

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:204

Rita Karoline Olsen

Rom for deltakelse

En empowermentmodell for aktiv
inkludering av barn i medvirkningsprosesser

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Rita Karoline Olsen

Rom for deltakelse

En empowermentmodell for aktiv inkludering
av barn i medvirkningsprosesser

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Rita Karoline Olsen

ISBN 978-82-326-8000-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-7999-7 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2024:204

Trykket av NTNU Grafisk senter

*Til Lori, Torjan og Aylon,
og alle de barna der ute som prøver å finne sin plass i
verden, sin opplevelse av egenverdi og sin egen stemme.*

Forord

Jeg vil benytte anledningen i dette forordet til å uttrykke hvor mye jeg setter pris på all støtte og oppmuntring jeg har fått i denne følelsesmessige berg- og dalbanen som denne reisen har vært. Jeg har lært utrolig mye, blitt kjent med nye folk, og mest av alt blitt bedre kjent med meg selv.

Jeg vil takke NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring for, ikke bare å ha gitt meg denne sjansen til å gjennomføre en doktorgrad, men for å gi meg rom til å utforske og boltre meg i store kreative prosesser, på min måte, uten å begrense meg. Dette har resultert i et verk som kommer fra hjertet.

Takk til mine medforskere i prosjektet som har inspirert meg og delt av sine tanker, følelser og opplevelser.

Jeg er svært takknemlig for mine veiledere som har fulgt meg gjennom løpet, først Øyvind Kvello og John Kjøbli i den første tiden og i mine mest kaotiske og kreative faser, og så Per Egil Mjaavatn og Ottar Ness som overtok i den siste fasen og har sett meg kjempe meg gjennom oppbygging av struktur og orden og ferdigstillelse. Til sammen har dette vært en prosess hvor mine tanker og ideer, min inspirasjon og motivasjon, innspill fra veiledere, prestasjonspress, fysiske og psykiske kapasitet, daglige forpliktelser, økonomi og tidspress har formet meg og resultatet som jeg nå sitter her med i dag.

I tillegg til veiledere og instituttet vil jeg av hele mitt hjerte takke Frode Stenseng, som gjennom en rolle som mentor og venn har lært meg det meste jeg kan om forskning. Uten våre utallige diskusjoner, spørsmål og svar, undringer, utforskning, engasjement, oppmuntring, krisehåndtering og omtanke, så hadde denne avhandlingen manglet en dimensjon.

Jeg setter stor pris på alle mine medstipendiater som jeg har blitt kjent med, og som har støttet meg, spist lunsj med meg, spurt hvordan det går og tilsynelatende har vært interessert i avhandlingen min. Takk for at dere har spurt. Spesiell takk går til Sultana, Astrid, Ida, Sigrid, Runa, Mia, Irene og spesielt Siri og Celine som i koronatiden satt ved min side (med vegg imellom) og sørget for at jeg tross alt hadde et arbeidsmiljø. Takk til Kristian for skrivefellesskap og motivasjon, og ellers til resten av mine kollegaer som har gjort det fint, inspirerende og litt mindre ensomt å sitte med prosjektet over så mange år.

Så vil jeg til slutt takke min familie og venner som har vært tålmodige i alle disse årene, når jeg stadig har prioritert jobb foran alt annet som kunne vært hyggelig. Takk til Frank som har gjort slik at jeg kan sitte på jobb med en litt mindre klump i magen av dårlig samvittighet. Du er den beste pappaen ungene kunne ha fått. Takk til Jan Are som har vært veldig tålmodig kjæreste, og takk til Atomic Rock, som har vært mitt bitte lille alibi for fritidsaktivitet disse årene. Nå skal det rockes for fullt!

Og helt til sist. Kjære Lori, Torjan og Aylon. Dere er mine hjerter. Denne er til dere!

Rita Karoline Olsen
Trondheim, januar 2024



Sammendrag

Barn og unge har ifølge barnekonvensjonens artikkel 12 og den norske grunnloven § 104 en rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og å bli hørt i saker som angår dem. Alle instanser som arbeider med barn og unge har derfor en plikt til å gi barnet mulighet til å medvirke, og sikre at dette skjer i trygge rammer for barnet. Det har etter hvert blitt økt forståelse for kompleksiteten i barns medvirkning, spesielt knyttet til implementering i praksis. I diskurser rundt barns medvirkning har rettighetsperspektivet ofte vært et ledende fokus, samtidig som det er argumentert for nytteverdien og metodiske tilnæringer for hvordan barn kan involveres. Forskning har imidlertid rettet mindre oppmerksomhet mot barnets egen opplevelse av å være deltaker i medvirkningssituasjoner, og elementer som fremmer barnas forutsetninger for å kunne uttrykke seg fritt i møte med voksne. Denne avhandlingen søker derfor å rette seg mot voksnes rolle i aktivisering av barnets aktørkompetanse i medvirkningssituasjoner, hvor barns medvirkning blir utforsket ut fra et handlingsorientert perspektiv, i motsetning til en resultatorientert forståelse. Med empowerment og teorier om barns mobilisering av handlingskrefter som rammeverk, utforskes barns medvirkning innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv.

Studien er en teoretisk konseptualisering av barns medvirkning, men med empiriske eksempler som belyser temaet i praksis. Det empiriske materiale tar utgangspunkt i et samskapingsprosjekt mellom meg som forsker og en gruppe med syv barn (12-13 år), hvor målet var å utvikle et medvirkningsverktøy for vurdering av barns opplevelse av empowerment i møte med voksne i formelle prosesser. Dette samskapingsprosjektet benyttes som ramme for å diskutere barns medvirkning knyttet til konkret samarbeidspraksis. Materialet som er inkludert i denne studien omfatter en kasusstudie av arbeidsprosessen, et fokusgruppeintervju med fire av deltakerne, og en tekstanalyse av materialet som ble utarbeidet gjennom samarbeidet med barna. I tillegg presenteres en teoretisk modell ut fra utvalgte empowerment-teorier knyttet til forutsetninger for barns aktive deltakelse og reelle medvirkning.

Innenfor en pragmatisk vitenskapsteoretisk tradisjon og symbolsk interaksjonisme, bygger avhandlingen på en interaksjonistisk tilnærming til temaet, i samhandlingen mellom voksne og barn i ansikt-til-ansikt-relasjoner. Den metodiske tilnærmingen i prosjektet bygger på et eklektisk utforskende design og henter inspirasjon fra blant annet en stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI). Gjennom et semantisk teorisyn og konstitueringen av en teoretisk modell har målet vært å identifisere grunnleggende parametere for barns forutsetninger for medvirkning på et sosialpsykologisk nivå. Formålet med studien er både å skape en konseptuell forståelse for forutsetninger for barns medvirkning i overgangen mellom intensjon og gjennomføring, men også å skape et kunnskapsgrunnlag for kvalitetssikring og implementering av barns medvirkning som praksis.

Analysene i studien danner en tosidig empowermentmodell med en forståelse av medvirkning som inkluderende praksis og en kvalitativ prosess. Det argumenteres for fire parametere, *informasjon, deltakelse (autonomi), anerkjennelse og samarbeidsallianse*, som forutsetninger for barns opplevelse av medvirkning, basert på grunnleggende menneskelige behov for å være en aktiv aktør i eget liv.

Oppsummert argumenterer dette for *samarbeidsorientert medvirkning* som en alternativ konseptuell dimensjon av barns medvirkning, og henviser til barnets opplevelse av å få ta eierskap i den aktuelle saken, mulighet for å utforme en selvstendig rolle i samarbeidet, og å være en likeverdig part som bidrar i dialektiske samskapingsprosesser. Samtidig viser studien til hvordan barnet og den voksne kan komplementere hverandre i arbeidet med ulike temaer og problemstillinger.

Denne avhandlingen er skrevet og formet med et positivt syn på barn som et aktivt og handlende subjekt, som kan og vil sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det¹. Med dette barneperspektivet i bunn anerkjennes barn som selvstendige og kompetente individer med rett til å uttrykke sin mening og være en aktiv samfunnsdeltaker.

Nøkkelord: barns medvirkning, empowerment, agency, inkluderende praksis, kvalitativ prosess, samskaping, teoribygging, konseptualisering.

¹ Formuleringen er tatt fra en mye brukt definisjon på empowerment hentet fra Askheim (2007) | Askheim, O. P., Starrin, B. & Heyerdahl, C. H. (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.

Summary

According to the Convention on the Rights of the Child article 12 and the Norwegian constitution § 104, children and young people have a right to express their views and to be heard in matters that concern them. All agencies that work with children and young people therefore have a duty to give the child the opportunity to participate, and to ensure that this happens in a safe matter for the child. There has gradually been an increased understanding of the complexity of child participation, especially linked to implementation in practice. In discourses surrounding child participation, the rights perspective has often been leading, while arguments also have been made for the utility value and methodological approaches for how children can get involved. However, research has paid less attention at the child's own experience of being a participant in participatory situations, and elements that promote the children's prerequisites for being able to express themselves freely when encountering adults. This thesis therefore seeks to focus on the adults' role in activating the child's sense of agency in participation situations, where child participation is explored from an action-oriented perspective, as opposed to a result-oriented understanding. With empowerment and theories about children's mobilization of powers of action as a framework, child participation is explored as a concept within a relational understanding of collaboration and agency.

The study is a theoretical conceptualization of child participation, but with empirical examples that illuminate different understandings of the concept in the field of practice. The empirical material is based on a co-creation project between me as a researcher and a group of seven children (12-13 years old), where the aim was to develop a participation tool for assessing children's sense of empowerment in meeting adults in formal processes. This co-creation project is used as a framework for discussing child participation in relation to concrete collaborative practices. The material in this study includes a case study of the work processes, a focus group interview with four of the participants, and a text analysis of the material that was prepared through collaborative workshops with the children. In addition, a theoretical model is presented based on selected empowerment theories related to prerequisites for children's active participation and real involvement.

Within a pragmatic scientific theoretical tradition and symbolic interactionism, the thesis is based on an interactionist approach to the topic, in the interaction between adults and children in face-to-face relationships. The methodological approach in the project is based on an eclectic exploratory design and draws inspiration from a stepwise-deductive-inductive method (SDI). Through a semantic theoretical view and the constitution of a theoretical model, the aim has been to identify basic parameters for children's prerequisites for participation on a social psychological level. The purpose of the study is both

to create a conceptual understanding of the prerequisites for child participation in the transition between intention and implementation, but also to create a knowledge base for quality assurance and implementation of child participation as practice.

The analyzes in the study form a two-sided participation model with an understanding of participation as inclusive practice and a qualitative process. It is argued for four parameters, *information, autonomy/participation, recognition, and collaborative alliance*, as prerequisites for children's sense of participation, based on basic human needs to be an active agent in their own lives. In summary, this argues for *collaboration-oriented participation* as an alternative conceptual dimension of child participation, and refers to the child's sense of being able to take ownership of the matter, the opportunity to take an independent role in the collaboration, be an equal part that contributes to dialectical co-creation processes and complements the adult in working with the matter in question.

This thesis has been written and shaped with a positive view of children as an active and acting subject, who knows and wants their own best if the conditions are made right for it². With this basic view of humanity, children are recognized as independent and competent individuals with the right to express their opinion and be an active participant in society.

Keywords: child participation, empowerment, agency, inclusive practice, qualitative process, co-creation, theory building, conceptualisation.

² The wording is from a widely used definition of empowerment in Askheim, O. P., Starrin, B. & Heyerdahl, C. H. (2007). Empowerment: i teori og praksis. Gyldendal Akademisk.

Innhold

Forord	V
Sammendrag.....	VII
1. Introduksjon.....	1
1.1. Medvirkning i et handlingsorientert perspektiv	2
1.2. Barnet som aktør.....	4
1.3. Fra makt til medvirkning – aktivering av barnets subjektive handlingskrefter.....	5
1.4. Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål	8
1.5. Studiens avgrensninger.....	9
1.6. Studiens rammer og struktur.....	11
1.7. Struktur over avhandlingen.....	13
2. Ulike perspektiver på medvirkning og barnet som aktør	15
2.1. Barn som sosial gruppe.....	15
2.1.1. Ulike syn på barn som kompetente individer	17
2.1.2. Beskyttelse som argument - paternalisme.....	20
2.1.3. De ujevne maktforholdene mellom voksne og barn	22
2.2. Barns medvirkning	24
2.2.1. Alder og modenhet som veiledende faktor.....	26
2.2.2. Forståelsesmodeller for barns medvirkning.....	27
2.2.3. Barns medvirkning i forskning.....	29
2.2.4. Kritiske perspektiver til barns medvirkning.....	31
2.2.5. Medvirkning som etisk praksis.....	34
3. Empowerment og egenkraftmobilisering.....	37
3.1. Oversikt, mening og mestringstro	41
3.2. Det frie selvbestemmende barnet.....	44
3.3. Det intersubjektive samspillet.....	46
3.4. Samarbeidsallianse mellom aktører	49
4. Studiens forskningsmetodiske tilnærming.....	51
4.1. Et eklektisk utforskende forskningsdesign	51
4.1.1. Vitenskapsteoretiske ståsted	53
4.1.2. Et semantisk teorisyn på en teoretisk modell	54
4.1.3. En sensitizing tilnærming til barns medvirkning som konsept.....	55
4.1.4. En teoretisk empowermentmodell for barns medvirkning	56
4.2. Det empiriske forskningsbidraget – et samskapingsprosjekt	58
4.2.1. Deltakere og gjennomføring av samskapingsprosjektet.....	60

4.2.2.	Kvalitativ forskning	63
4.2.3.	En empowermentmodell	64
4.2.4.	En kvalitativ kasusstudie	66
4.2.5.	Et fokusgruppeintervju	67
4.2.6.	Analysestudier av barnas reelle bidrag i samarbeidsprosjektet	69
5.	Metodiske betraktninger omkring studiens kvalitet	71
5.1.	Studiens troverdighet og gyldighet	72
5.2.	Studiens pålitelighet	73
5.3.	Studiens overførbarhet - konseptuell generalisering	74
5.4.	Styrker og begrensninger	76
5.5.	Etiske vurderinger av barnas deltakelse i forskning	79
5.6.	Samtykke og samtykkekompetanse	81
6.	Presentasjon av artikler og hovedfunn	83
6.1.	Artikkel 1	83
6.2.	Artikkel 2	84
6.3.	Artikkel 3	86
6.4.	Artikkel 4	87
7.	Diskusjon	89
7.1.	En tosidet forståelse av barns medvirkning	89
7.2.	Barns medvirkning som inkluderende praksis	92
7.3.	Barns medvirkning som en kvalitativ prosess	96
7.4.	Den tosidige empowermentmodellens fire parametere	101
7.4.1.	Informasjon - eierskap og handlingsrom	102
7.4.2.	Autonomi – en selvstendig rolle med mulighet for å forme egne synspunkter	104
7.4.3.	Anerkjennelse – et likeverdig dialektisk samspill	108
7.4.4.	Samarbeidsallianse – en betydningsfull rolle i et felles oppdrag	110
7.5.	Kontekstuelle diskusjoner	113
7.6.	Rom for deltakelse – en oppsummering	117
8.	Avsluttende kommentarer	121
9.	Referanser	123
10.	Vedlegg	141

Artikler:

Artikkel 1:

Olsen, R. K. (2023). Key Factors for Child Participation. - An Empowerment Modell for Active Inclusion in Participatory Processes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1247483.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>

Artikkel 2:

Olsen, R. K. (2022). "Now I Understand why She Needs Our help": A Qualitative Case Study on Collaborative Alliances with Children in Research. *The International Journal of Children's Rights*, 30(4), 990-1020. <https://doi.org/10.1163/15718182-30040007>

Artikkel 3:

Olsen, R. K., Stenseng, F., & Kvello, Ø. (2022). Key factors in facilitating collaborative research with children: A self-determination approach. *Academic Quarter/ Akademisk kvarter*, (24), 135-148.

<https://doi.org/10.54337/academicquarter.vi24.7256>

Artikkel 4:

Olsen, R. K. (*Akseptert for publisering*). The Value of Child Participation in Research. - A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children. *Child & Youth Service*.

'Barnet er et forstandig vesen, det kjenner godt til egne behov, vanskeligheter og hindringer. Det trenger ikke despotiske forbud, påtvunget disiplin og en mistenksom kontroll, men taktfull kommunikasjon, tro på erfaring – samarbeid og sameksistens.'

- Janusz Korczak: Barnets rett til respekt (1929/2016, s. 39).

1. Introduksjon

I boken *Barnets rett til respekt* skildrer Janusz Korczak (1929/2016)³ de sosiale og psykologiske forholdene som preger relasjonen mellom voksne og barn, og maner til refleksjon og ettertanke for barns vilkår i den verden vi skaper sammen. Han diskuterer de voksnes kamp for påvirkningsmakt og kontroll, både for å beskytte barnet fra seg selv og for å ivareta samfunnets disiplin og orden, og han var opptatt av demokratiske holdninger som inkluderte barnet i samtaler og beslutninger. Om barns deltakelse skriver han: «De rådslår og tar avgjørelser om barnet, men hvem er naiv nok til å spørre det om dets mening og samtykke? Hva kan vel barnet bidra med?» (Korczak et al., 2016, s. 17). Mer direkte uttrykker Gerdts-Andresen og Hansen (2020):

For å ivareta barns rett til verdighet og integritet og for å vise dem respekt som mennesker er det nødvendig å ivareta en helt grunnleggende rettighet: at de får mulighet til å gi uttrykk for sitt syn i saker som angår dem, og at de barn som gir uttrykk for sine meninger, opplever å bli lyttet til. (s. 251)

Disse betraktningene beskriver kjernen i denne avhandlingen som handler om barnets mulighet for deltakelse i medvirkningsprosesser, og den voksnes rolle i fasiliteringen av dette. Korczaks pedagogiske ideer om likeverdighet og gjensidighet er like aktuelle nå som i 1929, og i denne avhandlingen ligger dette som grunnlag for utforskningen og diskusjonene om forutsetninger for barns aktive deltakelse og reelle medvirkning i praksis.

Fokuset på medvirkning og barns rett til å fremme sine synspunkter har en ideologisk forankring i hensynet til barnas beste og ønske og behov for å vise respekt og inkludering av alle gruppers plass i samfunnet (Osler & Kato, 2022; Winsvold & Solberg, 2009; Åmot, 2012). Dette gjelder også for barna som sosial gruppe og kategori og sosial posisjon (Skivenes & Strandbu, 2006; Åmot, 2014). Barns rett til medvirkning er juridisk forankret gjennom både nasjonalt og internasjonalt lovverk, hovedsakelig knyttet til FNs Barnekonvensjons grunnleggende prinsipper og artikkel 12. Sammen med artikkel 3 og barns beste som ledende prinsipp for all forvaltning, fremmes betydningen av å ta hensyn til barnets behov og interesser. Selv om barns medvirkning både er en rettighet og en sentral verdi og

³ Janusz Korczak var en polsk-jødisk forfatter og pedagog, og en forkjemper for barnets beste. Han var en av pionerene bak «Geneva Declaration of the Rights of the Child» for Folkeforbundet i 1924 som seinere lå til grunn for De forente nasjoners «Declaration of the Rights of the Child» (1959) og «FNs Barnekonvensjon for barns rettigheter» (1989).

målsetting for arbeidet med barn og unge, er det likevel fortsatt store utfordringer knyttet til å realisere barns medvirkning i praksis (Archard & Skivenes, 2009; Graham & Fitzgerald, 2010; Komulainen, 2007; Ulset et al., 2023; Vis et al., 2020). Som van Bijleveld et al. (2021) beskriver så er det ikke lenger spørsmål om barns medvirkning er viktig eller ikke, men utfordringen nå er hvordan vi kan legge til rette for at barns medvirkning blir meningsfull. Flere undersøkelser har vist at medvirkning fungerer på et minimum der tjenester og fagfelt mangler både en klarhet i hva medvirkning er og en bevisst strategi for hvordan det skal gjennomføres (Barneombudet, 2017; NOU 2020, s.14; Shier, 2022). Det er dermed ulik praksis når det kommer til realisering og implementering. Blant annet Shier (2022) peker på at barna i realiteten får lite tilrettelagte forutsetninger for å si sin mening eller opplever å bli hørt, og det registreres at barns medvirkning i mange tilfeller fungerer som et alibi der barn er med på et overflatisk nivå (Van Bijleveld et al., 2015). I tillegg til metodiske utfordringer er det etter hvert også rettet oppmerksomhet mot praktiske og etiske utfordringer med barns medvirkning (Viviers & Lombard, 2013). Nye etiske perspektiver tar opp hvordan makt kan bli misbrukt av voksne for å overstyre barns stemmer (Shier, 2022; Wyness, 2006), og barnas autonomi og opplevelse av empowerment må derfor tas hensyn til når barn inviteres til medvirkning (Montreuil et al., 2021). Et rammeverk for barns deltakelse må derfor inneholde retningslinjer som sikrer at barns medvirkning blir forsvarlig implementert, og som også respekterer barn som aktive bidragsytere i deres utvikling og samfunnsdeltakelse (Viviers & Lombard, 2013).

1.1. Medvirkning i et handlingsorientert perspektiv

Selv om flere studier på feltet retter søkelyset både mot hvorvidt barnet gis anledning til å si sin mening, i hvilken grad barnet opplever å få medvirke og ulike metodiske innfallsvinkler, er det få studier som ser på relasjonelle og interaksjonelle forutsetninger for at barnet kan ta en aktiv rolle i medvirkningssituasjoner (Ergler, 2017). Det er derfor behov for å rette fokuset mot barnet som aktør og barnets opplevelse av seg selv som aktiv, handlende og medansvarlig i møte med den voksne og medvirkningssituasjonen. Dette vil være i motsetning til å ta en passiv rolle i en medvirkningssituasjon, preget av maktesløshet, mangel på kontroll og initiativ. Temaet i denne avhandlingen retter seg dermed mot et handlingsorientert perspektiv på barns medvirkning, og hvordan barnet kan utvikle sin refleksive tankekapasitet og autonome stemme gjennom den sosiale interaksjonen mellom barnet og den voksne. Dette perspektivet beveger fokuset bort fra en resultatorientert forståelse av barns medvirkning, hvor det er medvirkningens resultater som blir sentral for

konseptualiseringen. Det kan gjerne forklares med redusert fokus på kvantitet og i hvilken grad barnet får være med på å bestemme i saker, og mer fokus på den kvalitative prosessen.

Julian B. Rotter (1979) beskriver forbindelsen mellom handlingskontroll og resultatkontroll på denne måten:

Det later til at mennesker ikke kan få noen følelse av at de har kontroll over hva som skjer uten at de får mulighet til å velge. Bare hvis vi aksepterer at vi hadde reelle valgmuligheter, kan vi få en følelse av at det som skjedde, skyldes våre egne beslutninger og vår egen innsats. (s. 268)

Barnets opplevelse av å få medvirke i egen sak vil, ut fra Rotters refleksjoner, være mindre definert av både invitasjonen til medvirkning, de ulike metodene eller resultatet av medvirkningen, men av barnets opplevelse av reelle muligheter for handling i situasjonen. Både barnets opplevelse av handlingskontroll, og mobilisering av disse kreftene i medvirkningssituasjonen, vil dermed være grunnleggende for barns reelle forutsetninger for medvirkning. Voksenpersonen i samhandlingen med barnet vil da spille en sentral rolle i tilrettelegging for at barnet kan utvikle sine aktørkrefter, gjennom å skape en dynamisk prosess der barnet kan utvikle sine tanker, meninger og synspunkter ut fra egne individuelle behov.

Temaet i denne studien legger vekt på barns muligheter for medvirkning på et sosialpsykologisk nivå, og den voksnes funksjon i utviklingen av barnets handlingsressurser og aktørkrefter. Det tas utgangspunkt i en pragmatisk vitenskapstradisjon, hvor forskningen har et praksisrettet formål og er et redskap for veiledning av konkret handling. Studien har derfor et klart mål om å bygge bro mellom en teoretisk forståelse av barns medvirkning som ideologisk formål, og forståelsen av hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Studien lener seg på symbolsk interaksjonisme⁴ i sin teoretiske tilnærming, hvor individene sees på som samspillende aktører og har en tankekapasitet som påvirkes og formes gjennom sosial interaksjon. Barns medvirkning som tema og problemstilling utforskes derfor gjennom en samarbeidsforståelse, hvor barnets aktørressurser og handlingskompetanse utvikles i et aktivt samspill med den voksne. Teorier om empowerment og egenkraftmobilisering er derfor sentrale, og studien sentrerer problemstillingen rundt utforskningen av barns medvirkning som teoretisk og empirisk konsept, innenfor et aktørperspektiv.

⁴ Hovedsakelig inspirert og definert av den sosialpsykologiske retningen til Georg Herbert Mead om utvikling av selvet, og Herbert Blumers vektlegging av sosial interaksjon i utviklingen av mennesket som aktør.

1.2. Barnet som aktør

En grunnleggende antakelse i denne avhandlingen kan relateres til Nygårds (2007) forklaringer om mennesket som det selvbestemmende og autonome mennesket, som en motvekt til de behavioristiske forklaringene på menneskers atferd. Han legger vekt på at mennesker har muligheten til å utvikle en selvforståelse om at vi er selvbestemmende, og at vi selv kan velge hvordan vi vil forholde oss til de utfordringene vi møter. Utvikling av denne selvforståelsen vil være et viktig grunnlag for barnas handlingskompetanse. Nygård (2007) forklarer hvordan noen mennesker betrakter seg selv som utenfrastyrte og som brikker i noe de ikke har kontroll over. Barn kan for eksempel kjenne på at det er de voksne som ofte bestemmer, at skolen er et system som de ikke kan påvirke, eller at de har lite påvirkningskraft i hverdagen. De kan da oppleve seg som ofre for krefter utenfra, og inntar en passiv holdning til det som skjer dem. Denne rollen bærer ikke med seg noe ansvar, og dermed heller ikke opplevelse av mestring. Andre igjen betrakter seg som innenfrastyrte, og opplever en frihet til å velge og å påvirke hvordan deres liv og hverdag skal være (Nygård, 2007). En slik innflytelse blir beskrevet som et grunnleggende behov, hvor ønsket om mestring blir en drivkraft i mennesket (White, 1959; Deci & Ryan, 1985). Barn som har denne selvoppfatningen om at de er indrestyrt, har lettere for å ta en aktiv rolle i utformingen av sin livssituasjon. Det er slett ingen selvfølge å kunne ta en aktiv rolle i sitt liv, spesielt ikke i voksen-barn-relasjoner med ujevne maktforhold. Den aktive rollen må derfor ofte kjempes for, for å ikke ende opp som offer for omstendighetene. Nygård (2007) beskriver hvordan vår atferd er et resultat av et kontinuerlig samspill mellom personlighetstrekk og miljømessige eller situasjonelle forhold, og hvordan vi gjennom vår praksis kan bidra til å gjøre hverandre til brikker eller aktører.

Anerkjennelsen av barn som aktive aktører ble diskutert og argumentert for i den tidlige barndomsforskningen (spesielt på 1990-tallet) hvor barneperspektivet fikk økt oppmerksomhet og i større grad ble tema for forskning (Nilsen, 2019). Aktørperspektivet er en av hjørnesteinene i symbolsk interaksjonisme hvor mennesket blir sett på som handlende og problemløsende (Ritzer & Stepnisky, 2021). Oppmerksomheten har da blitt rettet mot å studere hvordan aktører samhandler med hverandre i mikrointeraksjoner, og responderer på nye situasjoner på nye og kreative måter (Ritzer & Stepnisky, 2021). Nilsen (1990) definerer aktørperspektivet på denne måten:

... i et aktørperspektiv der jeg vil forsøke å se verden fra barnas side. Dette innebærer at vi må ha en holdning der barn betraktes som 'hele' mennesker som ikke er lik

voksne, men som ikke desto mindre er likeverdige. Vi må erkjenne at barns hverdagsviten er verdifull, viten som kan være en annen enn den vi voksne har. Vi må ta på alvor det barna mener er viktig og meningsfylt, selv om det kanskje går på tvers av det vi som voksne og velmenende pedagoger mener er «*bra for barn*». Før vi kan vurdere hva som er «*bra for barn*» må vi vite *barnas ståsted*, vi må vite hva de kan og vet ut fra deres premisser. Dette krever at vi frigjør oss fra forestillingen om det naive, uvitende og primitive barnet (s. 9-10).

I definisjonen av barnet som aktør legges det altså vekt på en konstruksjon av barn som kompetent, selvstendig og aktivt deltakende samfunnsmedlem. Denne aktørforståelsen legger vekt på barn som aktive og sosiale aktører i en dialektisk sosialiseringssprosess, og inkluderer dermed et relasjonelt perspektiv hvor makt og kontroll blir aktuelle problemstillinger. Det relasjonelle perspektivet går derfor parallelt med voksen-barn-relasjoner, noe som utfordrer forestillingen om en asymmetrisk relasjon. Solberg og Danielsen (1988, s. 81) bemerker at: «Et barneperspektiv og et voksenperspektiv behøver ikke å stå i motsetning til hverandre. Tvert imot vil de ofte utfylle hverandre.» Nilsen (2019) understreker at barns motstand i et makt- og konfliktperspektiv kan sette spørsmålsteget ved måter verdenen blir praktisert og definert av voksegenerasjonen på. Dette viser betydningen av barnas aktørskap og myndiggjøring, samt en bevisstgjøring av voksnes maktfulle posisjon (Nilsen, 2019).

1.3. Fra makt til medvirkning – aktivisering av barnets subjektive handlingskrefter

Når barn som aktive deltakere fremheves, utfordres vi på oppfatninger og syn på makt og kontroll, og hvordan dette gir seg utslag i medvirkningspraksiser. Makt forstås gjerne i hierarkiske og linjerte former der en har makt over den andre, og den andre føler avmakt. Foucaults (1980) fokus på maktrelasjoner har likevel i større grad vært rettet mot relasjoner, og hvordan et bevegelig spekter av strategier, praksiser, mekanismer, metoder, modeller, prosedyrer, løsningsstrategier og teknikker virker på hverandre, og slik produserer «virkelighet» eller «sannhet». I denne studien kan slike maktstrukturer for eksempel knyttes til diskurser som påvirker vårt barnesyn, vår oppfatning av barnet som kompetent aktør, vår forståelse av barnet som sårbar, og vår konstruksjon av medvirkning som konsept. For Foucault er det ikke vesentlig hvem som har makt, men hvordan makten virker og har formende effekter (Hammer, 2017; Gorby, 2021). Dette vil for eksempel handle om hvordan barns medvirkning som konsept er sosialt konstruert, og maktforhold ligger ofte i språket og i begrepene som representeres og som vi aksepterer uten å reflektere over det. Makten flyter dermed inn i alle menneskelige relasjoner og påvirker hvordan interaksjonene virker

(Foucault, 1995). Samfunnets ulike diskursive praksiser er med på å forme og definere det som blir ansett som sannhet og virkelighet, og disse strukturene har dermed makt til å forme personers danning av subjektivitet og individualitet. Foucault (1980) mener slik at makt er et fenomen som vi ikke kan unnsnippe, og som vi må ha et bevisst forhold til i vår hverdag og praksis. I utforskningen av barns medvirkning som konstruert konsept, vil ulike «sannheter» være førende for den praksisen som utøves, blant annet hvordan voksne forholder seg til barnet som sosial gruppe og kompetent individ, og hvilken rolle barnet har i medvirkningskonteksten. Når barns medvirkning som konsept skal utforskes, må vi derfor også ta stilling til hvilke forutsetninger, overførte og utfordrede måter å tenke på som ligger til grunn for de praksisene vi tar for gitt.

I tillegg til at voksnes forståelse av barnet som subjekt vil påvirke hvordan voksne samhandler med barnet og legger til rette for medvirkningspraksiser, vil også barns atferd være styrt av forventninger, sannheter og det som ansees som normalen. Det vil si at barn innordner seg samfunnets normer og strukturer (slik voksne også gjør), og finner sin plass og sitt handlingsrom. Nygård (2007) beskriver hvordan opplevelsen av å være underlagt en autoritet, både i form av voksenkrefter, men også systemer som skole, helsetjenester, hjelpetjenester eller andre myndigheter, ofte kan redusere opplevelsen av å være et fritt og handlende vesen. Mange av de virkelighetene som begrenser barnas frihet og handlingsrom, mener Nygård er menneskeskapte og derfor kunne vært unngått. I slike tilfeller viser han at det er behov for å danne «terapeutiske allianser» mellom mennesker som gjør det mulig å forholde seg til denne siden av virkeligheten på en annen måte. Ett av elementene i denne studien om barns medvirkning, er derfor å argumentere for det kollektive ansvaret for å realisere menneskers, og spesielt barna i denne sammenhengen, sin individuelle opplevelse av frihet til å utvikle sitt handlingspotensiale. Nygård poengterer at denne friheten ikke er ubegrenset, men begrenses gjennom blant annet at de valgene som en foretar seg også har betydning for fellesskapet. Frihet vil dermed være et nyansert begrep, som i denne studien henviser mer til den indre opplevelsen av frihet til å mobilisere egne handlingskrefter, enn til en mer materiell eller konkret valgfrihet eller medbestemmelsesrett.

Egenkraftmobilisering i denne studien, henviser til forståelsen av at egne krefter ikke skapes eller tilføres, men at personens egen handlingskraft kan aktiveres og vekkes til live gjennom å åpne opp og gi rom for det. Dette henger sammen med Foucaults (1999) argumenter om at vår egen handlekraft til dels er pasifisert gjennom en institusjonalisering av menneskekroppen. Gjennom skole og samfunnsnormer og regler, har vi skolert barna inn i

systemer som utøver makt gjennom forventninger, normalisering og kontroll. Barna er skolert inn i et system som bestemmer mye av hverdagen deres, både når de skal sove, når de skal spise, når de får leke og når de får lov til å si meningen sin. Barna vil dermed i betydelige deler av sin livssituasjon være en passiv brikke i et (samfunns)system. I enkelte perioder av dagen forventes det imidlertid at barna skal være en aktiv, reflektert, selvstendig, kreativ og nytenkende aktør. Disse egenskapene er gjerne kontrollert innenfor visse rammer som tid og rom, gjerne innenfor et bestemt tema og med noen forventninger til metode og gjennomførbarhet. Dette leder opp til det pedagogiske paradokset, hvor barna oppdras til å være autonome og reflekterte, men gjennom tvungen oppdragelse og undervisning (Kant, 1803/2016; Oettingen, 2001; Rousseau, 2010). Foucault (1999) bidrar til å tydeliggjøre noen av de skjulte maktkonstruksjonene i samfunnet som bidrar til å motarbeide de ideologiske målsettingene om det autonome og selvstendige mennesket, deriblant forventningene til barns medvirkning. Diskusjoner om barns medvirkning blir ofte knyttet til bestemte saker som angår barnet, der voksne skal slippe til barnets meninger og synspunkter. Igjen blir dette handlingsrommet styrt av tid og rom, der barnet blir invitert inn og gitt mulighet for å si sin mening om den aktuelle saken. Metaforen om å gi barnet et mikrofonstativ er treffende, da det innenfor visse rammer kan få «slippe til». Medvirkning i denne forstand likner mer på ideen om å være en passiv brikke som handler på bestilling (Nygård, 2007), enn at det innbyr til en forståelse av medvirkning som en aktiv sam-handling, hvor barnet utvikler sine synspunkter i interaksjon med omgivelsene. Foucault (1995) beskriver hvordan aktivisering av de subjektive handlingskrefter i barnet, fra makt til medvirkning, går gjennom subjektivering. Min studie av barns medvirkning retter seg dermed mot tilrettelegging for at det enkelte barnet kan stå frem som et selvstendig individ med den kunnskapen, de følelsene og de handlingene som barnet har. Inn i denne tilnærmingen ligger det også en forutsetning om at barnet, i tillegg til å få rom til å *uttrykke* sine meninger, også må få rom til å *forme* sine egne selvstendige meninger og synspunkter – avgrenset fra den voksnes og gruppens. Slike egenskaper handler om indre psykologiske bevisstgjøringsprosesser, hvor det enkelte barnet kan bli mer bevisst på sine ressurser og oppleve at de mestrer å kontrollere eget liv.

Psykologisk empowerment er derfor også et sentralt begrep i beskrivelsen av temaet og problemstillingen i denne studien. Begrepet henviser til Conger og Kanugo (1988) og Thomas og Velthouses (1990) teoretiske rammeverk om empowerment på individnivå, og deres beskrivelse av empowerment som indre oppgaveorientert motivasjon. Denne tilnærmingen til empowerment legger vekt på personers egen opplevelse av handlekraft og

innflytelse, mestringstro og selvbestemmelse, knyttet til de bestemte arbeidsoppgavene og forventningene som de står over for. Medvirkning som tema er nødvendigvis knyttet til arbeider rundt ulike problemstillinger, og handler om at barnet får delta i små og større problemløsningsoppgaver og utforming av omgivelsene de er en del av. Enten det handler om tilrettelegging i skolen, hjemmeforhold, samfunnsrelaterte spørsmål eller forskningsoppgaver. Empowerment er opprinnelig knyttet til demokratiske idealer og prinsipper som handler om maktdeling og delegering av ansvar (Spreitzer & Doneson, 2005), og i et medvirkningsperspektiv kan dette sees på som sentralt. Men på samme måte som det på 1980-tallet etter hvert ble stilt spørsmål om maktfordeling automatisk ville føre til at mennesker opplevde seg empowered og myndiggjort (Amundsen, 2019), er det betimelig å stille seg det samme spørsmålet knyttet til barnas rolle i medvirkningsdiskusjonen. Vil økt grad av mulighet for medbestemmelse, delegering av makt og ansvar, føre til at barna opplever at de har medvirkning i saker? Ideen med henvisning til psykologisk empowerment som teoretisk tilnærming, er at ved å betrakte barns opplevelse av medvirkning som en psykologisk tilstand som gir barnet indre motivasjon og handlingskraft, vil en være bedre rustet til å forstå barnas forutsetninger for å ta en aktiv og handlingsorientert rolle i medvirkningsprosesser. Denne avhandlingen tar derfor utgangspunkt i disse indre prosessene for å definere og konseptualisere medvirkning, ut fra en intensjon om at medvirkning handler om barnets *opplevelse av empowerment* i situasjonen – som et mål på barnets reelle forutsetninger for handling og deltakelse. Samtidig spiller den sosiale interaksjonen en viktig rolle for forståelsen av barnets utvikling av aktørkrefter i den tematiske tilnærmingen, da medvirkningssituasjoner også handler om samspillet med omgivelsene.

1.4. Avhandlingens hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med denne avhandlingen er å fremme bevissthet om hva medvirkning innebærer i praksis, og å styrke forståelsen av de relasjonelle faktorene som kan åpne for å fremme barnets forutsetninger for reell medvirkning. Hovedargumentet i denne avhandlingen er at de voksnes evne til kommunikasjon og interaksjon med barnet, hvor de legger til rette for barns opplevelse av empowerment i medvirkningssituasjoner, vil kunne fremme barnas mulighet for aktiv deltakelse og reell medvirkning. Gjennom å utforske barns medvirkning på interaksjonelt nivå, søker jeg å utforske det konseptuelle innholdet i barns medvirkning, hvilke elementer som er betydningsfulle for å fremme barnets autentiske stemme, og hvilke elementer som aktiverer barnas egne handlingskrefter. Diskusjonene om barns medvirkning bør derfor gå dypere enn å diskutere beskyttelse og samtykke eller ulike metoder, teknikker

eller modeller. De må også inkludere hvordan det kan legges til rette for å skape ansvarlige og gjensidige relasjoner i involveringen av barn i samarbeidsprosesser (Ergler, 2017; Gallacher & Gallagher, 2008; Palaiologou, 2014). Disse betraktningene har ledet meg til å stille følgende overordnede forsknings spørsmål: ***Hvordan kan barns medvirkning konseptualiseres innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv?***

Bakgrunnen for problemstillingen er todelt, hvor jeg både gjennom egne praksiserfaringer, og i kontakt med praksisfeltet, har erfart et behov for en tydeligere konseptualisering av barns medvirkning rettet inn mot implementering og fasilitering i praksis. I tillegg vises det til et kunnskapshull i medvirkningslitteraturen hvor det er behov for at den handlingsorienterte tilnærmingen fremmes, og at barnas subjektive opplevelser av forutsetninger for medvirkning diskuteres og tas hensyn til. Mine egne praksiserfaringer er både koblet til min tidligere rolle som pedagogisk psykologisk rådgiver i møte med elever som strever med ulike utfordringer på skolen, som saksbehandler og veileder i møte med skolens lærere og ledelse, som mor til en gutt som en gang sa: *«Nei, jeg vil ikke være med på møtet - møter er for voksne»*, og ikke minst erfaringen fra den gang jeg selv var barn i møte med rådgivere på et saksbehandlingskontor. Samtidig er det også en konsekvens av utallige samtaler med barn og foreldre som har opplevd maktesløshet i møte med autoriteter og hjelpesystemer. Alle disse historiene og erfaringene har satt spor, og har gjort meg opptatt av å møte barn med åpenhet, ærlighet og respekt. En naturlig konsekvens av dette har da vært å ha med barnet på laget, spesielt i saksbehandling og veiledning knyttet til prosedyrer og arbeidsoppgaver som rådgiver. I slike prosesser har jeg ofte møtt utsagn og kommentarer slik som: *«du kan gjerne invitere barnet med på møtet, men han vil nok ikke være med uansett»*, og *«han kommer sannsynligvis ikke til å si noe.»* Slike kommentarer har fått meg til å undre meg over hva medvirkning egentlig handler om. En problemstilling fra praksisfeltet er ofte at de voksne tenker at de legger til rette for medvirkning, men likevel ønsker ikke barnet å delta. Utforskningen av medvirkning som konsept må derfor inkludere at barnet opplever gode forutsetninger for deltakelse i den praktiske gjennomføringen.

1.5. Studiens avgrensninger

Et viktig prinsipp for vektleggingen av barnet som aktiv komponent i denne tematikken og problemstillingen, handler om at barnets deltakelse skal være frivillig. I generell kommentar nr. 12 (2009), presiserer FN komiteen for barns rettigheter (UNCRC) at barnet har rett til å uttrykke sine synspunkter fritt. I tillegg til å handle om å kunne uttrykke egne selvstendige

synspunkter, handler presiseringen også om «at barnet kan uttrykke sine meninger uten press og kan velge om hun eller han vil utøve sin rett til å bli hørt eller ikke» (s. 10). Barnets rett medfører dermed ikke en plikt til å medvirke, men betyr at barnet må ta et aktivt valg om å være en bidragsyter i slike situasjoner. Barnet har rett til at forholdene legges til rette, blant annet gjennom informasjon og tilpasninger til barnets alder og modenhet (UNCRC artikkel 12), slik at det har forutsetninger for å kunne utforme egne synspunkter, ta avgjørelser og kunne delta i sakens diskusjoner. Det er likevel viktig at barnet ikke utsettes for press eller manipulering, og medvirkningsprosessen må være åpen, respektfull og frivillig. En medvirkningsprosess skal dermed legge til rette for at barnet selv kan gå inn i den, og bidra på sine premisser. Hvis barnet derimot velger å ikke ta en aktiv rolle i sin egen sak/prosess, velger det også bort muligheten for å formidle sine synspunkter og å påvirke direkte. I denne refleksive studien handler de grunnleggende rammene for temaet og problemstillingen om de barna som ønsker å være med å medvirke og påvirke, og som velger å ta ansvar for sin egen situasjon, gjennom en aktiv rolle. I tillegg rettes også oppmerksomheten mot de voksnes ansvar for å legge forholdene til rette slik at barna får best mulige forutsetninger for å føle trygghet og mestring nok til å gå inn i denne samhandlingen.

Generell kommentar nr. 12 (2009) presiserer også at retten til å uttrykke seg og delta i medvirkningsprosesser i henhold til barnekonvensjonen og artikkel 12, gjelder generelt og i alle spørsmål som vedrører barnet. De har derfor valgt å forkaste ideen om å liste opp ulike tilfeller der barnets synspunkter skal tas hensyn til, da dette vil ekskludere tilfeller like mye som det inkluderer og presiserer. I praksis vises det at denne vide tolkningen av arenaer for barns medvirkning bidrar til å inkludere barna i de sosiale prosessene i samfunnet de lever i (s.10). Jeg har i denne studien valgt å ta utgangspunkt i den generelle tolkningen av barns medvirkning, og konseptualiseringen er derfor ikke rettet mot bestemte kontekster eller individuelle forutsetninger. Studien tar ikke sikte på å beskrive medvirkningens kompleksitet ut i den vide detalj, slik som «tykke beskrivelser» tradisjonelt er til for i kvalitativ forskning, men heller som scenarier som beskriver systemet av fenomenet som undersøkes, som om det sto utenfor sin komplekse kontekst. Målet med den teoretiske konseptualiseringen i denne studien er ikke å beskrive virkeligheten gjennom en induktiv prosess, men heller å konstruere ny mening inn i et fenomen. Dette er gjort gjennom en refleksiv abduktiv tilnærming til konseptutvikling, hvor teoretisk innsikt har hatt en større rolle. I denne prosessen er teori benyttet for å forstå data, samtidig som teorien har blitt utviklet i samspill med dataene.

Hensikten med studien er dermed å forme et konsept som er egnet til å leve sitt eget liv, frikoblet i betydelig grad fra den konkrete kasusen og det empiriske materialet som er brukt som diskusjonsramme i studien her. Resultatet av studien kan sees på som en velbegrunnet hypotese som kan testes i ulike kontekster og former for medvirkning, og over tid kan kunnskap om konseptet akkumuleres og styrke den konseptuelle overføringsverdien. Kvalitetskriteriene for konseptet er dermed knyttet til konseptets abstrakte natur, i den forstand at det er en beskrivelse av en dimensjon som er løsrevet fra konkret tid, sted og mennesker (Tjora, 2017). Konsekvensen av dette er at det skrives frem et meget allment barneperspektiv, i tillegg til at voksenrollen heller ikke er særlig definert eller knyttet til en bestemt rolle og posisjon. Barneperspektivet blir likevel beskrevet i kapittel 2, hvor ulike forståelser og syn på barnet som aktør blir presentert som analytisk ramme for analysene. I beskrivelsen og konstruksjonen av denne konteksten er det lagt vekt på et nyere barndomssosiologisk perspektiv og forståelsen av barnet som kompetent individ. Det er lagt til grunn den retningen som jobber for å inkludere alle gruppers plass i samfunnet, inkludert barna, og konteksten er derfor preget av de verdiene og holdningene som preger voksnes relasjon til barna i dag og barnas rolle i det moderne vestlige samfunnet. I presentasjonen av barneperspektivet blir også forholdet mellom barnet og voksenrollen diskutert og presentert som rammer for problemstillingen, hvor maktrelasjoner i større og mindre grad definerer de ulike kontekstuelle forutsetningene. Temaet for denne avhandlingen er derfor relevant for mange ulike kontekster der barn kan innlemmes i demokratiske prosesser, og uttrykke sine meninger om bestemte saker. Dette gjelder blant annet alle instanser som arbeider med barn og unge, som barn i møte med barnevern og hjelpetjenester, barns deltakelse i forskning, og demokratiske prosesser i hjem og skole. Felles for disse kontekstene er det ujevne maktforholdet mellom aktørene, der barnet er invitert til å prestere i møte med voksne i en voksenkonstruert kontekst.

1.6. Studiens rammer og struktur

Forskningsspørsmålet er både teoretisk og empirisk utforsket gjennom (mikro)interaksjonelle perspektiver på empowerment og egenkraftmobilisering. Utgangspunktet for det empiriske materialet var et samarbeidsprosjekt med barn som medforskere, hvor medvirkning var en metodisk tilnærming. Dette samarbeidsprosjektet handlet om utviklingen av et strukturert medvirkningsverktøy (*Sense of Empowerment Inventory for Children – SEIC*) med mål om å kartlegge barns opplevelse av medvirkning og empowerment i møte med voksne, spesielt knyttet til hjelpetjenester slik som pedagogisk psykologisk tjeneste, barnevern eller

spesialisthelsetjenester. Innholdet i samarbeidsprosjektet i seg selv er ikke hovedfokuset i studien som presenteres her, men fungerer som et empirisk kasus og utgangspunkt for refleksjoner og analytisk tilnærming til barns medvirkning som samarbeidsprosess. Det er dermed den metodiske gjennomføringen og samhandlingen med barna som medforskere i dette prosjektet som er fokuset i avhandlingen.

Det teoretiske rammeverket er hovedsakelig hentet fra et sosialpsykologisk felt, og har fungert som grunnlag for forståelse av barns medvirkning, og gjennom de empiriske studiene har det teoretiske grunnlaget blitt diskutert og utforsket. De empiriske studiene har benyttet fokusgruppeintervju, deltakende observasjon og innholdsanalyser av feltnotater for å reflektere over barnas medvirkning som konsept og tilrettelegging for medvirkningssituasjoner i praksis. Arbeidet har hatt en empirisk forankring, både fra initiering av tema og forskningsidé, en teoretisk konseptualisering rettet mot praksisfeltet, samt at det empiriske arbeidet har hatt en helt klar intensjon om påvirkning av den teoretiske utviklingen av konseptet. De ulike delene i studien utforsker ulike teoretiske sider ved barns medvirkning som konsept ut fra disse problemstillingene:

Artikkel 1: Hvordan kan man forstå barns medvirkning som aktiv inkludering i samarbeidsprosesser?

Den første artikkelen presenterer et teoretisk grunnlag og et forslag til en modell for fasilitering av reell medvirkning i formelle møter mellom barn og voksen. Modellen er konstruert med empowerment som teoretisk tilnærming og metodisk strategi for mobilisering av handlingskompetanse, hvor hensikten er å fremme barnets aktørkrefter og autonome stemme. Denne empowermentmodellen er utgangspunktet for den teoretiske operasjonaliseringen av barns medvirkning, og konstruksjonen og valideringen av vurderingsverktøyet SEIC som presenteres i artikkel 4.

Artikkel 2: Hvordan kan samarbeidsallianse som metodisk tilnærming til barns medvirkning støtte barnets evne til fritt å uttrykke sine synspunkter?

Den andre artikkelen studerer samskapningsprosessen med barna som en kvalitativ kasusstudie innenfor den teoretiske forståelsen av samarbeidsallianse med barn i forskning. Denne studien legger vekt på å utforske og diskutere en metodisk praksis som fremmer barnas aktive deltakelse og autonome stemme i samarbeidet med voksne.

Artikkel 3: I lys av selvbestemmelsesteori, hva kan fremme og hindre barns aktive deltakelse i samarbeidsprosesser med voksne?

Den tredje artikkelen har som mål å utforske nøkkelfaktorer for fasilitering av barns medvirkning i lys av selvbestemmesteori (Deci & Ryan, 1985). I denne studien løftes barns egne stemmer frem gjennom fokusgruppeintervju med barna fra prosjektet, hvor deres opplevelse av å være aktive deltakere i prosessen legger grunnlaget for analysene.

Artikkel 4: Hva er fordelene og ulempene ved å bruke en barnesentrert tilnærming i utviklingen av et nytt verktøy for vurdering av empowerment blant barn?

Den fjerde artikkelen beskriver en samrefleksjonsprosess med barna som medforskere i utviklingen av medvirkningsverktøyet '*The Sense of Empowerment Inventory for Children*'. Denne studien bidrar til å beskrive en barne-sentrert metodisk tilnærming (Lyon et al., 2020; Rasmusson et al., 2010), samt verdien av det dyadiske samarbeidet i forskningsprosessen.

1.7. Struktur over avhandlingen

Disse artiklene utgjør både det teoretiske grunnlaget og det empiriske materialet for den videre refleksjonen og diskusjonen av hva barns medvirkning er, hva det innebærer, og hvordan reelle forutsetninger for barns medvirkning kan fasiliteres. Avhandlingen består dermed av fire artikler og en oppsummerende diskusjon av det presenterte forskningsarbeidet. Etter innledende å ha presentert tema og den vitenskapelige tilnærmingen, vil jeg videre presentere ulike perspektiver og forståelser av barns rolle og posisjon i møte med det voksenkonstruerte samfunnet. I denne delen presenteres også relevante forståelsesmodeller for barns medvirkning, sammen med ulike kritiske perspektiver på barns medvirkning i praksis. I kapittel 3 presenteres et teoretisk rammeverk for barns utvikling av handlingskompetanse og aktørkrefter ut fra ideen om en samarbeidstilnærming til barns medvirkning. Deretter presenteres forskningsdesign og metode i kapittel 4, etterfulgt av metodiske diskusjoner omkring studiens kvalitet i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres de ulike artiklene mer inngående, før problemstillingen diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket og forskningsfunn i kapittel 7. Helt til sist oppsummeres studiens hovedelementer sammen med refleksjoner omkring videre forskning på temaet i kapittel 8.

2. Ulike perspektiver på medvirkning og barnet som aktør

I dette kapitlet presenteres ulike perspektiver på barnet som subjekt og som aktiv aktør i samtiden. Meningen er å danne et grunnlag for å forstå krefter og mekanismer som påvirker samspillet mellom voksne og barn, og hvordan dette kommer til uttrykk innenfor medvirkningspraksiser. Det sosialpsykologiske perspektivet som denne studien bygger på, omhandler hvordan barnets opplevelse av selvforståelse som handlingsaktør blir påvirket av andre mennesker, og spesielt voksne og den medvirkningskonteksten som konstrueres for barna. For å diskutere og reflektere over barns medvirkning som konsept benyttes derfor primært moderne barndomssosiologiske perspektiver, hvor maktrelasjoner og paternalistiske problemstillinger trekkes frem som betydningsfulle kontekstuelle forståelsesrammer i diskusjonen rundt barns medvirkning. Disse perspektivene benyttes sammen med psykologiske perspektiver på hva som former barns opplevelser og atferd i ulike situasjoner.

I siste del av kapitlet presenteres ulike forståelsesmodeller for barns medvirkning, både som rettighet og ulike implikasjoner for praksis. Her gjennomgås sentrale ideer og perspektiver som bidrar til å reflektere over barns medvirkning som konsept, og hvordan vi kan forholde oss til barn som egne, handlende og autonome individer og deres rolle i samspillet med voksne.

2.1. Barn som sosial gruppe

Det tradisjonelle utviklingspsykologiske perspektivet på barn og barns rolle i samfunnet har stått i kontrast til det nyere barndomssosiologiske perspektivet, og blitt kritisert for å tegne et bilde av barnet som et sårbart og passivt objekt for sin egen utvikling (Askland & Sataøen, 2019; NOU, 2019, s. 12). I lengre tid ble derfor barn sett på som forskjellige fra voksne, som «uferdige individer», og som avhengig av en voksen for å utvikle seg til et kompetent individ (Ask et al., 2015; Kjørholt, 1998; Qvortrup et al., 2009; Vis, 2004). Det barndomssosiologiske perspektivet fikk imidlertid fotfeste på 1980-1990-tallet som en reaksjon på det utviklingspsykologiske perspektivet, og har vært en viktig teoretisk premissleverandør for å argumentere for barns deltakelse (James & Prout, 1997; Nilsen, 2003). Spesielt James et al. har med boka «Theorizing Childhood» (1998) vært sentrale i utviklingen av et nytt barneperspektiv hvor barnet anerkjennes som subjekt, og en aktiv aktør og sosial deltaker med en egenverdi.

Gjennom de siste ti-årene har dermed synet på barn i et samfunnsperspektiv beveget seg fra objekt til subjekt, fra offer for andres handlinger og vilje til en posisjon med egenverdi, vilje og selvstendighet (Qvortrup, 2009). Vi har fått en økende grad av individualisering hvor det tas høyde for det individuelle og barns ulike interesser, evner, ønsker og behov. I tillegg er det større oppmerksomhet på at barna skal behandles likt ut fra både demokratiske og byråkratiske hensyn (Qvortrup, 2009). Det er likevel ulike forståelser og tilnærminger til barn som sosial gruppe, og valg av tilnærming kan ha avgjørende betydning for de konklusjoner som trekkes, eller de valg man tar, i arbeidet med barn og barns rettigheter. Qvortrup (2009) beskriver hvordan vi blant annet kan se på barn i samfunnet som en minoritetsgruppe, og denne forståelsen gir barnet rettigheter, privileger, forpliktelser og ansvar som andre grupper for å veie opp mot at rettighetene deres blir innsnevret av voksnes makt over barnet som ikke kan forvalte seg selv. Det juridiske grunnlaget skal derfor sørge for at de voksnes interesser ikke kan overstyre barnas interesser.

Fra en rekke disipliner, perspektiver og interessedet blir barndom behandlet som et stadium hvor fokuset er på barnets framtid og målet er å bli en god suksessfull voksen (James & Prout, 1990). Sjelden som en handling eller sosial praksis. Vekstmetaforer som blir brukt i diskusjoner om barn er alle karakterer av det som enda ikke er, men likevel er forutbestemt. Barndom blir derfor snakket om som en fase på vei til noe annet, gjerne et blankt ark, en forberedelse, noen som tar til seg, utilstrekkelighet, uerfarent, umodent og så videre. Slike metaforer relateres til en fast etablert voksenverden (Jenks, 1982a). Forskere har kritisert denne utviklings- og fremtidsorienterte teoretiseringen av barn og barndom for ikke å anerkjenne barns egenverdi, egenkraft og status som deltakere i å konstruere egne liv (James & Prout, 1990). James og Prout (2015) beskriver hvordan barndom er forstått som en sosial konstruksjon som viser seg i spesifikke strukturelle og kulturelle komponenter i samfunnet. Barndom er derfor ikke et universelt fenomen, men henger tett sammen med andre elementer som for eksempel status, kjønn, etnisitet og kultur. For å forstå barndom som begrep i et samfunnsperspektiv er det hensiktsmessig å tolke de ulike komponentene i lys av en større helhet. Samtidig må man ta hensyn til alle de ulike forståelsene som er knyttet til begrepet. Selv om man ofte snakker om barndom som en tidsavgrenset periode eller en overgang, trekker Qvortrup (2009) i tillegg frem et perspektiv på barndom som en generasjonsstruktur, og refererer til ulike fenomener som «brede grupper av jevnaldrende» eller «jevnaldrende som deler en sosial posisjon». Man kan skille mellom definisjoner med basis i tid og struktur, og fra den nye barndomssosiologien (James et al., 1998) foreslås en strukturell forståelse av

generasjon. Her identifiseres de tre generasjonsgruppene barndom, voksen og alderdom via sine sosiale posisjoner hvor hovedaktiviteten er henholdsvis utdanning, betalt arbeid og pensjonisttilværelse (Johansen, 2009).

Alanen (2009) refererer til Fitz og Hood-Williams (1982) og forklarer hvordan nye ideer om barn og barndom anerkjenner sosiale strukturer som et utgangspunkt og en base for å forstå konseptet, i motsetning til å tenke på barndom som et stadium i menneskers utvikling. Dette får konsekvenser for hvordan vi både definerer barndom og for hvordan forskningen tilnærmer seg feltet, metodologisk og i sine beskrivelser. Barndom som sosialt fenomen oppstår da i relasjon til, og også som en motsetning til, voksen. Mens Fitz og Hood-Williams (1982) beskriver forholdet mellom barn og voksen som definert av myndighet og autoritet, legger Qvortrup (1987) mer vekt på forholdet som en rangering av status, noe som også understreker at økonomiske og politiske sider har betydning i barndom-voksen-relasjonen. Denne rangeringen bidrar til strukturer som påvirker hverdagslivet, opplevelser og forståelse av barn. Alanen (2009) forklarer hvordan tanker om generasjon kan være utgangspunkt for en sosiologisk tilnærming til barndom, i stedet for å se på barndom som en rangert posisjon. Hun mener at det er en dynamisk sosial relasjon mellom generasjoner, forstått som en generasjonsstruktur. Denne strukturen er en bestemt organisering av sosiale relasjoner, noe som her blir mellom generasjonelle kategorier som er posisjonert og spiller på forholdet til hverandre, og dette kaller Alanen (2009) generasjonsorden. Hovedideen med betegnelsen generasjonsorden er at det i moderne samfunn eksisterer et system for sosial orden som spesielt ser på barndom som en sosial kategori som gir dem en bestemt sosial posisjon som de handler ut fra. Selv om barndom utgjør de tidlige år av menneskets liv hvor man har et aktivt forhandlet sett med sosiale relasjoner, påstår James og Prout (2015) at selv om barnets umodenhet er et biologisk faktum i livet, handler måtene denne umodenheten blir forstått og gjort meningsfull på om kulturelle forståelser. Bevissthet rundt disse faktorene er nødvendige for at kulturen kan bli formbar og mottakelig for endringer eller justeringer. Man kan derfor ikke endre praksisen i et etablert system uten at vi endrer disse verdiene og menneskesynene.

2.1.1. Ulike syn på barn som kompetente individer

Vi kan se på barn og barndom både fra et kompetanseperspektiv hvor fokuset er på barnet som subjekt og en medskaper som skal medvirke i egen hverdag og eget liv, men også fra et mangelperspektiv som ser på barnets sårbarhet og avhengighet i relasjonen til de voksne (James et al., 1998). Qvortrup (2010) beskriver hvordan barn tradisjonelt har blitt sett på som

inkompetente og uforstandige. De har da ofte blitt vurdert i lys av at de ikke er like gode som de voksne, og ikke har de samme egenskapene, redskapene, motstandskraften eller forståelsen for å håndtere verden konstruert av voksne. De voksnes interaksjon med barna er dermed ofte tilpasset det vi tror barna tåler og har forutsetninger for å forstå. Voksne kan da holde igjen informasjon, forenkle og tilpasse sannheten. Kompetansebegrepet er generelt knyttet til positive ferdigheter som uttrykker evner, ferdigheter og kunnskap, og et kompetent barn blir ofte beskrevet som ressurssterkt og fleksibelt (Juul, 1996). Likevel kan det være problematiske sider ved å tenke på barn som kompetente, da det kan være en fare for at voksne legger for stort ansvar for egen utvikling på barnet selv. Usikkerhet rundt disse etiske dilemmaene kan fort skape motstand mot å involvere barna for mye i medvirkningsprosesser, spesielt i sakkyndighetsprosedyrer eller andre rettslige eller administrative saker der barnet blir sett på som ekstra sårbar, i frykt for å være en ekstra belastende faktor i barnets situasjon (Sandbæk, 2004).

Innenfor barndomssosiologiens forståelser av barnet som subjekt, og som deltaker og aktør i sitt eget liv, drøfter James et al. (1998) ulike syn under metaforene «human beings» og «human becomings». Disse hevder at utfordringen i det nye barnesyntet blir å møte barna som fullverdige mennesker, med tanker, følelser og meninger i det livet de lever som barn, i stedet for å fokusere på deres tilkortkomning i det voksenkonstruerte samfunnet. Noen forstår barndom som en selvopprettholdende stammekultur med naturlig motstand mot utdanningspolitikk, sosialteori og oppdragelse (Jenks, 1982a). Med denne måten å forstå barndom på, oppleves barnet som at det vil bestemme mest mulig selv, og har en naturlig motstand mot de voksnes innblanding. For å oppnå kontakt og samarbeid med barnet må man da handle og nå barnet innenfor stammen (sin egen kultur), og dette får konsekvenser for valg av handling i interaksjon og konfrontasjon (James et al., 1998). Det kan derfor bli problematisk å forsøke å dra barna inn i de voksenkonstruerte kontekster som medvirkningsprosesser ofte er med sine retningslinjer, rutiner, maler, tradisjoner og kultur.

Jenks (1982b) presenterer to bilder på barn som han mener har styrt våre forestillinger om barn gjennom historien. Han snakker om det *dionysiske barnet* kontra det *apollinske barnet*. Disse to bildene er tradisjonelt motsetninger, men begge har likevel stor betydning for hvordan vi i den moderne verden har gitt barna roller ved behov for å kontrollere og sosialisere. Det dionysiske barnet tar utgangspunkt i at barnet er egosentrisk og egoistisk, med en indre ondskap eller svakhet. Freud (1927) sine teorier med Id, Ego og Superego har mye til felles med dette barnesyntet da den mørke drivkraften sammen med kreativiteten i

barnet må undertrykkes for at barnet skal kunne leve i gjensidig forhold til andre mennesker (Jenks, 1982b). Et slikt barnesyn vil kunne skape motstand mot å gi barnet makt og handlingsrom i medvirkningssituasjoner. I dag forventes det at samfunnet skal produsere gode og fornuftige voksne, som unngår konflikter og passer inn i det samfunnet der voksnes rettigheter dominerer. Det ukontrollerbare barnet kan derfor oppleves som en trussel mot systemers ro og orden, og de voksnes rolle blir dermed i stor grad å bidra til kontroll og forutsigbarhet. Gjennom slike forståelser og forventninger er det lite rom for barnets mer kreative og utagerende sider, noe som kan skape utfordringer med å se at disse egenskapene kan være hensiktsmessige og rasjonelle. I stedet for å se på dette som ressurser i barnet står vi i fare for å se på disse sidene som problemer som må tas bort. Voksne står dermed i fare for å bidra til å undertrykke noen av barnets egenskaper og uttrykk.

Det apollinske barnet representerer et mer uskyldig og uberørt bilde av barnet. Slike barn leker, smiler og ler i en romantisk forestilling med naturlige dyder og medfødt fornuft. Forventninger om det føyelige, engleaktige barnet blir da dyrket som ideal. I denne forestillingen blir barnet gjenstand for spesiell behandling, omsorg og beskyttelse, og noe som skaper en annerledeshet, og dermed en avstand til de voksne (Jenks, 1982b). En mer paternalistisk forståelse av barnets evner og behov for beskyttelse kan da begrense at medvirkning skjer på et samarbeidsnivå der barn og voksne angriper problemstillinger fra et likestilt utgangspunkt, noe som igjen kan føre til at medvirkning skjer på et overfladisk eller symbolsk nivå. Slike situasjoner vil være problematiske å klassifisere som reell medvirkning. Begge disse to forståelsene av barn kan bidra til å kaste lys over hva som kan skape motstand mot å inkludere barnet i medvirkningssituasjoner. Et syn på barnet som «ondt» og noe som må kontrolleres og domineres, kan i møte med praksisfeltet få en rolle som voksne som gruppe distanserer seg fra. En slik forståelse kan bidra til at barnet holdes utenfor i vente på å bli instruert og å følge ordre. Synet på barnet som uskyldig, som må beskyttes fra verden for ikke å bli fordervet, kan skape en forestilling om et skjørt barn som trenger beskyttelse mot den voksne sannheten eller virkeligheten, noe som kan føre til at voksne unngår at barnet får innsyn i prosesser som skjer for eksempel i sakkyndighetsarbeider eller andre saker som angår barnet da dette kan oppfattes som belastende.

En oversiktlig, strukturert og forutsigbar arbeidsform kan oppleves som en forutsetning for å innfri krav til produktivitet og kvalitet, og kan derfor være med på å opprettholde voksnes posisjon i møte med barn som samarbeidspartnere. Spesielt hvis disse sees på som

uforutsigbare og ukontrollerbare. Hvis barns medvirkning sees på som en trussel mot produktiviteten og en forutsigbar arbeidssituasjon, kan dette skape motstand mot den utryggheten som endringen skaper (Hesjedal, 2021). Ulike perspektiver på barn kan derfor også ha innvirkning på motivasjonen for endringsprosesser, og hvorvidt de ideologiske målsettingene om å invitere barn inn til medvirkning blir omsatt til praksis.

2.1.2. Beskyttelse som argument - paternalisme

Historisk finner vi en problematisering av barns medvirkning og deltakelse, gjennom en paternalistisk forståelse av at barn må reddes fra dem selv (Cockburn, 2005; Franklin, 2002). Etter hvert har dette synet blitt utfordret av liberale som argumenterer for at til og med små barn kan ta gode avgjørelser (Hyder, 2001; Lansdown, 2002). Barndomskultur og voksenkultur nærmer seg mer og mer, og Kjørholt (2004) advarer mot at konsekvensene av dette kan være at vi står i fare for å få uklare voksne og barn med for stort ansvar. Behovet for å beskytte barnet fra situasjoner som er vanskelige er sterk, og det melder seg derfor en rekke etiske dilemmaer i medvirkningsprosesser når barnet skal involveres mer inn i voksenkonstruerte systemer. Barnas rolle og posisjon og innflytelse over voksensamfunnet vil alltid være farget av det paternalistiske ansvaret de voksne har overfor barna (Hugaas, 2016). Ansvaret de voksne har for å guide dem til å bli ansvarsfulle voksne vil kontrollere dem og dominere dem, og begrense barnas rettigheter, agency og innflytelse (Mishna et al., 2004). Barns synspunkter og den erfaring disse er basert på, er i stor grad påvirket av deres rolle og sosiale posisjon, og deres kapasitet til å influere og respondere på de voksnes handlinger er generelt begrenset (Hill, 2006). Denne ujevne maktrelasjonen finner vi i alle settinger der barn samarbeider med voksne, og forsterkes av den generelle kulturelle forestilling som finnes mellom barn og voksne i samfunnet (Liegghio et al., 2010). Prillelensky et al. (2001, s. 143) kommenterer at “it is ‘adult-centric’ in that most studies deal with the experience of powerlessness in adults or interpret children’s realities from an adult point of view”, og de beskriver tre typer av makt som er viktig for barns i et helseperspektiv: Barns mulighet for deltakelse og selvbestemmelse, utvikling av kompetanse og self-efficacy, samt tilgang til vesentlige ressurser.

Det utviklingspsykologiske perspektivet med Piaget (1950/2003) i spissen, beskriver barnet som naturlig utviklende, hvor barnets evner utvikler seg gradvis til å oppnå ferdigheter og kompetanse som voksne. I medvirkningsprosesser kan dette barnesyntet få konsekvenser for om barnet blir oppfattet som modent nok til å håndtere de belastningene sakkyndighetsarbeid

for eksempel fører med seg av interaksjon og informasjon. Grad av medvirkning, samarbeid og informasjon blir vurdert opp mot om barna er modne nok og kompetente nok til å bli inkludert i de voksnes diskusjoner. Mye av denne tilretteleggingen kan føre til at man ekskluderer barnet fra reell medvirkning i prosessen. Spesielt sårbare barn er ofte offer for høy grad av sosial kontroll gjennom at de har et spesielt behov for de voksnes beskyttelse og kontroll. Ved å falle utenfor 'normalen' i samfunnet blir disse gjenstand for behandling eller restriksjoner, og konsekvensene av dette er mangel på rettigheter (Fee, 2000). Når foreldrene kommer til kort vil andre voksne (innenfor helse, utdanning, rådgivere, spesialister) gitt myndighet til å intervensere direkte med barnet eller å veilede foreldrene i hvordan de kan håndtere deres barn. Disse barna blir på denne måten subjekter for høy grad av sosial kontroll (Lieghio et al., 2010).

Barnekonvensjonen er bygget opp omkring tre prinsipper: provision (forsørgelse), protection (beskyttelse) og participation (deltakelse) (de tre P'er) (Kjørholt, 2010). Ifølge Kjørholt (2010) er beskyttelsesargumentet det som i størst grad har dominert all lovgivning angående barn i moderne tid, hvor vi på den ene siden kan se på barn som sårbare liv med få sjanser alene i en robust voksenverden. Behovet er sterkt for å beskytte våre barn mot en farlig verden og hindre at barn lider overlast, fysisk eller psykisk. På den andre siden kan dette også sees på som en beskyttelse av de ressursene som barndommen representerer, og vi kan se den samfunnsmessige betydningen av å holde fast ved og videreutvikle de potensialene som ligger i barna. Dette kommer tydeligst frem i retten til undervisning (Qvortrup, 2010). I samarbeidsprosesser med barn ser vi at disse to sidene blir motstridene faktorer, og utgjør et betydelig dilemma i spørsmålet omkring barns rett til å medvirke i egen sak. Det kan se ut som at behovet for å beskytte mot de belastningene deltakelse kan medføre, motarbeider mulighetene til å kunne utnytte de ressursene som ligger i samarbeid og inkludering av barnet. En tredje måte å forstå beskyttelsesargumentet på mener Qvortrup (2010) er å se på motstanden som en beskyttelse av voksensamfunnet mot barn. Den voksne sosiale orden og struktur trenger å beskyttes mot barns umodenhet og inkompetanse, slik at vi opprettholder den produktiviteten, effektiviteten og akkumulasjonen som vi har bygd velferdssamfunnet vårt på. Barns innblanding i dette kan sette både den økonomiske, sosiale og politiske orden på spill, noe som truer de voksnes egeninteresse. Diskusjonen rundt beskyttelse av barn kan derfor like gjerne sees på som et behov for å kontrollere barn og begrense deres innflytelse på de voksnes interesser.

Hugaas (2016) argumenterer for at paternalisme ikke trenger å komme i veien for myndiggjøring. På grunn av at barn er i ekstra usatt/sårbar posisjon er det gitt myndighet til foreldre å guide og veilede barna til et selvstendig liv. I dette ligger det et ansvar for å gi dem mer og mer medbestemmelse og selvbestemmelse, slik at de er rustet til å møte livet selvstendig når de er myndige. Dette krever aktivt justering og sensitivitet for hva barnet kan klare å mestre med støtte og hjelp, og hva barnet opplever behov for og motivasjon for. Det vil si at både opplevelsen av behov, og følelsen av motivasjon, også må legges til rette for i medvirkningssituasjoner, i stedet for at beskyttelsen blir så sterk at barna aldri opplever behov som de må ruste seg til.

2.1.3. De ujevne maktforholdene mellom voksne og barn

Punch et al. (2007) beskriver hvordan maktstrukturer opererer mellom generasjonelle grupper og hvordan hverdagsarenaer blir påvirket av en rekke inter- og intragenerasjonelle maktrelasjoner. For å utforske og forstå hvordan disse maktstrukturene opererer må man se på dynamikken mellom makt og rom både på mikro- og makronivå. Denne makten er forhandlet frem gjennom utallige sosiale, økonomiske og politiske måter. Gjennom intergenerasjonelle maktrelasjoner kan vi se at unge mennesker ofte er avhengige av eller koblet sammen i en rekke relasjoner til voksne som kan tilby støtte, muligheter, disiplin og kontroll (Punch et al., 2007). Måten barn reagerer på slike ujevne maktrelasjoner varierer i ulike kontekster og ulike rom, avhengig av individuelle forskjeller. Dette er også avhengig av mulighetene og begrensningene i miljøet, både lokale, globale, sosiokulturelle, økonomiske og politiske situasjoner og forhold. Til tross for maktens mangfoldighet kommer man ikke utenom det faktum at barns sosiale posisjon er mer umyndiggjort sammenlignet med de voksnes evne til å opprettholde sin maktposisjon som et privilegium (Punch et al., 2007).

Medvirkning blir gjerne sidestilt med maktdiskusjonene, og i mange tilfeller blir det henvist til at økt medvirkning innebærer at voksne må gi fra seg makt til barna (Backe-Hansen, 2016). Vi havner da i et dilemma der vårt barneperspektiv blir satt på prøve, og vår kontrollerte og forutsigbare verden står i fare. Da rokker vi også ved noen av grunnstenene ved hele det moderne samfunnet som gjennom samfunnskontrakter med sosiale regler, normer og lover skal sikre fellesinteresser i bytte mot individuell frihet. Disse bygger på verdier som skal ivareta et bærekraftig samfunn som bidrar til vekst og utvikling, og samtidig beskytte de svake partene i samfunnet. Medvirkning kan derfor bli en diskusjon om hvorvidt barnet er i stand til å ta avgjørelser som gagnar det selv og samtidig ivaretar hensynet til fellesskapet.

I grunnlaget for den profesjonelle praksisen står hensynet til barnets beste som det viktigste prinsippet for handlingene, og sammen med hensynet til barnets alder og modenhet vil derfor barnets innspill og deltakelse alltid gå gjennom de voksnes kritiske vurdering før de får reell betydning (Bae et al., 2006; Komulainen, 2007). Medvirkning vil derfor alltid i praksis være på de voksnes premisser, og være avhengig av de voksnes forståelser og forestillinger av verden og hva som er bra for barnet. Bourdieu og Wacquant (2013) beskriver hvordan denne formen for maktfordelingen kan betegnes som *symbolsk vold*, mens Foucault (1980) betegner dette som *eufemisert makt*. Dette er snakk om makt som er kamouflert inn i hjelpetiltak og med «de beste hensikter», og i møte mellom voksen og barn gir det seg utslag som omsorg, støtte eller beskyttelse. Foucault (1980) beskrev dette som en ubevisst maktform som gjennom etablerte tradisjoner og kulturer og arbeidspraksiser kamouflerer seg selv uten at man reflekterer kritisk over dette. Slike maktstrukturer vil gjerne vise seg på mikronivå, og kan påvirke konkrete møter mellom voksen og barn, som for eksempel gjennom de voksnes definisjon av «sannheter», de voksnes vurdering av hva som er best for barnet, eller de voksnes subjektive normer og idealer. Maktposisjonene og rollene som hjelpere og hjelpetrengende, eller «sterke» og «svake», er etter hvert så etablerte og «selvfølgelige», at barna ikke er klar over sin virkelighet og sin «rett» til å ha en tydelig stemme inn i saker. De kan dermed lett få en passiv rolle i stedet for at det aktiveres et engasjement i arbeidet. I diskusjoner rundt medvirkning blir barnas roller og posisjon dermed viktig for å forstå mulighetene for å legge til rette for likeverdige parter rundt diskusjoner og beslutninger.

Thuen (2012) beskriver hvordan vi siden 1980-tallet har utviklet et miniatyrdemokrati rundt barnet som fremmer forhandlingsprosesser mellom voksne og barn i hverdagslivet. I denne forhandlingskulturen har barna begrenset respekt for de voksne, og med sin nysgjerrighet og utforskningstrang, inntar de en rolle som sosiale aktører i sine egne liv. Thuen viser til internasjonal forskning hvor man enda finner en autoritær oppdragerstil, mens man i nordiske land fremhever en mer autoritativ oppdragerstil kjennetegnet ved at voksne i større grad er i dialog og diskusjon med barnet, samtidig som det også stilles krav og forventninger om å ta hensyn til andre (s. 39). Den voksne inntar da i større grad en lederrolle som veileder og setter grenser. Hensynet til frihet på den ene siden og fellesskapets interesser på den andre, blir derfor et viktig balansepunkt knyttet til barnets rolle som aktør. Thuen mener videre at dette innebærer at barnet innordner seg demokratiets spilleregler og fellesskapets krav og forpliktelser, og at det derfor vil være et mål om at barnet mestrer å avveie egeninteressen opp mot fellesinteressen.

En rekke faktorer vil i slike tilfeller påvirke de valg og handlinger vi tar, og å snakke om reell medvirkning vil derfor kanskje være en ideologi som det er usikkerhet rundt konsekvensene av, og om det er hensiktsmessig og et reelt mål å etterstrebe. På grunn av de mange både bevisste og ubevisste maktstrukturene i samspillet mellom voksne og barn, vil noen kanskje ønske at vi heller snakker om nyanser av medvirkning, og hvordan medvirkning kan realiseres som en økt bevissthet rundt muligheter og konsekvenser.

2.2. Barns medvirkning

Det økende fokuset på barns medvirkning er fremmet av i hovedsak tre områder: anerkjennelsen av barn som sosiale aktører, anerkjennelsen av at de er brukere av produkter og tjenester, samt den økende bevisstheten om deres rettigheter (Kellett, 2010; Cairns & Brannen, 2005). I søk på barns medvirkning i forskningslitteraturen finner man et stort utvalg av litteratur som både løfter frem betydningen av barns medvirkning (Alderson, 2008; Hill et al., 2004; Sinclair, 2004; van Bijleveld et al., 2021), beskriver forskningsprosjekter der barn har vært deltakende (Kellett et al., 2004; van Bijleveld et al., 2021), og ulike metodiske tilnærminger (Clark, 2001; Ergler, 2017; Kellett, 2011; Lundy et al., 2011). I tillegg finner man et spekter av argumenter for hva barns medvirkning kan bidra med, både instrumentelt og som egenverdi (Skauge et al., 2021). En rekke typografiske definisjoner er presentert, og ulike etiske vurderinger av å inkludere barn i beslutningstaking. Mindre oppmerksomhet er rettet mot selve handlingskompetansen, og de dialogiske relasjonelle forholdene som skaper rom for barnets forutsetninger til å ta en aktiv rolle i medvirkningsprosesser (Svendby et al., 2019). Dette er til tross for bevisstheten om skjeve maktforhold og posisjoner som tar opp etiske perspektiver på avmaktsposisjon.

Askheim (2017) identifiserer primært to retninger for å forstå målsettinger og intensjoner for brukermedvirkning, som også kan relateres til konseptet om barns medvirkning. Den ene forståelsen er en *rettighetsorientert tilnærming* som legger vekt på individets rett til å ha innflytelse over eget liv, og å være en fullverdig samfunnsborger. Medvirkning blir i denne sammenhengen et virkemiddel for å nå et mål om anerkjennelse av medborgerskap, og er en del av grunnsynet i en demokratisk orientert ideologi. Dette handler om det grunnleggende synet på barn og respekten for barnet som likeverdig individ. Det beskriver behovet barnet har for å møte den voksne fra sin posisjon, og gir barnet en egenverdi som ikke nødvendigvis skal tilpasse seg den voksenkonstruerte konteksten, men medvirke ut fra egne forutsetninger.

Den andre retningen er en *konsumentorientert forståelse* av medvirkning, som tradisjonelt er knyttet til en markedsføringstenking og frihet til å velge det som passer egne behov best. Denne tilnærmingen til medvirkning legger vekt på at enkeltindividet selv kjenner sine behov best, og er i stand til å gjøre egne valg. Dette synet bygger på forståelsen av *empowerment* (Rappaport, 1981), og har rot i en mer psykologisk forståelse av menneskers evne og mulighet til å håndtere eget liv i motsetning til å skulle være avhengig av andres hjelp og bistand. Å legge til rette for at mennesker skal oppleve empowerment, handler om makt til den enkelte for å kunne endre og påvirke uhensiktsmessige forhold, slik at personer mer effektivt kan styre sine liv mot egne mål og behov (Conger & Kanungo, 1988; Jenhaug & Askheim, 2018; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990).

I arbeidet med barn og unge er barnekonvensjonen en viktig rettesnor for arbeidet, og hvordan vi ivaretar prinsippet om medvirkning blir derfor viktige fokusområder både i et menneskerettighetsperspektiv og i et kvalitetssikringsperspektiv. Retten til medvirkning er et av de generelle prinsippene i barnekonvensjonen, men også nært knyttet opp mot barnekonvensjonens artikkel 12. Hanson og Lundy (2018) har problematisert de uklare føringene som ligger i de generelle prinsippene til Barnekonvensjonen (1989), og beskriver en mer kompleks forståelse for barns rett til medvirkning ut fra en kontekst der alle artiklene må sees i relasjon til hverandre. Spesielt at barn har rett til å bli inkludert i saker som angår dem (artikkel 12), og rett til ikke å bli holdt utenfor (diskriminert) på bakgrunn av at de er barn (artikkel 2). Deltakelsesprosesser er viktige arenaer for barnas opplevelse av talefrihet/ytringsfrihet (artikkel 13) og for å ha en arena der det legges til rette for at de kan fremme (og utvikle) sine egne tanker og meninger (artikkel 14). I disse prosessene har de behov for (og krav på) trygghet (artikkel 19), og de har rett på at voksne gir veiledning og støtte slik at barnet kan utøve sine rettigheter i henhold til konvensjonen (artikkel 5). I tillegg har de rett til å få delta i situasjoner der de kan utvikle forståelse og respektfulle holdninger i samspill med andre (artikkel 29), samt kunnskap om og opplevelse av å ha rettigheter (artikkel 42). Over alle disse rettighetene ligger prinsippet om barnets beste (artikkel 3) som en grunnleggende rettesnor for all aktivitet som gjelder barn.

Barns medvirkning er videre anerkjent i menneskerettighetene (Menneskerettighetsloven, 1999) som sørger for medvirkningsrettigheter for alle mennesker gjennom artikkel 19 og 20, inkludert barn. FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (ICCPR, United Nations, 1948) sørger for rett til deltakelse gjennom artikkel 18, 19, 21, 22 og 25 (1) og tydeliggjør at barn har rett til å delta i alle saker som angår dem og deres velvære. Tusenårserklæringen

(2000) viderefører disse forpliktelsene, men forplikter også nasjoner til å arbeide sammen for mer inkluderende politiske prosesser som tillater reell deltakelse fra alle innbyggere (art 25) (Viviers & Lombard, 2013). I det norske lovverket anerkjenner både Grunnloven (§ 104), Barneloven (§§ 31, 32 og 33), Opplæringsloven (§§ 1-1, 5-4 og 11), Barnevernloven (§§ 4-1 og 6-3), Forvaltningsloven (§§ 11d, 16, 17 og 18), Plan- og bygningsloven (§ 5-1) og Pasient- og brukerrettighetsloven (§ 3-4 og 3-5) barnas rett til å si sin mening i sin sak og å bli tatt på alvor. Disse er alle en konsekvens av ratifiseringen av barnekonvensjonen i Norge i 1991.

Det kan konkluderes med at bestemmelsene i internasjonal og nasjonale rettigheter danner et solid fundament for barns medvirkning og inkludering i saker som angår dem. Dette juridiske og politiske rammeverket definerer barns medvirkning som en likestillingsrett som gir barnet retten til å si sin mening, å bli konsultert, frihet til egen mening, religionsfrihet, kulturfrihet, rett til privatliv, tilgang til informasjon og å bli opplært og støttet i deres deltakelse. Denne retten og friheten til å delta/medvirke er imidlertid påvirket av makt, status og relasjonen mellom voksne og barn (Viviers & Lombard, 2013).

2.2.1. Alder og modenhet som veiledende faktor

Kjørholt (2010) viser til at Barnekonvensjonen (1989) i tillegg til å anerkjenne barns rett som selvstendige og kompetente individer til å uttrykke sin mening og være en aktiv samfunnsdeltaker, også har et tosidig perspektiv med barnets rett til beskyttelse på den ene siden og barns rett til medvirkning og autonomi på den andre. Kjørholt mener at dette skaper et spenningsfelt når barnekonvensjonen skal implementeres, og disse to perspektivene får konsekvenser for hvordan retten til medvirkning fortolkes og praktiseres. Her kommer igjen prinsippet om barns beste (Barnekonvensjonens artikkel 3) inn som en overordnet ramme, men denne får ulikt meningsinnhold i ulike kulturelle kontekster. Prinsippet kan dermed brukes til å legitimere andre gruppers interesser enn barnets.

Barnekonvensjonen favner alle mellom 0 og 18 år under betegnelsen barn, og i Norge har vi satt et skille mellom barn og voksen ved myndighetsalder på 18 år. I lovtekstene fremgår det forventninger om minstegrenser for barns involvering og medvirkning, men gir fremdeles rom for skjønn etter de voksnes vurderinger. For eksempel uttaler barnekonvensjonen; «i samsvar med dets alder og modenhet» og den norske Barneloven uttrykker at:

Etter kvart som barnet blir i stand til å danne seg egne synspunkt på det saka dreiar seg om, skal foreldra høyre kva barnet har å seie før dei tek avgjerd om personlege forhold for barnet. Dei skal leggje vekt på det barnet meiner alt etter kor gammalt og modent barnet er. Det same gjeld for andre som barnet bur hos eller som har med barnet å gjere. (Barneloven § 31, første ledd)

Eit barn som er fylt sju år, og yngre barn som er i stand til å danne seg egne synspunkt, skal få informasjon og høve til å seie meininga si før det blir teke avgjerd om personlege forhold for barnet, mellom anna om foreldreansvaret, kvar barnet skal bu fast og samvær. Meininga til barnet skal bli vektlagt etter alder og modning. Når barnet er fylt 12 år, skal det leggjast stor vekt på kva barnet meiner. (Barnelova § 31, andre ledd)

Barn som er fylt 15 år, avgjer sjølv spørsmål om val av utdanning og om å melde seg inn i eller ut av foreningar. (Barnelova § 32)

Foreldra skal gje barnet stendig større sjølvråderett med alderen og fram til det fyller 18 år. (Barnelova § 32)

Det legges vekt på barnets alder og modenhet som avgjørende faktorer for grad av medvirkning og medbestemmelse, men de voksnes evner til å tilpasse forholdene for barnets involvering i saken i henhold til barnets forutsetninger, gir lovverket lite føringer for. De voksne får likevel et betydelig ansvar for å vurdere om barnet skal få rett til å si sin mening og påvirke utfallet av bestemmelser som tas i saker som omhandler barnet.

Hjort (2008) mener at tilrettelegging for medvirkning handler om hvilket menneskesyn vi legger til grunn, og at vi ikke kan endre praksisen i et system uten at vi endrer verdiene og menneskesynene. Dette griper inn i medvirkning som praksis, og at voksnes syn på barn, barnets verdi og barnets kompetanse, vil påvirke i hvor stor grad de blir inkludert i medvirkningsprosessene. Barnets muligheter for å få medvirke i egen sak blir derfor også avhengig av de voksnes syn på barnet som kompetent, forståelse for barnets utvikling, og evne til bruk av skjønn, og jo mindre barnet er, jo viktigere blir denne kompetansen. Key (1909, s.133) sier det på denne måten: «At every step the child should be allowed to meet the real experience of life». Inkludering av barnet i hverdagslivets opp- og nedture, medgang og motstand og sorger og gleder, er viktige livserfaringer og viktige elementer i utviklingen. Forståelsen av barnet som en aktiv aktør, med behov for trygghet, støtte og veiledning, er derfor nødvendig å inkludere i en konseptualisering av barns medvirkning.

2.2.2. Forståelsesmodeller for barns medvirkning

Barns medvirkning har en lang historie med å være et diskusjonstema i samfunnsvitenskapene, og mange har forsøkt å undersøke det teoretiske rammeverket for konseptet. Arnstein (1969, s. 216) har vært en av de første til å beskrive begrepet, og definerte deltakelse som «...the retribution of power that enables the have-not citizen, presently excluded from the political and economic processes, to be deliberately included in the future». Relatert til barns deltakelse, definerer den internasjonale

barneorganisasjonen (Save the Children, 2005) deltakelse til å handle om å ha mulighet til å uttrykke sitt synspunkt, påvirke beslutningstaking og oppnå endring. Det er en informert og villig involvering av alle barn i alle saker som angår dem enten direkte eller indirekte, og det er en måte å jobbe på og et vesentlig prinsipp på tvers av alle arenaer. Hart's (1992) *Ladder of children's participation* var det første virkelige forsøk på å definere konseptet og er vidt sitert og omdiskutert. Han beskrev deltakelse som «prosessen med å dele beslutninger som påvirker ens liv og livet i samfunnet man lever i» (s. 5). Dette legger vekt på en aktiv del i beslutningsprosessen, men at barnet skal ha mulighet til å velge på hvilket nivå de ønsker å delta (Hart, 2002). Noen mener at deltakelsesstigen er et viktig verktøy (Pridmore, 1998), mens andre kritiserer at modellen antyder et hierarki av verdier. Treseder (1997) kritiserer at den ikke tar hensyn til kulturell kontekst, og arrangerer Hart's fire øverste nivåer i en sirkel for å visualisere at de er forskjellige men likeverdige former for god deltakelse. Shier (2001) har konstruert en modell som sier mer om de voksnes rolle enn barnas status i prosjektet. Denne modellen beskriver at barna blir hørt på det laveste trinnet, til at barna deler makt og ansvar for avgjørelsene i prosessen. I planleggingen og evalueringen av prosjekter ber han voksne å vurdere barns deltakelse rundt åpninger, muligheter og forpliktelser, og han legger vekt på at en best mulig effektiv deltakelse fremmes av en samarbeidende aktivitet mellom voksne og barn. Dette er noe som reflekterer en Vygotskiansk tilnærming til voksnes støttende rolle i tilretteleggingen for at barna får realisert sitt potensiale (Kellett, 2010).

Lundy (2007) har utviklet en medvirkningsmodell ut fra en helhetlig tenkning rundt intensjonen av barnekonvensjonens artikkel 12. Medvirkningsmodellen har hatt innflytelse i flere fagmiljøer, blant annet som en del av Irlands strategi for barn og unges deltakelse i beslutningstaking 2015-2020 (DCYA, 2015). Modellen knyttes til en sjekklister for deltakelse med mål om økt inkludering av barns medvirkning i organisasjoner som jobber med barn og unge, og inneholder fire elementer som presenteres i kronologisk rekkefølge. Disse elementene handler om *Space* – barns mulighet til å uttrykke sine meninger, *Voice* – barn må legges til rette for å kunne uttrykke sine meninger, *Audience* – barnas synspunkter må bli hørt, og *Influence* – barnas synspunkter må tas til etterretning. Modellen og de fire elementene for realisering av barns «stemme», løfter frem de voksnes ansvar for å oppmuntre barna til å uttrykke sine synspunkter innenfor tilrettelagte rammer, og omfatter sentrale forutsetninger for at barn kan utforske og utvikle sin egen autonome stemme i prosessen (Lundy, 2007).

2.2.3. Barns medvirkning i forskning

Innenfor forskningsfeltet har det også etter hvert blitt et tydelig krav og forventning om barns medvirkning. Både i planleggingen og initieringen av prosjekter, i gjennomføringen av datainnsamling, i tolkninger og analyser, samt i forskningsformidlingen. Det har derfor oppstått en dreining fra å forske *på* barnet, til at det nå i større grad forskes sammen *med* barnet, ut fra en anerkjennelse av barnet som subjekt (Kim, 2016). Barns deltakelse i forskning kan basere seg på ulike former for involvering, både fokusgruppeliknende aktiviteter (Dharmarajah, et al., 2020; Lundy & McEvoy, 2012), ulike former for datainnsamling (Clark, 2001; Elden, 2012; Thomas & O’Kane, 2000), og som ledere av forskningsprosjekter (Kellest, 2011). Ulike kritiske blikk har rettet oppmerksomheten mot både etiske, metodiske og praktiske kompleksiteter. Spesielt har det vært kritikk rettet mot at «sårbare barn» og barn fra minoriteter i mindre grad har fått anledning til å bidra og delta i forskning (Bradbury-Jones et al., 2018). Dette betyr at de sårbare og marginaliserte barna i mindre grad får være med å forme og utfordre voksendominerte kunnskapsformer og beslutningsgrunnlag. Inkludering av marginaliserte barn og unge som likeverdige partnere, har derimot vist seg å sikre at deres deltakelse føles meningsfull (Mitchell et al., 2017). I tillegg beskriver Chappell et al., (2014) hvordan barna kan utøve sine egne stemmer i «deltakende forskningsrom», og Thomas-Hughes (2017) beskriver hvordan anerkjennelse av deltakerne som autonome individer, bidrar til å initiere og regulere sine egne stemmer. I mange studier som beskriver barns deltakelse i forskning er det lagt betydelig vekt på praktisk tilegnelse av ferdigheter, opplæring og støtte som fremmer deres inkludering (Iwasaki et al., 2014; Taylor et al., 2014; Törrönen & Vornanen, 2014). Både språklige tilpasninger, og hensiktsmessig opplæring i forskningsdesign og dataanalyse blir beskrevet som nødvendig i noen studier (Wernick et al., 2014), samt at det er avgjørende med gode og respektfulle relasjoner preget av genuin innsats, tillit og en opplevelse av verdi i samarbeidsrelasjonen (Bradbury-Jones et al., 2018).

I mange studier (Bradbury-Jones et al., 2018) blir empowerment et argument for gjennomføring av deltakende forskning, og fremmet som et positivt resultat av forskningen. Dette blir av mange forskere problematisert, for selv om at deltakerne i forskningen kommer ut av prosessen med økt psykologisk empowerment og kritisk tenkning, er det utfordrende i mange samfunnskontekster å utøve dette i hverdagen. Hensikten med å delta i forskningen blir derfor problematisk. I tillegg vil mange barn, spesielt de som har ulike handikap og som er vant til å få livet sitt kontrollert av voksne, føle på et ubehag av å skulle akseptere

likestilling (Chappell et al., 2014). For mange er det uvant å uttrykke sine synspunkter, komme med kritiske synspunkter og få velge selv hvordan de vil ha det (Wickenden og Kembhavi-Tam, 2014). Taylor et al. (2014) hevder at barn og unge uten tvil fungerer som forskere, og gir et nivå av innsikt som vil være vanskelig å oppnå med en voksen, utenforstående forsker. I tillegg fremmes pålitelighet av funn (Mitchell et al., 2017) og mer representative data (Thomas-Hughes, 2017) som andre påståtte fordeler med å inkludere barn i forskning. Slike fordeler oppstår på grunn av nærhet til opplevelser og den gjensidige forståelsen mellom barn og unge som deltar.

Selv om barn som aktive deltakere i forskning er en anerkjent målsetting, er det fremdeles behov for inkluderende og tilpassningsdyktige forskningsdesign og metoder (Bradbury-Jones et al., 2018). Aldridge (2012) argumenterer derfor at uten tilpassningsdyktige og hensiktsmessige metoder er det en fare for at barn blir ekskludert fra studier som de ellers kunne ha deltatt i. Wickenden og Kembhavi-Tam (2014) foreslår at tilpasninger til ulike barn og funksjonsgrupper, heller må legge vekt på å etablere tilgjengelige praksiser, samt inn ta en inkluderende tilnærming for å maksimere alles deltakelse, snarere enn å fokusere på «spesielle» tilnærminger til bare noen få.

Hanley et al. (2004) presenterer en modell innenfor samforskning som ignorerer de nivåene av deltakelse som ligger på et overfladisk nivå. Dette lokaliserer involvering innenfor et kontinuum av konsultasjon, samarbeid og brukerstyrt forskning, og regner ikke med deltakelse der forholdene ikke er lagt til rette for at barna kan delta på en reell og meningsfull måte. Dette kan for eksempel være at barna får invitasjon til å delta, men at tidsrommet det arrangeres, opplæring og selve forskningsøktene er lagt til rette på ugunstige tider, eller at informasjon er presentert med et språk som er internt og ekskluderende. Hvis dette ikke er tatt hensyn til vil praksisen være tokenistisk (symbolsk) og undergrave reell medvirkning (Hanley, 2005). Konsultasjon er et nivå av medvirkning som etterspør «eksperters» mening om en sak, men ikke nødvendigvis innlemme deres meninger. Denne formen for medvirkning er lite truende for både de voksne og barna som deltakere, og McLaughlin et al. (2004) mener at den vage definisjonen på hva dette egentlig innebærer skaper en «nyttig tvetydighet» som tillater begrepet å ha flere ulike betydninger. Brukerkontrollert forskning er i andre enden av kontinuumet hvor brukerne (eller barna) har ansvaret for både initiativet til forskingen og beslutningstakingen. Dette betyr ikke nødvendigvis at den profesjonelle forskeren er overflødig, men at makten ligger hos medforskerne.

Samarbeid er nivået i midten av Hanleys et al.'s (2004) modell, og gjelder brukerinvolvering med en viss makt til å påvirke beslutninger. I samarbeidsnivået av medvirkning er deltakerne gjerne med i styringsgrupper, med på å formulere forskningsspørsmål, bidra til forskningsdesignet, analyse og tolkning av data, samt bidra til skriving av resultatene. Samarbeid kan oppstå i noen av fasene eller i hele prosessen, men forskjellen fra konsultasjon er måten å tenke på. På dette nivået må den voksne være villig til å dele eierskapet til prosjektet, ikke bare anerkjenne bidraget til de andre, men opptre kollegialt og sørge for at deltakerne har mulighet til å påvirke prosessen og resultatet (McLaughlin, 2006). Denne tankemåten påvirker hvordan barn og unge blir oppfattet, og Christensen og Prout (2002) beskriver fire stereotyper av barnesyn; barn og unge kan bli sett på som «objekter» som blir studert; som «subjekter» i deres egen rett; som sosiale aktører som kan handle, forandre og bli endret på; og som aktive deltakere i forskningsprosessen med mulighet til å forme, forandre og utfordre prosessen og kunnskapsutviklingen (McLaughlin, 2006). En prosess som legger til rette for samarbeidsbasert forskning med barn krever en forståelse av dette fjerde perspektivet, hvor barn er sett i lys av sine evner og ikke deres behov og mangler.

2.2.4. Kritiske perspektiver til barns medvirkning

I diskusjonene rundt implementering og fremheving av barns stemmer som viktige i forståelsen av barndom og barns rolle i samfunnet, fremheves noen moralske dilemmaer ut fra den maktløse sosiale posisjonen som barna har. Blant annet stiller James (2007) spørsmål til den manglende kritiske refleksjonen rundt de voksnes rolle når de representerer barnas stemmer gjennom sitt arbeid. Hvordan kan vi stole på autentisiteten av stemmene når disse er tolket gjennom voksnes forståelser og agendaer? Også Hart (2002) reflekterer rundt barns stemmer som ikke nøytrale, men som et sosialt konstrukt som opererer i en kulturell kontekst hvor delt mening er forhandlet frem. Dette reiser et dilemma når det gjelder barnas autentiske stemme, fordi for å ha innflytelse må deres stemme igjennom i felles forståelse med den voksne verden. Komulainen (2007) advarer også mot en ukritisk bruk av barns stemmer og kritiserer individualiseringen av forskning på barns stemmer som tilegner både autonomi, rasjonalitet og intensjon til barnas uttrykk/stemmer uten å ta hensyn til at barnas stemmer er et produkt av dens interaksjonelle kontekst (Komulainen, 2007). Voksne trenger derfor i prosesser hvor barns stemmer skal løftes frem å være oppmerksomme på hvordan barns stemmer er begrenset og formet av mange faktorer som blant annet egne antagelser om barn, voksnes bruk av språket, den spesifikke konteksten samt den ideologiske og diskursive rammen som preger situasjonen.

Også Jackson og Mazzei (2009) problematiserer forståelsen av at man gjennom den autentiske stemmen kan fange opp sannheten, og på denne måten generalisere og løse problemet med representasjon. De mener at man ikke fanger essensen gjennom menneskers ord alene, men at man må vurdere epistemologien (kunnskapens kilder) og makt relasjonene når barns stemmer hentes inn. Spyrou (2011) argumenterer derfor for å gjøre kritiske og refleksive tilnærminger når man fremmer barns stemmer i forskning og at det må tas hensyn til den aktuelle forskningskonteksten hvor barnas stemmer er produserte, samt maktubalansen som har vært med å forme dem. Med denne kritiske forståelsen av barns stemmer kan man bidra til nye og mer produktive måter å produsere og representere barns stemmer på (Spyrou, 2011).

Kritiske perspektiver på konstruksjon av det autonome subjektet, plasserer subjektet (barnet) i relasjon med andre, dermed i en bevegelse mellom en avhengig posisjon og en uavhengig posisjon (Diduck, 1999; Kjørholt, 2004; Lee, 1998). Kjørholt (2004) argumenterer derfor for å skape en frigjørende diskurs hvor det er viktig å unngå å plassere barn i dikotomiske forståelser som avhengige eller uavhengige, modne eller umodne, sårbare eller kompetente, likeverdige eller forskjellige. Hun advarer mot individualisering hvor det individuelle subjektet er det som er i senter, da vi med dette perspektivet kan overse hvordan kulturen og politiske kontekster påvirker hvordan subjektet og dets individualitet er formet. Nilsen (2019) understreker i tråd med Kjørholt (2004) at det er viktig å utforske de formene for medvirkning som bygger på negative former for individualisering som er forbundet med forestillinger om frihet, som selvbestemmelse og individuelle valg over vurderte mål i seg selv. Strategien om å tillate individer å bestemme/velge fritt kan være en måte å opprettholde slike strukturelle svakheter på som setter barnet i en utfordrende posisjon (Mortier, 2003). En viktig del av mitt prosjekt har derfor vært å rette oppmerksomheten mot en forståelse av medvirkning som tar hensyn til barnets avhengighet av natur og kultur, uten at dette går på bekostning av barnets utvikling av sitt autonome og uavhengige selv. I avhandlingen er derfor begge disse to forståelsene tatt hensyn til gjennom en bevisstgjøring av den voksnes rolle og det dynamiske samspillet medvirkningssituasjonene.

Barns medvirkning blir ofte argumentert for gjennom de juridiske rettighetene med barnekonvensjonen i spissen og nasjonale lover og retningslinjer. Nilsen (2019) problematiserer derimot å ukritisk forholde seg til rettighetsdiskursen alene i forståelse av innholdet i konseptet. Rettighetsdiskursen konstruerer mennesker som juridiske subjekter som kan snakke for dem selv og handle ut fra egne interesser (Diduck, 1999). Kritikken av

denne forestillingen er av stor betydning mener Vetlesen (1996), da internasjonale diskurser angående barns rett til deltakelse konstruerer barnet som et rasjonelt, autonomt menneske, med selvbevissthet til å forme egne ønsker og behov. Nilsen (2019) argumenterer derimot for at forståelsen av barnet som juridisk subjekt forankret i rettighetsdiskurser ekskluderer det legemliggjorte subjektet og dermed de legemliggjorte uttrykkene som er avgjørende for å forstå og anerkjenne barn som mennesker. Dette medvirkningsperspektivet er spesielt relevant for barn og spesielt mindre barn, fordi det er særlig viktig å anerkjenne det formulerte og de emosjonelle uttrykkene som barna bruker for å konstituere sin sosiale identitet i hverdagslivet (Kjørholt, 2004). Emosjonell støtte og omsorgsfulle relasjoner er derfor betydningsfullt for at barna skal kunne fungere som aktive deltakere i sosiale interaksjoner. Dette betyr likevel ikke at mindre barn ikke gis autonomi og kompetanse (Kjørholt, 2004), men Kjørholt peker på at autonomi og kompetanse er dynamiske og relasjonelle konsepter som utgjøres innenfor en bestemt sosial og kulturell kontekst. I denne konteksten konstrueres barnets subjekt gjennom sensitivitet og opplevelse av et samspill (spille på lag/’running together’). Diduck (1999) retter oppmerksomheten mot at forestillinger om det moralske subjektet fristiller seg fra det juridiske subjektet, hvor det moralske subjektet vil være avhengig av andre, mens det juridiske rettighetsperspektivet konstituerer subjektet som autonomt og uavhengig. Ved å bryte ned disse grensene mellom juridiske og moralske subjektiviteter, kan det argumenteres for et perspektiv på barns rett til medvirkning som også tar hensyn til både barnas avhengighet og deres uavhengighet (Clark og Kjørholt, 2005). Voksne har derfor en betydningsfull rolle i utformingen av disse perspektivene når det skal legges til rette for barnet som en demokratisk og sosial aktør i samspillet med den voksne. Lee (1998) reflekterer også kritisk over barnet som autonomt og uavhengig subjekt, og argumenterer for en teoretisk posisjon som plasserer barnet i en dynamisk relasjonell posisjon med den voksne. I denne posisjonen skiftes det mellom avhengighet og uavhengighet, og i samspillet med den voksne beveger de seg inn og ut av rollen som kompetent, modenhet og sosialt inkludert. Barnets autentiske stemme vil derfor ikke være autentisk i form av uavhengig subjekt, men en stemme som er påvirket av bestemte posisjoner i et nettverk av relasjoner til andre og til kontekst. Betydningen av en slik tilnærming vil være en forståelse av at barns autonome stemme er en konsekvens av ‘underliggende muligheter’. Å plassere barnet i en rettighetsdiskurs som et autonomt, rasjonelt subjekt, kan derfor skape former for undertrykkende subjektposisjoner for barn (Kjørholt, 2004). I stedet for å ta hensyn til barnets forutsetninger og å sette seg inn i barnets forståelser, kan barnet ende opp med å dyttes inn i voksenkonstruerte kontekster på voksnes

premisser. Usikkerhet rundt etiske dilemmaer ved involvering av barn i formelle medvirkningssituasjoner kan fort skape motstand mot slike tiltak, samt at de voksne mangler kunnskap og erfaring med å håndtere de problemstillingene dette skaper. En konsekvens av dette kan da bli at pålegg om barns medvirkning og inkludering i aktuelle saker (slik som deltakelse i forskning, medvirkning i sakkyndighetsprosedyrer eller å høres i annen rettslig eller administrativ saksbehandling) fører til tiltak hvor intensjon og praksis ikke forenes. De voksnes grunnleggende holdninger om barns egenverdi, posisjon og kompetanse vil da være førende for muligheten til å bygge relasjon og samarbeid i praksisen. I medvirkningsprosesser vil det være viktig at barnet både får handlingsrom og mulighet for handlekraft gjennom samarbeidet med de voksne. Utforskning av metoder som øker barnas muligheter for medvirkning i møte med voksne i samarbeidsprosesser vil derfor være viktig i det videre arbeidet.

2.2.5. Medvirkning som etisk praksis

Viviers og Lombard (2013) beskriver hvordan kvalitetsikring av barns deltakelse og reelle medvirkning innebærer en bevissthet om hvordan forholdene legges til rette innenfor et etisk rammeverk. Dette innebærer en vurdering av om deltakelsen er til barnets beste, og om de som inviterer til medvirkning evner å ta hensyn til den komplekse prosessen dette kan være. Viviers (2010) har i sin doktoravhandling, identifisert en rekke faktorer som har betydning for en etisk tilrettelegging av barns medvirkning. Disse handler blant annet om den voksnes kapasitet til å forstå og legge til rette for en meningsfull deltakelse, åpenhet i arbeidet med barna, barnas rett til selvbestemmelse, tilgjengelig informasjon og gjensidig kommunikasjon, respekt for barnas synspunkter og anerkjennelse av deres evne til å bidra, en vektlegging av barnas trygghet, inkludering og respekt for ulikheter, adekvate ressurser og en vurdering av barnets beste.

Powell og Smith (2006) henviser til en rekke forskere (Alderson, 1995; Mayall, 2008; Morrow & Richards, 1996) og forklarer hvordan maktforskjeller mellom voksne og barn er anerkjent som den største etiske hindringen og utfordringen for at forskere skal inkludere barn i forskning. For å forsikre at barna har mulighet til å uttrykke fritt sine synspunkter og meninger, at de lyttes til, og at deres bidrag tas på alvor og legges vekt på, er det nødvendig å etablere et trygt miljø som motvirker de skjeve maktforholdene, gi barnet relevant informasjon knyttet til involveringen, gi barnet tid til å ta stilling til deltakelsen og ved at de voksne er sensitive til barnets behov i prosessen (Save the Children, 2003, s. 6).

I en studie gjort av Graham og Fitzgerald (2010) refererer de til en rekke studier der barn har presentert deres synspunkter på deltakelse i medvirkningssituasjoner, spesielt knyttet til familierettslige beslutninger. Barna selv løfter frem et ønske om å bli respektert som individer med egne selvstendige rettigheter, og bli anerkjent som noen som har noe å tilby og kan bli tatt på alvor (Neale, 2002). Dette innebærer at de ønsker å bli lyttet til, at voksne etterspør deres synspunkter og at de får alternative valgmuligheter. For det andre mener barna at muligheten for deltakelse bør være oppriktig, og at deltakelsen deres bør ha en mening – for dem selv eller for andre (Stafford et al., 2003). Et tredje element for barnas deltakelse er at de ønsker tilgang til informasjon slik at de kan ta informerte avgjørelser eller slik at de kan forstå de avgjørelser som blir tatt for dem (Graham & Fitzgerald, 2006). Barna skiller også mellom deltakelse og valg i beslutningssituasjoner og ønsker i større grad å samarbeide med voksne i demokratiske prosesser i stedet for å ta selvstendige beslutninger. Barn rapporterer i tillegg at medvirkning og deltakelse i medvirkningssituasjoner ikke nødvendigvis er knyttet til det enkelte barnet og krav om å få viljen sin, men at det handler om «emerging within a mutual interdependence, recognition and respect for children and their views» (Graham & Fitzgerald, 2010, s. 347). Graham & Fitzgerald argumenterer derfor at for å respektere barnas ønsker og behov i medvirkningsprosessen, så er det nødvendig å etablere en betydningsfull anerkjennende dialog, hvor man gjennom samtale åpner opp for en refleksiv sosial aktivitet. Dette bekrefter også Smith et al. (2002) når de har forsket på barns rett til deltakelse og konseptet av etikk i internasjonale og kontinentale menneskerettigheter.

Wyness (2006) peker på ulike utfordringer med å gjennomføre barns medvirkning i skolen, og advarer mot at barns medvirkning blir en annen form for voksenregulering med barn som følger voksne bestemte modeller for deltakelse. Wyness argumenterer derfor for å skape et barnevennlig rom som reflekterer de lokale behovene, barnas interesser og deres foretrukne måte å være inkludert på. Barna selv beskriver blant annet hvordan disse handlingsrommene dannes gjennom å få tilpasset informasjon, nok tid til å tenke på de aktuelle problemstillingene, en barneledet infrastruktur for å formulere sine synspunkter og opplæring for voksne i hvordan de kan overvinne motstanden mot barnets stemme (Woodhouse, 2003).

3. Empowerment og egenkraftmobilisering

Empowerment har ofte blitt brukt som et argument for nytteverdien av barns medvirkning og henviser til at barna ofte kommer styrket ut av slike prosesser (Horgan, 2017; Kellett, 2010; Shier, 2019; Sinclair, 2004 White & Choudhury, 2010). Empowerment blir dermed ofte sett på som et *resultat* av medvirkning, og et mål i seg selv. Det har etter hvert også blitt mer oppmerksomhet rundt empowerment som en støtte til aktivitet i deltakelsesprosessene (Askheim et al., 2007; Zimmerman, 1995). Empowerment blir da forklart som et element som bidrar til at barna i deltakelsesprosesser får rom og forutsetninger for å forme og uttrykke sine synspunkter fritt i møte med voksne (Foster-Fishman et al., 2005; Jennings et al., 2006; Norozi, 2021). Egenkraftmobilisering henviser i forlengelse av empowerment til teorier om barns mobilisering av handlingskrefter i ulike situasjoner. Selv om en viktig dimensjon av begrepet empowerment handler om overføringen av makt fra fagpersoner til brukere av tjenester, relateres begrepet innenfor min studie på det interaksjonelle nivået, mer om «å gjøre i stand til», enn at det henviser til «å gi makt eller autoritet». En viktig målsetting i forståelsen av empowerment vil derfor handle om at barna blir oppmuntret til å ta kontroll over egen situasjon og problemstilling, og å bli aktive aktører i sin egen sak.

Det er flere definisjoner av empowerment, men i denne avhandlingen blir det henvist til den psykologiske forståelsen av empowerment, definert av Zimmerman og Rappaport (1988, s. 725): «Psychological empowerment could be described as the connection between a sense of personal competence, a desire for, and a willingness to take action in the public domain». Mens empowerment er en konstruksjon som refererer til flere nivåer, slik som organisasjoner, samfunn, og sosialpolitikk, er psykologisk empowerment et uttrykk for dette konstruktet på individnivå. Rappaport (1981, s. 15) beskriver overgangen fra det tradisjonelle barnsynet (og behovet for beskyttelse) til synet på barnet som et uavhengig menneske med egne rettigheter som et paradigmeskifte, og ser på empowerment som brobyggende konsept over avstanden mellom en policy basert på rettigheter og behov: “We will, should we take empowerment seriously, no longer be able to see people as simply children in need or as only citizens with rights, but rather as full human beings who have both rights and needs”. Med empowerment mener Rappaport at det må være et mål å øke mulighetene for mennesker til å kontrollere eget liv, og at selv de som tilsynelatende er minst ute av stand til å fungere, også har samme behov som alle andre, om ikke mer behov, for kontroll over sine egne liv. Han mener at det likevel er viktig å bemerke at kontroll over eget liv ikke betyr at personen blir oversett og står alene i sin situasjon, men at empowerment mer handler om en sinnstilstand eller en holdning, og en måte å forstå de ulike personlige og sosiale kreftene.

Empowerment kan beskrives som en prosess både på personlig, interpersonlig og institusjonelt nivå, hvor personen utvikler en følelse av personlig styrke, en evne til å påvirke, og en evne til å samarbeide med andre for å endre sosiale strukturer (Gutierrez, 1990). I litteraturen beskrives fire relaterte psykologiske tiltak for å bevege individer fra en passiv og apatisk posisjon, til et aktivt handlende individ. Det ene handler om å øke personens mestringsstro eller det Bandura (1982) kaller *self-efficacy*. Self-efficacy refererer til personers tro på at de har evnen til å lykkes i en gitt situasjon. Bandura (1982, s. 122) definerer self-efficacy som en tro på ens evne «to produce and to regulate events in one's life». Gutierrez (1990) påpeker at selv om self-efficacy ikke nødvendigvis er nevnt i alt av empowermentlitteraturen, så er mange av begrepene og terminologien nært knyttet opp til liknende fenomener, bare med bruk av andre konsepter. Empowerment fra et self-efficacy-perspektiv er dermed beskrevet som å styrke egen funksjon, utvikle en følelse av personlig kraft eller styrke, utvikle mestringsfølelse, utvikle initiativ eller øke aktørens handlingsevne. Et annet tiltak handler om å utvikle en bevissthet om hvordan politiske strukturer og samfunnsstrukturer påvirker individuell opplevelse og gruppefølelse. I en medvirkningskontekst kan dette handle om barnas møte med tjenester og hjelpesystemer, (både i skole, spesialisthelsetjenester og barnevern), og hvilket handlingsrom barna opplever å ha i ulike arbeids- og endringsprosesser. Et tredje tiltak handler om å redusere personens forsvarsposisjon med følelse av skyld og skam. Gjennom å forstå sin egen posisjon ut fra ulike maktstrukturer i samfunnet, kan en bli frigjort ansvaret for å ha satt seg selv i den aktuelle avmaktssituasjonen. En følelse av å være mindre undertrykt kan fremme en følelse av å være mer i stand til å endre situasjonen. Barns opplevelse av å ikke strekke til, eller å må leve opp til de voksnes forventninger, kan fort skape en følelse av maktesløshet. I medvirkningssituasjoner vil det derfor være hensiktsmessig å åpne for alternative, kreative og frie perspektiver, noe som kan anerkjenne og danne rom for barnets egen subjektivitet. Det fjerde elementet for økt opplevelse av empowerment innebærer å ta et visst ansvar for sin egen personlige utvikling, og å kunne ta en subjektposisjon gjennom å være en aktiv deltaker heller enn å forbli et passivt objekt. Ved å ta et personlig ansvar for å løse problemer, er det sannsynlig at folk er mer tilbøyelig til å gjøre en aktiv innsats for å forbedre livene sine (Gutierrez, 1990). Denne subjektposisjonen er avgjørende for å kunne snakke om reell medvirkning, og derfor er det tett sammenheng mellom opplevelse av empowerment og opplevelse av å være en aktiv deltaker i sitt eget liv.

Empowerment kan både bli sett på som et relasjonelt konsept som viser til samhandling og kommunikasjon mellom fagpersoner og brukere, men også som et motivasjonskonsept og kan nært relateres til en persons opplevelse av mening, kompetanse, selvbestemmelse og innvirkning (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). Rissels (1994) forståelse av begrepet *psykologisk empowerment* refererer til en prosess som øker styrke og selvtillit, spesielt når det gjelder å kontrollere sitt eget liv og hevde sine rettigheter. I motsetning til *community empowerment* som begrep som handler om å styrke samfunnet gjennom rettferdig distribuering av begrensede ressurser, vil en økning i individuell psykologisk empowerment ikke gå på bekostning av andres empowerment (Hagquist & Starrin, 1997). I en medvirkningskontekst vil denne forskjellen vise seg i forståelsen av fordeling av makt og ansvar, hvor en tradisjonell forståelse vil handle om resultater og å gi barna selvbestemmelsesrett, samt en del av myndigheten til å ta avgjørelser i saken. Et psykologisk perspektiv på empowerment vil legge vekt på å gi barnet selvtillit og mestringstro knyttet til oppgaven, og å gjøre barnet i stand til å være en aktiv deltaker i den dialogiske prosessen med den voksne. Psykologisk empowerment vil da handle om å bygge opp og legge til rette for at barnet kan aktivere sine egne handlingskrefter knyttet til å fremme sine egne tanker, meninger og synspunkter som de kan bidra med inn i saken i interaksjonen med den voksne. Den psykologiske tilnærmingen til empowerment handler dermed både om å styrke egne forutsetninger for å utvikle og utnytte sine ressurser, men det innebærer også en prosess der mennesker i omgivelsene gjør en i stand til å overvinne sin maktesløshet og mangel på innflytelse. Et viktig perspektiv på dette, spesielt i møtet mellom voksne og barn, er at relasjonen aldri kan bli likeverdig. Rissel har derfor uttrykt skepsis over at voksne i beste mening tolker begrepet som at de kan *empower* de unge. Dette er ikke mulig, mener Hefner (1988), men argumenterer for at selv om empowerment innebærer å styrke egen aktørrolle, så kan de voksne bidra med å legge forholdene til rette for å støtte barna i utviklingen av sin empowerment prosess. Gjennom støttende strukturer kan man dermed oppmuntre til økt opplevelse av empowerment blant barn (Hagquist & Starrin, 1997; Rissel, 1994). En målsetting med å utvikle empowermentmodeller vil være å styrke og utvikle individers egne evner, noe som er en nødvendig prosess i arbeidet med å fremme aktive aktører i medvirkningsprosesser (Green et al., 1995). Dette betyr også at deltakerne må aktivt få muligheten til å delta i produksjonen av nødvendig kunnskap, for å kunne muliggjøre at endringer kan bli introdusert og implementert (Hagquist & Starrin, 1997).

Schwencke (2020) har formulert en forståelsesmodell knyttet til aksjonsforskning og utvikling av myndiggjørende prosesser. Denne er basert på Frankfurterskolens syn på mennesket med uferdighet, indre kreativitet og potensiell styrke. Hun fremhever særlig fire momenter som kan bidra til en opplevelse av empowerment. Det første handler om å kunne være med å arbeide sammen om et felles mål, om det er en gjenstand eller et saksforhold. Skjervheim (1996) og Negt (1981) kaller dette «et felles tredje», hvor subjektet befinner seg i en mulig myndig situasjon i møte med saken.

«Ved å utvikle, bearbeide og endre en materiell gjenstand eller et saksforhold, noe utenfor seg selv, kan man i samarbeid med andre stå i et subjektforhold til gjenstanden og gjøre erfaringer med seg selv og de andre som utøvende subjekter» (Schwencke, 2020, s. 62).

Schwencke (2020) beskriver her hvordan empowerment sett i sammenheng med en demokratisk prosess hvor medvirkning og samarbeidsrelasjoner er sentralt. Dette har grunnlag i erfaringslæring (Dewey, 2010), og legger vekt på behovet for å legge til rette for at deltakerne får mulighet til å sette ord på og reflektere over egne tidligere erfaringer (Negt, 1981). Et annet moment for å fremme myndiggjørende prosesser og opplevelse av empowerment handler om betydningen av samhandlingen og interaksjonen mellom individet og gruppen. I den sammenhengen kan subjektiviteten forsterkes i samarbeid med andre og konteksten. Et tredje moment bygger på demokratiske konstruksjoner og prosesser, hvor det gis rom for anerkjennelse og støtte. Dette legger grunnlag for å utvikle en opplevelse av frirom (Nielsen, 2004; Schwencke, 2020). Schwencke (2020) henviser til Jungk og Müllert (1984), og beskriver dette som «et felles erkjennelsesrom der det skapes muligheter» (s. 63). I det fjerde momentet løfter Schwencke (2020) frem Skjervheim (1996) som mente at kunnskapsutvikling sammen med andre bare er mulig hvis deltakerne også ser seg selv «i et felles prosjekt med den andre». Gjennom dialog og demokratiske prosesser kan asymetrien i samarbeidsrelasjonen reduseres, og på den måten utvikle en felles virkelighetsforståelse med de andre som likeverdige individer (Skjervheim, 1996). Schwencke (2020, s.63) beskriver videre hvordan man gjennom dette felles fokuset kan skape kunnskap om saken sammen, med sine ulike erfaringer, kompetanser og perspektiver.

Oppsummert er empowerment et innholdsrikt konsept som mange forsøker å beskrive og sette ord på. I denne avhandlingen løftes det frem en forståelse av hva som skal til for å gjøre barnet i stand til å ta en aktørrolle og være en aktiv deltaker inn i samskappingsprosesser.

Forståelsen av psykologisk empowerment er da et grunnlag å bygge videre ut fra i konseptualiseringen av barns medvirkning. For å legge forholdene best mulig til rette for barns opplevelse av empowerment, er det noen elementer som blir spesielt fremhevet. Dette er behovet for å få nødvendig informasjon slik at en kan være orientert og ha oversikt over sin egen sak som øker muligheten for å ha kontroll (*opplevelse av oversikt og sammenheng*). Opplevelse av empowerment er dermed avhengig av at barnet kjenner rammene og handlingsrommet, og derfra har oversikt over de reelle valgmuligheter og alternativene, i tillegg til konsekvensene dette har for barnet. For det andre så handler empowerment om opplevelsen av å være et selvstendig individ med egne meninger med tro på at en kan gjøre en forskjell. Denne «kraften» kan relateres til opplevelsen av å være et autonomt og selvstendig individ med egen styrke og handlingsevne (*opplevelse av autonomi*). Et tredje element er å frigjøre seg fra en avmaktsposisjon gjennom bekreftelse og anerkjennelse (*selvavgrensning og subjektivisering*), i tillegg til et fjerde element som handler om opplevelsen av verdi, hvor barnet opplever å ha en betydningsfull rolle i en samarbeidsallianse med den voksne (*allianse og støtte*). Dette elementet beskriver hvordan barnet står sterkere sammen med den voksne enn alene (og omvendt), og er den delen av myndiggjøring som legger vekt på at barnet føler at det har påvirkningskraft, fremdeles inn i en handlingsorientert tilnærming, hvor motivasjonen fremmes av en opplevelse av å være på lag med den voksne og at de sammen har forutsetninger for å komme et skritt lengre i gjennomføringen. Disse fire elementene blir videre utforsket i kapitlet her gjennom teorier om mobilisering av barns handlingskrefter, hovedsakelig basert på Antonovsky (1979/1987) og hans begrep om opplevelse av sammenheng, Deci og Ryan (1985) og deres selvbestemmelsesteorier, Schibbye (2002) og dialektisk relasjonsteori, samt Bordin (1979) og teorier om arbeidsallianse.

3.1. Oversikt, mening og mestringstro

I avhandlingens tema er målet å bevege seg bort fra en posisjon med barnet som passiv mottaker og «offer» for sin livssituasjon, til å legge til rette for at barnet kan føle på empowerment og dermed innta en aktiv rolle som agent i eget liv. Denne aktive rollen er fremmet som selve grunnlaget for forutsetninger for reell medvirkning. Ett av elementene som fremheves i dette arbeidet er behovet for informasjon og oversikt over sin egen sak, slik at barnet har forutsetninger for å handle. Derfor har jeg henvendt meg til Antonovsky (1979/1987) og hans begrep om «Sense of Coherence» (SOC) eller oversatt til norsk, «opplevelse av sammenheng» (OAS). Ifølge Antonovsky er OAS et positivt vitenskapelig

perspektiv på faktorer som fremmer gode helseforutsetninger – i motsetning til å finne årsaker til sykdom og dårlig livskvalitet. Kjernen i denne modellen omfatter strukturer og prosesser som refererer til å ta grep om eget liv, gjennom en følelse av å se på, eller konfrontere sitt liv og miljø, med evne til å håndtere stressfaktorer (Antonovsky, 1979/1987). Det interessante, spesielt knyttet til temaet som handler om å fremme følelse av empowerment, vil da være å se på hva som skal til for at man opplever mestring knyttet til å håndtere disse stressfaktorene eller belastningene i livet sitt. Møter man problemstillinger i livet sitt som et passivt offer eller en aktiv agent? Hvilke elementer eller faktorer bidrar til å støtte ressursene i barnet som skal aktivt bidra inn i medvirkningsprosesser? Og hvordan kan man støtte disse funksjonene slik at man har bedre forutsetninger for å skape positive endringer i livet sitt, ta aktive grep for å fremme utvikling og mestring, og være med på å forme livet sitt og det samfunnet vi lever i ut fra egne ønsker og behov?

Antonovsky (1979/1987) argumenterer for at den salutogene tankegangen innebærer en teori om mestring, og argumenterer blant annet med at hvis vi er åpne for realitetene, ligger veien åpen for å øke vår opplevelse av mestring. Dette tolker jeg som at til tross for ulike livssituasjoner, kriser og belastninger man treffer på opp igjennom livet, så handler det om å kunne håndtere det livet vi har fått, innenfor de rammene man har. Derfor har vi behov for at de situasjonene vi havner i vår livshverdag, er relativt forutsigbar, slik at vi har mulighet til å ruste oss eller beskytte oss mot ulike belastninger. Denne formen for kontroll vil føre til større forutsetninger for mestring innenfor de gitte betingelsene. Mestring vil da være avhengig av at denne realiteten avdekkes for oss, slik at en kan handle innenfor de ulike problemstillingene vil måtte håndtere på veien. Dette gjøres ved å sette seg inn i saken, få oversikt over rammene, forventningene, valgmuligheter og handlingsrom. I denne teorien skiller Antonovsky mellom opplevelsen av stimuli som informasjon eller støy. Etter en operasjonalisering av hva denne informasjonen innebærer beskriver Antonovsky de tre faktorene; begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. *Begripelighet* er her definert som kjernen i definisjonen, og handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for er kognitivt forståelig, sammenhengende og strukturert (i motsetning til støy). Denne stimuli vil kunne (uavhengig av om den er ønskelig eller ikke) plasseres i en sammenheng og forklares. Den andre komponenten er *håndterbarhet*, og definerer i hvilken grad man føler at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet for å kunne håndtere de krav og forventninger man blir stilt overfor. Gjennom en følelse av å kunne håndtere livet/situasjoner i livet, vil det redusere opplevelsen av å være et offer som ikke kan gjøre noe med sin egen situasjon. Den

trede komponenten er *meningsfullhet*, og kan beskrives som et motivasjonselement i håndteringen av problemstillinger en kommer ut for. Aktiviteter som er forbundet med temaer og problemstillinger som oppleves som viktige, oppleves som regel som utfordringer som det er verdt å engasjere seg i, ikke bare kognitivt, men også følelsesmessig. Dette stimulerer til en mer aktiv rolle i møte med utfordringer og medvirkningspraksiser. Medvirkningssituasjoner er veldig ofte voksenkonstruerte kontekster der barnet er invitert til å bidra med sitt synspunkt. Enten dette er møter med skole, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller andre hjelpetjenester, eller det er i forskningssammenheng. Barnet er da en gjest i et forum der de voksne har definert strukturen, reglene, og også sitter på makt i form av sannhetsdiskursen. Dette kan skape usikkerhet i barnet som igjen leder til at barnet opplever seg i en maktesløs posisjon.

Undersøkelser har vist at barn med en sterk opplevelse av sammenheng, håndterer stress bedre, opplever positive følelser av mestring og tilpasning, og kan realisere sine potensielle ressurser i større grad enn de som har lav opplevelse av sammenheng (Idan et al., 2022; Løndal, 2010). Barn som opplever stor grad av OAS opplever at de har relativ kontroll over livet, god forståelse av de kontekstuelle forholdene de er i, situasjonelle betingelser og opplever deltakelse i de fleste alderstilpassede situasjoner som meningsfulle, betydningsfulle og verdt å investere en innsats i (Idan et al., 2022). Innenfor denne salutogene forståelsen og modellen, vektlegges forståelighet ved at mål og prosedyrer forklares, håndterbarhet ved at de nødvendige ferdighetene læres for å nå de gitte målene, og meningsfullhet vektlegges gjennom økt motivasjon og aktiv involvering.

I henhold til Antonovsky (1979/1987) uttrykker OAS i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig men dynamisk følelse av tillit til at: (1) stimuli som stammer fra ens interne og eksterne miljøer i livsløpet er strukturert, forutsigbart og forklarlig (forståelighet); (2) ressursene er tilgjengelig for en for å møte kravene som stilles av disse stimuli (håndterbarhet) og (3) disse kravene er utfordringer, verdig investering og engasjement (meningsfullhet). I problemstillingen omkring tilrettelegging for medvirkning vil dette kunne argumenteres for å handle om at man har oversikt over sakens innhold, rammene som man kan operere innenfor, samt oversikt over valgmuligheter og forventninger. I tillegg vil opplevelse av at saken og problemstillingen er håndterlig kunne knyttes til barnets opplevelse av kompetanse og påvirkningskraft. Den voksnes rolle i å fremme barnets mestringstro vil derfor være av vesentlig karakter. Mobilisering av energi og handlekraft, og motivasjon for å ta en rolle som aktiv aktør vil også påvirkes av barnets engasjement og opplevelse av sakens

viktighet/relevans. I denne forbindelsen er informasjon om rammene rundt, bakgrunnen og målet med arbeidet viktige faktorer.

Denne forståelsen av et grunnleggende behov for følelse av sammenheng kan forstås sammen med behovet for å skape mening gjennom dialog. Behovet for å skape et narrativ eller en fortelling om seg selv i form av en logisk rekkefølge av hendelser og opplevelser. Et slik narrativ er ofte konstruert på en bestemt måte for å skape en mening eller en oversikt over hendelser, og gjennom eksplisitt å dele dette med andre, kan man konstruere forståelser av sin egen virkelighet og sette egne følelser og opplevelser inn i en logisk sammenheng. De mekanismene som skjer i denne meningskonstruksjonen kan forstås i lys av både didaktisk relasjonsteori og intersubjektive prosesser, som jeg vil komme nærmere tilbake til etter hvert. Denne indre søken etter sammenheng og forståelse av verden skaper en form for forutsigbarhet slik at man har bedre forutsetninger for å håndtere hendelser som skjer i ens liv. Dette vil si at gjennom å få oversikt over verdens logiske strukturer, så har man større forutsetninger for å håndtere sin egen rolle i den. På denne måten får man også forutsetninger for å ta en aktiv rolle i problemløsnings situasjoner.

Selv om man kan argumentere for at det skapes en sterkere form for OAS gjennom medvirkning og samarbeidsdialoger, vil jeg også argumentere for at mobilisering av energi og handlekraft knyttet til konkrete problemstillinger som skal arbeides med også er avhengig av opplevelsen av sammenheng (forståelig, håndterbart og meningsfullt). For å legge til rette for forutsetninger for medvirkning, er det derfor hensiktsmessig å støtte opp under OAS for å aktivere aktørkreftene til barnet.

3.2. Det frie selvbestemmende barnet

Studier i empowerment har undersøkt en rekke relaterte faktorer, (som self-efficacy, verdier, mål, interesser), og spesielt mulighet for selvbestemmelse (Schwencke, 2020).

Selvbestemmelse er ofte brukt synonymt med autonomi som gjerne er knyttet til voluntarismen og Frankfurts (1971) filosofiske tanker om den frie vilje, og tanker om at handlingen springer ut av respekt for menneskeverdet, og ønsker, verdier eller motivasjoner som aktøren selv identifiserer seg med. Ifølge Deci og Ryan (1985, 2000) er selvbestemmelse, slik som også den psykologiske forståelsen av empowerment, knyttet til indre driv og motivasjon, og aktivering av menneskers selvstendige handlingskrefter. Selve kjernen i selvbestemmelse handler om en personlig følelse av kontroll, og når mennesker er selvbestemte, ser de på seg selv som initiativtakere til deres egne aktiviteter sammen med

muligheten for å ta egne valg (Deci & Ryan, 2002). Den opprinnelige tanken om selvbestemmelse finner vi fra Immanuel Kant, og forstås som vår evne til å styre våre liv basert på vurderinger på hva som er rett og galt, godt og ondt (Allison, 1990). I dette ligger også en ide om at verdighet er knyttet til en respekt for egen og andres fornuft og vilje, og begrepet fremhever enkeltindividets verdi og respekt for den enkeltes handlegfrihet. Deci og Ryan (1985, 2002) har forsket på selvbestemmelse i mange år, og peker på at selvbestemmelse og autonomi er helt grunnleggende menneskelige behov. I motsetning til ytre motivasjon med belønning og straff (Bandura, 1977), er selvbestemmelse ikke opptatt av kontroll over utfall, men heller av igangsetting og regulering av atferd (Grolnick et al., 2002, s 149). I tillegg til å peke på det helt grunnleggende menneskelige behovet for autonomi, peker SDT på at mennesker er mer motiverte når deres behov for kompetanse og tilhørighet er dekket. Behovet for å føle seg kompetent refererer til «opplevelsen av muligheten for innflytelse i en gitt situasjon, å føle seg virksom og å føle at en har selvtillit og effekt i handling» (Deci & Ryan, 2002, s. 7), mens behovet for fellesskap stammer fra behovet for å bry seg om andre og å føle at andre bryr seg om deg, og å ha en sosial tilhørighet. Deci og Ryan (2002) hevder at disse elementene kan overføres på tvers av situasjoner, fagområder, kulturer og utviklingsperioder, og selv om disse elementene kan ha ulike uttrykk eller funksjoner, er essensen uforanderlig (Deci & Ryan, 2002).

I diskusjoner rundt autonomi og medvirkning diskuterer Solberg (2022) hva sann autonomi innebærer, og stiller spørsmål ved at autonomi kanskje handler for mye om valg. Solberg refererer til Verkerk (2001) og kritikken til den selvtilstrekkelighet og uavhengighet av andre som autonomiidealet legger til grunn. Som en alternativ teoretisk tradisjon bruker Solberg (2020) begrepet *relasjonell autonomi*, og legger vekt på at mennesker «blir seg selv» gjennom relasjoner og ikke løsrevet fra relasjoner. Vi er grunnleggende sett forbundet med andre mennesker, og å ta egne valg henger sammen med verdier knyttet til sosiale verdier og egen posisjon og rolle i det sosiale fellesskapet. Schibbye (2009) beskriver denne sosiale interaksjonen som en viktig prosess for selvrefleksjon, og som en forutsetning for å kunne avgrense seg selv fra den andre. Hun beskriver *selvavgrensning* som «evnen til å skille mellom egne og andres følelser, tanker og opplevelser, en evne som står i et gjensidig (dialektisk) forhold til graden av selvrefleksjon eller tilgang til prosesser i eget selv» (Schibbye, 2009, s. 85). Denne funksjonen blir en sentral komponent for å utvikle selvtillit eller trygghet og en bevissthet knyttet til egne opplevelser, ønsker og behov. Autonomi handler derfor ikke bare om å gjøre en person i stand til å ta valg gjennom adekvat

informasjon, men det relasjonelle aspektet av egen plass i fellesskapet har betydning for den utvikling som skjer gjennom samspillet med andre. Solberg (2022) presenterer denne forståelsen som et konsept rundt *samvalg* som gjenspeiler viktigheten av samarbeidet og fellesskapet, mer enn at autonomibegrepet blir stående alene. Relasjonell autonomi blir på denne måten vesentlig for styrkingen av personens aktørressurser, og som et verktøy for personens selvhevdelse (egne verdier, behov og ønsker) i samskapingen med fellesskapet.

3.3. Det intersubjektive samspillet

I denne avhandlingen er temaet og problemstillingen rettet mot et produktivt og utviklende samspill mellom voksne og barn, hvor målet er å frigjøre barns selvstendige handlingskrefter og autonome stemme for aktiv medvirkning. Det kan derfor trekkes paralleller til teorier som handler om den terapeutiske relasjonen mellom terapeut og klient, og det relasjonelle samspillet som fremmer klientens aktive endringskrefter. Mens klassisk Freudiansk psykoanalyse legger vekt på personens intrapsyriske verden, hvor oppmerksomheten utelukkende rettes mot klientens opplevelsesverden, vil relasjonell psykoanalyse representere et dialektisk perspektiv. Mitchell (1993) beskriver de mest sentrale aspektene på denne måten:

Psykotering vil uunngåelig representere et møte mellom to perspektiver, to subjektiviteter og to psykiske verdener. Denne dyadiske strukturen er kanskje det mest interessante ved den terapeutiske relasjonen. Hvordan forholder pasienten seg til de to verdenene? Hvordan forholder terapeuten seg til dem? Hvordan opplever pasienten at terapeuten forholder seg til henne? Deltakelsen i, og undersøkelsen av, denne interpersonlige dialektikken mellom to subjektiviteter vil dermed stå sentralt i terapi», (s. 78, oversatt av Veseth & Moltu, 2006).

Nå er ikke forholdet mellom barn og voksen i medvirkningspraksiser av terapeutisk art, men den voksnes rolle for tilrettelegging av barns medvirkning bygger på de samme prinsippene og målsettingene – nemlig å legge til rette for barnets aktive rolle og deltakelse i arbeidet med problemstillinger, og å fremme barnets egne perspektiver og synspunkter i saken. De relasjonelle psykoanalytiske perspektivene handler om at barnet må forholde seg til den voksne som autoritet i form av den generasjonelle ordenen (hvor maktforholdet er asymmetrisk) og som initiativtaker til situasjonen, samtidig som at barnet må avgrense og løsrive seg fra de voksnes subjektivitet og kontekstuelle forventninger, og utforme sin egen subjektive autonome stemme i samspillet med den voksne. Den intersubjektive dialektikken

mellom voksen og barn vil dermed stå sentralt også i medvirkningssituasjoner der det forventes at barnet skal fremme sine egne selvstendige og autonome tanker, meninger og synspunkter.

Veseth og Moltu (2006) diskuterer Jessica Benjamins (2004) begrep om *tredjehet* («thirdness») som en alternativ forståelse av gode måter å være sammen på i et terapeutisk møte. Bakgrunnen for dette er en kritikk av det tradisjonelle synet på den voksne som omsorgsgiver og barnet som sårbar mottaker, noe som de mener skaper et subjekt-objekt-forhold i relasjonen. De gode måtene å være sammen på kjennetegnes av en gjensidig opplevelse av den andre som subjekt, og et intersubjektivt samspill som Benjamin kaller tredjehet (Benjamin, 1994, 2004). Benjamin påpeker at det er flere forståelser av konseptet tredjehet, og at det stort sett refererer til det man har i tankene som skaper et referansepunkt utenfor dyaden. For Spezzano (1998) for eksempel, er analytikerens forhold til pasienten aldri rent dyadisk, men danner alltid en trekant med et toppunkt som representerer det analytiske fellesskapet. Benjamins (2004) forståelse av tredjehet er beskrevet mer som en prosess, hvor det bygges relasjonssystemer der intersubjektive kapasiteter for samskaping utvikles. Tredjehet vil da forstås som en kvalitet nært knyttet til Winnicotts idé om det potensielle rommet, hvor voksne og barn skaper en konstruksjon av sine separate erfaringer sammen. Winnicotts (2016) begreper om det potensielle rommet blir definert som et rom som blir skapt i møte mellom barnet og den ytre virkeligheten, der barnet kan uttrykke noe fra sin indre verden (Rodman, 2003). Greve og Kristensen (2015) kaller dette *mulighetsrommet*, hvor barnets erfaringer, opplevelser, følelser og behov i fortid, nåtid og fremtid blir knyttet sammen. Dette rommet er kjennetegnet av kreativitet hvor barnet utforsker, oppdager og utvider seg selv, sin selvstendighet og sin egen subjektivitet.

Veseth og Moltu (2006) sammenlikner det intersubjektive samspillet med barns lek, hvor meningsinnholdet overskrider det som begge parter bringer med seg. Kvaliteten i leken og det relasjonelle samspillet utgjøres av at partene spiller hverandre gode, noe som er en kraft ved samspillet i seg selv. En motsats til dette, mener Veseth og Moltu, vil være en lineær forståelse av komplementering hvor intersubjektiviteten bryter sammen og den andres subjektivitet ikke er gjensidig anerkjent. Dette beskrives igjen av Benjamin (2004) som en enveis samhandling, og er ofte en alminnelig samspillsform i møte med hverandres vansker. I et slikt samspill vil anerkjennelsen av den andres subjektivitet mangle, og vi får en komplementær linje av rett og galt, og man tvinges inn mot enten underkastelse eller opposisjon. I gode samspillsrelasjoner søker man å anerkjenne og undre seg over den

subjektive opplevelsen i et lekende samspill, hvor deltakerne kan møtes og skape felles mening uten at dette er styrt av en bedømmelse av hva som er rett og galt (Veseth & Moltu, 2006). Winnicott (2003) understreker da at barnet er nødt til å føle seg trygg og oppleve tillit for at dette skal være mulig. Benjamin mener videre at for at dette skal kunne gjennomføres innebærer dette evnen til å innta den andres synspunkter, og gjennom anerkjennelse vil en kunne opprettholde tilknytning til den andres sinn mens vi aksepterer den andres ulikhet. Denne anerkjennelsen mener hun også innebærer en frihet fra enhver hensikt om å kontrollere eller tvinge.

Gjensidig anerkjennelse er bygget på en forståelse av at partene forholder seg til hverandre som subjekter, og dette er et begrep som er helt sentralt og overordnet i dialektisk teori (Schibbye, 1996). Schibbye lener seg på Hegels filosofiske begrep om anerkjennelse, og selv om det er et komplekst og flertydig begrep, dreier det seg i hovedsak om en evne til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. I dette relasjonelle møtet mellom mennesker, understreker Hegel at partene må være likeverdige – ikke i form av at de er like, men at de har lik rett til sin egen opplevelse. For å forstå hva anerkjennelse er og innebærer, mener Schibbye (2002) det er vesentlig å skille mellom opplevelse og handling, da den subjektive opplevelsen ikke nødvendigvis er en sannhet. Dette er en ide om likeverd, og innebærer altså en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Denne respekten og aksepten i en anerkjennende praksis, kan gradvis skape en følelse av fellesskap og mellommenneskelig nærhet. De samværsmåtene som Schibbye beskriver inngår i anerkjennelse, bidrar til å skape en atmosfære av trygghet og inkluderer dessuten ideer om inntoning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning. Denne forståelsen henger ifølge Schibbyes (2002) teori videre sammen med lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse som er dialektiske komponenter som inngår i en helhetlig forståelse av hva anerkjennelse innebærer. En lyttende væremåte handler om oppmerksomhet, uten egne fordommer og vurderinger. Det er en prosess som er basert på åpenhet, varhet og tilgjengelighet, og som gjør at vi kan sanse det som nesten ikke er sansbart (Schibbye, 2002). Forståelse er basert på en sensitivitet til hvor personen «befinner seg», og knyttet til voksen-barn-relasjon krever dette at den voksne går inn i barnets opplevelsesverden og kjenner på følelser slik de oppleves for barnet. Ved en slik tilnærming stiller den voksne seg ved siden av barnet som subjekt med en undrende holdning. En slik inntoning på barnets opplevelsesverden vil gjennom speiling øke barnets selvrefleksivitet og styrke avgrensningen (opplevelsen av å være knyttet til den andre, men samtidig skille ut sine

egne opplevelser). Dette er en prosess som Schibbye mener fremmer selvstendighet. Aksept og toleranse handler om at den voksne ikke dømmer eller bedømmer barnets opplevelse. Den voksne aksepterer barnets rett til sin følelse, de voksne tåler den og lar den være. Når disse sidene blir møtt med varme, aksept, toleranse og respekt og blir forståelig for en annen, kan barnet se seg selv med den andres øyne og få en større bevissthet om seg selv. Bekreftelse, mener Schibbye (2002) ikke må forveksles med forsterkning eller å tilfredsstille et ønske om å være enig. Bekreftelse er levd i øyeblikket, og berører den måten vi lytter på gjennom å signalisere at barnets følelse og opplevelse er viktige. Bekreftelse har på denne måten likhetspunkter med likeverd.

3.4. Samarbeidsallianse mellom aktører

Samarbeidsallianse er hentet fra det terapeutiske konseptet «*Working Alliance*» til Bordin (1979), og favner om den dynamiske terapeutiske relasjonen mellom klient og terapeut. Konseptet viser til terapeutens og klientens evne til å arbeide i fellesskap mot et mål de er enige om, og i kjernen av denne tilnærmingen ligger de to aktørenes respekt og sympati for hverandre og det autentiske møtet mellom to mennesker (Bordin, 1983). Bordin (1979) foreslår ut fra dette tre gjensidig avhengige komponenter: en avtale om mål, en enighet om oppgaver eller metoder for å nå målet, og utvikling av emosjonelt bånd. Selv om *Working Alliance* er mest knyttet til psykoterapi argumenterer Bordin (1979, 1983) for en mer generell tilnærming. Bordin (1979) mener at en arbeidsallianse mellom en person som søker endring og en person som har en hjelpefunksjon i saken kan oppstå på mange ulike områder, ikke bare innenfor psykoterapi. Konseptet *Working Alliance* mener han derfor kan generaliseres og brukes både i forskningssammenheng, i undervisning og i endringsprosesser på samfunnsnivå, for eksempel i forholdet mellom student og lærer, mellom samfunnsaksjonsgruppe og leder, og også med bare en liten justering, mellom barn og forelder. Bordin mener i tillegg at man til og med kan utvide arbeidsalliansebegrepet til å gjelde prosesser som ikke nødvendigvis har endring som mål, men som likevel handler om en gjensidig avtalt allianse knyttet til et bestemt prosjekt eller situasjon. Det er derfor ikke hovedsakelig terapi som er fokuset her, men mekanismene som har betydning for selve arbeidsprosessen. Spesielt knyttet til temaet medvirkning og problemstillingen i denne avhandlingen, blir samarbeidsallianse som begrep knyttet opp mot opplevelsen av å være «på lag» med den voksne, som en betydningsfull aktør som i samarbeids- og medvirkningssituasjonen har verdifull kompetanse og erfaring som kan komplementere den voksne i saken. Dette gjelder både situasjoner knyttet til forskningsprosesser, men også i

møte med skole og hjelpesystemer, innebærer dette å ta en samarbeidstilnærming til sakens problemstilling, hvor barnet er med på å belyse saken ut fra hans eller hennes perspektiv.

Ifølge Bordin (1979, 1983) kan ikke de tre elementene, mål, oppgave og bånd, forstås isolert, da de er gjensidig avhengige av hverandre. Gjensidig enighet og forståelse av hva som er målet i prosessen vil bidra materielt til å styrke alliansen. Denne komponenten er avhengig av at målet er så tydelig og konkret som mulig for at handlingskreftene skal aktiveres og være en drivkraft i samarbeidet. Styrken på alliansen er også avhengig av en tydelig og felles forståelse for hvilke oppgaver som kreves av hver og en i samarbeidet for å nå målet. Samarbeidsalliansen vil da også være avhengig av i hvor stor grad de ulike aktørene oppfatter sammenhengen mellom de oppgavene, selve målet og i hvor stor grad oppgavene er tilpasset slik at deltakeren klarer å komme i gang med oppgaven eller gjennomføre den. Styrken i alliansen vil også påvirkes av opplevelsen av å gjennomføre felles virksomhet. Gjennom gjensidig tillit, aksept og fortrolighet, kan deltakerne oppleve å bli likt, at den andre bryr seg og gjennom å dele av seg selv. Ulike kombinasjoner av mål og oppgaver vil påvirke hvor mye tillit det er behov for å opprettholde det bestemte samarbeidet og hvor mye personlig tilknytning som dette samarbeidet innebærer.

En studie gjort av DiGiuseppe et al. (1996) om forskning på barn og unge i psykoterapi problematiserer å direkte overføre teorier om arbeidsallianse fra voksne til arbeid med barn og unge. Dette handler for det første om at barn som oftest ikke har søkt hjelpen selv, men er henvist av andre. For det andre kan barna ofte være i et fornektelsesstadium når de kommer i terapi, og dermed har mye motstand i seg. Selv om temaet i denne avhandlingen ikke dreier seg om psykoanalyse eller psykoterapi, vil ofte samme problemstilling være aktuelt når voksne inviterer barn inn i medvirkningspraksiser. Det blir da i større grad opp til de voksne å legge til rette for at samarbeidsalliansen blir styrket slik at barna kan aktivere sine handlingskrefter og bli aktive aktører.

4. Studiens forskningsmetodiske tilnærming

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske ståsted, forskningsprosessen, metodiske problemstillinger og datakilder. Studien tar utgangspunkt i en teoretisk og empirisk utforskning av barns medvirkning i et aktørperspektiv, hvor empowerment har vært et sentralt konseptuelt fundament for en teoretisk modell. Ut fra denne modellen skisseres også en metodisk idé som et forslag til fasilitering av barns medvirkning i møte med voksne. Tilnærmingen til konseptualiseringen av barns medvirkning baserer seg på det Herbert Blumer kalte *sensitizing konsept*, nemlig begreper som tjener som referanseramme for hvordan konkrete tilfeller kan fortolkes (Blumer, 1954, s. 7). Studien har vært pragmatisk orientert, og hensikten har vært å belyse barns medvirkning som konsept med utgangspunkt i barnets opplevelse av handlingskompetanse i medvirkningsprosesser. I forskningsprosessen har målet vært å få innsikt i barns medvirkning som fenomen, men samtidig har også *konseptuell generalisering* vært et mål, slik at studiens funn og konklusjoner kan ha relevans for andre tilfeller enn den kasusen som er beskrevet i denne studien spesifikt. Den refleksive prosessen av det empiriske materialet (teoretisk rammeverk, intervjuer, kasus og notater) har bidratt til utvikling av en konseptuell modell som videre blir diskutert knyttet til praktisk relevans. I denne tilnærmingen til konseptutviklingen har det vært tett samspill mellom teori og empiri.

4.1. Et eklektisk utforskende forskningsdesign

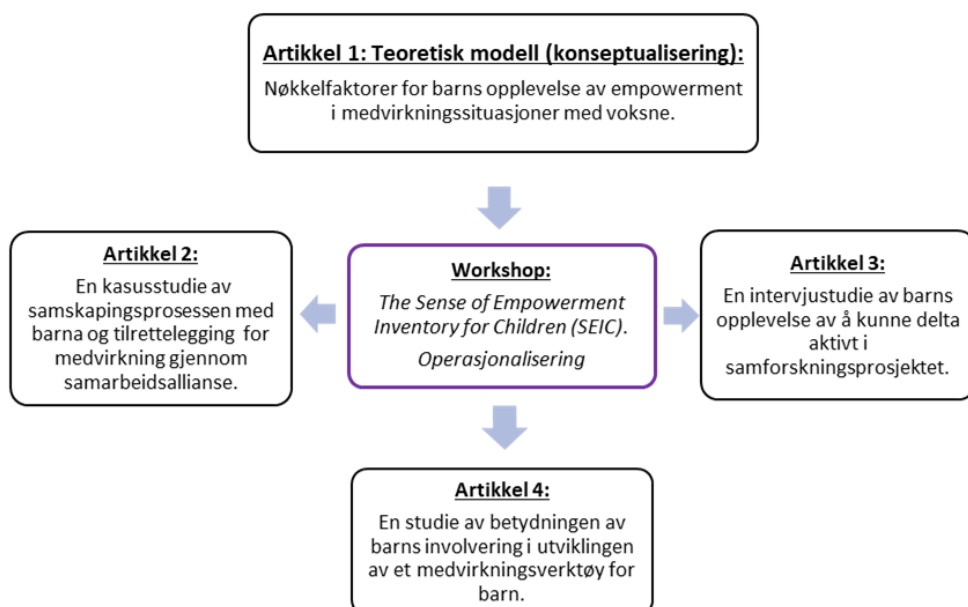
Den metodiske tilnærmingen for dette forskningsprosjektet hadde opprinnelig som mål å utvikle et strukturert verktøy som kunne måle barns opplevelse av medvirkning. Da dette prosjektet ble satt i gang ble 7 barn/ungdommer invitert inn i en samskapingsprosess for å bidra til økt kvalitet og implementeringsverdi. På grunn av at den verdensomspennende pandemien Covid-19 medførte strenge restriksjoner for fysiske møter og utføring av tjenester i praksisfeltet i to av årene stipendiatperioden varte, ble det utfordringer med datainnsamling av det kvantitative datamaterialet⁵. Studien som skulle bidra til å undersøke verktøyets statistiske validitet ble derfor utsatt. Denne avhandlingen og studien av barns medvirkning rettet seg derfor til en teoretisk konseptualisering og modellutvikling, hvor det empiriske bidraget handler om kvalitative perspektiver på samarbeidsrelasjonen mellom barna og meg som forsker i et medvirkningsperspektiv. Sammen med det teoretiske grunnlaget, har dermed samforskningsprosjektet fungert som et empirisk eksempel på barns medvirkning i praksis.

⁵ Spørreskjemaet (SEIC) ble distribuert ut til PP-tjenester som igjen delte ut skjemaet til de elevene de hadde hatt samtale med. Under pandemien ble møtene mellom elever og PPT imidlertid redusert, i tillegg ble nettmøter en løsning som var utfordrende å kartlegge og det ble mange forstyrrende elementer i datainnsamlingsprosessen. Unntakstilstanden og de nye tilpasningene i en covidpreget hverdag la også et ekstra press på tjenestene slik at de ikke fant rom for deltakelse i forskningsprosjekt.

Utformingen av studien har vært en dynamisk prosess, og den kvalitative innfallsvinkelen har gitt meg spillerom for fleksibilitet. Dette ledet meg inn på et eklektisk forskningsdesign som er både utforskende (eksplorativt) og et beskrivende (deskriptivt), og som søker å skape en ny forståelsesstruktur (*organisering av kunnskap*) gjennom å låne elementer fra ulike forklaringsystemer. Eklektisme er en form for stilblanding og en konseptuell tilnærming som ikke holder fast ved ett sett av regler. I stedet har jeg i dette prosjektet søkt løsninger med mulighet til å implisere og innarbeide flere ulike perspektiver, både innenfor form, stil og idé. Målet med denne tilnærmingen er å oppnå utvidet innsikt i barns medvirkning som konsept, med vekt på barnets opplevelse av forutsetninger for deltakelse. Innenfor filosofien blir denne tilnærmingen ofte benyttet for å oppnå en tilfredsstillende problemløsning med mulighet til praktisk bruk, noe som har vært en viktig målsetting med denne studien sammen med mulighet for generalisering.

Gjennom den valgte metodiske tilnærmingen var målet:

- a) Å tydeliggjøre barns medvirkning som teoretisk og empirisk rettet konsept.
- b) Å fremme metodisk nytenkning.
- c) Bidra til et kunnskapsgrunnlag for å utvikle nye metodiske praksiser.
- d) Bidra til nye teoretiske forståelser for problemstillingen i praksisfeltet.



Figur 1: Oversikt over prosjektets struktur og sammenheng.

Blumers (1954) forståelse av sensitizing konsept har vært en analytisk ramme for den konseptuelle utforskningen, og den empiriske orienteringen har vært ledet av tre sentrale elementer – en grunnleggende respekt for barnet som likeverdig menneske, tilrettelegging for barnets autonome stemme og en etisk forsvarlig medvirkningspraksis. Det teoretiske rammeverket er hovedsakelig fra et sosialpsykologisk fagfelt på individnivå, og gjennom empiriske eksempler av barn i medvirkningsprosesser har det teoretiske grunnlaget blitt diskutert og utforsket. Ved bruk av med- og deltakerbasert forskning, fokusgruppeintervju, deltakende observasjon og logg- og refleksjonsdata har jeg søkt å oppnå økt forståelse for barns medvirkning som konsept og tilrettelegging for medvirkningspraksiser. Hver av artiklene i studien presenterer teoretiske perspektiver på barns medvirkning som gjennom de empiriske eksemplene blir diskutert knyttet til en konkret samarbeidspraksis. Samlet bidrar dette til å belyse aktuelle problemstillinger knyttet til maktrelasjoner, kontekst og metodisk tilrettelegging. Selv om studien har en teoretisk tilnærming er den forankret i en praksisorientert problemstilling, og gjennom henvisningen til, og analysen av, det empiriske materialet, bygges en kunnskapsbro mellom teori og praksis. Dette er i tråd med Blumers (1954) synspunkter når det gjelder hensikten med utvikling av sosial teori og dens bruk i sosialvitenskapen.

4.1.1. Vitenskapsteoretiske ståsted

Dewey (1925) så på sannhet som det som fungerer, og hadde en pragmatisk overbevisning om at vi må se til praksis for å finne mening og verdi. Han hevdet at konsepter er verktøy som bør bedømmes i henhold til deres instrumentelle verdi for å sette mennesker i stand til å forstå og handle. Utforskningen av medvirkning i denne studien har dermed ikke til hensikt å definere barns medvirkning løsrevet fra sin kontekstuelle og instrumentelle funksjon, men å konstruere en meningsforståelse som gir konseptet en bruksfunksjon. Avhandlingens vitenskapsteoretiske ståsted havner derfor innenfor en pragmatisk vitenskapstradisjon, hvor også et semantisk teorisyn har ledet an for den praktiske filosofien. Pragmatismen oppsto på slutten av 1800-tallet som en motvekt til den mer abstrakte filosofien, med filosofer slik som Charles Pierce, John Dewey og William James i spissen. Disse tenkerne hevdet at filosofi skal brukes til å veilede konkret handling, og at en idé eller en teori er et redskap som sier oss noe om hvordan vi skal handle og oppføre oss. Pragmatisme som overordnet filosofi, legger vekt på at forskningen skal finne løsninger ved å studere situasjonsbestemte utfordringer og spørsmål. Det er derfor ikke metoden i seg selv som er sentralt, men hvordan jeg som forsker på best måte kan tilnærme meg problemstillingen som skal studeres (Creswell, 2013).

I denne avhandlingen blir det gjort rede for et teoretisk fundament og grunnleggende antakelser for en modell som er bygget på en forståelse av barns utvikling av empowerment og handlingskraft i interaksjon og samhandling med voksne. Utvalgte parametere utgjør et abstrakt system for å beskrive barns medvirkning som fenomen og konsept. Parameterne i en slik modell bør ifølge Suppe (1989) ha innbyrdes sammenheng, og på denne måten danne en meningsbærende (semantisk) helhet. Valget av parametere og argumentasjonen for deres sammensetning, forankres og begrunnes i ulike teorier og observasjoner. Gjennom teoretiske og empiriske argumenter forsøker jeg dertil å gi en systematisk fremstilling av innholdet i konseptet barns medvirkning.

En pragmatisk vitenskapelig tilnærming henger nært sammen med et semantisk teorisyn (Kvernbekk, 2002; Suppe, 1977, 1989), og henvender seg til den praktiske relevansen og konsekvensen av forskningen. Selv om det ifølge en pragmatisk tilnærming ikke finnes noen absolutte kriterier som basis for begrepsdannelse, legger jeg i denne avhandlingen vekt på den pragmatiske filosofien som handler om hensiktsmessige måter å ordne data på. Dette har vært knyttet til selve forskningsprosessen som har båret preg av å prøve seg frem, utforske og identifisere mønstre og strukturer knyttet til konseptet barns medvirkning. Konseptet barns medvirkning er på denne måten studert ut fra en teoretisk utforskning og argumentasjon, observerbare forhold (i form av kassustudier), verbale utsagn (i form av intervjuer), og skriftlige materialer (logg- og refleksjonsnotater).

4.1.2. Et semantisk teorisyn på en teoretisk modell

Innenfor en filosofisk tradisjon snakkes det gjerne om teoretisk vitenskap og praktisk vitenskap. Mens den teoretiske vitenskapen har som formål å beskrive, forklare og predikere fenomener, har den praktiske vitenskapen som mål å fortelle oss hvordan vi skal gå frem for å påvirke og skape endringer (Myhre, 1980; Skjervheim, 1992). I denne studien retter temaet og forskningsdesignet seg til begge former for vitenskap, både gjennom en teoretisk konseptualisering og konstituering av en teoretisk modell, og gjennom en empirisk rettet utforskning av det teoretiske grunnlaget med mål om å føre den teoretiske forståelsen tilbake til det empiriske feltet (Blumer, 1954). Utfordringen med dette er at ulike vitenskapssyn gjerne skaper utfordringer når vi skal argumentere for generaliserbarheten knyttet til funnene og konklusjonene, og anvendelsen av teorien i praksis. Helheten i problemstillingen står derfor i spriket mellom å konstruere 'ren' teori, og den praktiske anvendelsen av denne.

Kvernbekk (2002) henviser til at den positivistiske vitenskapsforståelsen ofte er assosiert med naturvitenskap, mens en hermeneutisk tradisjon er mer knyttet til pedagogikk og en samfunnsvitenskapelig disiplin. Utviklet fra det naturvitenskapelige teorisynet (Suppe, 1989;

Van Fraassen, 1980, 1989), presenterer Kvernbekk et semantisk teorisyn som et alternativ til et positivistisk teorisyn, men uten at det er basert på hermeneutikk. Grunnlaget for denne forståelsen er basert på en eksplisitt antakelse om at teoriers struktur og epistemiske karakteristika er uavhengig av om teorier er forklarende («rene») eller praktiske, og uavhengige av hvilket felt eller fagområde de befinner seg i (s. 33). I Van Fraassens (1980) filosofi avviser han forestillingen om at vitenskapens mål er å lage en «sann» beretning om virkeligheten, og hevder i stedet at målet er å produsere teorier som er empirisk sannsynlige og tilstrekkelige. Igjen så handler dermed ikke denne studien om å definere en absolutt sannhet for hva barns medvirkning som konsept er, men om å organisere ulike perspektiver og parametere for konseptet ut fra en funksjonell hensikt. Dette bygger på premisset om at virkeligheten består av stabile underliggende mønstre og strukturer (Alvesson & Sköldbberg, 2009), og åpner for at den teoretiske modellen av barns opplevelse av medvirkning i større grad kan generaliseres og anvendes fleksibelt i ulike situasjoner.

4.1.3. En sensitizing tilnærming til barns medvirkning som konsept

Ifølge Blumer (1954) er teorier bare av verdi i den empiriske vitenskapen hvis de knyttes hensiktsmessig sammen med den empiriske verden, og den eneste måten å gjøre dette på er gjennom konsepter som retter seg mot empiriske funn. Han skriver:

Theory is of value in empirical science only to the extent to which it connects fruitfully with the empirical world. Concepts are the means, and the only means of establishing such connection, for it is the concept that points to the empirical instances about which a theoretical proposal is made. If the concept is clear as to what it refers, then sure identification of the empirical instances may be made. (s.4)

Man trenger derfor en demografi av konseptet, og en analyse av mekanismene som ligger til grunn, enten ved å utvikle nye konsepter eller utvikle nye nyanserte tolkninger. Hvis konseptet er klart med hensyn til hva det refererer til, kan altså de empiriske tilfellene tydeligere gjenkjennes, og ved å åpne for en åpen, søkende og sansende tilnærming kan det åpnes for nye muligheter for teoretisk inspirerte empiriske studier.

Blumer introduserte begrepet *sensitizing concept* i 1954 som svar på diskrepansen mellom teori og empiri i samfunnsvitenskapelig forskning. Han mente at det var tre problemstillinger med sosial teori som påvirket den sosialvitenskapelige utviklinga (nyttens og kvaliteten). For det første virket ikke sosial teori å være til bruk orientert mot den empiriske verden. For det andre var sosial teori dårlig på å gi forskningen retning, da den var fjern fra empirien. Og for det tredje var det lite av det empiriske

materialet som påvirket teorien tilbake. Blumer kritiserte derfor fagpersoner for å forme empirien etter teoretiske modeller i stedet for at teorien bidrar til å forme den empiriske verden. Han skilte derfor mellom to begreper, definite konsepter som har klare definisjoner og faste egenskaper, og sensibilerende konsepter som mer henviser til en retning å se etter og en følelse av referanse i tilnærmingen til empirien. Når et konsept er sensitizing har det ikke en klar definisjon, men tar en ny form ved hvert empirisk tilfelle (Hammersley, 2003). Hensikten med å tilnærme seg konseptet med en slik vaghet er at det kan bidra til å rette fokuset i en bestemt retning, uten å låse fast en bestemt forståelse av fenomenet. På denne måten kan begrepets kjerne og hensikt defineres, men uten at man utelukker relevante varianter eller forekomster. Så i stedet for å se etter «Hva er barns medvirkning?», så kan definisjonen og beskrivelsen rette fokuset mot hva vi vil oppnå og hvorfor. En teoretisk modell som er knyttet til prinsipper og mønstre, er derfor et hensiktsmessig grep for å kunne anvende en teori fleksibelt og overføre anvendelig kunnskap til praksisfeltet. I motsetning til fikserte begreper (definitive) som refererer til en tydelig klassifisering med hjelp av klare kriterier, vil barns medvirkning som et sensitizing konsept heller gi en retning og intensjon, og generell veiledning og følelse i møte med empiriske tilfeller.

4.1.4. En teoretisk empowermentmodell for barns medvirkning

I avhandlingen er dermed målet å tydeliggjøre barns medvirkning som konsept, og å gjøre denne kunnskapen anvendelig gjennom teoretisk generalisering (Tjora, 2017b) slik at det kan virke tilbake på utviklingen av praksisfeltet. Det er imidlertid umulig å fange hele fenomenets kompleksitet i en teori, og derfor velges det ofte ut noen parametere som til sammen utgjør en forenklet og abstrakt modell av fenomenet. Empowermentmodellen for barns medvirkning oppstår dermed som et resultat av en abstraksjonsprosess hvor selvstendige kasuelle faktorer blir vurdert sammen (Cartwright, 1989). Cartwright beskriver at dette ikke handler om å endre de ulike parameterne, men å sette sammen de virkningene som parameterne er bygget på. Jeg har lent meg på Suppe (1989, 2000) som trekker frem *modellen* som den viktigste kilden til vitenskapelig kunnskap. Han mener at modeller ikke skal beskrive fenomenets kompleksitet ut i den vide detalj, men heller som scenarioer som beskriver systemet av fenomenet som undersøkes, som om det sto utenfor sin komplekse kontekst.

Empowermentmodellen for barns medvirkning er derfor en første representasjon av en samarbeidsorientert tilnærming til barns medvirkning, og inneholder fire parametere som knyttes til barns opplevelse av handlekraft og aktørkompetanse. Ifølge Suppe (1989) innebærer dette at vitenskapelige teorier, slik som her knyttet til barns medvirkning,

behandler fenomenet som om de bare besto av eller kan karakteriseres ved de valgte parameterne. Virkelige personers atferd kan også karakteriseres av mange andre parametere, som for eksempel interesser, relasjoner, følelser, m.m. Dette er parametere som faller utenfor teorien.

Teorien er tenkt å dekke mange enkelttilfeller, ikke bare knyttet til ett, og de parameterne som er valgt er de som ansees som felles for de aktuelle situasjoner av barns medvirkning. Derfor er de parameterne som er kontekstavhengige og situasjonsavhengige valgt bort. Dette er med på å gjøre teorien mer fleksibel og anvendbar, men gjør også at teorien må brukes bevisst og med en reflektert bevissthet over hva teorien betyr. Dette kan være en utfordring når teorien skal anvendes i praksis (Kvernbekk, 2002), men diskuteres her i lys av empiriske eksempler for konkretisering. Studien av barns medvirkning er derfor konsentrert om modellen og dens betydning, mer enn å utforske selve fenomenet i sin helhet på tvers av metodiske og kontekstuelle faktorer. Teorien beskriver på denne måten hvordan situasjonen ville ha vært hvis de utvalgte parameterne var de eneste som hadde betydning for fenomenet. Dette kan kanskje forstås av noen som naivt eller uklart. Det er likevel et viktig element for denne studien at konstruksjonen av den teoretiske modellen har sammenheng med empiriske problemstillinger, og kan knytte alternative teoretiske perspektiver til et anvendelig instrument som har innflytelse på praksis. I denne studien utvikles dermed funn i form av en modell, som ikke kun er avgrenset til den empirien som er undersøkt, men som utvikler et konsept basert på en abduktiv tilnærming i relasjon til tidligere forskning og teorier som kan underbygge større gyldighet og generaliserbarhet. Påfølgende diskusjoner har derfor løftet temaet ut av den empiriske forskningskonteksten, og opp på et mer abstrakt og teoretisk nivå for å oppnå økt generalisering og overførbar validitet. På denne måten blir den spesifikke konteksten mindre fremtredende i denne studien, til fordel for en mer teoretisk beskrivelse av barns medvirkning som samarbeidsorientert konsept. Så selv om det empiriske materialet er hentet fra en samfunnsforskningssammenheng med relativt ressurssterke barn og ungdommer, er det en mer universell samarbeidstilnærming til barns medvirkning som konsept, som er definert gjennom en analytisk refleksjon. Intensjonen er at det teoretiske grunnlaget og prinsippene for barns opplevelse av empowerment og aktørkrefter, også skal være relevant i situasjoner der barnet opplever seg ekstra sårbar, slik som i møte med hjelpetjenester, i barnevernssaker eller spesialisthelsetjenester. Modellen bygger dermed på prinsipper som vil kunne fremme barnets individuelle handlingskrefter, og reduserer barnets opplevelse av maktesløshet i møte med voksenkonstruerte kontekster preget av skjeve maktrøller.

4.2. Det empiriske forskningsbidraget – et samskapingsprosjekt

Det empiriske bidraget i forskningsprosjektet har, som tidligere beskrevet, vært et samskapingsprosjekt sammen med en gruppe barn/ungdommer og meg som forsker. Målet med samskapingsprosjektet var å utvikle et verktøy som kunne måle barnets opplevelse av medvirkning og *sense of empowerment* i møte med voksne i profesjonelle roller, spesielt i møte med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og de saksbehandlingsprosedyrer som finnes der. Valget om å utvikle et spørreskjema handlet om at jeg som fagperson innenfor utdanning og hjelpetjeneste hadde erfart et ønske om, og et behov for, konkrete verktøy som støttet de profesjonelle i sitt arbeid med å inkludere barn i medvirkningsprosesser. Verktøyet ble konstruert ut fra en teoretisk utforsking av hva barns medvirkning som konsept innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse kan være, hvor empowerment ble vektlagt som metodisk tilnærming til aktivisering av barnas aktørkrefter i medvirkningssituasjonen. Et teorigrunnlag ble derfor satt sammen med utgangspunkt i behovet for informasjon, mulighet for aktiv deltakelse (autonomi), opplevelse av anerkjennelse, og innflytelse gjennom samarbeid (allianse). Denne strukturen fungerte som hypotese for den videre operasjonaliseringen av de ulike dimensjonene til barns medvirkning.

Tabell 1: Teorigrunnlag for forståelse av aktiv inkludering i medvirkningsprosesser.

Teorigrunnlag for forståelse av aktiv inkludering i medvirkningsprosesser

Informasjon	Deltakelse	Anerkjennelse	Samarbeid
Opplevelse av oversikt og sammenheng. (<i>Sense of coherence</i> – Antonovsky, 1987)	Opplevelse av å kunne uttrykke seg. (<i>Selvbestemmelsesteori</i> – Deci & Ryan, 1985, 2000)	Opplevelse av å bli hørt og forstått. (<i>Dialektisk relasjonsteori</i> – Schibbye, 2002)	Opplevelse av å være på samme lag og utfylle hverandre. (<i>Working Alliance</i> , Bordin, 1975, 1979)
Opplevelse av empowerment – aktivisering av personens aktørkrefter			

I utviklingen av det psykometriske verktøyet, opplevde jeg som forsker et naturlig behov for å inkludere barn innenfor målgruppen som aktive deltakere for å bidra til utviklingen av verktøyet. Jeg opplevde at min egen kompetanse kom til kort selv om jeg søkte å sette meg inn i både barns forståelse av hva medvirkning innebærer, samt bruken av dette verktøyet. Det ble derfor naturlig (og til dels nødvendig) å invitere barna inn i prosessen for å hjelpe meg med den videre utviklingen av verktøyet. En preoperasjonalisert versjon av det teoretiske grunnlaget ble et første utkast til et spørreskjema, og ble utgangspunkt for arbeidet i arbeidsgrupper (workshop) sammen med barna.

Tabell 2: Operasjonalisering av barns medvirkning - de ulike elementene i vurderingsskjemaet.

Medvirkningsvurdering for barn i formelle prosesser (‘The Sense of Empowerment Inventory for Children’)	
	<p><u>Informasjon</u> (å bli inkludert i saken)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jeg forsto hva som var oppgaven til den voksne i PPT 2. Jeg forsto hvorfor vi skulle snakke sammen. 3. Jeg forsto hva vi skulle snakke om. 4. Jeg skulle ønske at den voksne hadde forklart mer hva som var meningen med møtet. 5. Jeg forsto hva som var målet med møtet 6. Jeg forsto hva som var forventet av meg i møtet 7. Jeg forsto hvilke muligheter jeg har for å få det bedre på skolen
	<p><u>Deltakelse</u> (å få si sin mening)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Jeg var usikker på hva jeg skulle si til den voksne 9. Jeg fikk til å si hva jeg mener 10. Jeg fikk nok tid til å tenke 11. Jeg fikk til å forklare den voksne hva som er utfordrende på skolen 12. Jeg fortalte den voksne hva jeg tror kan gjøre problemet mitt på skolen bedre 13. Jeg følte at jeg kunne være ærlig med den voksne
	<p><u>Anerkjennelse</u> (å bli hørt)</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Den voksne ønsket å vite hvordan jeg har det 15. Den voksne forsto hva jeg strever med 16. Den voksne likte å snakke med meg 17. Den voksne ønsket å hjelpe meg 18. Jeg skulle ønske at den voksne lyttet mer til det jeg hadde å si 19. Den voksne var interessert i mine tanker om utfordringene på skolen 20. Den voksne ønsket at jeg skulle endre meg
	<p><u>Samarbeid</u> (innflytelse)</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Jeg og den voksne snakket godt sammen 22. Jeg opplevde at jeg og den voksne samarbeidet 23. Jeg fikk være med på å planlegge hva som skal skje videre i saken min 24. Jeg følte at vi var på samme lag 25. Jeg og den voksne hjalp hverandre med å finne løsning på problemet mitt 26. Jeg fikk være med på å ta avgjørelser i møtet

4.2.1. Deltakere og gjennomføring av samskapingsprosjektet

Verktøyets målgruppe var barn og ungdom i alderen 12-18 år, og for å få hjelp og støtte i utviklingsprosessen av verktøyet, henvendte jeg meg til en gruppe barn i alderen 12-13 år for å delta som rådgivningsgruppe og samtidig medskapere i prosjektet. Disse barna ble rekruttert fra det lokale håndballaget, og noen av disse barna hadde jeg også undervist som elever i kulturskolegrupper 5 år tidligere. Hele håndballaget på 15 jenter ble invitert, og 7 jenter meldte sin interesse. Deltakerne fikk først en muntlig presentasjon av prosjektet, og deretter fikk de med seg et informasjonsskriv med utfyllende opplysninger om tema, mål og hensikt, frivillighet, konsekvenser, samt samtykkeskjema (vedlegg 7). Foreldrene ble også informert gjennom informasjonsskriv og ga skriftlig samtykke til deltakelse (vedlegg 8).

Det var ingen eksklusjonskriterier annet enn alder, da hensikten var å få barns synspunkter og perspektiver på hvordan verktøyet kunne oppfattes og tas i bruk i møter mellom barn og voksne. Barna deltok på bakgrunn av sine erfaringer med å være barn i nedre aldersspennet av målgruppen, for å kvalitetssikre at verktøyet kunne tilpasses de yngste i målgruppen. Barna deltok også med sine unike personlige erfaringer, ulik etnisk bakgrunn og ulike erfaringer med å snakke med voksne i profesjonelle roller (enten lærere, rektor, fagpersoner i helsevesenet eller i hjelpetjenester). Barna refererte også til historier og erfaringer fra andre de kjente (venner og søsken), for å sette seg inn i problemstillingen som handlet om opplevelsen av å bli hørt som barn i møte med voksne. Ved hjelp av disse erfaringene og deres perspektiver ble hvert element, formuleringer, felles forståelse og kontekstuell relevans diskutert og revidert. Barna bidro også til å justere svaralternativer, overskrifter, informasjonstekst, relevans og pilottesting av skjemaets gjennomførbarhet.

Jeg ønsket å møte barna på «nøytral grunn» og forsterke frivilligheten i dette prosjektet, og henvendte meg derfor til en fritidsarena for å unngå at dette opplevdes som skolerelatert. Tanken var at dette skulle gi åpenhet for en ny kontekst hvor vi kunne etablere gode samarbeidsformer. Barna i forskningsgruppen hadde en helt konkret funksjon – å dele sine refleksjoner, synspunkter og vurderinger ut fra deres barne- og ungdomsperspektiver, for å kvalitetssikre arbeidet og øke verktøyets validitet og implementeringsverdi.

Det ble først invitert til fire workshops hvor de forhåndsutviklede elementene i spørreskjemaet ble gjennomgått, element for element (*se tabell 3*). Jeg og deltakerne møttes i idrettshallen etter trening på egnet møterom, og gjennom en dialogbasert tilnærming ble ulike synspunkter, forståelser og eventuelle andre forslag diskutert. Denne samskapingsprosessen

er beskrevet som en kasstudie i artikkel 2, hvor prosessen ble studert i lys av konseptet samarbeidsallianse som metodisk innfallsvinkel og Lundy's (2007) modell for medvirkning.

Tabell 3: Oversikt over agendaen for de ulike samlingene i samarbeidsgruppen.

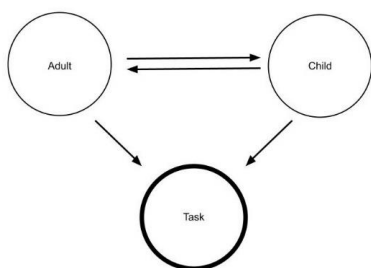
<i>Workshop</i>	<i>Aktivitet</i>
1:	A: Informasjon om prosjektet, målet for møtet og forskerens rolle B: Diskutere rollen til medforskerne i arbeidet C: Tydeliggjøre problemstillingen for det første møtet D: Diskutere de første 7 elementene i SEIC i dimensjonen for informasjon
2:	A: Repetisjon av mål og mening for møtene B: Repetere og diskutere noe av arbeidet fra forrige møte C: Revidere item 8-16 i dimensjonen for deltakelse/autonomi
3:	A: Utforske hva vi assosierer med barns medvirkning B: Utfylling av skjemaet C: Diskutere erfaringene med utfyllingen av skjemaet (tid, layout og svaralternativer)
4:	A: Repetisjon av mål og mening for møtene B: Repetere og diskutere noe av arbeidet fra forrige møte C: Revidere item 17-26 i dimensjonen for anerkjennelse og samarbeid

Samskapingsprosessen resulterte videre i en ny studie som barna var med på både å planlegge og gjennomføre gjennom 4 nye møter/samlinger. Disse møtene gikk ut på å planlegge datainnsamling, gjennomføre datainnsamling, analysere resultater og skrive ned resultater. *(Denne studien er ikke med i avhandlingen, men beskrives som et resultat av samskapingsprosessen og barnas medvirkning i prosjektet i artikkel 4).* Det konkrete utfallet og resultatet fra dette samarbeidet ble analysert i en egen studie som belyser hvordan en barnesentrert metode kan bidra til økt implementeringsverdi (artikkel 4).

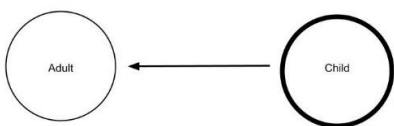
I rekrutteringen av deltakere til prosessen ble det lagt vekt på at barna ble invitert til å være medforskere og samarbeidspartnere i en prosess som skulle utvikle et produkt. De ble derfor ikke ansett som informanter og 'noen som skulle forskes på' (objekter). Anonymitet ble derfor ikke et relevant tema i starten, men ble tatt opp som et tema underveis i prosessen for å undersøke barnas synspunkter om å bli anerkjent for sitt bidrag i prosessen. Barna hadde ikke noe imot at deres navn ble nevnt i forbindelse med studien, men noen syntes det var ubehagelig å bli sitert med navn. Da avhandlingens fokus underveis i prosessen ble endret fra utvikling av et strukturert verktøy til en studie av en samarbeids- og samskapingsprosess, ble

det mer naturlig å holde deltakernes identiteter anonyme. Det er likevel av etiske hensyn viktig å diskutere og reflektere over viktigheten av å anerkjenne barnas bidrag i prosessen og utviklingen av verktøyet.

Etter samskappingsprosjektet ble barna i forskergruppen invitert til en intervjustudie med fokus på å løfte frem barnas egne opplevelser med å være medforskere i prosessen (artikkel 3). Denne delen ble registrert i Norsk Senter for Dataforskning (NSD nå SIKT) (vedlegg 6) som en egen studie hvor deltakerne fikk rolle som informanter. I denne prosessen fikk barna ny informasjon både muntlig og gjennom informasjonsskriv, og nye spesifiserte samtykkeskjemaer ble signert. Barna fikk da informasjon om konsekvensene av å være informanter, mulighet for å trekke samtykke, informasjon om opptak av samtalen (diktafon), og bruken av opplysningene i forskning. Inklusjonskriteriene handlet her om å intervju deltakerne fra samskappingsprosjektet om deres erfaringer av deltakelse og aktive rolle, og 4 av 7 deltakere valgte å delta i studien. I denne studien var rollene til barna og meg som forsker redefinerte, hvor jeg hadde forskerrollen og var intervjuer, mens barna ble intervjuet. Vi fjernet oss i denne konteksten fra samarbeid og allianse, og la mer vekt på å gi barna et «mikrofonstativ». Rollene og tilnærmingene ble derfor omdirigert fra felles oppdrag (illustrert gjennom figur 2) til fokuset på barnas fortellinger (illustrert gjennom figur 3) (Olsen, 2022).



Figur 2: Et samarbeidsperspektiv der oppdraget er i fokus, og voksne og barn komplementerer hverandre i arbeidet med oppgaveløsningen.



Figur 3: Barnet er i fokus og den voksne mottar informasjon fra barnet.

4.2.2. Kvalitativ forskning

Kvale og Brinkmann (2009) etterlyser redegjørelser fra forskere om metodevalg i kvalitativ forskning, og argumenterer for viktigheten av redegjørelse av kontekst, instruksjoner, spørsmål og prosedyrer i analyseprosessen. Olsen (2003) forklarer blant annet hvordan metodisk refleksjon kan bidra til å presisere og fremme forståelse av analysedelens konstitusjon og dermed virke kvalitetssikrende. Kvalitative forskningsmetoder er primært opptatt av historier og beretninger, inkludert subjektive forståelser, følelser, meninger og tro (Matthews & Ross, 2010), og kjennetegnes ofte av nærhet og følsomhet overfor konteksten studien gjennomføres i (Malterud, 2003; Tjora, 2017). Hensikten med kvalitative studier er gjerne å oppnå dybdekunnskap og helhetlig forståelse av spesifikke kontekster, eller å utvikle begreper, kategorier og typologier (Creswell & Poth, 2016). Slike studier kan også ta sikte på å formulere hypoteser og teorier eller å foreta teoretisk generalisering, slik som i studien her. Jeg har blant annet valgt å utforske barns opplevelse av å delta i medvirkningssituasjoner gjennom intervju. Barnas subjektive forståelser blir da fortolket gjennom min evne som forsker til å oppfatte og forstå og ta imot barnets meninger og fortellinger. Kasusstudie er også brukt for å komme i dybden og forstå et fenomen i en gitt kontekst for å fange essensen i den bestemte situasjonen. Den teoretiske konseptualiseringen utforsker dermed ulike teoretiske forståelser for hva barns medvirkning innebærer som praksis.

Tabell 4: Oversikt over studiene i prosjektet.

Rom for deltakelse – en empowermentmodell for aktiv inkludering av barn i medvirkningsprosesser				
En teoretisk forståelse av forutsetninger for barns medvirkning:				
<i>Prosess/workshop: Operasjonalisering av barns opplevelse av inkludering i medvirkningssituasjoner (SEIC)</i>				
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4
Mål	Hvordan kan vi forstå barns medvirkning som aktiv inkludering av barn i samarbeidsprosesser med voksne?	Hvordan kan samarbeidsallianse som metodisk tilnærming til barns medvirkning støtte deres mulighet for å uttrykke fritt sine synspunkter?	I lys av selvbestemmelsesteori, hva fremmer og hemmer barns aktive deltakelse i samarbeidsprosesser med voksne?	En studie av betydningen av barns involvering i utviklingen av et medvirkningsverktøy for barn.
Design	En teoretisk konseptualisering	En kvalitativ kasusstudie	En kvalitativ intervjustudie	En kvalitativ studie med deltakende observasjon
Data-innsamling	Litteratur	Deltakende observasjon av samskapende workshops.	Fokusgruppeintervju av barna i samforskningsgruppen (n=4)	Loggrapport og refleksjonsdata
Dataanalyse	Refleksjon	Systematisk tekstkondensering	Tematisk analyse	Innholdsanalyse
Problemstilling	Hvordan kan barns medvirkning konseptualiseres innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv?			

4.2.3. En empowermentmodell

Artikkel 1: Hvordan kan man forstå barns medvirkning som aktiv inkludering i samarbeidsprosesser? En teoretisk utforsking.

I utformingen av temaet og problemstillingen i dette prosjektet savnet jeg en tydelig og enhetlig beskrivelse og forståelse av barns medvirkning som begrep og konsept, og jeg savnet spesielt å finne en definisjon som gir føringer for hvordan barns medvirkning kan fasiliteres i praksis på relasjonelt og individuelt nivå. Uten en klar definisjon og tydelige teoretiske rammer, ble det derfor vanskelig å orientere seg i det empiriske feltet. I utforskingen og konstruksjonen av barns medvirkning innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv ble det derfor naturlig å henvende seg til andre teoretiske perspektiver som kunne forklare og beskrive dette fenomenet som jeg ønsket å løfte frem. I søken etter å forstå og beskrive dette perspektivet av barns medvirkning lette jeg etter andre etablerte teorier som viser til mekanismer og forhold som styrker barnet som aktivt, selvstendig og handlingsorientert individ. Jeg henvendte meg derfor til symbolsk interaksjonisme og en sosialpsykologisk tilnærming med vekt på barnets opplevelse av empowerment som en tenkt forutsetning for aktiv deltakelse og reell medvirkning. Dette ble et rammeverk som jeg videre kunne utforske og diskutere i samspill med det empiriske feltet og konkrete praksissituasjoner.

Kvernbekk (2002) beskriver hvordan systematiske metoder for teoretisk drøfting og argumentasjon bygger på generelle prinsipper for logikk og språkbruk. Dette handler blant annet om presisjon i begrepsbruk og språklige formuleringer med bruk av den vanlige terminologien i faget. De sentrale begrepene i det teoretiske grunnlaget er derfor definert, i tillegg til entydige resonneringer om disse begrepene og sammenhengen mellom dem. Den teoretiske modellen som jeg presenterer, bygger på ulike teorier og begreper som jeg beskriver og setter inn i den aktuelle konteksten av barns medvirkning, og i dette arbeidet blir det også løftet frem hvordan teoriene og begrepene innvirker på hverandre og danner strukturer som skaper forståelse for dannelsen av det nye konseptet. I denne prosessen argumenterer jeg også for disse teoriens relevans og nytte for å forklare temaet og problemstillingen. Det er henvist til logiske sammenhenger mellom argumenter og premisser slik at det på denne måten argumenteres for de implikasjonene og slutningene som det ledes opp til.

Som tidligere beskrevet så er tema og engasjement i denne avhandlingen initiert av praksisfeltet og av praksiserfaringer. Det er en forståelse av barnet som subjekt i møte med et komplekst voksenkonstruert system som er utgangspunktet for denne beskrivelsen. En arena der voksne inviterer barna inn i for å medvirke – og forventer at de skal prestere ved å dele sine tanker, følelser og synspunkter om sin/en sak og en situasjon som kanskje er fremmed og uoversiktlig. En arena der maktforholdet mellom voksen og barn er skjevt, og i en situasjon som kan oppleves som belastende for barnet. Hensikten med denne

studien er da å reflektere over hvordan det kan legges til rette for reell medvirkning i en slik situasjon, hvor barnet kan bidra med sine egne tanker og synspunkter.

Dette er en videre refleksjon av temaet fra masteroppgaven jeg skrev i 2012 (Olsen, 2012) som handler om hvordan samtalen mellom voksne og barn kan styrke barnas resilienskrefter og støtte barna som selvstendige og autonome individer som utvikler motstandskrefter i møte med belastende situasjoner. Dette har jeg kalt et *Torneroseperspektiv*, og henvender seg til spenningen (dikotomien) mellom beskyttelse og deltakelse, og hvordan fravær av deltakelse ikke alltid er den mest hensiktsmessige og rette måten å beskytte barna på. Studien tar utgangspunkt i en forståelse av betydningen av å utvikle resilienskrefter/motstandskrefter i møte med verden og de utfordringene og belastningene som finnes der. Dette handler om å skape rom for barna som aktive aktører i sitt eget liv, og støtte dem i opplevelsen av å mestre eget liv og de utfordringer de kan møte på. Dette innebærer erfaringer med reelle livssituasjoner, dannelsessprosesser og muligheter for både å lykkes og ikke minst å mislykkes.

Denne forståelsen og engasjementet for å utvikle barns motstandsdyktighet, ledet meg til Antonovsky og hans salutogene modell om «Sense of Coherence» eller «Opplevelse av Sammenheng». Antonovsky oppdaget denne faktoren tilfeldig da han undersøkte kvinners mentale helse og motstandskraft etter deres traumatiske opplevelser i konsentrasjonsleirer, og hvordan disse kvinnene, til tross for store belastninger, likevel hadde klart seg godt her i livet. Beskyttelsesfaktoren som ligger i opplevelsen av sammenheng var derfor noe jeg utforsket i forståelsen av hvordan man kan legge til rette for at barn blir aktive aktører i sitt eget liv og egen sak, spesielt i situasjoner som kan oppleves belastende og spesielt sårbare. Det ble derfor utforsket og reflektert videre rundt hvordan dette kunne overføres til en medvirkningskontekst.

I den videre utforskningen av fenomenet/konseptet var jeg opptatt av å utforske hva som påvirket aktørkreftene i barna og initierte til energi og retning for deres handlinger. Dette ledet meg til motivasjonsteoriene til Deci og Ryan (1985), og deres beskrivelse av menneskers grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og fellesskap. Dette ble en ledende teori for å beskrive barnas opplevelse av å kunne delta aktivt og å si sin mening i medvirkningsprosesser.

I masteroppgaven jeg skrev i 2012 ble anerkjennelse et sentralt element for å argumentere for barnets utvikling av selvforståelse og bevissthet rundt egne uavhengige følelser og behov. Anerkjennelse stammer opprinnelig fra Hegels filosofi (1999) og en dialektisk forståelse av relasjoner. Dialektisk relasjonsteori (Schibbye 2002) bygger på George Herbert Meads speilingsteori, og innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til det forhold det har til omgivelsene. Prosessene mellom partene forstås som gjensidig avhengige, som i dialektisk tenkning, slik at det jeg gjør mot meg selv

reflekteres i relasjonen til andre, og motsatt. Dette er prosesser preget av likeverd, og som gir barnet muligheten til å lære å se seg selv som mentalt uavhengig av den voksne (Schibbye 2002). I medvirkningsprosesser blir dette spesielt viktig for å fremme barnets selvstendige, autonome stemme og reell medvirkning i praksis.

Etiske vurderinger av barn som sårbare individer i møte med fremmede strukturer, bidro til et fokus på barnas behov for støtte og trygghet i sin utvikling av en selvstendig stemme. Opplevelsen av å være på lag med den voksne, og å ha noen å 'virke sammen med' (i motsetning til å stå alene), ble derfor enda et element som ble tatt med i forståelsen av hva reelle forutsetninger for medvirkning innebærer i praksis. Utviklingsperspektivet ble ledende i denne tilnærmingen, hvor barnet, med hjelp av den voksne, får støtte til å utvikle sine synspunkter i interaksjon med den voksnes kompetanse. Working Alliance (Bordin, 1975/1979) er beskrevet som en betydningsfull komponent i en terapeutisk relasjon, vidt definert som det «the collaborative and affective bond between therapist and patient» (Martin et al., 2000, s. 438). Denne teorien er adoptert til å forstå hvordan voksne og barn kan 'virke sammen' i medvirkningsprosesser, og gjennom felles mål, metode/oppgave og bånd/fellesskap, kan jobbe målrettet med oppdraget eller saken.

Den teoretiske utforskningen av barnets involvering i medvirkningssituasjoner ble i denne utforskende prosessen en abduktiv veksling mellom de erfaringene jeg hadde, problemstillingene og mål og hensikten med studien, samt de teoretiske forståelsene jeg hadde tilegnet meg. Denne dynamiske og organiske vekslingen mellom teori og empirisk erfaring og målsetting, resulterte i en teoretisk modell som et forslag til å forstå hva barns medvirkning som konsept i et aktør- og empowermentperspektiv, og hva dette kan bety i praksis.

4.2.4. En kvalitativ kasstudie

Artikkel 2: Hvordan kan samarbeidsallianse som metodisk tilnærming til barns medvirkning støtte barnets evne til fritt å uttrykke sine synspunkter?

For å studere medvirkningsprosessen med barna i prosjektet og de mekanismene som påvirket det dynamiske samarbeidet mellom meg som voksen og forsker, og barna som medforskere, valgte jeg å studere denne avgrensede situasjonen som et kasedesign. En kasedesign er en empirisk tilnærming til et fenomen innenfor den virkelige konteksten og gir oss et realistisk innblikk i hva som rører seg innenfor de gitte rammene, spesielt når skillet mellom kontekst og fenomen ikke er klart (Yin, 2013). Denne type studier er beskrivende og utforskende (Befring, 2015; Cohen et al., 2011; Yin, 2013), og utforsker en reell situasjon for å søke en dypere forståelse av mekanismene som påvirker kaset som blir studert. I avhandlingen handler disse mekanismene om samskapingsprosessen med barna i

forskergruppen og tilrettelegging for medvirkning gjennom samarbeidsallianse (presentert i artikkel 2). I denne artikkelen ønsket jeg å undersøke samarbeidssituasjoner med barn, og ved å studere deltakernes aktivitet i samspill med meg som forsker i en samskapingskontekst, ønsket jeg å utvikle kunnskap og forståelse for samarbeidsprosesser og fasilitering av barns medvirkning i praksis. For å styrke valideringen av studien valgte jeg å triangulere ulike perspektiver ('Allyship', Lundys medvirkningsmodell (2007) og det empiriske datamaterialet), og en analytisk generalisering har tatt sikte på å trekke ut et mer abstrakt nivå av ideer som kan gjelde nyere situasjoner enn bare den originale kassustudien ved å identifisere overlapp og hull i sammenlignbar litteratur (Yin, 2013). Data ble innsamlet gjennom deltakende observasjon, og feltnotater og logg som ble skrevet underveis. Etter Workshop-møtene ble datamaterialet analysert gjennom systematisk tekstkondensasjon etter Malterud (2012a). Denne prosessen skaper en deskriptiv og utforskende tilnærming til datamaterialet, for å belyse hvordan samarbeidsallianse (allyship) som metodisk tilnærming kan belyse barns medvirkning i samarbeidssituasjoner med voksne. Analyseprosessen ble utført i fire trinn hvor første del handlet om gjennom en åpen tilnærming å få oversikt over datamaterialet, andre del handlet om å identifisere og sortere meningsenheter som kunne belyse betydningsfulle elementer for barnas medvirkning, tredje del handlet om å reformulere meningsenhetene for å definere innhold og undergrupper, og i den fjerde delen ble innholdet rekonseptualisert for å definere betydningsfulle elementer for tilrettelegging av barns aktive og reelle medvirkning i situasjonen. De teoretiske perspektivene knyttet til maktulikheter og samarbeidsallianse, ble viktige forståelsesmodeller i analysearbeidet for å tydeliggjøre elementer i det empiriske materialet som var betydningsfullt for fasilitering av barns medvirkning. På samme måte ble det empiriske materialet også en viktig empirisk kontekst som kunne konkretisere de teoretiske modellene og gi dem en mer praktisk funksjon i utviklingen av kunnskap på feltet.

4.2.5. Et fokusgruppeintervju

Artikkel 3: I lys av selvbestemmelsesteori, hva kan fremme og hindre barns aktive deltakelse i samarbeidsprosesser med voksne?

Som en del av utforskningen av barnas opplevelse av forutsetninger for å være aktive deltakere i medvirkningssituasjoner, ønsket jeg å henvende meg direkte til barna og deres erfaringer fra det konkrete samsapingsprosjektet. Dette var ut fra en genuin interesse og nysgjerrighet av hva som trigget barnas aktivering av handlingskrefter, og hva som fikk dem til å si sin mening i samarbeidet om utviklingen av SEIC. Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju med flere deltakere, og er velegnet for å avklare og belyse deltakernes erfaringer og meninger om et felles emneområde (Malterud, 2012b). Malterud (2012b) beskriver hvordan hensikten med å samle en gruppe i stedet for å intervju deltakerne

enkeltvis, er at deltakerne forholder seg til hverandres meninger og kan utfylle hverandre og få impulser fra de andres innspill. På denne måten kan en og samme virkelighet beskrives fra flere ulike perspektiver. Denne fremgangsmåten som bygger på en forståelse av samskaping, er nært knyttet til det overordnede temaet og problemstillingen i denne studien. Fokusgrupper gir derfor mulighet for å komme dypere og mere konkret ned i kvalitative problemstillinger enn man kan gjennom åpne spørsmål i spørreskjemaundersøkelser. Jeg ønsket dermed ikke bare å samle barnas tanker og erfaringer av å være medforskere, men å dvele og reflektere rundt denne erfaringen for å frembringe en dypere og mer gjennomreflektert forståelse av mekanismene som hadde vært i sving. Et fokusgruppeintervju var derfor en hensiktsmessig tilnærming for å legge til rette for denne refleksjonsprosessen.

Barna ble intervjuet gjennom et semistrukturert fokusgruppeintervju (Tritter & Landstad, 2020) hvor målet var å utforske barnas opplevelser og perspektiver på deres egen deltakelse i prosessen. Hensikten med intervjuet ble presentert for barna slik: *I forbindelse med forskningsprosjektet vi holder på med, er oppmerksomheten rettet mot barn og unges deltakelse og medvirkning i saker som angår dem. Vi ønsker derfor å undersøke deres opplevelse av å være med i dette samarbeidsprosjektet, og deres perspektiver på samarbeid, medvirkning og samskapelse.*

Det ble på forhånd utformet en intervjuguide med spørsmål slik som:

- Hvilke spørsmål bør jeg stille i et slikt intervju?
- Hvilke spørsmål er viktige å få svar på i en slik sammenheng?
- Hva er deres erfaringer med å være med som medforskere i prosjektet?
- Hva har vært viktig for dere i denne prosessen?
- Hva har vært gode opplevelser?
- Hva har vært negative opplevelser?
- Hvordan kunne vi gjort det annerledes?
- Hvis vi skulle etablert en slik forskergruppe en gang seinere, hva hadde vært viktig for at det skulle blitt en god samskapingsprosess og et godt samarbeid?

I analyseprosessen ble prosedyrer for tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006) fulgt. Denne analyseprosessen lot meg dykke gjennom datasettet, identifisere mønstre i datamaterialet, systematisk kode meningsenheter, utlede temaer og lage en fortelling. Etter at jeg hadde transkribert datamaterialet og gjort meg kjent med innholdet, innebar det neste trinnet å definere foreløpige koder som representerte mønstre i datamaterialet ut fra temaet og problemstillingen. Dette trinnet innebar å definere de foreløpige beskrivende kategoriene der

temaer/sitater som ga uttrykk for barnas meninger om hva som hadde påvirket deres deltakelse i prosessen ble belyst, inkludert hva som fremmer og begrenser aktiv deltakelse. Deretter leste jeg igjennom teksten på nytt og utvalgte utdrag fra teksten ble merket etter disse kodene. I det neste trinnet ble de merkede kodene sammen med utvalgte sitater sortert og samlet for å få oversikt over de ulike kategoriene. På denne måten ble innholdet i datamaterialet mer oversiktlig, og med utgangspunkt i dette kunne jeg justere og revidere innholdet innenfor de ulike kodene etter mer hensiktsmessige sorteringer. I henhold til problemstillingen om aktivisering av motiverende krefter og deltakernes aktive engasjement, ble ni ulike temaer belyst: 1) frihet til å tenke, 2) rom til å uttrykke seg, 3) rolleforventninger, 4) anerkjennelse, 5) meningsfull oppgave, 6) mangel på informasjon, 7) åpenhet og aksept, 8) støtte og 9) relasjoner.

Det neste trinnet handlet om å finne et overordnet mønster i datamaterialet som bidro til å løfte frem elementer som tydeligere kunne svare på problemstillingen. I denne delen av prosessen ble de utvalgte kodene delt inn i tre overordnede temaer som ble kalt: (A) Frihet til å utforske, (B) Følelse av betydelig bidrag og (C) En trygg sosial kontekst. Ut fra dette mønsteret kom ideen om å se disse temaene videre i lys av det teoretiske rammeverket for selvbestemmelse og motivasjon (Deci & Ryan, 1985, 2000), hvor de tre dimensjonene; autonomi, kompetanse og tilhørighet danner grunnlaget for videre diskusjon. I denne analyseprosessen havnet det empiriske og det teoretiske datagrunnlaget inn i en vekselvirkende dialog, hvor det empiriske bidraget løftet frem de teoretiske perspektivene, samtidig som de teoretiske perspektivene kastet lys over hvordan barns medvirkning kunne se ut koblet til metodisk praksis. I denne abduktive tilnærmingen og vekslingen mellom induktive og deduktive slutninger, ble viktige teoretiske perspektiver som var støttet i det empiriske materialet løftet frem. I siste del av prosessen ble de ulike temaene evaluert og redigert slik at historien fra intervjuet med barna kunne refortelles gjennom et sortert, tolket, analysert og redefinert materiale.

4.2.6. Analysestudier av barnas reelle bidrag i samarbeidsprosjektet

Artikkel 4: Hva er fordelene og ulempene ved å bruke en barnesentrert tilnærming i utviklingen av et nytt verktøy for vurdering av empowerment blant barn?

Som et ledd i å utforske hva barns medvirkning er og kan være, var det interessant å gå inn i selve samskapingsprosessen, og undersøke hvordan den handlingsorienterte tilnærmingen til barns medvirkning kom til uttrykk i sammenheng med et resultatorientert perspektiv. Jeg

valgte derfor å gjøre en komparativ analysestudie av feltnotatene fra samarbeidsprosjektet, hvor det prekonstruerte materialet som jeg hadde laget på forhånd ble sammenliknet med den redigerte versjonen som barna hadde bidratt til gjennom samarbeidet. De ulike identifiserte endringene ble analysert gjennom en konvensjonell tilnærming der en systematisk oversikt brukes for å klassifisere og identifisere temaer og mønstre i dataene (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Målet med dette var å kunne beskrive og forstå på hvilken måte barna bidro til utviklingen av instrumentet. Denne prosessen ble utført i tre trinn. Innledningsvis ble notatene og loggen lest og betydningsenhetene som omhandlet de konkrete bidragene og endringene som barna bidro til i diskusjonene rundt innholdet ble identifisert. Disse elementene (betydningsenhetene) ble deretter satt inn i en tabell og sammenlignet med originalversjonen. Disse endringene ble deretter evaluert gjennom konvensjonell innholdsanalyse inspirert av Krippendorff (2019), hvor målet var å beskrive variasjoner og utforske essensen av disse endringene. Analysen ble utført manuelt da det empiriske materialet var relativt begrenset.

Analysestudien ble utført med kassstudie som en generell fremgangsmåte for datainnsamling, hvor det aktuelle samarbeidsprosjektet fungerte som en begrenset ramme for tolkninger og videre analyser. Jeg har da henvendt meg til Yin (2009) og hans beskrivelse av kassstudier som forskningsstrategi, mer enn en mer bestemt kvalitativ metode.

Utgangspunktet for studien har vært teoretisk hvor en barnesentrert metode (Lyon et al., 2019) har blitt diskutert. Det empiriske materialet har likevel hatt en sentral funksjon for å beskrive de praktiske rammene og studere fenomenet innenfor en reell og konkret kontekst. Ved å gå inn i dette materialet fikk jeg muligheten til å løfte frem og diskutere hvilke prosesser som bidrar til medvirkning, og hvordan dette kan se ut i konkret praksis.

5. Metodiske betraktninger omkring studiens kvalitet

I denne forskningsstudien har jeg konsentrert meg om å redegjøre for deler av virkeligheten gjennom et samspill mellom samfunnsvitenskapelige teorier og empiriske eksempler fra et samarbeidsprosjekt. Kvernbekk (2002) beskriver at kunnskapsutvikling i stor grad handler om det som vi alle gjør i vårt dagligliv, nemlig å trekke slutninger og konstruere oppfatninger om verden. Forskere har til forskjell fra hverdagsslutninger til disposisjon et stort utviklet apparat av normative prinsipper, metoder og statistiske teknikker til hjelp i sine undersøkelser og utvikling av kunnskap og teori (Kvernbekk, 2002). Dette blir argumentert for som vesentlig for å sikre holdbarheten av de vitenskapelige påstandene. Kvernbekk viser videre hvordan presentasjon av de vitenskapelige fremgangsmåtene er med på å bygge standarder og idealer for evidens og legitimering, vise ideer om sannhet og antakelser, og hvilke strategier og muligheter som er å foretrekke. Vitenskapelig tenkning og sunn fornuft har mye til felles, og det er gjort mange forsøk på å definere hva som skiller disse to. Det er gjerne den vitenskapelige *metoden* som skiller vitenskap fra ikke-vitenskap, spesielt fordi teorier og oppfatninger blir utsatt for kritikk. I denne delen av avhandlingen vil jeg derfor redegjøre for noen metodiske betraktninger rundt kvalitet og generaliserbarhet, studiens styrker og begrensninger, samt etiske vurderinger av barns deltakelse i forskning.

Vitenskap er en sammensatt og en kompleks prosess med mange typer resonneringer og mange typer aktiviteter, og i praksis brukes ofte ulike former for kombinasjoner av induktiv og deduktiv tenkning. Etter hvert har forskningen gått mer og mer bort fra en sikker og ufeilbarlig viten, og legger mer vekt på et argument om sannsynlighet (Fann, 1970; Peirce et al., 1993). Jo flere observasjoner eller eksperimenter som støtter en hypotese, desto høyere sannsynlighet for at den er riktig. Den vitenskapelige metoden er derfor avgjørende for de slutninger som tas og den vitenskapelige rasjonaliteten. I dette prosjektet har jeg, som en naturlig konsekvens av den pragmatiske tilnærmingen, valgt å benytte en abduktiv resonnering (Fann, 1970) som er en kombinasjon av induktiv og deduktiv tenkning. Med denne tilnærmingen går ideer og eksisterende kunnskap hånd i hånd i en dynamisk veksling for å finne den mest plausible forklaring.

Studien er en refleksiv studie, hvor teoretiske innsikter har hatt en større rolle i utviklingen av en konseptuell modell og teoriutvikling av samarbeidsorientert medvirkning med barn. Et strategisk utvalg av aktuelle teorier og perspektiver på barns opplevelse av empowerment og egenkraftmobilisering har vært grunnlaget for utviklingen av konseptuelle modellen. Ulike

teoretiske forståelser og tilnærminger har blitt analysert og diskutert i tilknytning til empiriske eksempler for å teste ut ideen omkring samarbeidsbasert medvirkning. Dette er en utforskende og abduktiv prosess, med mål om konseptuell generalisering. Konseptuell generalisering handler om å utvikle konsepter eller teorier som kan ha relevans for andre kasuser enn den spesifikke konteksten studien omhandler, og muliggjør videreutvikling av studier på dette temaet (Tjora, 2017). Dette er nært beslektet med «*analytisk generalisering*» som handler om å bruke teoretiske konsepter for å utvikle et mer generelt perspektiv på spesifikke kvalitative mønstre (Kvale, 1997). Halkier (2011) beskriver *kategorisk zooming* som en retning innenfor analytisk generalisering, hvor en zoomer inn på ett bestemt område eller aspekt innenfor det bestemte temaet. I denne studien hvor temaet har vært barns medvirkning, er det zoomet inn på problemstillingen rundt barnas utvikling av handlingskrefter som forutsetning for reell medvirkning, og målet med studien er å skape en forståelse av handlingspraksis som bidrar til å fremme barns opplevelse av reell medvirkning. En kunnskap som kan være nyttig i tilknytning til medvirkningssituasjoner utover den spesifikke kasusen som er presentert i denne studien.

5.1. Studiens troverdighet og gyldighet

Studiens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for forskningsprosessen og utvikling av data, og innebærer en vurdering av om forskningen er utført på en systematisk, kritisk, nøyaktig, troverdig og tillitsvekkende måte (Ringdal, 2013; Thagaard, 2002). En vurdering av studiens troverdighet innenfor kvalitativ forskning innebærer at en måler det en har tenkt å måle i en undersøkelse, og at en i denne prosessen tydelig gjør rede for de ulike fasene i forskningsprosessen, hva som er grunnlaget for dataene og hvordan dette er samlet inn (Ringdal, 2013). For å sikre troverdigheten i denne studien og åpne for at den metodiske fremgangsmåten kan bli vurdert og kritisert, har jeg strebet etter å gjøre nøye beskrivelser av hele prosessen. Jeg har også gjort rede for begreper og kontekst slik at handlingen og situasjonen fremstår som meningsfull for andre. Ellingsen et al. (2015) beskriver at troverdighet oppnås gjennom håndverksmessig kvalitet i alle faser av forskningsprosessen, blant annet gjennom dokumentert refleksivitet og en kritisk vurdering av egen rolle og påvirkning i arbeidet, bruk av metoder, gjennomføring av datainnsamling, tolkninger og analyser. Blant annet vil det handle om en vurdering av om det er sammenheng mellom det aspektet ved fenomenet som skal studeres og dataene som samles inn, og om problemstillingen fungerer som en rød tråd gjennom hele prosjektet. For å bidra til å sikre troverdigheten i denne studien, både i intervjuet og i referatene fra samarbeidsmøtene som ble inkludert i kassustudien, fikk deltakerne mulighet til å foreta

korreksjoner av det skrevne materialet underveis. Dette ble gjort ved at jeg gikk igjennom en oppsummering av møtene i slutten av hvert møte, diskuterte resultater og funn med barna etter at møtene var avsluttet, og barna fikk også en skriftlig oppsummering av forskningsfunn underveis. Det samme ble gjort med intervjuet, og på denne måten ble det åpnet opp for endringer underveis i prosessen slik at et bedre grunnlag for å kunne trekke slutninger (Dalen, 2011).

I intervjuet ble tillit mellom meg som forsker og barna som informanter også et element som styrket sannsynligheten for at barna klarte å formidle sine synspunkter med minst mulig hemninger. I intervjusituasjonen ble trygghet og «sannferdighet» blant annet et tema til diskusjon for å undersøke barnas tanker omkring mulighet for, og opplevelse av, å kunne uttrykke seg fritt i denne type kontekst. I tillegg har prosessen inneholdt et visst aspekt av triangulering, hvor samme fenomen, barns medvirkning, er blitt utforsket fra flere ulike vinkler. Innenfor den pragmatiske tilnærmingen har dette bidratt til å vurdere konseptet barns medvirkning ut fra flere aktuelle perspektiver, og på denne måten bidratt med et bredere grunnlag for analyser. Intervjudataene kunne derfor kombineres med observasjonsdataene, analysene av endringsprotokoller og utforsking av et teoretisk litteraturgrunnlag. Denne trianguleringen bidro også til at jeg kunne lete etter motstridende informasjon, og få et bredere grunnlag for å gjøre en kritisk vurdering av innholdet i konseptet barns medvirkning.

Gjennom studien er funnene vurdert opp mot allerede etablerte teorier og andre mål på barns medvirkning, for å redusere den subjektive påvirkningen. Dette handler også om gjennomsiktighet i forskningen (Johannessen et al., 2021), og hvorvidt funnene kan bekreftes av andre som har gjort liknende undersøkelser. Dette vil også utgjøre forskjellen mellom at funnene er et resultat av forskningen, heller enn et resultat av min subjektive forståelse.

5.2. Studiens pålitelighet

Studiens pålitelighet innebærer i hvilken grad en kan stole på de resultatene en har kommet frem til, noe som krever en teoretisk og metodisk åpenhet og en gjennomsiktig beskrivelse av studiens fremgangsmåte (Thagaard, 2002). Dette betyr at forskeren må kunne beskrive hvordan egne analyser har dannet grunnlaget for konklusjonene en har kommet frem til, og hvordan de ulike prosessene frem til konklusjonene har blitt gjennomført på en redelig og ærlig måte. Utfordringen med kvalitativ forskning er derfor å forstå hvilken subjektposisjon forskeren inntar, da dette kan være utslagsgivende for tolkningen og konklusjonen og det vitenskapelige bidraget. Dette handler om at jeg som forsker er klar på egne forventninger og begrensninger til min rolle innenfor ulike diskurser, noe som vil si å gå i rette med egen forutinntatthet, forforståelse og konvensjonelle lese måter, samt å vurdere egen

forskningspraksis opp mot metodologiske spørsmål (Neumann, 2001). Pålitelighet er gjerne knyttet til repeterbarhet eller stabilitet, og henviser til muligheten for at studien kan gjentas med samme utfall. I kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjenta forskningen med nøyaktig samme resultat, da selve forskningsprosessen er nært knyttet til hvordan jeg som forsker påvirker prosessen (Leseth & Tellmann, 2018). Jeg som forsker vil derfor ha betydning, både for det datamaterialet som produseres og hvordan dette tolkes og konkluderes. Mine tolkninger vil være avhengig av perspektiv og kontekst, og derfor har jeg i forskningsarbeidet vært grundig i beskrivelsen av de teoretiske forståelsesrammene, mitt vitenskapsteoretiske ståsted, utgangspunktet for mål og hensikt med studien, og min egen bakgrunn. I mitt tilfelle her i arbeidet med temaet har jeg med meg både erfaringer fra arbeidsliv og personlige erfaringer, jeg har mine egne verdier, holdninger og forståelser av verden, og jeg har et kunnskapsgrunnlag som er med på å forme mine synspunkter og forståelser av det jeg observerer og oppfatter. I en dynamisk og organisk veksling mellom den observerte verden og mine tolkninger av den, vil mitt kunnskapsgrunnlag og også mitt forskningsarbeid med de resultater det bringer med seg formes. Denne refleksive prosessen er knyttet til hver artikkel, men også til den overordnede problemstillingen og redegjørelsen for prosjektet i sin helhet i denne sammenstillingen. Derimot vil studiens resultater og den konseptuelle modellen kunne være gjenstand for prøvbarhet, og dermed også mulighet til falsifisering eller justering.

5.3. Studiens overførbarhet - konseptuell generalisering

Overførbarhet er også en del av kvalitetsvurderingen, og innebærer hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til andre liknende studier (Johannessen et al., 2021; Ringdal, 2013). Overførbarhet og generaliserbarhet handler om å vurdere rekkevidden til funnene, om man kjenner igjen meningen, og gir denne meningen innsikt som er av betydning? Dette krever fortolkninger, beskrivelser og informasjon om materialet som forskningsfunnene støtter seg på. Malterud (2012b) beskriver hvordan forskning er en systematisk og reflektiv prosess, der kunnskap kan etterprøves og deles. Ambisjonen til denne prosessen er at kunnskapen skal kunne overføres og være nyttig i møte med virkeligheten. I kvalitativ forskning vil utviklingen av konsepter være en kreativ, nytenkende og ambisiøs prosess, og som gjør at metoden kan brukes i mange forskjellige sammenhenger.

I dette prosjektet har jeg søkt etter å kunne beskrive eller sette ord på det som påvirker og former barnets reelle forutsetninger for å kunne ta en aktiv rolle som «medvirker» eller aktør i møte med voksne og medvirkningskonteksten. Den dimensjonen som vender seg mot

barnets subjektive opplevelse av medvirkning. Denne dimensjonen av barns medvirkning er relevant i alle former for medvirkning, for både å kunne snakke om reell medvirkning, men også for å ivareta de etiske hensyn til barnas rolle i medvirkningssituasjoner. Barns medvirkning har derfor i denne studien blitt behandlet med utgangspunkt i en generell og overordnet teoretisk tilnærming. Jeg har likevel inkludert et empirisk materiale i denne studien som beskriver et samarbeidsprosjekt med barn og ungdom, og mye av inspirasjonen og elementene er utarbeidet ut fra en samarbeidsorientert forståelse av barns medvirkning.

Den analytiske tilnærmingen som er valgt i denne studien kan sammenliknes med det Tjora (2017b) beskriver som stegvis deduktiv-induktive metode (SDI), hvor konseptuell generalisering er et klart mål. SDI er en metode for å utvikle og fremstille funn i form av typologier, modeller, begreper eller metaforer, uten at dette er avgrenset til den konkrete forskningskonteksten (2017b). I denne studien har jeg lagt mest vekt på den abduktive delen av SDI-prosessen, der selvstendige kasuelle faktorer for barns opplevelse av medvirkning er blitt vurdert sammen gjennom en utforskende, refleksiv og dynamisk abstraksjonsprosess. Disse faktorene handler om de ulike verdiperspektivene på barns rolle i samfunnet (aktørforståelse), ulike teoretiske forståelser av utvikling av egenkraftmobilisering, samt en pragmatisk tilnærming til forskningsspørsmålets bruksfunksjon – dvs. hva er hensikten med denne innsikten, og hva skal den brukes til? Hva vil vi oppnå med denne forskningen, og hvorfor?

Tjora (2017) betegner den abduktive tilnærmingen som kvalifisert gjetning på bakgrunn av en teoretisk innsikt, men med blikket på noe empirisk og analytisk. Jeg har derfor spurt meg selv i denne prosessen om hva det er jeg ser? Hvordan kan jeg definere og beskrive medvirkning ut fra barnets reelle forutsetninger for aktiv deltakelse? Deretter har jeg testet ut denne ideen ved hjelp av teoretiske argumenter og forklaringer, samt refleksive prosesser i samspill med et empirisk datamateriale. I studien har derfor *samarbeidsorientert medvirkning* som konsept blitt utformet og utviklet som en konsekvens av den refleksive prosessen, og resultatene er fremstilt i form av en modell, som ikke er avgrenset til kun den empirien eller kasusen som er undersøkt i tilknytningen av denne konkrete studien. Innenfor den pragmatiske tradisjonen har jeg lagt vekt på et semantisk teorisyn, hvor den vitenskapelige modellen egner til å forklare hvordan barns medvirkning kan forstås uavhengig av sin komplekse kontekst (Kvernbekk, 2002; Alvesson & Shöldberg, 2009). Dette vil si at medvirkning som fenomen vanskelig kan fanges i en konkret form, men utvalgte parametere kan gi en skisse og en bestemt retning å jobbe mot.

Konseptualiseringen som gjøres i denne studien havner dermed innenfor det pragmatismen kaller nominalistisk begreps-teori, noe som vil si at barns medvirkning som begrep defineres ut fra en funksjonell bevissthet gjennom *subjektive tankekonstruksjoner*. Dette gjøres for at vi intellektuelt skal ha en forståelse av meningen. Det handler dermed om hvordan vi definerer begrepet og gir det identitet. Definisjonen og konseptualiseringen av barns medvirkning handler derfor ikke om å definere absolutte kriterier for konseptets virkelighet, men om å organisere ulike data slik at man konstruerer et konsept ut fra hensiktsmessighet. Konseptualiseringen bygger dermed på en konstruksjon av elementer (prinsipper) som gir en *retning for oppmerksomhet*, i motsetning til for eksempel en metafysisk forståelse som definerer fundamentale prinsipper og absolutter. Den pragmatiske tilnærmingen til studien av barns medvirkning har et klart formål om å løse en utfordring i praksisfeltet, hvor det er behov for å definere barns rolle i demokratiske prosesser. Det vil mer spesifikt si, hvordan barn får (handlings-) rom til å delta i medvirkningsprosesser sammen med voksne, og hvordan dette skal realiseres i praksis. Hensikten med studien er dermed å konstruere et kunnskapsgrunnlag som gir konseptet en hensiktsmessig funksjon, som et redskap og et instrument for å veilede mot hensikten med praksisen. I denne studien er dette beskrevet som inkludering av barnet som et likeverdig menneske, med rett til respekt, rett til utvikling, rett til beskyttelse og for å kunne ta hensyn til barnets beste som grunnleggende prinsipper.

5.4. Styrker og begrensninger

Temaet for avhandlingen har vært sentrert rundt barnas subjektive *opplevelser* av medvirkning, mer enn en teknisk og juridisk forståelse av konseptet. Denne studien bidrar derfor med et perspektiv på barns medvirkning som er lite definert og diskutert i forskningslitteraturen fra før, og vil derfor være et betydningsfullt bidrag i arbeidet med implementering av medvirkningspraksiser. Hensyn til barnas subjektive opplevelse og forutsetninger for reell medvirkning vil også være et viktig etisk perspektiv i medvirkningsdiskusjonene. Avhandlingen behandler derfor en viktig og relevant tematikk, som ikke minst er kompleks både teoretisk og i den praktiske gjennomføringen. Gjennom studiens forskningsbidrag kan praksisfeltet ta i bruk et verktøy som både skaper økt kunnskap og bevissthet om barns medvirkning som intensjon og målsetting, men også som bidrar med kunnskap om implementering og kvalitetssikring av medvirkningspraksisen.

En av studiens styrker er at den i kreative og reflekterende prosesser går i dialog med både et teoretisk datagrunnlag, og et empirisk materiale for å konstruere ny kunnskap. Den tette

kontakten mellom det praktiske fagfeltet og den vitenskapelige kunnskapsutviklingen har bidratt til å holde fokus på nytteverdien av forskningen, samtidig som at empiriske erfaringer har blitt løftet frem som verdifull og generaliserbar kunnskap. Den eklektiske tilnærmingen har gitt rom for å benytte perspektiver fra ulike tradisjoner, og på denne måten utvide og skape nye forståelser for temaet og praksisfeltet. Den sensitive og utforskende tilnærmingen har vært et viktig kompass i denne studien, og sørget for at fokuset hele tiden har vært på den dimensjonen av medvirkning som var uklar og vanskelig å gripe fatt i. Denne tilnærmingen tillot meg å fortsette å søke, og å lete, helt til jeg fant kjernen i problemstillingen omkring den aktuelle dimensjonen av medvirkning i et handlingsorientert perspektiv.

Studiens styrker lener seg også på at det empiriske samarbeidsprosjekt ble et fint og tillitsfullt samarbeid, både mellom meg som forsker og barna, men også innad i gruppen. Dette fremmet barna selv som en kvalitetsfaktor, både fordi at de turte å si ting som de var usikre på, men også slik at de svarte ærlig på spørsmål og problemstillinger som ble tatt opp i gruppa. Dette samarbeidsklimaet var viktig for gode diskusjoner, samt at det er større sannsynlighet for at det var barnas tanker som ble løftet frem, og ikke det de antok at den voksne (meg) ønsket å høre.

Det er likevel begrensninger ved denne studien. For det første er det empiriske datamaterialet basert på et begrenset omfang, knyttet til ett bestemt prosjekt og kontekst. Det betyr at selv om barna innad i samarbeidsgruppen har ulik bakgrunn og forutsetning, er likevel utvalget av barna i forskergruppen i denne studien representert med en relativt homogen gruppe. De er fra samme område, har i stor grad like interesser, og som ellers i den norske befolkning har familiene relativ lik sosioøkonomisk status. Som jeg tidligere har gjort rede for har jeg i denne studien hatt konseptuell generalisering som mål, og studien er dermed ikke en konsekvens av det empiriske datagrunnlaget (slik som i en tradisjonell induktiv prosess). Resultatet som presenteres i denne studien er resultatet av en refleksjonsprosess over et teoretisk utvalgt rammeverk, diskutert i relasjon til et nyere barndomssosiologisk perspektiv på barn som subjekter og aktive aktører i eget liv. Derimot kan det hende at en annen gruppe med barn i denne refleksjonsprosessen hadde fått frem andre perspektiver og nyanser på det teoretiske grunnlaget. Dette er interessante muligheter for videre forskning og videre utforskning av studiens resultater.

Utvalgs-kriteriene for det empiriske materialet i dette prosjektet var knyttet til målgruppen for medvirkningsverktøyet SEIC som var målet med selve samarbeidsprosjektet. Det ble derfor

ikke vurdert å inkludere andre aldersgrupper i selve prosjektet. I den påfølgende studien som blir beskrevet i artikkel 4 som en del av resultatet, henvendte forskergruppen seg til en bredere målgruppe (12-16 år) for å samle data om innholdsvaliditeten av SIEC. Det empiriske perspektivet i denne studien derimot, mangler dimensjonen der det teoretiske perspektivene blir diskutert i konteksten av yngre barn og deres opplevelse av medvirkning. Dette kan eventuelt utforskes videre som en forlengelse av denne studien. Rammene for det teoretiske grunnlaget er derimot konstruert med intensjon om å favne generelle prinsipper som i større grad kan løsrives fra kontekst. Det er derfor hypotetisk belegg for at resultatene av denne forskningen også kan være relevant for flere ulike målgrupper. Dette gjelder også for kjønn, kultur, evnenivå, sosioøkonomisk bakgrunn og erfaring.

En annen begrensning er knyttet til det skjeve maktforholdet mellom meg som forsker og barna som medforskere. I studien er det lagt vekt på og tatt hensyn til det asymmetriske maktforholdet, og dette er forsøkt problematisert og diskutert. Det er likevel problematisk at jeg som forsker med den overordnede maktposisjonen definerer situasjonen med mitt perspektiv. Selv om at jeg streber etter å fremme barnas autonome stemme, er det gjennom min forståelse som voksen at jeg definerer deres autonomi. Dette er ivaretatt gjennom å dra inn flere ulike teoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger knyttet til makt og autonomi. Det skjeve maktforholdet er også en relevant kontekstuell problemstilling, da det kan være problematisk å sammenlikne barn som deltar i forskningsrelaterte kontekster, med barn i en mer sårbar posisjon i møte med hjelpetjenester. Som nevnt tidligere så er barnas frivillighet og ønske om deltakelse et helt grunnleggende kriterium for denne diskusjonen. I den sammenhengen er det også helt nødvendig å henvende seg til de voksnes ansvar for å legge forholdene til rette slik av barna har forutsetninger for å oppleve mestring i situasjonen. Hensikten og målsettingen for temaet, problemstillingen og den teoretiske konseptualiseringen av barns medvirkning, er nettopp å adressere denne problematikken hvor barn opplever usikkerhet og maktesløshet i møte med voksne og medvirkningskontekster. Modellens teoretiske rammeverk er derfor bygget opp av elementer som skal motvirke alle former for maktesløshet i medvirkningssituasjoner, uansett maktforhold. Grunntanken er at i alle former for medvirkningssituasjoner og prosesser som barna inviteres inn i, så bør den voksne innta en samarbeidsorientert tilnærming til medvirkning, for å gi barnet så gode forutsetninger for reell medvirkning som mulig.

I en medvirkningskontekst kunne flere deler av samarbeidsprosjektet vært planlagt og definert sammen med barna i forskergruppen. Disse prosessene kunne ha gitt studien en enda

bredere medvirkningspraksis å studere. Temaet og problemstillingen i denne studien handler likevel ikke om graden av medvirkning, men om de kvalitative perspektivene av hva medvirkning som konsept innbefatter. Oppmerksomheten i denne studien er derfor rettet mot å definere innholdet i begrepet, og hva dette betyr i relasjonelt orienterte praksiser. Dette betyr at studien konsentrerer seg om hvordan barns medvirkning kan realiseres, mer enn at det legges vekt på i hvor stor grad skal barna få være med å medvirke. Studien tar likevel opp problemstillinger med elementer som påvirker og hindrer realisering av medvirkning, og disse elementene er viktige å ta med i den teoretiske og empiriske konseptualiseringen.

I kritiske refleksjoner over studien ser jeg i tillegg hvordan flere drøftingspartnere, for eksempel gjennom forskningsgrupper eller forskningsfellesskap sammen med også forskningskollegaer, kunne ha hatt verdi for forskningsprosessen. Tjora (2017b) kritiserer individuell konseptuell tenking, og beskriver hvordan man i gode forskningsfellesskap kan dyrke frem evne til konseptutvikling. Gjennom at et helt team får innblikk i aktuelle data, og kan bidra med å utvikle kreative analytiske blikk i fellesskap, vil andre perspektiver eller synspunkter kunne løftet frem flere kritiske punkter ved de analytiske refleksjonene.

5.5. Ethiske vurderinger av barnas deltakelse i forskning

Forskningsetikk er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet og skal sikre kvalitet og pålitelighet, og at vitenskapelige metoder følges på en forsvarlig måte (NESH, 2021). Grunnleggende verdier blir ivaretatt gjennom prinsipper som *respekt* for likeverd, frihet og selvbestemmelse, *beskyttelse* mot skade og urimelig belastning, og *rettferdighet* i prosedyrer og fordelinger av goder og byrder (Belmont-rapporten, 1979). I tillegg er forskning regulert av institusjonelle normer som skal bidra til at forskning er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk (Merton & Storer, 1973). Ved barns deltakelse i forskning står de etiske vurderingene gjerne i avveining mellom barns rett til å delta og bidra til forskning, og barnas krav på beskyttelse som deltakere i forskning. Sentrale områder for vurdering er blant annet samtykkekompetanse, nytte og skade av forskningen og hensynet til konfidensialitet. Barnas kognitive nivå må sees opp mot forskningens form og metodiske tilnærming, og forskeren får derfor et særlig ansvar for å gjøre forskningsetiske vurderinger til beste for barnet. Disse forskningsetiske vurderingene er også gjort i sammenheng med innmelding av prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD nå SIKT). Disse gir råd og kvalitetsveiledning til alle som skal samle inn personopplysninger, og selv om at NSD ikke formelt har godkjenningmyndighet, så fungerer de likevel som en kvalitetsmekanisme og en godkjenning av at prosjektet er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene til lagring av personopplysninger. Jeg har i prosjektet tatt opp og lagret lydopptak av en av samtalen

med noen av barna, og dette ble lagret og håndtert innenfor anbefalinger fra NSD. Kvittering fra NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema ligger som vedlegg 5 og 6 i avhandlingen.

Barns deltakelse i forskning er et viktig bidrag til utvikling av ny kunnskap, men forskningsfeltet har et ekstra ansvar for å ta hensyn til denne gruppens sårbarhet. Det er derfor gjort nøye forskningsetiske vurderinger i prosjektet som ivaretar balansen mellom å imøtekomme barns rett til deltakelse og medvirkning, og å beskytte mot negative konsekvenser av å delta i forskning. Selv om det er klare føringer for hvilke etiske vurderinger som skal gjøres i tilknytning til forskningsprosjekter, er dette skjønnsmessige vurderinger som må gjøres ut fra et helhetlig grunnlag. Respekten for den enkelte er kanskje det viktigste prinsippet for behandling av deltakere i forskning, og denne respekten handler både om å respektere den enkeltes opplevelse av ubehag og motvilje mot det forskningen kan medføre, men også tillit til at den enkelte kan ta gode valg for seg selv og gi betydningsfulle bidrag til forskningsfeltet. Behovet for å beskytte barna må derfor ikke komme i veien for deres rett til å delta og å bli hørt på viktige forskningsområder. I dette prosjektet er belastningen vurdert til å være svært lav, og det er tatt hensyn til og lagt til rette for reell frivillighet gjennom hele prosessen, oversikt og opplevelse av autonomi, skjeve maktforhold og vurdering av deltakernes anonymitet.

I retningslinjene fra NESH (2021) blir det lagt vekt på at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, både når det gjelder å verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, og forskeren må utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet når det gjelder sårbare grupper. Når forskningen omfatter mindreårige, får forskeren et ekstra viktig ansvar for å vurdere konsekvensene av deltakelse, og deltakelse skal bare foregå dersom eventuell risiko eller ulempe for personen er ubetydelig, og barnet ikke motsetter seg det. I tillegg må det være grunn til å tro at resultatene kan være til nytte for personen selv eller for andre i samme situasjon. Barn har dårligere forutsetninger for å ta informerte valg, da forskning og deltakelse innebærer kan være fremmed og uoversiktlig for barnet. Det er likevel svært viktig at det blir lagt til rette for at barn kan inkluderes når det skal utvikles ny kunnskap, og i dette prosjektet med å utforske forutsetninger for barns reelle og meningsfulle inkludering i medvirkningsprosesser, har barnas deltakelse vært en sentral del av utvikling av ny kunnskap. I dette prosjektet ble negative konsekvenser for barna som deltakere vurdert til å være svært lave da barna ikke var utvalgte ut fra spesifikke sårbarhetskriterier eller at deltakelsen innebar temaer som kunne virke belastende. Mulige belastninger ved å delta i et forskningsprosjekt slik som dette kan likevel være hvis maktforholdene i gruppa oppleves som umyndiggjørende, og et press om å prestere uten forutsetninger for mestring. Disse faktorene ble nøye tatt hensyn til gjennom blant annet åpenhet i dialogen, en genuin interesse for barnas bidrag hvor barna

fikk en betydningsfull rolle, frihet til å reflektere rundt ufullstendige tanker og synspunkter, tydelige rammer og trygge sosiale relasjoner. I diskusjonene kunne sensitive temaer komme opp i form av barnas egne historier. Jeg som forsker måtte da ha en bevissthet knyttet til hva som ble delt av personlig informasjon, og forsikre meg om at barnet også hadde samme bevissthet og tok overveide valg som ikke gikk på bekostning av barnets integritet. Hele prosjektet og deres deltakelse var basert på frivillighet, og dette ble ivaretatt blant annet gjennom informasjon om at barna kunne trekke seg når som helst, i tillegg til at samarbeidsmøtene ble arrangert på ettermiddagstid og fritid, i stedet for en forlengelse eller en parallell til obligatoriske aktiviteter på skolen.

Forskning har et samfunnsansvar, enten som kunnskapsgrunnlag for samfunnsmessige beslutninger, som kilde til korrektiver og alternative handlingsvalg, eller for å kunne opplyse og utforske ulike sider for kritisk drøfting av et tema på et forskningsmessig grunnlag (NESH, 2021). I dette ligger også et ansvar for å påse at også marginaliserte grupper som barn og unge får løftet frem sine stemmer som gir grunnlag for forståelse og utvikling. En av hjørnesteinene i FNs barnekonvensjon er barns rett til deltakelse (art. 12). Denne gir barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, rett til fritt å gi uttrykk for synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og synspunktene skal gis behørig vekt i henhold til barnets alder og modenhet. Dette er ofte brukt som argument for at barn har rett til deltakelse også i forskning. I dette forskningsprosjektet er det tatt utgangspunkt i en forståelse av at barn har kompetanse og evne til å formidle dekkende og troverdig kunnskap, samt at de har viktige og unike bidrag å komme med om sine egne liv som voksne har dårligere forutsetninger for å uttale seg om (Backe-Hansen, 2009).

5.6. Samtykke og samtykkekompetanse

Selv om at det er bred enighet om at barns deltakelse og bidrag i forskning er verdifull, betyr det ikke at barn har kompetanse til å samtykke på egne vegne. Hovedregelen er at foresatte må samtykke til at barn under myndighetsalder kan delta i forskning, og at barn og unge deretter kan godta om de vil delta eller ikke. Dette handler om juridisk kompetanse som barn ikke får før de er myndige. Den juridiske kompetansen kan likevel ikke sees atskilt fra barn og unges rett til medbestemmelse i saker som angår dem (iht Barnekonvensjonen art 12). Samtykkekompetanse må derfor sees i sammenheng med deres alder og modenhet, og barns kognitive forutsetninger for å samtykke til deltakelse blir viktig. Et fritt informert samtykke er derfor avhengig av hvordan informasjon blir lagt til rette for at barn kan sette seg inn i fordeler og ulemper ved å delta. I tillegg har forskerne et ansvar for å invitere barn inn i forskning bare dersom den har nytteverdi for deltakergruppen, har ubetydelig belastning for den det forskes på, og ikke kan utføres på personer som har juridisk samtykkekompetanse (NESH, 2021). I dette prosjektet

hvor hensikten var å utforske tilrettelegging for barns deltakelse og medvirkning inn i slike situasjoner, har det vært spesielt lagt vekt på å ivareta etiske forsvarlige rammer, som både oppleves trygge, meningsfulle, og som kan gjennomføres uten at det medfører skade eller urimelige belastninger.

God informasjon om forskningsprosjektets ulike deler gir forutsetninger for at deltakerne kan gjøre selvstendige vurderinger om deltakelse ut fra egne interesser og ressurser. Informasjonen som gis må derfor være tilpasset deltakernes kognitive forutsetninger, kulturelle bakgrunn og språk. Informasjonen må være nøytral og ikke utsette deltakerne for press, og den må opplyse om sentrale deler av prosjektet som har betydning for deltakerens frie valg om deltagelse eller ikke (NESH, 2021). Dette betyr at mengde og type informasjon er avhengig av både forskningens tema og metodiske valg, men også hvilke deltakere som er med i prosjektet. Mange voksne kan profitere på detaljert informasjon om prosjektet, mens andre grupper som har dårligere forutsetninger for å forstå store mengder informasjon, får dårligere forutsetninger for å forstå hva forskningsprosjektet handler om. Denne måten å informere på vil derfor ikke være hensiktsmessig for barn med kognitive begrensninger sammenliknet med voksne, men skape forvirring og en følelse av avmakt i stedet for at den skal være med på å gi deltakerne grunnlag for samtykke og selvbestemmelse. For at deltakelse i forskning skal gi en rettferdig og reel mulighet også for barn til å delta og ivareta retten til medbestemmelse og demokrati, må derfor informasjon være tilpasset. Invitasjon til deltakelse i prosjektet ble derfor gitt først som en uformell muntlig presentasjon samlet i forbindelse med barnas håndballtrening, hvor de innenfor trygge og kjente rammer hadde mulighet til å stille spørsmål og reflektere høyt over tilbudet både med hverandre og med meg som voksen og ledende forsker i prosjektet. De fikk i tillegg et informasjonsskriv som var tilpasset aldersgruppen, både i henhold til mengde informasjon, formuleringer og oversiktighet. Informasjon om forskningsprosjektet og deltakelse i dette ble også forstått som en aktiv og kontinuerlig prosess gjennom hele samarbeidet, med åpenhet om frivillighet, grad av deltakelse (for eksempel anonymitet, forfatterskap og aktiviteter) og hvordan deltakelsen skulle foregå. I denne prosessen ble det tatt opp og drøftet blant annet hvor vi skulle møtes og hva de kunne tenke seg å delta på. Vi møttes både i idrettshallens møterom etter trening, i treningshallens kafe for organisering av praktiske oppgaver som pakking av spørreskjemaer i konvolutter, og på skolen for planlegging og innsamling av data. Ved en anledning meldte en av deltakerne at hun ønsket å trekke seg fra prosjektet fordi hun hadde vært syk noen uker, men da hun fikk informasjon om at resten av gruppa heller ikke hadde hatt samlinger siden sist hun var med, ønsket hun likevel å fortsette.

6. Presentasjon av artikler og hovedfunn

I dette kapittelet presenterer jeg de fire artiklene som er inkludert i avhandlingen sammen med en oppsummering av hovedfunn og forskningens vitenskapelige bidrag. Artiklene presenterer en teoretisk og empirisk utforskning av barns medvirkning som konsept i et aktørperspektiv, og diskuterer hvordan dette kan operasjonaliseres knyttet til fasilitering i praksis. Denne oppsummeringen av hovedfunn danner grunnlaget for den videre diskusjonen i kapittel 5.

6.1. Artikkel 1

Olsen, R. K. (2023). Key Factors for Child Participation. An Empowerment Modell for Active Inclusion in Participatory Processes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1247483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>

Denne artikkelen presenterer en teoretisk modell for barns medvirkning i praksis spesielt knyttet til formelle møter med voksne i saksbehandling og samarbeidsprosesser. Som grunnlag ligger en aktørforståelse av barn som meningsdannende og sosiale individer som tar aktivt del i sosiale relasjoner, og et forslag om å legge til rette for aktivering og utvikling av barnets agency. Det teoretiske grunnlaget er hentet fra et sosialpsykologisk og pedagogisk psykologisk fagfelt, og beskriver sentrale elementer for utvikling av menneskers mestring og handlingsressurser. Artikkelen presenterer en teoretisk konseptualisering av barns medvirkning som konstrukt, og fremhever en relasjonell tilnærming hvor barns subjektive opplevelse av empowerment i situasjonen er et sentralt fundament for reelle forutsetninger for medvirkning. Modellen er bygget opp av fire førende parametere som representerer grunnleggende forutsetninger for å kunne være en aktiv deltaker i medvirkningsprosessen. Disse handler om *informasjon* – å bli tilstrekkelig inkludert i prosessen gjennom tydeliggjøring av kontekst og handlingsrom, *autonomi* (deltakelse) – tilrettelegging for at barnets autonome stemme kommer frem, *anerkjennelse* – betydningen av at barnet opplever seg hørt og tatt på alvor i en likeverdig dialog, og *allianse* (samarbeid) – opplevelsen av å være en verdifull komponent som har påvirkningskraft i samarbeidsrelasjonen. Modellen er konstruert ut fra hensynet til de skjeve maktforholdene mellom barn og voksne i voksenkonstruerte kontekster, og søker å bidra til et kunnskapsgrunnlag for fasilitering av en etisk forsvarlig medvirkningspraksis.

6.2. Artikkel 2

Olsen, R. K. (2022). "Now I Understand why She Needs Our help": A Qualitative Case Study on Collaborative Alliances with Children in Research. *The International Journal of Children's Rights*, 30(4), 990-1020.

<https://doi.org/10.1163/15718182-30040007>

I denne artikkelen diskuteres en kreativ samskapingsprosess som inkluderer barn som medforskere i et forskningsprosjekt. Gjennom en kvalitativ kasusstudie utforskes «allyship» og samarbeidsallianse som metodisk tilnærming, og hvordan dette kan fremme reell og meningsfull medvirkning. Systematisk tekstkondensasjon (Malterud, 2012a) av feltnotater fra arbeidsprosessen danner et bilde av fire sentrale komponenter i tillegg til et overordnet element som er kalt '*oppgave-orientert medvirkning*'. I diskusjonen av funnene ble disse elementene organisert/rangert i en pyramideform som, fra toppen og ned, beskriver elementenes forhold til hverandre i medvirknings-/samarbeidsprosessen.

Trinn 1 - Et meningsfullt oppdrag beskriver hvordan '*Oppgave-orientert medvirkning*' er en sentral komponent i forståelsen av samarbeidsallianse som metodisk tilnærming, og en viktig forutsetning for en aktiv og meningsfull medvirkningsprosess. En tydeliggjøring av problemstillingen vil kunne åpne for at begge parter tar eierskap i oppdraget og kan jobbe sammen om en løsning.

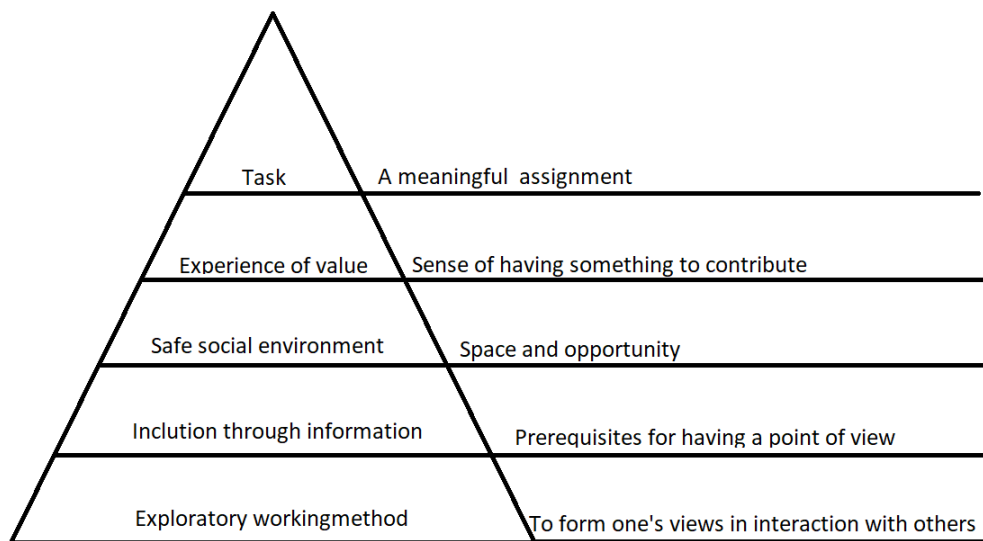
Trinn 2 - Opplevelse av verdi handler om likeverd og barnas opplevelse av å være et verdifullt element i samarbeidsprosessen. Dette kan handle om både materiell og dialogisk tilnærming, og den voksnes oppfatning av reelt behov for barnas bidrag. Ved å tydeliggjøre for barna at de har en betydningsfull rolle i samarbeidet, kan det ujevne maktforholdet mellom voksne og barn reduseres. Dette kan fremme opplevelse av 'allyship' og samarbeidsallianse, og dermed gi rom for aktiv deltakelse og reell medvirkning.

Trinn 3 - Trygge sosiale relasjoner skaper rom og mulighet for å si sin mening. Dette innebærer å bli kjent med hverandre og oppleve støtte og aksept fra alle deltakerne i samarbeidsprosessen. De trygge relasjonene er betydningsfulle i utviklingen av forståelse og refleksjoner rundt temaet og problemstillingen. I tillegg bidrar fellesskapet som oppstår i denne alliansen til å fremme engasjement og motivasjon for å dele sine synspunkter.

Trinn 4 - Inkludering gjennom informasjon skaper forutsetninger for å utvikle og forme egne synspunkter om temaet. Dette handler om å skape oversikt og åpenhet om prosjektets mål og formål, og tydeliggjøre betydningen av arbeidet. Tilstrekkelig informasjon gir kunnskap og handlingsrom for at barna kan ta i bruk egne ressurser, kreativitet og

handlingskrefter. I dette handlingsrommet legges det også til rette for å forstå betydningen av det arbeidet som gjøres og hvordan utvikle engasjement til å ta en aktiv rolle i samarbeidet.

Trinn 5 - Utforskende arbeidsmetode åpner rom for kreative samskapingsprosesser i fellesskap, der prosessen handler om å reflektere sammen i stedet for å presentere «rett svar». Denne tilnærmingen åpner for å utforske mange ulike perspektiver, og å forme sine synspunkter i samspill med andre. I prosessen skapes anledning til å avklare eventuelle uklarheter og misforståelser knyttet til temaet og problemstillingen, og den gjensidige åpenheten og forståelsen i arbeid mot felles mål, bygger en samarbeidsallianse hvor alle bidrag i prosessen tas med i grunnlaget for beslutning (beslutningsprosessen).



Figur 4: En samarbeidstilnærming til barns aktive deltakelse og reelle medvirkning.

6.3. Artikkel 3

Olsen, R. K., Stenseng, F., & Kvello, Ø. (2022). Key Factors in Facilitating Collaborative Research with Children: A Self-Determination Approach. *Academic Quarter/ Akademisk kvarter*, (24), 135-148.

<https://doi.org/10.54337/academicquarter.vi24.7256>

I denne studien blir barns opplevelser av å være en del av en samskapingsprosess i forskning analysert gjennom kvalitative intervjudata. Målet er å utforske i hvilken grad selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan, 2000), kan bidra til å forstå betydningsfulle psykologiske nøkkelfaktorer i fasilitering av aktiv deltakelse og reell medvirkning. Fire jenter fra samarbeidsprosjektet ble intervjuet om deres erfaring som medforskere, og ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clark, 2006) ble tre overordnede elementer identifisert som betydningsfulle i samskapingsprosessen: (1) (Autonomi) Det ene elementet handler om en følelse av frihet til å utforske tanker og ideer, og å uttrykke seg (mer eller mindre) uavhengig av kontekstuelle krav og forventninger. Dette innebærer rom til å uttrykke seg selv ved å dele tanker og synspunkter, og å inspirere hverandre til videre refleksjon og utvikling av ideer. Opplevelse av autonomi og frihet til å utforske innebærer også å kunne engasjere seg i temaet, noe som er med på å øke kreativitet og å fremme reell medvirkning. Maktrelaterte rolleforventninger mellom voksen og barn kan være med på å begrense den følelsen av frihet som bidrar til aktiv deltakelse.

(2) (Kompetanse) Det andre elementet handler om en følelse av å ha en betydningsfull rolle i arbeidsprosessen gjennom å se at det er et reelt behov for deres kunnskap og bidrag. Dette innebærer at deltakerne opplever å bli hørt og tatt på alvor, og at de erfarer støtte til å tro på egne mestringsevner. Deltakernes aktive engasjement henger også sammen med opplevelsen av å jobbe med noe meningsfullt og troen på at de kan være med på å utgjøre en forskjell med sitt bidrag. Manglende informasjon og oversikt over handlingsrommet vil være med på å begrense barnas mulighet for aktivt å utnytte sine ressurser og aktive deltakelse.

(3) (Felleskap) Det tredje elementet handler om en trygg sosial kontekst og relasjoner karakterisert av åpenhet og aksept for alles bidrag. Dette skaper forutsetninger for å fremme individuelle meninger og refleksjoner, uten å kjenne på et press fra resten av gruppa. Mangel på tillit mellom deltakerne kan redusere opplevelsen av å kunne uttrykke seg fritt.

Hovedfunnet handler om at selvbestemmelsesteori kan være et betydningsfullt teoretisk rammeverk som bidrar til å identifisere viktige elementer for hvordan vi kan fremme og legge til rette for medvirkning i praksis. Medvirkning kan i dette tilfellet forstås som delvis å handle autonomt, men hovedsakelig å agere på en stemning av dempet forventning, dempet hierarki og et fokusskifte fra egen prestasjon til et kollektivt felles engasjement.

6.4. Artikkel 4

Olsen, R. K. (Akseptert). The Value of Child Participation in research. - A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children. *Child & Youth Service*

I denne artikkelen blir verdien av barns medvirkning utforsket, og målet er å løfte frem hva medvirkning som konsept kan bety i forståelsen av den praktiske tilretteleggingen og gjennomføringen. Studien tar utgangspunkt i en ‘*child-centered*’ (barnesentrert) tilnærming til utviklingen av et vurderingsskjema for barns opplevelse av empowerment i medvirkningssituasjoner⁶. Gjennom en konvensjonell innholdsanalyse av endringsloggen fra arbeidet, ble barnas bidrag til endringer i prosjektet delt inn i tre ulike områder. Dette handler om kvalitetssikring og justering av innholdet i vurderingsskjemaet rettet mot felles forståelse for målgruppen, synspunkter på elementer som er viktige for gjennomføring av datainnsamling, samt tilføring av nye ideer og perspektiver på tema, problemstilling og analyser av resultater.

Hovedfunnet i denne studien handler både om de konkrete endringene som ble foreslått og hvordan dette påvirker kvaliteten i verktøyet, men også hvordan deltakernes engasjement og involvering i tema og problemstilling har hatt betydning for å forstå medvirkning som prosess. Dette betyr at gjennom å reflektere sammen vil tanker, meninger, synspunkter og ideer formes og utvikles som en konsekvens av alle innspill. Dette er et viktig perspektiv på medvirkning som innebærer at både den voksne og barna er i et aktivt og dynamisk samspill, og er gjensidig avhengig av hverandre (co-dependent) i medvirkningsprosessen. (Som tannhjul i et medvirkningsmaskineri).

Erfaringene fra dette prosjektet viser at barns medvirkning kan forstås som en dynamisk og dyadisk prosess hvor barnas kunnskaper og kompetanse komplementerer den voksne. En prosessforståelse av medvirkning åpner for å inkludere barn/deltakere uavhengig av alder, funksjon, erfaringer og forkunnskaper, og er betydningsfullt for å kunne forstå barns synspunkter ut fra relevant kontekst. Det ferdige ‘produktet’ er derfor et produkt av begge parters interesse og engasjement, og gir den voksne forutsetninger for å ta gode og hensynsfulle beslutninger. En samarbeidsforståelse av medvirkning innebærer gjensidig orientering, inspirasjon, forståelse og påvirkning, og åpner for en grundigere utforsking av muligheter og behov. Medvirkning vil dermed innebære å gå fra en voksenkontrollert kontekst til en kvalitativ og dynamisk prosess der barn, gjennom økt opplevelse av empowerment, kan bidra og påvirke i samspillet sammen med den voksne.

⁶ The Sense of Empowerment Inventory for Children (SEIC)

7. Diskusjon

I denne delen av avhandlingen vil jeg diskutere temaet ut fra et mer overordnet perspektiv, hvor målet er å føre oss nærmere en forståelse av barns reelle forutsetninger for medvirkning i praksis. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan barns medvirkning konseptualiseres innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv?*

Studiens problemstilling diskuteres i lys av sosiokulturelle perspektiver på barn som kompetente aktører og en sosialpsykologisk forståelse av barns utvikling av handlingskrefter i samhandlingsprosesser. Formålet har vært å forstå de individuelle og relasjonelle betingelsene som kan belyse og gi innhold til konseptet, og dermed innvirke på fasilitering og realisering av barns medvirkning i praksis. Jeg avslutter diskusjonen med å løfte frem noen tanker om betydningen av dette forskningsprosjektet, samt forslag til videre forskning på feltet.

7.1. En tosided forståelse av barns medvirkning

I prosessen med å utforske essensen i konseptet barns medvirkning, har jeg vært innom flere elementer som jeg argumenterer for som betydningsfulle i forståelsen av hvordan barns medvirkning kan forstås. Noe av dette handler om betydningen av samrefleksjoner, verdien av felles oppdrag, at oppdraget må føles meningsfullt, og å ha en betydningsfull rolle i samarbeidet med den voksne. Selvbestemmelse, samarbeidsallianse og en barne-sentrert tilnærming har også vært sentrale teorier og begreper som er med på å belyse ulike perspektiver på medvirkning. I oppsummerende refleksjoner, kommer jeg stadig tilbake til to overordnede kategoriske forståelser av hvordan barns medvirkning kan konseptualiseres. Disse punktene representerer to parallelle sider som bygger på forutsetninger for aktiv deltakelse og reell medvirkning. Som på en dobbeltsidig medaljong henger disse sidene sammen og utgjør en konseptuell helhet, hvor man fra den ene siden (Side A) forholder seg til barns medvirkning ut fra en inkluderingsforståelse, mens man på den andre siden (Side B) forholder seg til barns medvirkning som kvalitativ prosess. Mens barns medvirkning som inkluderende praksis retter seg mot de voksnes holdninger og barneperspektiver, er barns medvirkning som en kvalitativ prosess i større grad en forståelse av barnets behov for mobilisering av aktørkrefter som forutsetning for deltakelse. Disse to parallelle sidene utgjør derfor rammene for barns medvirkning som konsept og modell.

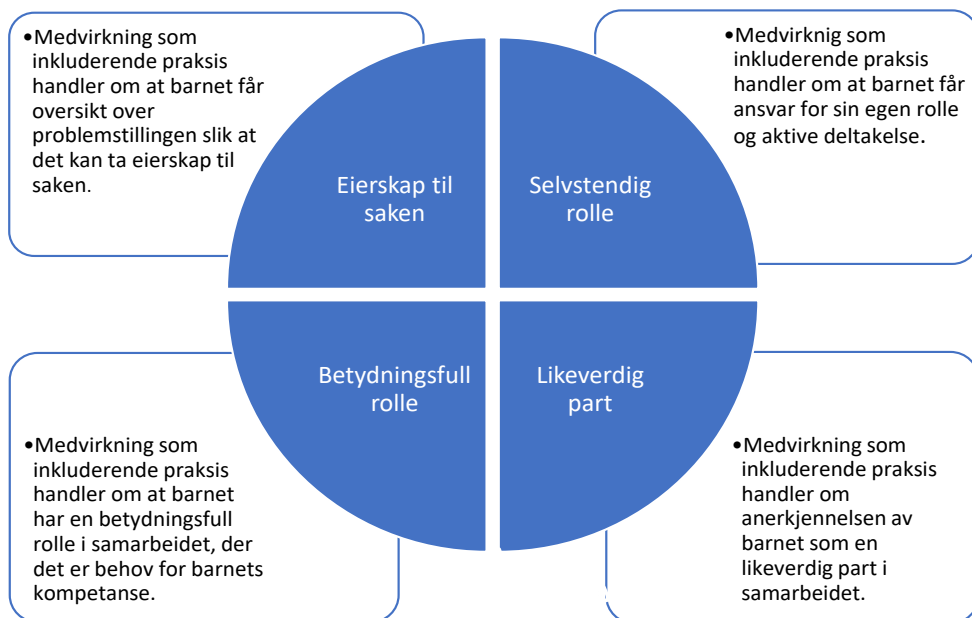
Hver av sidene inneholder fire delementer (parametere) som beskriver hva medvirkning innebærer, og legger føringer for hvordan barns medvirkning kan fasiliteres i praksis.

Strukturen er inspirert av IDAS-modellen (norsk oversatt versjon av empowermentmodellen for aktiv inkludering av barn i medvirkningsprosesser fra artikkel 1), og er formet av teoretiske og empiriske beskrivelser og refleksjoner, både gjennom funnene fra artikkel 2 (studie av samarbeidsallianser med barn), artikkel 3 (sentrale faktorer for fasilitering av aktiv deltakelse) og artikkel 4 (forståelsen av medvirkning som en kvalitativ samrefleksjonsprosess). Videre i kapittelet vil avhandlingens problemstilling diskuteres i lys av denne *dobbelttsidige empowermentmodellen for barns medvirkning* sammen med andre forståelsesmodeller av barns medvirkning, ulike historiske og kulturelle syn på barn som sosiale og kompetente individer, samt kritiske perspektiver på barns medvirkning.

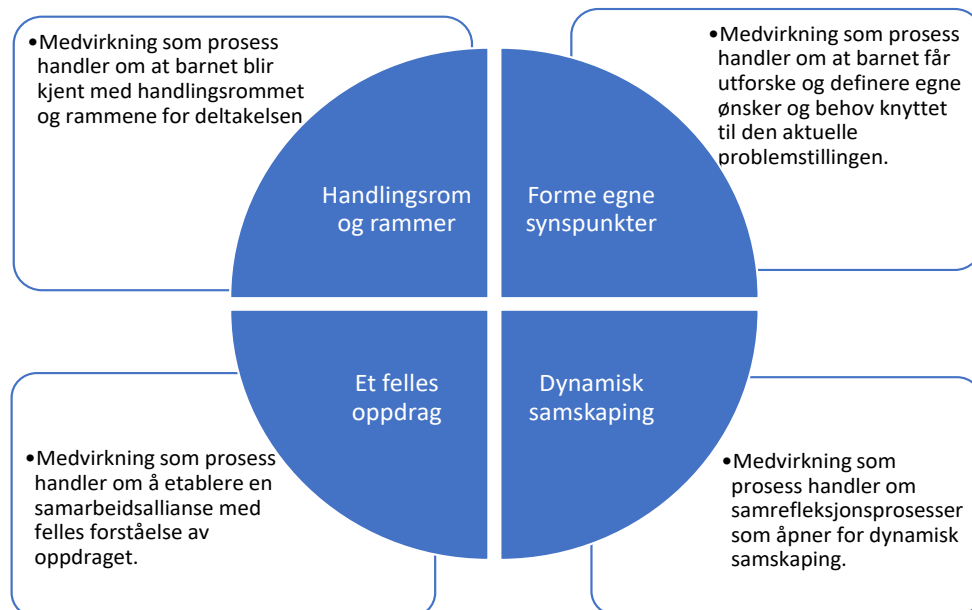
Den metodiske ideen knyttet til denne empowermentmodellen, legger ikke opp til konkrete metodiske prosedyrer og strategier for medvirkningssituasjoner, men legger vekt på noen grunnleggende prinsipper som er felles for alle enkelttilfellene. Dette handler om en grunnleggende forståelse av medvirkning som en inkluderende praksis og en kvalitativ prosess og mekanisme. Modellens fleksibilitet og generaliserbarhet ligger i at den er bygget på et teoretisk nivå, og argumenterer for en måte å forstå barns forutsetninger for medvirkning på. Argumentene bygger på grunnleggende psykologiske behov (selvbestemmelse, opplevelse av sammenheng, behovet for anerkjennelse og tilknytning/allianse), og med utgangspunkt i at behovet for å oppleve medvirkning er uavhengig av alder, person eller situasjon. Modellen er dermed konseptuelt frigjort fra tid og sted – bygget på prinsipper for både å oppleve verden som forutsigbar og meningsfull (Antonovsky, 1986), behovet for autonomi, kompetanse og fellesskap (Deci & Ryan, 2000), behovet for å oppleve seg anerkjent og bekreftet av andre (Schibbye, 2009; Hegel, 1999), samt opplevelsen av å være i en trygg allianse sammen med voksne i prosessen (Bordin, 1979). Empowermentmodellens ulike parametere tar sikte på å bygge opp personens agency og aktørkrefter i møte med medvirkningssituasjoner. Modellens teoretiske konseptualisering og presentasjon gjør at den lettere er falsifiserbar og prøvbar i flere ulike situasjoner og kontekster, noe som styrker forskningens rekkevidde og mulighet for generalisering.

Videre presenteres den dobbelttsidige empowermentmodellen for barns medvirkning (heretter kalt empowermentmodellen) sammen med diskusjoner omkring modellens innhold og betydning for medvirkningspraksis.

Side A: Barns medvirkning som inkluderende praksis:



Side B: Barns medvirkning som en kvalitativ prosess:



Figur 5: Dobbelttidig medvirkningsmodell i et aktørperspektiv.

7.2. Barns medvirkning som inkluderende praksis

Den første siden i empowermentmodellen (side A) illustrerer barns medvirkning som inkluderende praksis inn i samarbeidsrelasjoner med voksne. Den inkluderende forståelsen legger først og fremst vekt på det demokratiske grunnsynet i en rettighetsideologi, hvor anerkjennelse av barnets egenverdi og respekten for barnet som enkeltindivid er grunnlaget for medvirkningsprosessen. Synet på barnet i et samfunnsperspektiv de siste årene, har bidratt til en økende forståelse for, og vilje til, å invitere barna til medvirkning i saker som angår dem (Kellett, 2010). Ulike forståelser av barns evne og kompetanse kan likevel påvirke i hvilken grad voksne inviterer til samarbeid og inkluderer dem i medvirkningspraksiser. Ulike forestillinger om barnet, som for eksempel at det er uforutsigbart, inkompetent eller sårbart, kan få konsekvenser for valg av handling, og føre til motstand mot inkludering av barnet i medvirkningsprosesser. Dette mener blant annet Qvortrup (2010) kan skape hindringer for voksnes initiativ til medvirkning eller føre til at voksne overstyrer i medvirkningssituasjoner for å redusere skadevirkninger, både for barnet selv og for de samfunnsmessige konsekvensene det kan få å gi barnet for mye makt inn i medvirkningsprosesser. En bevissthet av hva barns medvirkning innebærer som praksis bør derfor adressere faktorer som berører denne motstanden, slik at tilrettelegging for medvirkning ikke går på bekostning av barnets rett til beskyttelse. En konseptualisering av barns medvirkning bør derfor tydeliggjøre hvordan hensynet til barns beste (CRC, artikkel 3) og rett til medvirkning (CRC, artikkel 12) kan støtte og komplementere hverandre i stedet for å være motstridende prinsipper.

Inkludering av barnet i medvirkningsprosesser vil blant annet handle om å forstå barnet som et kompetent individ som har noe å bidra med inn i saken. Juul (1996) beskriver at det kompetente barnet ofte blir knyttet til positive egenskaper, med evner, ferdigheter og kunnskap. Med et slikt barnesyn som grunnlag kan det tenkes at det skapes en forventning om barnets prestasjon og en vektlegging av at barnet skal lykkes i de ulike situasjonene. Disse mestringsforventningene kan knyttes til nytteperspektivet på barns medvirkning, og medvirkningspraksisen kan da bli påvirket av de voksnes opplevelse av nytteverdien av barnets involvering. Med nytteverdien som utgangspunkt for forståelsen av barnets kompetanse, kan barnet fort bli målt etter voksne som målestokk, hvor voksnes grad og form for kompetanse er målet. Dette har blitt demonstrert i flere forskningsprosjekter der barn er medvirkende, hvor det beskrives ulike former for opplæring av barna før oppstart av forskningsprosjektene (Clark, 2001; Kellett, 2011; Kellett et al., 2004). I andre studier som inkluderer barn som medvirkende part beskriver igjen ulike metodiske aktiviteter som

Gallacher og Gallagher (2008) argumenterer for et tilnærming som er med på å regulere barna og deres deltakelse i prosjektene. Slike praksiser vitner om at til tross for bred enighet om å invitere barnet til medvirkning, så opplever de voksne likevel behov for å kontrollere barnets involvering. Hvis dette er tilfellet, kan barnets subjektive verdi her og nå bli oversett. Medvirkning som inkluderende praksis innenfor et aktørperspektiv innebærer derfor at barnet aksepteres som det er her og nå, med sine forutsetninger, uten at et mangelperspektiv skal være styrende for graden av inkludering i saken. Det er problematisk hvis kompetansebegrepet blir knyttet til det James et al. (1998) refererer til som *Human Becommings*, og at kompetanse blir forstått som i hvor stor grad du kan måle deg med voksne. I lys av dette problematiserer Clark og Kjørholt (2005) at forestillingen om det kompetente barnet kan føre til at det legges alt for mye ansvar på barnet, noe som kan komme i konflikt med barnets beste og rett til beskyttelse. Barnets kompetanse må derfor frigjøres fra sammenlikningen med voksne, og heller være en anerkjennelse og en bevissthet om barnets ressurser og genuine væremåte ut fra barnets egne forutsetninger.

Forståelsen av barns medvirkning som inkluderende praksis vil også kunne påvirkes av det Jenks (1982) presenterer som det dionysiske og det apollinske synet på barn. Det dionysiske barnesyntet, hvor barnet blir forstått som egosentrisk og egoistisk vil kunne skape motstand mot å gi barnet makt og handlingsrom, og de voksne vil søke etter å bidra til kontroll og forutsigbarhet i medvirkningsprosessen. Barnets inkludering i medvirkningsprosesser vil da kunne oppleves av de voksne som kaos og en trussel mot både barnet selv og de samfunnsmessige strukturene som voksne har bygget opp. I forståelsesmodellene for barns medvirkning beskrevet av for eksempel Arnstein (1969), Hart (1992), Treseder (1997) eller Shier, (2001), er fordelingen av makt (tildeling av makt til barnet) mye av det som definerer og vurderer graden av medvirkning. Dette handler om både hvem som tar initiativ til medvirkningsprosjektet og hvem som har bestemmelsesrett. For eksempel handler de to øverste trinnene i Treseders modell om «*Child-initiated, shared decisions with adults*» og «*Child-initiated and directed*», og de to øverste nivåene til Shier (2001) handler om at barnet er involvert i beslutningsprosessen og at barnet deler makt og ansvar i beslutningstaking. Selv om Hart (2002), som har laget en av de mest kjente medvirkningsmodellene vi kjenner i dag, i utgangspunktet ikke mente å formidle et hierarki av verdier på graden av medvirkning, så er typografien basert på Arnstein (1969) som definerer medvirkning som «*the retribution of power...*». Hvis inkludering av barnet i medvirkningsprosesser innebærer at de voksne må gi fra seg makt og kontroll, og de voksne i tillegg har en forståelse av barnet som uforutsigbart

og egosentrisk, uten vilje til å ta hensyn til det samfunnet de er en del av, er det forståelig at det kan være utfordrende å gjennomføre barns medvirkning i praksis. Gode verdier om medmenneskelighet og en enighet om barns rettigheter vil da ikke være nok hvis disse rettighetene i praksis står i fare for å overkjøre de voksnes rettigheter, og beskyttelsen av samfunnets og fellesskapets interesser. I lys av disse perspektivene dannes en viktig diskusjon omkring forholdet mellom medvirkning og medbestemmelse. I motsetning til medvirkning i denne avhandlingen som defineres som inkluderende praksis og en kvalitativ prosess, retter *medbestemmelse* fokuset mer mot selve beslutningene og er en resultatorientert og konsekvensorientert tilnærming. Selv om de tidligere medvirkningsmodellene adresserer utfordringen med reell medvirkning og tokenistisk praksis, vil barnas egen opplevelse av å være deltaker i medvirkningssituasjoner sammen med voksne komme noe i bakgrunnen. Barnets opplevelse av forutsetninger for medvirkning blir derfor i liten grad adressert og problematisert i disse modellene.

I medvirkningsdiskursene kan det ofte være uklare skiller mellom medvirkning og medbestemmelse. Voksne kan lage åpning for at barn kan få si sin mening om en sak, og invitere til deltakelse i møter eller samtaler om saken, men forståelsen av medvirkning som mer eller mindre synonymt med medbestemmelse kan legge begrensninger på de voksnes «vilje» til og vurdering av forsvarlighet i inkluderingen av barnet både i saken og i prosessen. Medbestemmelse handler om å få være med på å ta avgjørelser, og kan fort tolkes som utsagnet: «skal vi la barna få bestemme alt?» Dette utsagnet gjenspeiler noe av det som ofte skaper motstand mot å inkludere barn i medvirkningsprosesser. Å definere medvirkning ut fra i hvor stor grad barnet får være med å bestemme, innebærer også at voksne må redusere sin kontroll. Da vil aktuelle problemstillinger handle om hvordan voksne skal kunne beskytte både barnet og egne ressurser. Fordeling av makt til beslutningstaking kan fort skape en tokenistisk praksis med begrunnelse i et beskyttelsesargument og barns-beste-prinsippet fra barnekonvensjonen (CRC, artikkel 3). For å beskytte barnet fra å ta dårlige valg, kan det være behov for å begrense deres innflytelse. I alle fall innflytelse som lener seg på et selvstendig ansvar for egne valg knyttet til situasjoner som kan ha grunnlag i voksenkonstruerte kontekster og problemstillinger. En praksis som legger til rette for at voksne må dele noe av beslutningsmakta med barnet, åpner derfor for at barnet enten tar beslutninger som er en «fare» for seg selv eller andre/samfunnet, eller at det innebærer en viss «sensur» fra de voksnes side. Medvirkning kan dermed ofte skje på de voksnes premisser, både for å beskytte barnet fra å ta dårlige eller skadelige valg for seg selv, og også for å sikre fellesinteresser.

Jenks (1982) presentasjon av det apollinske barnet skaper på den andre siden en forventning om et uskyldig og sårbart individ, som har behov for de voksnes beskyttelse og skjerming fra belastninger. Dette barnesynet kan bidra til å danne et bilde av barnet som passivt offer i møte med utfordringer, og igjen skape motstand mot å inkludere barn i medvirkningssituasjoner. Rollen som passivt objekt vil også komme i konflikt med aktørperspektivet og forestillingen om barnets evne til å ta styring i eget liv og evne til å kunne bidra aktivt i medvirkningsprosesser. Aktiv inkludering av barnet i medvirkningssituasjoner vil dermed forutsette at voksne anerkjenner barnet som selvstendig og kompetent individ, og en aktiv samfunnsdeltaker. Hugaas (2016) argumenterer for at retten til medvirkning likevel ikke trenger å komme i konflikt med behovet for beskyttelse. De voksnes myndige rolle vil kunne guide og veilede barna på en slik måte at de får mer og mer medbestemmelse og selvbestemmelse uten å være til skade for seg selv eller andre. Dette krever derimot justering og sensitivitet for hva barnet kan klare å mestre med støtte og hjelp, mener han, og de voksne får derfor en betydningsfull rolle i medvirkningssituasjonen sammen med barnet. Ved å diskutere dette samspillet mellom barnet og den voksne har vi krysset over til den andre siden (side B) som diskuterer medvirkning som prosess, og disse to sidene utgjør sammen en helhetlig forståelse for hva barns medvirkning er og innebærer. Jeg skal etter hvert også presentere prosessforståelsen av medvirkning, men den inkluderende tilnærmingen handler mer om hvordan den voksne forstår barnet og dets evner og muligheter, og hvordan dette vil kunne skape et handlingsrom for både barnet og den voksne og forutsetninger for å være aktive i samarbeidsrelasjonen.

Medvirkning som inkluderende praksis innebærer derfor ikke bare å få informasjon, men også å kunne ta eierskap til saken, at barnet opplever seg som en selvstendig aktør i møte med de voksne og de kontekstuelle forventningene, å bli inkludert inn i en samarbeidsallianse sammen med den voksne, og bli anerkjent som likeverdig i samarbeidet. Medvirkning som inkluderende praksis handler derfor ikke bare om å få muligheten til å si sin mening, eller å få være med å bestemme utfallet i en sak. Medvirkning handler i stor grad om en holdning og en væremåte fra de voksne, hvor de voksne inviterer barnet inn i et fellesskap som verdsetter mangfold og de ulike aktørenes (barnets) unike erfaringer og kunnskap. En forståelse av medvirkning som inkluderende praksis søker å unngå at barnet føler seg som «gjest» i sin egen sak, og åpner for at barnet har en naturlig tilhørighet i konstallasjonen av aktører som jobber med problemstillingen. Det handler om å høre naturlig hjemme i et fellesskap, hvor saken med dens problemstilling er «hjemme»-konteksten. En slik inkluderende praksis vil

være tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger, slik at alle gis mulighet til aktiv deltakelse i problemløsningen.

7.3. Barns medvirkning som en kvalitativ prosess

Den andre siden av empowermentmodellen handler om å forstå medvirkning som en kvalitativ prosess og legger vekt på utviklingspotensialet som ligger i at voksne og barn arbeider sammen om temaet og problemstillingen. Dette er en samoperativ parallell til invitasjon til deltakelse (inkludering). I motsetning til «å få utdelt et mikrofonstativ», hvor barnet kan fremme sin stemme, sine synspunkter og sine ideer, illustrerer denne forståelsen medvirkning som sam-utvikling av handlingskrefter. Med denne forståelsen blir barnet sett på som en aktiv aktør i samspillet med den voksne, med egne tanker, følelser og behov, og barnets autonome stemme etterstrebtes slik at det kan representere seg selv.

Aktørrollen forstått som Human Agency (Bandura, 1986) legger vekt på at begrepet ikke bare henviser til kompetansen som mennesker kan utvikle, men viser også til betydningen av at omgivelsene legger forholdene til rette for at barnet kan utvikle sine aktørkrefter og bli en aktiv deltaker i medvirkningsprosessene. Kjørholt (2004), Diduck (1999) og Lee (1998) problematiserer forestillingen om det autonome barnet som en individuell og selvstendig frigjort funksjon, uten å se det i sammenheng med bestemte sosiale og kulturelle kontekster. De legger vekt på at disse funksjonene er vesentlige for diskusjonene om subjektforståelsen i rettighetsdiskursen, men at autonomi og kompetanse må forstås som dynamiske og relasjonelle konsepter, sett både i et avhengighetsforhold og et uavhengighetsforhold til voksne. Sammenhengen mellom medvirkning som inkluderende praksis og medvirkning som kvalitativ prosess henger nettopp i denne dynamiske forståelsen av barnets autonomi og kompetanse, hvor barnet skal sees på både som et moralsk subjekt som er avhengig av andre og de sosiale og kontekstuelle rammene, samt som et juridisk subjekt hvor de former sin uavhengige autonome stemme ut fra egne ønsker og behov. Den tosidige modellen som vektlegger både inkludering og prosess, ivaretar denne dynamiske relasjonelle posisjonen som veksler mellom rollen som uavhengig og selvstendig subjekt og forståelsen av at barnet er avhengig av den sosiale interaksjonen for å utvikle sin aktørkompetanse. Med støtte fra den voksne og de metodiske rammene kan barnet bevege seg inn og ut av rollen som kompetent, modent og sosialt inkludert, og få rom til å utvikle sin autonome stemme.

I artikkel 4 beskrives hvordan barn og voksen gjennom et dynamisk samspill omkring en problemstilling bidrar med ulik kompetanse inn i samarbeidet. Barna er invitert inn i sam-

skapingsprosjektet for å bidra med sine synspunkter, men deltakelsen krever refleksjon og en utforskende tilnærming til både temaet og egne synspunkter knyttet til problemstillingen. Barna kom inn i samarbeidet med sine egne individuelle erfaringer og kompetanse, men i samrefleksjonsprosessen med den voksne, ble barnets autonome stemme og individuelle synspunkter bearbeidet, analysert og tilpasset oppdragets kontekstuelle rammer. Dette betyr ikke at barnets meninger og synspunkter må tilpasses den voksnes ønsker, eller at barnets meninger ikke er bra nok. Den prosessorienterte forståelsen handler heller om at barnet må få tid og anledning til å forme sine meninger og synspunkter i saken. Dette viser Lundy og McEvoy (2012) til i artikkelen om å bistå barn i å forme sine synspunkter, hvor rom for å utforme sine egne synspunkter løftes frem som et vesentlig element for å fremme forutsetninger for reell medvirkning. Tilrettelegging for å gi barna en selvstendig aktørrolle i møte med voksne i slike samarbeidsprosesser inkluderer en forståelse av voksenstøtte, hvor den voksne med sin trygghet og kompetanse likevel kan beholde sin omsorgsrolle i samspillet. Den prosessorienterte medvirkningen vil dermed flytte seg bort fra forestillingen om det individuelle og sårbare barnet som står alene i møte med de voksne og konteksten det skal operere i. Medvirkning som en kvalitativ prosess lener seg på forståelsen av den støttefunksjonen som oppstår når voksne og barn jobber sammen i en prosess for å fremme barnets autonome stemme og handlingskrefter. Medvirkning som kvalitativ prosess handler da om et dynamisk og dialektisk-relasjonelt samspill, hvor denne vekslingen påvirker refleksjonene slik at alles (begge parter) synspunkter, ideer, bekymringer og engasjement tas med som et grunnlag for vurderinger og beslutninger som tas i saken. På denne måten kan en tenke at belastningen på barnet blir mindre enn det hadde gjort hvis det hadde stått alene, uten den prosessuelle støtten.

Refleksjonsprosessen og utformingen av synspunkter vil også være nyttig for den voksnes rolle og prestasjoner i samarbeidet. Dette beskrives og argumenteres for i artikkel 4 gjennom at den voksne blant annet fikk et bedre forståelsesgrunnlag for problemstillingen, og kunne ta beslutninger som var bedre tilpasset barnas ønsker og behov. En forståelse av barnet som samarbeidspartner i medvirkningsprosessen vil likevel kunne utfordre forståelsen av likeverdighet i samspillet mellom voksne og barn. Dette bør ikke forveksles med likeverdige samarbeid og lik fordeling av makt, men som en gjensidig anerkjennelse av hverandres bidrag. Dette kan relateres til de sammenlikningene som Veseth og Moltu (2006) gjør til lek, hvor kvaliteten i samspillet mellom den voksne og barnet i medvirkningssituasjonen handler om å spille hverandre gode, og derigjennom oppnå følelse av fellesskap og medmenneskelig

nærhet. Denne atmosfæren mener Schibbye (2002) lager rom for åpenhet slik at hver deltaker kan «dyrke» sin selvstendige rolle, noe som vil være av betydning for evnen til å bidra til samarbeidet. I artikkel 4 hvor samrefleksjoner beskrives, vises det til at barnets kompetanse komplementerer den voksnes og at de gjensidig bidrar til å utvikle hverandres refleksjoner og forståelse av situasjonen. Derfra kan de utvikle bedre forutsetninger for å bidra inn i medvirkningssituasjonen med egne ideer og synspunkter.

I en prosessorientert forståelse vil frihet til å utforske være et betydningsfullt element for forståelsen av medvirkning, noe som både artikkel 2 og artikkel 3 fremhever som en vesentlig del av innholdet i barns medvirkning som konsept. Som referert til tidligere, argumenterer Gallacher og Gallagher (2008) for at mange av de metodiske tilnærmingene til barns medvirkning, spesielt knyttet til barn i forskning, er med på å kontrollere og regulere barns rolle og involvering i prosjektene. De metodiske strategiene kan dermed sees på som alternative måter å samle data på. Det vil si at, selv om barna er aktivt involvert i prosessen, så er deres primære oppgave å bidra med informasjon til nytte for de voksne. Barnas deltakelse og medvirkning inn i prosjektene mangler derfor den prosessuelle, dialektiske og samskapende dimensjonen. Slike styrende prosesser vil også kunne redusere opplevelsen av å kunne reflektere fritt innenfor de gitte rammene. Medvirkning som kvalitativ prosess innebærer derfor en viss frihet slik at barnet kan utforske og forme sine egne meninger og synspunkter på de temaer og problemstillinger som diskuteres.

En prosessforståelse av medvirkning vil dermed se på barnet som medskaper av kunnskap, og som en ressurskomponent inn i samarbeidet. Flere av medvirkningsmodellene som tidligere er publiserte, beskriver medvirkning fra den ene ytterkanten der barnet enten blir informert av den voksne eller informerer den voksne, og til den andre ytterkanten der medvirkningsprosessen er fullt barnestyrte og deles ansvaret for avgjørelser som blir tatt (Hart, 1992; Treseder, 1997; Shier, 2001). Disse modellene legger i stor grad vekt på barnets påvirkning på saken, men adresserer i liten grad den dialektiske og intersubjektive prosessen som oppstår når barnet og den voksne opererer i et dynamisk samspill rettet mot felles oppdrag og mål. Vi får dermed et individfokus hvor individuelle egenskaper hos barnet mer eller mindre alene blir avgjørende for barnets deltakelse i medvirkningssituasjoner. Uten at den relasjonelle dimensjonen av medvirkning blir adressert og bevisstgjort som en sentral forståelse av medvirkning, er det fare for at en overser at barnets individuelle utviklingspotensial er avhengig av den sosiale, kontekstuelle og relasjonelle utviklingsstøtten. Det er i dette veiskillet at den dikotomiske problematiseringen av rett til deltakelse og rett til

beskyttelse tydeligere kommer til uttrykk når barns medvirkning skal realiseres i praksis. En prosessorientert tilnærming til medvirkning vil i større grad kunne forme et bilde av den voksne som veileder for barnets utvikling av agency i stedet for at det blir lagt vekt på barnets selvstendige prestasjoner.

Kan vi da snakke om barns medvirkning uten at vi snakker om medbestemmelse? Hart (1992) legger vekt på grader av medbestemmelse i sin medvirkningsmodell, hvor de tokenistiske nivåene handler om manipulasjon og dekorasjon, tilsynelatende medbestemmelse, mens de øverste trinnene handler om delte beslutninger sammen med den voksne. Her legges det mer vekt på hvem som initierer ideene og problemstillingene. Treseder (1997) relaterer i større grad til barnas behov for å bli empowered for å ha forutsetninger for å delta, men modellen som beskriver ulike former for medvirkning kan tolkes som mer eller mindre kvantitative forholds-mål på innflytelse (80/20, 50/50 eller 20/80). Det nederste nivået beskriver her at voksne bestemmer, men respekterer barnas synspunkter. Det øverste nivået derimot beskriver at barna initierer ideen og bestemmer over prosjektet, mens at voksne er tilgjengelig for veiledning. Denne formen for definisjon av medvirkning henvender seg også til den organisatoriske forståelsen og diskusjonen omkring grader av medvirkning. Den beskriver derimot ikke selve medvirkningen, og hva som skjer i det relasjonelle møtet mellom barn og voksen i denne situasjonen. Vi kan derfor ikke si noe om hva medvirkning innebærer, men om hvor mye eller hvor lite barnet får være med å bestemme. Med en slik tilnærming kan medvirkning forstås i lys av Kjørholts (2004) og Deducks (1999) beskrivelser, hvor barnets individualitet og uavhengige autentisitet er fremmet som et mål på medvirkning.

Individualitet og uavhengighet kan med en slik tilnærming bli sett på som en «negativ frihet», og kan virke nedbrytende og belastende på barna og deres involvering i medvirkningssaker.

Også Shier (2001) skiller i sin modell medvirkning inn i nivåer som omhandler beslutningstaking og grad av makt. Han legger til og med inn et punkt for minimum i henhold til UNCRC hvor barnet må bli hørt, bli støttet til å si sin mening, og bli tatt på alvor, mens de øverste nivåene, utover minsteambefalingene, handler om å la barna delta i beslutningstaking og at voksne deler makt med barnet. Shier (2010) reviderte sin modell fra 2001 etter å ha jobbet med barn i det globale sør, og legger i denne vekt på «the empowering outcome». Denne modellen argumenterer i større grad for nytteverdien av medvirkning og den empowered virkningen medvirkning kan ha, og heller ikke her beskrives det i særlig grad hvordan man skaper reelle forutsetninger for, og opplevelse av, medvirkning. Modellen legger likevel vekt på betydningen av å være i en naturlig setting hvor barnet lærer å delta og

være en naturlig del av et fellesskap. Stammen i denne modellen beskriver betydningen av en empowermentprosess som inneholder bevissthet om barnas rettigheter og selvtillit, bevissthet om deres rolle i samfunnet, barnas rolle som kompetente individer og deres evne til å uttrykke seg. Dette beskrives som et sentralt grunnlag for at barn og unge skal kunne engasjerer seg og delta i ulike aktiviteter i tråd med deres utvikling og læring. Det er i denne 'stammen' at den tosidige empowermentmodellen fra dette prosjektet kan bidra til å operasjonalisere hvordan barn kan oppleve empowerment, som en metodisk tilnærming for å bli aktive deltakere i medvirkningsprosesser og skape forutsetninger for reell medvirkning.

I artikkel 4 diskuterer jeg barnas medvirkning i prosessen med utvikling av skjemaet SEIC, og leter etter de konkrete medbestemmelselementene for å løfte frem betydningen av barnas involvering i prosjektet. Hovedresultatene fra denne studien handler derimot ikke om de elementene der barna fikk bestemme, men om oppdagelsen av betydningen av samrefleksjon i prosessen. Medvirkningselementet handlet i denne studien om den dynamiske vekslingen og utforskning av tanker, refleksjoner og forståelser, og i samspill med de ulike aktørene og kreftene, utviklet barn og voksen felles forståelser for situasjonen og de ulike perspektivene knyttet til temaet. Intensjonen var ikke å komme til enighet og en løsning, men både å få uttrykt hva en selv tenker om problemstillingen/temaet, og å finne ut om det er andre forståelser og perspektiver. Når fokuset er på samrefleksjonsprosessen i stedet for at barnet skal få en anledning til å komme med sine synspunkter, kan vi argumentere for hvorfor det er viktig å skille på medvirkning og medbestemmelse. Medvirkning har derfor et mye mer prosessuelt og utviklingsmessig perspektiv, mens medbestemmelse bærer med seg usikkerheten knyttet til beskyttelse (av både barnet og samfunnet), det paternalistiske synet på ansvar og oppdragelse, samt hensynet til barnets alder og modenhet/kompetanse.

Medvirkning som en kvalitativ prosess handler dermed om samspillet mellom barnet og den voksne, og i hvor stor grad de voksne anerkjenner at barnet har noe å bidra med eller er kompetent nok til å arbeide med saken og dens problemstilling. Sosiokulturelle syn på barn som subjekt og medskaper av eget liv og hverdag, blir i denne tolkningen av medvirkning avgjørende for hvordan voksne legger til rette for samarbeidsprosesser, og i hvilken grad de styrer og kontrollerer prosessen. For mye kontroll og voksenstyring kan i slike tilfeller redusere de kreative samskapingsprosessene hvor barn og voksen utvikler forståelser, perspektiver og synspunkter sammen (artikkel 3). I en prosessorientert forståelse av medvirkning vil alle evner og funksjoner kunne tas i bruk til det beste for alle parter i arbeidet med problemstillingen. I dette perspektivet på medvirkning, vil barnet være med på å utvikle

en forståelse for handlingsrommet og de kontekstuelle rammene for medvirkningssituasjonen, få rom til å reflektere og formulere sine synspunkter tema og problemstilling, oppleve seg hørt og tatt på alvor gjennom samrefleksjonsprosesser og samskaping av kunnskap, og utvikle en forståelse for sin egen betydningsfulle rolle i arbeidet med problemstillingen. Dette er de fire parameterne som diskuteres videre i empowermentmodellen, både fra et inkluderingsperspektiv og fra et prosessorientert perspektiv.

7.4. Den tosidige empowermentmodellens fire parametere

Empowermentmodellens fire parametere er bygget på ulike grunn teorier, men springer likevel ut fra en idé om økt opplevelse av empowerment og utvikling av agency. På samme måte som Bordin (1979) forklarer de tre elementene, mål, oppgave og bånd, i teorien om Working Alliance som helhetlig og gjensidig avhengig av hverandre, gjelder dette også IDAS-strukturen informasjon, deltakelse, anerkjennelse og samarbeidsallianse. Det kan derfor være utfordrende å trekke klare grenser for hvor den ene faktoren slutter og den andre starter. Opplevelsen av et meningsfullt oppdrag for eksempel er blant annet avhengig av at deltakerne har en felles forståelse av hva oppdraget inneholder og innebærer, samt rammene for problemløsningen. En slik felles forståelse kan sees i lys av teorier om Working Alliance (Bordin 1979) hvor deltakerne har samme forståelse av mål og veien dit. For å få oversikt over handlingsrommet og rammene for arbeidet er det behov for informasjon for å kunne skape mening i en uklar og ukjent situasjon. Dette argumenterer Antonovsky for øker vår forståelse av mestring og skaper forutsetninger for å kunne håndtere de utfordringene en møter. Engasjement og aktivisering av handlingskrefter i dette arbeidet forutsetter også at aktøren, i dette tilfellet barnet, har mestringsforventninger og en opplevelse av å ha forutsetninger for å løse oppgaven. Denne følelsen av kompetanse, sammen med opplevelsen av å ha en viss handlefrihet i møte med oppgaven er basiselementene i Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteorier, og forutsetninger for å kunne aktivere handlingskrefter gjennom motivasjon. Mestringsforventninger og opplevelsen av å være kompetent i møte med disse oppgavene vil også påvirkes av hvor trygt «arbeidsmiljøet» oppleves for barnet. Trygge rammer blir ikke bare etablert gjennom informasjon og oversikt, men også av den mellommenneskelige anerkjennelsen fra den voksne. I de anerkjennende prosessene kan barnet bli bekreftet og støttet i sin autonomi gjennom at de blir speilet som «god nok», og dette vil igjen være viktig for kvaliteten på samarbeidsalliansen. Gjennom en anerkjennende samarbeidskultur skapes det rom for en utforskende tilnærming til temaet og problemstillingen, og mindre vekt på rett og galt. Dette rommet for utforskning blir påvirket av kontekstuelle rammer slik som tid og fysiske fasiliteter, holdning og evne til tilrettelegging fra den voksne. De voksnes møte med barnet i medvirkningspraksisene vil derfor være avhengig av den voksnes forståelse av, og til rettelegging for, å inngå en samarbeidsallianse med barnet.

Kvaliteten på denne samarbeidsalliansen vil påvirkes av i hvor stor grad barnet blir anerkjent som en likeverdig part, og hvor mye tillit de voksne har til barnets kompetanse. For å få utnyttet barnets kompetanse derimot, er barnet avhengig av at informasjon blir delt og gjort tilgjengelig for barnet slik at barna kan handle innenfor de de gitte rammene. Denne tilliten handler også, i tillegg til kompetanse, om barnets evne til å håndtere ulike utfordringer og belastninger i livet, og en forståelse av barnet som fullverdig menneske. Et fullverdig menneske vil ikke bare handle om kompetanse eller evne til å lykkes, men også retten til å øve på, og lære å håndtere, motstand og belastninger, retten til å være ufullstendig og uperfekt. Dette utviklingsperspektivet på barn anerkjenner både barnets verdi i seg selv, men også barnets behov for veiledning og støtte for å fremme barnets autonome stemme i samspillet med voksne og voksne-konstruerte kontekster.

7.4.1. Informasjon - eierskap og handlingsrom

I empowermentmodellen fremheves informasjon som en betydningsfull faktor for å legge til rette for barnets opplevelse av empowerment i møte med voksne og formelle møtekontekster. Gjennom både opplevelse av eierskap til saken gjennom inkludering (A⁷), og kjennskap til handlingsrommet gjennom en prosessforståelse av medvirkningspraksisen (B⁸), kan den voksne bidra til å fremme aktiv og reell medvirkning.

Side A: Inkluderingsperspektivet - eierskap til saken

Medvirkning som inkluderende praksis tar utgangspunkt i argumentet om at informasjon om den aktuelle saken er avgjørende for å kunne ta eierskap, og dermed ta en aktiv aktørrolle. En nylig rapport fra NTNU Samfunnsforskning (2023) har hatt som mål å fremskaffe kunnskap om barn og unges deltakelse og medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak. Denne konkluderer med at barn og unge vil bli hørt, og de trenger tilrettelagt og nok informasjon om hjelpen og behandlingsforløpene. Informasjonsutveksling blir, både ifølge Hart (1992) og Treseder (1997), ofte sett på som den laveste graden av medvirkning. Ut fra erfaringene fra det empiriske eksemplet med barna i samarbeidsgruppen i denne studien, henviser jeg både i artikkel 2 og artikkel 3 til betydningen av informasjon og hvordan dette påvirker samspillet, maktrelasjonene og det aktive handlingsrommet for medvirkning. Det er likevel avgjørende for reell medvirkning at praksisen ikke stopper ved informasjonsutveksling. Perspektivet for informasjon i den tosidige empowermentmodellen her, forklares blant annet gjennom modellene for oppgaveorientert medvirkning som presenteres i artikkel 2. Her vises det til at

⁷ Refererer til side A i den tosidige empowermentmodellen: Medvirkning som inkluderende praksis.

⁸ Refererer til side B i den tosidige empowermentmodellen: Medvirkning som kvalitativ prosess.

informasjon presentert for barnet av den voksne, eller som samles inn fra barnet for å opplyse den voksne, i liten grad sikrer reell medvirkning. Når informasjonen blir sentrert rundt det jeg har kalt «den tredje komponenten», får den en praktisk funksjon i form av at den påvirker makt strukturen i samspillet. Delt kunnskap og oversikt over saken, problemstillingen og dens aktualitet (argument/begrunnelse/betydning) kan da bidra til at barnet og den voksne har noe samme utgangspunkt og grunnlag når de starter på problemløsningen. Partene vil da kunne etablere en likeverdighet i samarbeidet, og på denne måten ta eierskap i problemstillingen, i stedet for at den ene fungerer som hjelper og den andre som hjelpetrengende.

Hanley et al. (2004) legger også vekt på samarbeid i sin forståelse av medvirkning, og argumenter for betydningen av at voksne deler eierskapet i prosjektet med barna. Dette løftes frem i artikkel 2 hvor det beskrives hvordan barna gjennom oversikt over saken, problemstillingen, mål, mening og kontekst, kunne ta en ledende rolle som aktive aktører i samarbeidet. I artikkel 2 beskrives informasjon om saken som et viktig element for å vekke barnas engasjement og eierskap til problemstillingen. I denne artikkelen henvises det til Allyship som tilnærming til forståelse av voksnes samarbeid med barn. Allyship er et konsept som legger vekt på å styrke outgruppen for å bidra til inkludering. I dette tilfellet handler det om å anerkjenne barna som en gruppe som stiller i et skjevt maktforhold til den voksne. Ropper og Happel (2007) viser til at disse maktforskjellene i noen grad kan nøytraliseres ved å legge vekt på selve oppgaven og målet for denne. Informasjon om målet for medvirkningen vil da være betydningsfull for å kunne engasjere seg i samme sak og ha samme mål og utgangspunkt for arbeidet. Kritikken mot allyship handler om at intensjonen ikke alltid trenger å være oppriktig i slike invitasjoner til samarbeid, og at voksne ved å invitere til medvirkning kan reflektere en paternalistisk holdning gjennom hjelpefunksjonen (Haynes, 2021). Gjennom å legge frem så mye av informasjonsgrunnlaget som mulig, om hva, hvem, hvordan og hvorfor, vil begge parter, både barn og voksen, starte problemløsningen med mye av samme utgangspunktet for arbeidet med problemstillingen. I slike samarbeid understreker Happel og Scholz (2018) at det må være et reelt behov for barnas bidrag og involvering i saken. Informasjon om saken skal kunne bidra til å belyse dette behovet slik at barna opplever å bli inkludert inn i saken og samarbeidet med den voksne.

Side B: En prosessforståelse av barns medvirkning - handlingsrom og rammer

Den andre siden av empowermentmodellen viser til hvordan informasjon kan bidra til å skape en kvalitativ medvirkningsprosess, og viser til utviklingsperspektivet i samspillet mellom barnet og den voksne slik at barnet kan ta en aktiv rolle i samarbeidet. Her vil behovet for

informasjon dreie seg om å orientere seg i handlingsrommet og rammene for deltakelsen. Denne prosessen vil kunne frigjøre barnas aktørkrefter slik at de kan bidra på en hensiktsmessig og målrettet måte. Antonovsky (1979/1987) beskriver hvordan forståelse av muligheter og begrensninger gir mennesker mulighet for å adoptere sitt eget prosjekt, og derfra kunne engasjere seg og oppleve en viss kontroll i livet. Dette er en motvekt til det uforutsigbare og usikre som oppstår i forbindelse med at konteksten og handlingsrommet er ukjent og uklart. Medvirkning uten en prosessorientert forståelse av behovet for informasjon vil kunne være med på å sette barnet i en maktløs posisjon, og en passiv rolle vil dermed være både belastende, helseskadelig og en lite etisk måte å innby til medvirkning på.

I artikkel 1 diskuterer jeg betydningen av opplevelse av sammenheng for å kunne håndtere en situasjon, og oppleve at en har en viss kontroll. Dette er argumentert for å skulle motvirke barnas følelse av maktesløshet i møte med de formelle kontekstene, og bidra til at barnet i stedet inntar en aktiv rolle i møte med aktuelle problemstillinger. Antonovsky (2002) baserer sin helsefremmende modell på at vi opplever situasjonen vår som begripelig, og at vi ser sammenhengen mellom det som skjer, og vår egen funksjon i det. Når situasjonen oppleves oversiktlig og forståelig har vi mulighet til å håndtere den, og det er da vi kan mobilisere handlekraft. Når konsekvensene av en situasjon forstås ut fra en forklarlig handlingskjede, kan situasjonen oppleves som meningsfull gjennom en naturlig logikk. Dette kan være med på å skape en forutsigbarhet i den situasjonen som skal håndteres, og vil være relevant for medvirkningssituasjoner der barnet møter problemstillinger som skal håndteres. Opplevelsen av oversikt og sammenheng er dermed sentrale elementer i opplevelsen av å kunne være en aktiv aktør i sitt eget liv og den aktuelle saken som de skal medvirke i, i motsetning til å være en passiv brikke. I en situasjon hvor voksne inviterer barnet til å medvirke i en ukjent voksenkonstruert kontekst, er det spesielt viktig at barnet får mulighet til å skaffe seg oversikt over situasjonen og informasjon som kan tydeliggjøre barnets rolle og posisjon i saken.

7.4.2. Autonomi – en selvstendig rolle med mulighet for å forme egne synspunkter

Det andre elementet i empowermentmodellen fremhever hvordan autonomi er en vesentlig faktor for å legge til rette for barnets opplevelse av empowerment i møte med voksne og formelle møtekontekster. Gjennom både å styrke barnets selvstendige rolle gjennom inkludering (A), og støtte barnet til å utforske og fremme sine egne ønsker og behov gjennom en prosessforståelse av medvirkningspraksisen (B), kan den voksne bidra til å fremme aktiv og reell medvirkning.

Side A: Inkluderingsperspektivet - en selvstendig rolle

Autonomi er tett knyttet til teorier om selvbestemmelse, spesielt gjennom Deci og Ryan (1985), og grunnlaget bygger på en personlig følelse av kontroll og handlekraft. Denne kontrollen er ikke knyttet til selve utfallet av medvirkningssituasjoner eller avgjørelser slik det kan tolkes knyttet til medbestemmelse, men ifølge Grolnick et al. (2002) er begrepet relatert til igangsetting og regulering av atferd. I artikkel 3 utforsker jeg Deci og Ryans (1985, 2000) selvbestemmelsesteori, og hvordan dette kan bidra til barnets forutsetninger for å være en aktiv aktør i samarbeidet. I forskningsprosessen med barna i denne studien var det nettopp en opplevelse av å få ansvar for sin egen deltakelse og å kunne ta en selvstendig rolle i medvirkningssituasjonen en viktig komponent for barnas opplevelse av medvirkning. Et av barna uttrykte at det var fint at de ikke ble behandlet som barn, men at de ble snakket til som om de var voksne (artikkel 3). Dette handler mindre om å bli sammenliknet med voksne, men mer om opplevelsen av å være inkludert som en viktig aktør i samarbeidsrelasjonen. Denne aktørrollen vil kunne bygge opp under den selvstendige funksjonen som er en forutsetning for å forme og fremme barnets autonome funksjon og bidrag i samarbeidsrelasjonen. Utvikling av denne selvstendige rollen kan dermed føre til at barnet kan si sin mening 'uavhengig' av fellesskapets eller kontekstens press eller påvirkning (Artikkel 3).

Kant (1964) knyttet opprinnelig begrepet selvbestemmelse til en respekt for egen og andres fornuft og vilje, og fremhevet enkeltindividets verdi. Tanken om barnets verdi, både knyttet til respekt og nytteverdi, vil være sentrale elementer i diskusjonen rundt barns medvirkning og voksnes inkludering av barnet i medvirkningssituasjoner. Det er derfor vesentlig å definere barnas aktørrolle i samarbeidet. Voksnes forståelse av barnets rolle som aktør vil kunne bli viktig for hvilket handlingsrom barnet får og hvordan deres aktørkrefter blir aktivert. Barnets aktørrolle i medvirkningssituasjoner kan blant annet forstås i lys av Nilsens (1990) definisjon og forståelse av barnet som 'helt' menneske. Nilsen (1990) understreker at voksne er nødt til å erkjenne barnets hverdagsviten som verdifull, og ta deres meninger på alvor, selv om det kan gå på tvers av det voksne og fagpersoner mener er «bra for barn». En vurdering av barnets beste i ulike saker vil derfor innebære å søke barnets ståsted, og deres opplevelse av verden og sin situasjon ut fra deres premisser. En slik tilnærming og holdning mener Nilsen (1990) «...krever at vi frigjør oss fra forestillingen om det naive, uvitende og primitive barnet (Nilsen, 1990, s. 9). En slik «frigjøring» kan i mange tilfeller skape en bekymring for at voksne legger for stort ansvar på barnet, og tilfører et press som kan være belastende og skadelig (Clark & Kjørholt, 2005). I mange tilfeller vil dette handle mer om

mulighet for medbestemmelse mer enn at det handler om mulighet for medvirkning. Tidligere medvirkningsmodeller har ofte knyttet grad av medbestemmelse til grad av medvirkning (slik som Hart (1992), Treseder (1997) og Shier (2001)), og forståelsen av barnets selvstendige rolle vil da kunne bli forstått som makt til å bestemme. Denne makten trigger igjen voksnes behov for kontroll og ansvaret for å beskytte barnet fra skader og belastninger. En medvirkningsforståelse av denne selvstendige rollen i denne tosidige empowermentmodellen handler derimot om forståelsen av barnet som selvstendig aktør, med ansvar for sin egen rolle, deltakelse, initiativ og engasjement – uavhengig av graden av bestemmelsesrett.

Det tradisjonelle synet på barn i et mangelperspektiv som blant annet Qvortrup (2010) diskuterer, kan være en faktor som skaper motstand mot å inkludere barnet som selvstendig aktør i samarbeidet. Som nevnt tidligere vil et slikt barneperspektiv kunne føre til at voksne tilpasser interaksjonen med barnet til det som de voksne tror barnet tåler. Kjørholt (2010) refererer til at beskyttelsesargumentet har vært dominerende i lovgivningen angående barn i moderne tid, og at det har vært mye fokus på å beskytte barn, både fra fysiske og psykiske belastninger. Et viktig perspektiv på beskyttelse er at for stor grad av skjerming også kan redusere de ressursene som kan bidra til barnas naturlige utvikling. Det må derfor være en balanse mellom å gi barnet erfaringer og muligheter innenfor det virkelige livet, og å beskytte dem fra det som vil være for store og skadelige belastninger.

Side B: En prosessforståelse av barns medvirkning - forme egne synspunkter

I en medvirkningssituasjon vil barnets evne til å uttrykke sine egne meninger være en fundamental komponent, men det er flere kritiske elementer å ta hensyn til når barnets stemme skal løftes frem. Flere stiller derfor kritiske spørsmål til hvordan praksisen kan sikre at barna får så gode forutsetninger som mulig til å forme sine egne autentiske meninger og synspunkter. For eksempel reflekterer Hart (2002) kritisk rundt påvirkningen av den sosiale og kulturelle konteksten, mens Kommulainen (2007) mener at det må tas hensyn til den relasjonelle konteksten og hvilke barnesyn som dominerer. Bakthin (2005) refererer til språket og dialogen som sosiale og samskapte, og dette mener Kommulainen (2007) at voksne må ta hensyn til når barnets stemmer skal representeres. En prosessforståelse av barns medvirkning knyttet til behovet for autonomi, handler om hvordan barnet kan utvikle sine egne synspunkter og bidra med disse inn i samarbeidet med den voksne. Lundy og McEvoy (2012) viser i den forbindelse til betydningen av at barnet får tid til å utforme sine synspunkter i en prosess sammen med den voksne, og legger vekt på barnets muligheter til å utforske og definere egne ønsker og behov knyttet til den aktuelle problemstillingen. I

artikkel 3 hvor selvbestemmelsesteori blir diskutert fremmes autonomi og opplevelsen av en frihet til å utforske tanker og ideer som en sentral faktor for å kunne uttrykke seg uavhengig av krav og forventninger til å måtte svare 'riktig'. Dette handler om både en indre og en ytre prosess, hvor også opplevelse av å være kompetent, og å være en uavhengig aktør i et fellesskap formes i prosessen. Clark og Kjørholt (2005) problematiserer den dikotomiske forståelsen av barnet som enten sårbart eller kompetent, og mener at begge disse forståelsene av barnets rolle og deltakelse i medvirkningssituasjoner er nødvendige for at barnet skal kunne fungere som aktiv deltaker i sosiale samspill. Selv om rettighetsdiskursen konstruerer et bilde av barnet som kan snakke for seg selv og handle ut fra egne interesser, er det viktig å anerkjenne behov for støtte til å formulere og uttrykke seg fritt ut fra sin egen sosiale identitet i hverdagslivet (Kjørholt, 2004). Kjørholt (2004) peker derfor på autonomi og kompetanse som dynamiske og relasjonelle konsepter, hvor barnets subjektivitet formes og kommer til uttrykk gjennom en sensitivitet og en opplevelse av samspill og å være på lag med den voksne.

I artikkel 3 fremmes betydningen av at den voksne reposisjonere seg til å være en samarbeidspartner og medskaper slik at barna blir friere og får en mer uavhengig rolle, uten den paternalistiske rollen til den voksne. Dette er igjen knyttet til behovet for kontroll og troen på barnets kompetanse til å utvikle egne autonome synspunkter om den aktuelle saken. Selvbestemmelse i denne grad handler ikke så mye om å være et uavhengig individ slik som Clark og Kjørholt (2005) og Diduck (1999) kritiserer, men å agere på en kontekst som inviterer til likeverdighet i samarbeidet. Solberg henviser i den sammenhengen til begrepet relasjonell autonomi som vektlegger hvordan mennesker «blir seg selv» gjennom relasjoner. Denne relasjonelle forståelsen av autonomi legger vekt på betydningen av å ha en egen plass i fellesskapet for å kunne utvikle evne til selvhevdelse. Forståelsen av barnet som både avhengig og uavhengig i samspillet med den voksne vil innebære en forståelse av barnets grunnleggende og utviklingsmessige muligheter. De tidligere medvirkningsmodellenes vektlegging av medbestemmelse vil da ikke ta hensyn til de sosiokulturelle kritiske perspektivene til beskyttelse av barnet, beskyttelse av de voksnes interesser, behovet for støtte og veiledning, alder og modenhet, og mangel på kompetanse. Disse visualiseringene og beskrivelsene setter gjerne det individuelle barnet i rettighetsforståelsen uten at det legges vekt på at barnet skal ha noen å «virke med». Andre medvirkningsmodeller igjen, eller metodiske beskrivelser av barns medvirkning, slik som Kellett (2011) legger vekt på å lære opp barna til å kunne virke selvstendige. Medvirkning mister da den kvalitative prosessen

som tilnærmingen til å fremme barnets opplevelse av empowerment og frigjøring av handlingskrefter. Det dynamiske samspillet mellom voksne og barn vil da kunne bli en undervurdert tilnærming som styrker barnets forutsetninger for reell medvirkning.

7.4.3. Anerkjennelse – et likeverdig dialektisk samspill

Det tredje elementet i empowermentmodellen fremhever hvordan anerkjennelse er en betydningsfull faktor for å legge til rette for barnets opplevelse av empowerment i møte med voksne og formelle møtekontekster. Gjennom både å styrke barnets rolle som likeverdig part i samarbeidet gjennom inkludering (A), og å åpne for at barnet kan delta i dyadisk samskaping gjennom en prosessforståelse av medvirkningspraksisen (B), kan den voksne bidra til å fremme aktiv og reell medvirkning.

Side A: Inkluderingsperspektivet - likeverdig part i samarbeidet

Anerkjennelse av barnet som en likeverdig part i samarbeidet presenteres som en tredje sektor i inkluderingsperspektivet, og retter seg mot den voksnes tilnærming til barnet som et menneske som fortjener den samme respekt som voksne. Barnet blir slik sett på som en person med en verdi som er like selvfølgelig som voksnes. I Velseth og Moltus (2006) diskusjoner om Benjamins (2004) *tredjehet*, kritiserer de tradisjonelle møter hvor den ene parten er omsorgsgiver eller hjelpetjeneste, mens den andre er sårbar mottaker. Slike møter danner en subjekt-objekt-relasjon, og innbyr ikke til likeverdighet i samspillet. Opplevelsen av empowerment og evnen til å delta aktivt inn i medvirkningspraksis, vil derfor bære preg av en ujevn maktrelasjon. Dette kan igjen legge begrensninger på barnets opplevelse av reelle forutsetninger for medvirkning. Gjennom tredjehet legges det derimot til rette for en intersubjektiv relasjon og en gjensidig opplevelse av den andre som subjekt. Med dette åpnes det for inkludering av barnet inn i et likeverdig samspill med den voksne. Artikkel 4 utforsker en barne-sentrert tilnærming til å jobbe med en bestemt problemstilling, og gjennom et behov for sam-validering og kvalitetssikring, blir barna inkludert som en likeverdig aktør i samarbeidet. Artikkel 4 forteller kanskje mer om medvirkning som prosess, men utgangspunktet for samarbeidet handler om at det var naturlig å inkludere barna i prosessen for å søke deres perspektiver. Betydningen av opplevelsen av verdi og likeverdighet fremmes også i artikkel 3, hvor barnas opplevelse av kompetanse ble fremmet som en av nøkkelfaktorene for aktiv deltakelse. I denne sammenhengen handlet opplevelsen av verdi og kompetanse om at det var et reelt behov for barnas deltakelse og bidrag inn i prosessen.

Velseth og Moltu (2006) beskriver at kvaliteten i samspillsrelasjonen er avhengig av at begge parter subjektivitet er gjensidig anerkjent. Dette vil si at barnet er avhengig av at den voksne anerkjenner barnets verdi som med-subjekt i samarbeidsrelasjonen for at det kan oppstå gode forutsetninger for at barnet kan ta en aktiv rolle i samspillet. Den likeverdige subjektrollen vil på denne måten være av betydning for barnets reelle forutsetninger for medvirkning. En rolle som likeverdig part i samarbeidet kan også tolkes ut fra Benjamins (2004) påstander om å frigjøre seg fra kontroll og maktpress. Denne relasjonen forutsetter da at den andres ulikheter aksepteres og anerkjennes som verdifull. Dette kan også sammenliknes med Hegel som understreker likeverdigheten i det relasjonelle møtet mellom mennesker. Schibbye (2002) presiserer at denne likeverdigheten handler om individenes rett til egen opplevelse, og er ikke nødvendigvis en objektiv sannhet. Det handler derimot om respekt og aksept, og kan gradvis skape en følelse av fellesskap. I medvirkningssituasjoner blir denne anerkjennelsen av deltakernes individuelle verdi i samspillet derfor en viktig inkluderende faktor, og kan fremme barnets opplevelse av empowerment i møte med den voksne.

Side B: En prosessforståelse av barns medvirkning - dynamisk samskaping

I barnekonvensjonens artikkel 12, pkt 2, beskrives barnets rett til å bli hørt, enten direkte eller gjennom en representant. Dette er en vesentlig del av medvirkning som praksis, men kritiske refleksjoner rundt barnets autonome stemme, stiller spørsmål ved muligheten til å fange opp «sannheten» gjennom barnets uttrykk (Mazzei & Jackson, 2009; Spyrou, 2011). Samspillet mellom voksen og barn i medvirkningsprosesser der barnet skal bli hørt, bør derfor ha en dynamisk tilnærming, hvor det er rom for fleksibilitet, åpenhet og en evne og vilje til å tilpasse seg hverandre og hverandres behov i samspillet. Dette forutsetter at det er rom for å utforske barnets tanker, følelser og behov, samtidig som det også er rom for den voksnes tolkningsprosess av barnets bidrag i samspillet. Forestillingen av den statiske informasjonsutvekslingen blir da erstattet med en dynamisk utforskning av uttrykk, meninger, oppfatninger og tolkninger. Den anerkjennende dimensjonen blir på denne måten en viktig komponent for å formidle respekt for hverandres opplevelsesverden og subjektive meninger. Prosessforståelsen av anerkjennelse legger til rette for samrefleksjonsprosesser i en gjensidig dyadisk dialog, hvor meninger utforskes i et analytisk fellesskap. Artikkel 4 viser til at denne forståelsen av medvirkning legger vekt på hvordan de ulike aktørene i samarbeidet påvirker og former hverandre, og hvordan denne prosessen er viktig for å kunne både utforske, men også utvikle hverandres synspunkter og ideer. I denne samrefleksjonsprosessen blir ikke enkeltindividenes bidrag stående alene, men i en sam-virkningsprosess, blir både barnets og

den voksnes stemme en del av arbeidet med oppdraget/problemstillingen/saken. Winnicott (2003, 2016) beskriver denne prosessen som *det potensielle rommet*, hvor både barnet og den voksne kan uttrykke sin indre verden i møte med den ytre. Greve og Kristiansen (2015) igjen kaller dette *mulighetsrommet*, og betegner dette som et rom som bidrar til kreativitet og utvikling av selvstendighet og egen subjektivitet. I medvirkningsprosesser vil dette være av stor betydning, både for å kunne, ikke bare høre barnet, men også å søke å forstå barnets meninger og synspunkter ut fra kontekst og den voksnes tolkningsgrunnlag. De etiske perspektivene på barnets autentiske stemme vil også bli ivaretatt. Et viktig perspektiv på barns medvirkning er faren for å bli satt i en situasjon som skaper følelse av maktesløshet, spesielt i møte med formelle systemer eller hvis barna allerede er i en sårbar situasjon. Gjennom samrefleksjon og en dynamisk tilnærming til kunnskapsutvikling, vil barnet gjennom hele prosessen ha en støtte i at den voksne inntar en lyttende, anerkjennende og undrende posisjon. I denne prosessen kan barnet føle seg hørt og forstått, og oppleve at den voksne bryr seg og vil barnet det beste. Medvirkning vil da handle om at den voksne søker barnets utgangspunkt, det vil si, ikke bare barnets uttrykk, men grunnlaget for barnets meninger og synspunkter. På denne måten kan den voksne ta hensyn til barnets beste i sakens problemstilling og beslutningssituasjon, med utgangspunkt i barnets medvirkning.

7.4.4. Samarbeidsallianse – en betydningsfull rolle i et felles oppdrag

Det fjerde elementet i empowermentmodellen fremhever hvordan samarbeidsallianse er en betydningsfull faktor for å legge til rette for barnets opplevelse av empowerment i møte med voksne og formelle møtekontekster. Gjennom både å fremme barnets betydningsfulle rolle som deltaker i samarbeidet gjennom inkludering (A), og å bidra til å utvikle felles forståelse for oppdragets tema og problemstilling gjennom en prosessforståelse av medvirkningspraksisen (B), kan den voksne bidra til å fremme aktiv og reell medvirkning.

Side A: Inkluderingsperspektivet - en betydningsfull rolle

I en medvirkningspraksis vil barnets reelle bidrag og påvirkning i saken være et sentralt element, og samarbeidsallianse viser til barnets betydningsfulle rolle i samarbeidet. I medvirkningsmodellen til Lundy (2007) handler den fjerde og siste komponenten om innflytelse, og legger vekt på at barnas synspunkter må tas på alvor av personer som har makt til å påvirke endringer eller beslutninger i prosessen. Dette er argumentert for som et av de grunnleggende elementene for reell medvirkning. Til sammenlikning med medvirkningsmodellene til Hart (1992), Treseder (1997) eller Shier (2001), fremhever også

denne modellen betydningen av maktforhandlinger og mulighet for medbestemmelse i samhandlingen mellom barnet og den voksne. Igjen havner vi i de etiske diskusjonene omkring balansen mellom barnets rett og behov for beskyttelse og deltakelse. Det er enighet om at hensikten med barns involvering i saker som angår dem vil være at barna skal kunne fremme sine interesser som et ledd i å ta hensyn til barnets menneskeverd, og å legge til rette for barnets beste. Undersøkelser gjort av Andersen og Dolva (2015) viser derimot at i barna er mindre opptatt av å få gjennomslag for sine meninger og å være med på å bestemme, men de ønsker å bli hørt, inkludert og tatt hensyn til i arbeidet med saker som angår dem. I samarbeidet med barna i medforskergruppen diskuterte barna de ulike elementene (påstandene) i spørreskjemaet, og ett av disse handlet om muligheten for å ta avgjørelser i møtet sammen med den voksne. Barna var da opptatt av at den voksnes respons, og eventuelle «avslag» handlet om at «den voksne vet best». I dialogen mellom barna kom det derfor frem en tillit til at den voksne tok avgjørelser som er til det beste for barnet, men at det likevel er viktig at barna får være med på å opplyse saken fra deres perspektiv først. Selv om barnet ikke har det overordnede ansvaret for avgjørelser som skjer i saken, har barnet likevel en betydningsfull rolle og kan påvirke gjennom sin aktive deltakelse i samarbeidet sammen med den voksne.

Når Nilsen (1990) definerer aktørperspektivet argumenterer hun for å strebe etter å se verden fra barnas side, og hun sier at dette innebærer at vi må betrakte barnet som et 'helt' menneske. Slik Solberg og Danielsen (1988) bemerker, trenger ikke barneperspektivet og voksneperspektivet å stå i motsetning til hverandre. De vil heller utfylle hverandre og bidra til å belyse saken fra et bredere grunnlag. Vi må da ikke bare anerkjenne barnet som likeverdig, men erkjenne at den kunnskapen og erfaringen barnet innehar, er en annen kompetanse enn det den voksne innehar. I tillegg må det anerkjennes at barnets kompetanse er betydningsfull for arbeidet med oppdraget. Denne anerkjennelsen henger sammen med opplevelsen av at det er et reelt behov for barnets bidrag og involvering i saken, noe som argumenteres for i artikkel 2 som grunnleggende forutsetning for reell medvirkning. For at medvirkning skal kunne være en inkluderende praksis må disse problemstillingene adresseres og tas hensyn til. Inkludering i slike samarbeidsfellesskap forutsetter en anerkjennelse av barnet som betydningsfull aktør i saken. Dette kan indirekte også være med på å bekrefte at den voksne anerkjenner barnet som kompetent og «kvalifisert». Hvis inkluderingen blir redusert, vil også opplevelsen av 'å være på lag' kunne reduseres, og medvirkningen vil kunne skje på uriktige premisser.

Side B: En prosessforståelse av barns medvirkning - et felles oppdrag

På den andre siden av empowermentmodellen, beskrives et behov for å etablere en samarbeidsallianse for å bidra til økt opplevelse av handlekraft og effektivitet i arbeidet med oppgaven. Kjernen i Bordins (1979) tilnærming til allianse, bygger på aktørenes respekt for hverandres kompetanse og bidrag inn i samarbeidet, og det autentiske og likeverdige møtet mellom to personer. I denne prosessen legges det vekt på at barnet og den voksne i samarbeid tolker problemstillingen, og formulerer mål og arbeidsmetode. En av de mest sentrale medvirkningsfaktorene i artikkel 2 handler om opplevelsen av å være inkludert i noe som er større enn en selv. Dette forklares gjennom forståelsen av samarbeidsallianse, og legger mindre vekt på barnet som eier av problemstillingen eller at barnet er problemstillingen. En prosessforståelse av medvirkning inviterer til en praktisk tilnærming til saken som et oppdrag, og barnet som aktør i saken må derfor inviteres inn i et samarbeidsfellesskap. Dette vil si at barn og voksen opplever at de samarbeider om målet for oppdraget og den metodiske fremgangsmåten. Hanley et al. (2004) mener at samarbeidsnivåer av medvirkning i stor grad handler om en holdning og en måte å tenke på, og innebærer et syn på barn som likeverdige, kompetente og sosiale aktører. Checkoway (2011) løfter frem hvordan denne samarbeidsalliansen mellom voksne og barn er med på å bygge bro mellom de unge og de voksne, og bidra til økt inkludering av barn i medvirkningsprosesser. Dette illustreres blant annet i artikkel 4 gjennom bildet av tannhjul i et medvirkningsmaskineri, hvor hver aktørs unike kompetanse har betydning for saken. I et slikt perspektiv på medvirkning, vil barn og voksen utfylle hverandre og komplementere hverandres kompetanser og forutsetninger for arbeidet med oppdraget. I denne samarbeidsalliansen blir både barnet og den voksne gjensidig avhengige av hverandres deltakelse og bidrag for å kunne utnytte sitt potensiale og betydning i samarbeidet.

Et samarbeidsperspektiv på barns medvirkning vil også nyansere det som Thuen (2012) kaller en forhandlingskultur, hvor barnet forhandler på sine egne vegne ut fra sine egne ønsker og behov. Mens forhandlingsperspektivet som vektlegger det individuelle barnets egeninteresser kan oppleves som en mangel på respekt overfor den voksne, og sette de ulike aktørene opp mot hverandre, vil en samarbeidsforståelse legge vekt på den gjensidige justeringen og søken etter den beste løsningen for alle parter. Kommunikasjonen og dialogen og forhandlingen vil dermed gå fra fokuset på den ene parten (se figur «focus A» og «focus B» s 1011 i artikkel 2 (Olsen, 2022)), til opplevelsen av å ha et felles oppdrag som skapes i samarbeid og allianse (se figur «focus C», s 1011 i artikkel 2 (Olsen, 2022)). Å forstå barns medvirkning som et

større rom for forhandling vil derfor være å tolke medvirkning som medbestemmelse i stedet for samskaping og utvikling av fellesskap.

I artikkel 2 legges det vekt på samarbeidsallianse som en faktor som bidrar til å nøytralisere noe av den effekten ujevne maktrelasjoner kan ha for barnas opplevelse av empowerment og handlingskraft i samarbeidsrelasjoner med voksne. Gjennom et fellesskap der det er bevissthet om at alle har noe viktig å bidra med, legges det vekt på mekanismene som har betydning for samarbeidet og selve endringsprosessen/arbeidsprosessen. I stedet for at det legges vekt på autonomi og selvstendige valg i medvirkningsprosesser, henviser Solberg (2022) til begrepet «*samvalg*» som en tilnærming til samarbeid og fellesskap. En forståelse av samvalg handler da om et partnerskap hvor begge aktørene jobber sammen med samme problemforståelse for felles løsning. Et slikt partnerskap krever at den voksne tar en like stor medvirkningsrolle som barnet og anerkjenner sitt ansvar for å bidra med sin kompetanse og perspektiv inn i situasjonen. Barnets rett til medvirkning og autonomi bør da ikke føre til at den voksne trekker seg fra å komme med sine synspunkter og perspektiver, men at det dannes et trygt fellesskap mellom partene der det er rom for ulike perspektiver og både enigheter og uenigheter.

7.5. Kontekstuelle diskusjoner

Den dobbeltsidige empowermentmodellen for barns medvirkning som presenteres i denne avhandlingen (s. 93), er et resultat av en refleksiv analyseprosess over hvordan barns medvirkning kan konseptualiseres innenfor en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv. Innenfor symbolsk interaksjonistisk tenkning og den pragmatiske tilnærmingen, finnes det ingen «virkelighet» i verden. Virkeligheten er den vi aktivt skaper i møte med hverandre (Ritzer, 2008, s. 347). Vi må derfor forstå aktøren og verden rundt aktøren som en dynamisk prosess, og ikke en statisk struktur. Modellen er dermed en subjektiv konstruksjon av noen grunnleggende parametere som retningslinjer for fokus, slik at den i den praktiske anvendelsen kan justeres ut fra behov og situasjon, men med samme mål om tilrettelegging for medvirkning gjennom opplevelse av empowerment. Jeg vil derfor i dette avsnittet gi noen eksempler på modellens praktiske funksjon og anvendbarhet i ulike kontekster, primært ut fra skole og lærer-elevrelasjoner, hjelpetjenester med rådgiver og bruker-perspektiver, familiesituasjoner og foreldre-barn-relasjoner, og i forskningssammenheng med barn som medforskere.

En av parametere i empowermentmodellen er *informasjon*, og handler om at barnet må bli inkludert i sakens mål og innhold, som en likeverdig person. Kontekstuelle hensyn handler da om at informasjonen må tilpasses det enkelte barnets behov, alder og modenhet. Det vil si at mengde informasjon, i hvilken form, eller på hvilken måte, kan justeres ut fra kontekstuelle forutsetninger, men grunnprinsippet handler likevel om barnets opplevelse av oversikt, sammenheng og kontroll. Interaksjonen med barnet kan da ofte være forenklet og tilpasset sannheten. I medvirkningssituasjoner vil denne forenklingen bygge på at den voksne har makt til å påvirke og justere i hvilken grad barnet blir inkludert i saken, og medvirkning kan da bli redusert og står i fare for å enten invitere til medvirkning på et tokenistisk nivå, manipulere barnets meninger, eller redusere barnets forutsetninger for å gjøre seg opp egne autonome meninger og synspunkter. Det vil da bli et spørsmål om de voksnes tolking av både informasjonens og sakens skadevirkninger, samt hvor mye barnet tåler av belastning. Forskning viser til at for mye ansvar kan føre til u hensiktsmessige belastninger for barnet (Clark & Kjørholt, 2005). Forskjellen mellom medvirkning og medbestemmelse blir igjen viktige diskusjoner i konseptualiseringen av medvirkning. Hvordan de voksne forholder seg til dette vil påvirke i hvilken grad barnet kan ta en aktiv rolle og får reelle forutsetninger for å medvirke i sin egen sak. Informasjonen som barna får fra de voksne, er dermed sterkt preget av de ledende diskursene de voksnes definisjoner av sannheter og de voksnes presentasjoner av valgmuligheter. Den åpne og utforskende dialogen blir derfor viktig for å slippe til de unge/nye kreftene og perspektivene, for å utforske alternativer og «løsninger» ut fra barnas perspektiver. Det er dermed enda viktigere at de voksne ikke styrer dialogen og kunnskapsutviklingen, men at de kreative prosessene er i fokus. Dette er kanskje en ferdighet eller en kultur som kan utvikles etter hvert som at barna (og den voksne) erfarer at det er rom for dette. I artikkel 3 ser vi hvordan denne kulturen eller stemningen imellom forskeren og barna gradvis endrer seg fra tradisjonelle skolerammer og regler, til etter hvert et samarbeidsklima preget av nye forventninger og roller. Rollene kunne etter hvert re-defineres og bidra til en ny relasjonell kontekst mellom barna og den voksne.

På samme måte vil *autonomi* som grunnprinsipp handle om å få en selvstendig rolle med rom til å forme egne individuelle synspunkter. Barnets autonomi må likevel forstås i kontekstuelle sammenhenger og tolkes ut fra en bevissthet av hvordan denne er formet gjennom ulike relasjonelle påvirkningskrefter, både på samfunnsnivå, gruppenivå og på individuelt mikronivå. Dette handler om en bevissthet om hva barnet er skolert inn i, hvilke strukturer og diskurser som dominerer og hvilke forventninger som ligger i de kontekstuelle rammene.

Grunnprinsippet handler om at barnet skal få mulighet til å forme og uttale sine egne synspunkter, men barnets opplevelse av frihet til å uttrykke seg har sammenheng med de ulike kontekstuelle rammene, slik Foucault (1980) henviser til i sin maktforståelse. Familiekontekster, der barnet er i trygge og kjente omgivelser med sine omsorgspersoner, vil kanskje barnet stå friere til å forme og uttrykke sine egne subjektive meninger enn i mer formelle kontekster i fremmede omgivelser og fremmede saksbehandlere. Familiekonteksten har likevel en kultur som barnet er sosialisert inn i, og som vil være barnets grunnlag for ideologiske holdninger og kompetanse. Mens de uformelle familiekontekstene da vil kunne ha behov for en bevissthet rundt de diskursive rammene som preger barnets forståelser (Kommulainen, 2007), trenger de formelle kontekstene kanskje i større grad å henvende seg til barnets opplevelse av å «spille på lag» i et mer sensitivt samspill (Kjørholt, 2004). Kjørholt (2004) advarer derfor om å forstå den autonome rollen som en rettighetsdiskurs og barnets som et rasjonelt subjekt, da det er fare for at barnet må tilpasse seg den voksne konteksten, i stedet for å ta hensyn til barnets forutsetninger. Hvis skolen derimot er de kontekstuelle rammene for medvirkning, vil barnets handlinger og deltakelse kunne være preget av skolen som institusjon, forventninger, rutiner, samt lærerens rolle. I denne konteksten vil barnets selvstendige rolle fortsatt stå som et grunnprinsipp for barnets forutsetninger for medvirkning, men slik som vist i artikkel 3, vil de kontekstuelle rammene kunne påvirkes av elementer som dempede forventninger, dempet hierarki og en større vektlegging av et kollektivt felles engasjement.

Også *anerkjennelse* er et grunnprinsipp for barnets opplevelse av handlekraft, sammen med opplevelse av å være en likeverdig part som gjennom samrefleksjoner kan bidra i samskappingsprosesser sammen med den voksne. Å være 'likeverdig' part vil likevel ikke bety at barna har samme rolle og ansvar som den voksne, men at de på samme måte som alle andre blir akseptert med sine individuelle forutsetninger, og blir anerkjent og respektert for den de er. Å være en likeverdig part vil dermed si at barnas forutsetninger skal tas hensyn til og respekteres på samme måte de voksne også har sine rammer og begrensninger. Forståelsen av barnet som likeverdig part i en skolekontekst, vil kunne anerkjenne barnets subjektive ønsker og behov, og gjennom å lytte til synspunkter og reflektere over disse sammen med barnet, kan barnets subjektivitet i deltakelsen styrkes. De anerkjennende prosessene vil kunne åpne for en dynamisk refleksjonsprosess sammen med den voksne, og gjenspeile barnets subjektive rolle i medvirkningsprosessen. Hvis konteksten endres til formelle saksbehandlingsprosesser med for eksempel barnevern eller spesialisthelsetjenesten, vil de

kontekstuelle rammene endre seg. I slike sammenhenger vil blant annet maktforskjellene være mer uttalte, barnet er ofte mer sårbart og den voksne ha mer formell makt og ansvar gjennom sitt profesjonsvirke. I disse prosessene har likevel barnet rett til medvirkning, og også behov for å oppleve seg som en meningsfull og aktiv aktør i sin egen situasjon. De grunnleggende prinsippene for å forstå hva medvirkning innebærer, vil derfor være viktig. Dette fordi de leder til barnets opplevelse av handlingskompetanse, deltakelse, mulighet til å formidle sitt syn og sine perspektiver i saken, bli tatt på alvor og å bli tatt hensyn til i dialogen med den voksne. Medvirkning vil i mindre grad handle om å legge vekt på resultatet av prosessen og i hvor stor grad barnet får være med på å bestemme. Barnets opplevelse av å være en likeverdig part i denne prosessen, vil også i denne konteksten henspille på barnets opplevelse av å bli anerkjent og respektert for sine opplevelser av sin situasjon. Behov for forståelse, oppklaring, en følelse av å bli tatt på alvor og tatt hensyn til, men også en følelse av at noen bryr seg og vil barnet det beste. Barnets uttrykk og bidrag inn i prosessen vil da handle om å være med på å utforske løsninger som dekker begge parter behov i de ulike aspektene av saken sammen med den voksne. Denne utforskningsprosessen vil være hovedelementet i forståelsen av medvirkning som konsept, mer enn at det er resultatet som definerer grad av medvirkning. I samfunnsforskningssammenheng som brukes i denne studien, vises denne forståelsen av medvirkning gjennom at fokuset/målet med prosjektet i medvirkningssituasjonen ikke handlet om å finne «rett svar», men om å utforske deltakernes subjektive meninger og synspunkter på saken. Samtidig, slik Kjørholt beskriver behovet for avhengighet/uavhengighet, står ikke de subjektive og individuelle prestasjonene alene, som ferdig utviklede meninger og forståelser, men gjennom fellesskapet og gjennom dynamiske samskapingsprosesser formuleres barnas meninger og synspunkter ut fra en tankeprosess og en refleksjonsprosess. På denne måten kan barnas subjektivitet styrkes ved hjelp av fellesskapet, uansett hvilken medvirkningskontekst barnet befinner seg i. Vekt på å danne et trygt fellesskap må derfor være en prioritet for de ulike profesjonelle aktørene, enten det er rådgivere, lærere, spesialister eller foreldre.

Også det siste punktet i empowermentmodellen bygger på en *allianseforståelse* mellom barnet og den voksne. Som grunnprinsipp handler det om at barnet får en betydningsfull rolle, der begge (alle) partene i medvirkningsprosessen opplever at det er et reelt behov for deres kompetanse og bidrag inn i prosessen. Dette forutsetter at medvirkningsoppdraget er definert og har tydelige rammer, slik at alliansen har felles mål og mening. I en medforskningkontekst er det kanskje lettere å definere disse rammene enn i saker som involverer hjelpetjenester. I

mange tilfeller kan de voksne operere som om alle har en felles forståelse av oppdraget/møtet, mens det i realiteten er uklart for mange. Å etablere en felles forståelse av mål og hensikt, vil derfor være en viktig oppgaveorientert forståelse av medvirkning, som vil påvirke de kontekstuelle forutsetningene for å være en aktiv aktør i samarbeidet. Hvis det etableres et felles oppdrag, kan dette bidra til å fremme opplevelsen av engasjement og motivasjon for å nå målet. Et felles oppdrag vil derfor være med på å redusere effekten av ulike maktroller og posisjoner. Definerings av det «felles oppdraget» vil derfor være en viktig komponent, hvor hver enkelt har sin betydningsfulle rolle. Noe som øker opplevelsen av mening og verdi, samt opplevelsen av mulighet for påvirkning i samarbeidet. I møter med barnevern i omsorgssaker, vil barnets sårbarhet og behov for beskyttelse være avhengig av alliansen til den voksne, og bidraget inn i en medvirkningssituasjon vil dermed være påvirket av i hvor stor grad sakens rammer er definerte. Det vil si at hvis intensjonen med barnets involvering i saken er å høre barnets meninger om omsorgsovertakelse, så må det være et reelt behov for barnets bidrag i selve høringen. Rådgiver må derfor vite på hvilke områder barnet kan bidra, og dette må formidles slik at barnet også har samme forståelsen av rammene. I en skolekontekst vil de samme grunnprinsippene gjelde, men relasjonen mellom lærer og elev vil være påvirket av allerede etablerte roller og funksjoner. Det vil likevel være behov for å ha en felles forståelse av rammene, opplevelse av å ha en meningsfull rolle inn i saken en skal medvirke i, og opplevelse av at det er behov for barnets bidrag.

7.6. Rom for deltakelse – en oppsummering

Forståelsen av barns medvirkning lener seg ofte inn mot en rettighetstenkning eller et nytteperspektiv (Askheim, 2017), noe som beskriver gode argumenter for barns involvering i saker som angår dem og deres fremlegg av synspunkter. Budskapet i denne avhandlingen henvender seg derimot til den usikre forståelsen for hvordan vi kan legge til rette for god medvirkning i praksis, og samtidig ivareta et etisk perspektiv på barnets opplevelse i disse situasjonene. Med utgangspunkt i en relasjonell samarbeidsforståelse og et aktørperspektiv viser funnene i avhandlingen at barns medvirkning krever en forståelse for en praksis hvor det åpnes for at barnet inkluderes inn i saken og dens problemstilling. I tillegg er det vesentlig at barns medvirkning forstås som en prosess hvor de voksne samarbeider parallelt med barnet og fungerer som en støtte for utvikling og utnyttelse av barnets ressurser. Denne tilnærmingen handler derfor om å danne/etablere et rom – både i fysisk og mental betydning – hvor barna kan forme og uttrykke sine egne synspunkter i samhandling med den voksne.

I Generell kommentar nr 12 til Barnekonvensjonen (2009) blir det påpekt hvordan barns rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i henhold til Barnekonvensjonen nå allment ofte går under betegnelsen «deltakelse». Selv om dette ikke forekommer i teksten i artikkel 12 beskriver begrepet «... 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» (s.5). Det blir videre i teksten presisert de voksnes ansvar for å oppmuntre og legge til rette for at barna kan «... danne seg synspunkter på et fritt og selvstendig grunnlag og sørge for et miljø som gjør det mulig for barna å utøve retten til å bli hørt». Å legge til rette for medvirkning blir derfor i denne avhandlingen diskutert i tilknytning til hvordan voksne kan sørge for et miljø der barnet kan oppleve respekt for sitt verd og rolle i et dialogbasert samspill med voksne, hvor barna kan delta på et fritt og selvstendig grunnlag.

Barna har imidlertid også rett til å la være å utøve denne retten til deltagelse og medvirkning, og må få anledning til å reservere seg eller å uttrykke usikkerhet i møte med ulike valg og beslutninger. Da er det spesielt viktig at denne beslutningen (om ikke å delta) tas på riktig grunnlag, og ikke for at voksne ikke har lagt godt nok til rette for at barnet skal oppleve trygghet og mestring i situasjonen. Artikkel 12 nr. 1 slår fast at partene «skal garantere» barnets rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter. Dette uttrykket etterlater ikke rom for skjønn, og forplikter derfor voksne til å treffe med egnede tiltak for å sikre mekanismer som hjelper barn med å delta i slike medvirkningssituasjoner (Generell kommentar 12 pkt 19). Voksne må derfor sørge for at barnet får all den informasjon og veiledning det trenger for å få reelle forutsetninger for å forme og dele sine synspunkter om saken (pkt 16).

I Stortingsmelding 40 (2002-2003) Nedbygging av funksjonshemmende barrierer, visualiseres en modell (GAP-modellen) som beskriver hvordan funksjonshemminger er et resultat av misforholdet mellom de individuelle forutsetningene og samfunnets krav. Når man skal jobbe med rommet for barns deltagelse er dette misforholdet et aktuelt perspektiv, og innebærer å jobbe med både de individuelle forutsetningene hvor barnets egne individuelle styrker og handlingskrefter blir utnyttet, og de kontekstuelle forutsetningene hvor de voksne kan ha en sentral rolle for å gjøre situasjonen oversiktlig, forståelig og forutsigbar. På denne måten konstrueres rommet av både fysiske rammer og tilrettelegging slik som lokaler og tid, økonomiske rammer som handler om utstyr og insentiver, pedagogisk tilrettelegging som handler om ledelse og organisering, psykologiske rammer som handler om anerkjennelse og motivasjon, og sosiale rammer som handler om samarbeid og støtte. I artikkel 3 beskrives

dette rommet som en atmosfære eller en stemning som åpner for at barnet kan handle autonomt som en konsekvens av dempet hierarki og et fokusskifte fra egen prestasjon til et kollektivt felles engasjement. I denne beskrivelsen blir maktdimensjonen berørt, og utformingen av rom for deltakelse handler dermed om å legge til rette for barnets opplevelse av empowerment i møte med denne situasjonen, og derfra ha forutsetninger for å kunne ta en aktiv rolle. I artikkel 2 beskrives dette rommet blant annet som en oppgave-orientert tilnærming, der ‘den tredje komponenten’ – selve oppdraget – kommer i fokus og skaper et samhandlingsrom hvor voksen og barn etablerer en allianse basert på opplevelse av verdi, trygge sosiale relasjoner, opplevelse av inkludering og en frihet til å utforske ut fra egne forutsetninger. I artikkel 4 visualiseres dette rommet gjennom et maskineri hvor de ulike aktørene virker som tannhjul som er gjensidig avhengige av hverandre. I dette samspillet mellom aktørene blir *samrefleksjon* et begrep og en forståelse av hvordan medvirkning kan forstås. Å skape rom for deltakelse er derfor et komplekst samspill mellom komponenter som fremmer barnets aktørkrefter og åpner for et dynamisk samspill mellom de ulike aktørene (her barnet og den voksne). En praksis som legger til rette for å danne dette rommet for deltakelse vil dermed bidra til at barnet får forutsetninger for reell medvirkning.

En viktig avklaring av etisk forsvarlig medvirkning, spesielt knyttet til vanskelige og sårbare temaer, er at barnet ikke skal «stå i valget». Valget, eller utfallet/resultatet av medvirkningspraksisen, er et resultat av en prosess basert på inkludering – etablering av rammer – og en samrefleksjonsprosess der voksne og barn sammen utforsker rammene, mulighetene, tanker, følelser, synspunkter og opplevelser knyttet til temaet og problemstillingen. Først når en blir inkludert i sakens natur (tema, problemstilling, rammer, mål) og deltar i en prosess der voksne og barn i et dynamisk og dialektisk (dyadisk) samspill utvikler forståelser og synspunkter for sakens kjerne og mål, kan vi snakke om reelle forutsetninger for medvirkning.

8. Avsluttende kommentarer

Utgangspunktet for denne studien var ønsket om å utforske barns reelle forutsetninger for medvirkning i praksis, hvor barnets subjektive opplevelse av empowerment og handlekraft ble et ledende fokus. I operasjonaliseringen av barns medvirkning som konsept, ble jeg oppmerksom på hvor uklart og mangetydig begrepet er, samt hvor lite litteratur og forskning som gir konseptet et konkret innhold utover rettighetsperspektiv og organisatoriske rammebetingelser. Det ble derfor et behov for å konseptualisere begrepet spesielt rettet mot barnas forutsetninger for aktiv deltakelse inn i voksenkonstruerte kontekster, i motsetning til en mer resultatorientert og konsekvensorientert forståelse av medbestemmelse. I denne prosessen begynte jeg, gjennom et samskappingsprosjekt med barn og ungdom, å utvikle et psykometrisk verktøy som kunne måle barns opplevelse av empowerment i medvirkningssituasjoner. Dette samarbeidsprosjektet ble, sammen med det teoretiske rammeverket for studien, en analytisk ramme for diskusjoner rundt barns medvirkning i konkret samarbeidspraksis.

Målet med studien har vært å bidra til en forståelse for hva barns medvirkning som konsept innebærer i det relasjonelle samspeillet mellom barn og voksen, og hvordan voksne kan støtte og tilrettelegge for barnas utvikling av handlekraft og aktørkompetanse. Aktuelle problemstillinger har handlet om barnets sosiale posisjon i samfunnet, hvordan barnets autonome stemme kan fremmes i samhandlingssituasjoner med voksne, og hvordan barns rett til beskyttelse kan ivaretas i prosessen. Avhandlingen vektlegger derfor en samarbeidsorientert medvirkning, hvor relasjonelle og individuelle forutsetninger er nøkkelfaktorer for aktiv deltakelse. Studien har en analytisk og utforskende tilnærming, og gjennom en dynamisk veksling mellom teori og empiri, har målet vært en teoretisk konseptualisering som kan generaliseres utover studiens spesifikke kontekst. Studien har derfor utviklet en empowermentmodell som kan spesifikt testes i videre studier på barns opplevelse av medvirkning. Modellens fire parametere; *informasjon, deltakelse (autonomi), anerkjennelse og samarbeidsallianse*, presenteres gjennom to parallelle overordnede forståelser av medvirkning. Disse to overordnede kategoriene handler om hvordan barns medvirkning kan forstås som inkluderende praksis og en kvalitativ prosess. De ulike komponentene beskriver hvordan barns utvikling og aktivering av aktørkompetanse kan fremmes i medvirkningssituasjoner, noe som argumenteres for som forutsetninger for reell medvirkning, samt en etisk forsvarlig medvirkningspraksis.

Den teoretiske og empiriske konseptualiseringen som presenteres her gir dermed et grunnlag for operasjonalisering og vurdering av medvirkningspraksis, og kan på denne måten bidra til større bevissthet omkring faktorer som har betydning for fasilitering av barns medvirkning. Tilnærmingen er ment å nøytralisere noen av de sosiokulturelle hindringene for inkludering av barn i medvirkningsprosesser, og retter fokuset mot en medvirkningsmetodisk praksis som kan bidra til å øke den kvalitative bevisstheten av forsvarlig medvirkningspraksis. Avhandlingen presenterer med dette en teoretisk idé belyst av empiriske eksempler og refleksjoner. Som et videre ledd i denne kunnskapsutviklingen bør det rettes mer oppmerksomhet mot å teste modellens relevans og pålitelighet i flere kontekstuelle sammenhenger for å videreutvikle og skape større samfunnsvitenskapelig tyngde og trygghet. Videre forskning bør derfor også rette mer oppmerksomhet mot selve operasjonaliseringen og implementeringen av modellen knyttet til empiriske konsekvenser. Modellen kan blant annet brukes som et analyseverktøy for observasjoner av medvirkningspraksiser i flere ulike kontekster, for eksempel samarbeidsformer som tverrfaglige samarbeidsmøter, samarbeid mellom hjelpetjenester og inkludering av foreldresamarbeid. Denne type forskning kan bidra til å videreutvikle og skape større tyngde i det teoretiske argumentet. Både kvalitative analyse-/observasjonsstudier og intervensjonsstudier kan gi viktig tilførsel av kunnskap som styrker den empiriske relevansen. I tillegg vil en operasjonalisering med sikte på kvantitative og psykometriske målinger av barns opplevelse av medvirkning også gi et verdifullt kunnskapsbidrag til implementeringsstrategier, samt registrering av den kvalitative medvirkningspraksisen i praksisfeltet i dag. En validering av et slikt verktøy kan bidra til enklere tilgang på forskningsbasert kunnskap for praksisfeltet, samt at empirisk kunnskap på feltet lettere kan overføres til et akademisk og teoretisk nivå. Studien kan dermed bidra til å styrke kunnskapsbroen mellom teori og praksis, noe som vil være et betydningsfullt bidrag til den samfunnsvitenskapelige utviklingen.

9. Referanser

- Alanen, L. (2009). Generational order. In *The Palgrave handbook of childhood studies*, 159-174. Palgrave-Macmillan.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. Barnardos.
- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs*. Jessica Kingsley Publishers.
- Aldridge, J. (2012). The participation of vulnerable children in photographic research. *Visual Studies (Abingdon, England)*, 27(1), 48–58.
<https://doi.org/10.1080/1472586X.2012.642957>
- Allison, H. E. (1990). *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2nd. utg.). Sage.
- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, C. S. & Dolva, A.-S. (2015). Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 35(3), 218-230.
<https://doi.org/10.3109/01942638.2014.918075>
- Antonovsky, A. (1979/1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Archard, D. & Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child & family social work*, 14(4), 391-399. <https://doi:10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x>
- Arnstein, S. R. (1969). Ladder of participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Ask, H., Kjeldsen, A. & Aase, H. (2015). Samtaler med barn. *Rapport Nasjonalt folkehelseinstitutt*.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/samtaler-med-barn--rapport-20154-pdf.pdf>
- Askheim, O. P. (2017). Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken. *User involvement discourses in Norwegian welfare policy*, 20(2), 134-149.
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-02-03>
- Askheim, O. P., Lid, I. M. & Østensjø, S. (2019). Samproduksjon i forskning – hva er det, og hva innebærer det? I *Samproduksjon i forskning: forskning med nye aktører* (s. 13-35). Universitetsforlaget.
- Askheim, O. P., Starrin, B. & Heyerdahl, C. H. (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>

- Backe-Hansen, E. (2016). Barn og unges medvirkning i barnevernet – hvorfor og hvordan? Norges musikkhøgskole ; Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH). <http://hdl.handle.net/11250/2445637>
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006). Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjenesten A/S
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20.11.1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barneloven. (1981). *Lov om barn og foreldre* (01.01.1982). Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Barnevernloven. (2021). *Lov om barnevern* (01.01.2023). Barne- og familiedepartementet. <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Belmont-rapporten. (1979). US department of health and human services. The Belmont Report: Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. Department of Health, Education and Welfare. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-thebelmont-report/index.html>
- Benjamin, J. (1994). Recognition and destruction: an outline of intersubjectivity. In S. A. Mitchell, & L. Aron (Eds.), *Relational psychoanalysis. The emergence of a tradition* (ss. 181–209). The Analytic Press.
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. *The Psychoanalytic Quarterly*, 73(1), 5-46. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2004.tb00151.x>
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American sociological review*, 19(1), 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 16(3), 252. <https://doi.10.1037/h0085885>

- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The counseling psychologist*, 11(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/0011000083111007>
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of classical sociology*, 13(2), 292-302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social Science & Medicine*, 215, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.08.038>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cairns, L. & Brannen, M. (2005). Promoting the Human Rights of Children and Young People: The 'Investing in Children' Experience. *Adoption & Fostering*, 29(1), 78-87. <https://doi.org/10.1177/030857590502900109>
- Cartwright, N. (1989). *Nature's Capacities and their Measurement*. Clarendon Press.
- Chappell, P., Rule, P., Dlamini, M., Nkala, N., 2014. Troubling power dynamics: youth with disabilities as co-researchers in sexuality research in South Africa. *Childhood* 21 (3), 385–399. <https://doi.org/10.1177/0907568214525427>.
- Christensen, P. I. A. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/13575270108415344>
- Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). *Beyond listening* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89j0f>
- Cockburn, T. (2005). Children and the feminist ethic of care. *Childhood*, 12(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0907568205049893>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th. utg.). Routledge.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.2307/258093>
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. DBER Speaker Series. 48. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- Department of Children and Youth Affairs. (2015) National Strategy on Child and Youth Participation. Dublin: DCYA.
- Dewey, J. (1925). The meaning of value. *The Journal of philosophy*, 22(5), 126-133. <https://doi:10.2307/2014306>
- Dewey, J. (2010). The need for a philosophy of education (1934). *Schools*, 7(2), 244-245. <https://doi:10.1086/656072>
- Dharmarajah, K. L., Blackstock, S., Fawcett, M., Soni, A., Watson, M., Hargreaves, D., & Blair, M. (2020). G522 Participatory evaluation and co production – more than the sum of its parts? *Archives of Disease in Childhood*, 105, A185. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-rcpch.442>
- Diduck, A. (1999). Critical education in resource and environmental management: Learning and empowerment for a sustainable future. *Journal of environmental management*, 57(2), 85-97. <https://doi.org/10.1006/jema.1999.0289>
- DiGiuseppe, R., Linscott, J. & Jilton, R. (1996). Developing the therapeutic alliance in child—adolescent psychotherapy. *Applied and Preventive Psychology*, 5(2), 85-100. [https://doi:10.1016/S0962-1849\(96\)80002-3](https://doi:10.1016/S0962-1849(96)80002-3)
- Elden, S. (2013). Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 20(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Ellingsen, S., Drageset, S. & McSherry, W. (2015). The interconnectedness of ethical, phenomenological and hermeneutical dimensions influencing trustworthiness in the qualitative research interview. *Nordisk sygeplejeforskning*, 5(1), 70-76. <https://doi:10.18261/ISSN1892-2686-2015-01-07>
- Ergler, C. R. (2017). Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers. *Social Inclusion*, 5(3), 240-250. <https://doi:10.17645/si.v5i3.966>
- Fann, K. T. (1970). *Peirce’s Theory of Abduction* (1st 1970. utg.). Springer Books Online Archive.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Fee, D. (2000). The Broken Dialogue: Mental Illness as Discourse and Experience. In *Pathology and the postmodern* (pp. 1–17). SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446217252.n1>
- Fitz, J. & Hood-Williams, J. (1982). The generation game: Playing by the rules. In *Routledge Library Editions: British Sociological Association* (Vol. 17, pp. 65–95).
- FNs Komité for barnets rettigheter, generell kommentar nr. 12. (2009).

- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (01.01.1970). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A. & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of community psychology*, 36, 275-291. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8626-y>
- Foucault, M., & Østerberg, D. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (3. utg., pp. XIX, 264). Gyldendal.
- Foucault, M., & Schaanning, E. (1995). *Seksualitetens historie : 1 : Viljen til viten* (Vol. 1, p. 198). EXIL.
- Foucault, M. & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge : selected interviews and other writings 1972-1977*. Harvester Press.
- Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of philosophy*, 68(1), 5-20. <https://doi.org/10.2307/2024717>
- Franklin, Bob. (1999). Soft-soaping the public? The government and media promotion of social policy. In *Social Policy, the Media and Misrepresentation* (pp. 27–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203031322-8>
- Freud, S. (1927). *The ego and the id* (Bd. 12). Hogarth Press.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through `participatory methods. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gerds-Andresen, T. & Hansen, H. A. (2020). Barnets rett til å bli hørt: en analyse av hvordan barnets uttalelser blir vektet av fylkesnemnda når det skal fattes vedtak om omsorgsovertakelse. *Tidsskriftet Norges barnevern*. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-04-03>
- Gorby, P. (2021). Thomas Lemke, Foucault's Analysis of Modern Governmentality: A Critique of Political Reason. Translation Erik Butler. London: Verso, 2019. 445 pp.: ISBN-13: 978-1-78663-645-4. *Foucault Studies*, (30), 84–87. <https://doi.org/10.22439/fs.vi30.6261>
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2006). Taking account of the 'to and fro' of children's experiences in family law. *Children Australia*, 31(2), 30-36. <https://doi.org/10.1017/S103507720001110X>
- Graham, A. & Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359. <https://doi.org/10.1177/0907568210369219>
- Green, L., George, M. & Frankish, C. (1995). Study of participatory research in health promotion in Canada. *Ottawa, Canada*: Royal Society of Canada.
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2015). *Lek i det muliges rom*. I (s. 141-163). Fagbokforlaget.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. I *Development of achievement motivation* (s. 147-171). Elsevier.

- Grunnloven. (2023). *Kongeriket Noregs grunnlov* (1814-05-17). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm>
- Gutierrez, L. M. (1990). Working with women of color: An empowerment perspective. *Social work*, 35(2), 149-153. <https://doi.org/10.1093/sw/35.2.149>
- Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511814563>
- Hagquist, C. & Starrin, B. (1997). Health Education in Schools – From Information to Empowerment Models. *Health promotion international*, 12(3), 225-232. <https://doi.org/10.1093/heapro/12.3.225>
- Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative inquiry*, 17(9), 787-797. <https://doi.org/10.1177/1077800411423194>
- Hammer, D. (2017). Foucault, sovereignty, and governmentality in the Roman Republic. *Foucault Studies*, 22(22), 49–71. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.5243>
- Hammersley, M. (2003). *Dilemma qualitative method*. Routledge.
- Hanley, B. (2005). *Research as Empowerment?: Report of a Series of Seminars Organised by the Toronto Group*. Joseph Rowntree Foundation.
- Hanley, B., Bradburn, J., Barnes, M.I., Evans, C.R., Goodare, H., Kelson, M., Kent, A., Oliver, S., Thomas, S., & Wallcraft, J. (2004). *Involving the public in NHS public health, and social care research: briefing notes for researchers*. INVOLVE Support Unit.
- Hanson, K. & Lundy, L. (2018). Does Exactly What it Says on the Tin?: A Critical Analysis and Alternative Conceptualisation of the So-called “General Principles” of the Convention on the Rights of the Child. I *Children's Rights: New Issues, New Themes, New Perspectives* (s. 17-38). Brill Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004358829_004
- Hart, R. (2002). Containing children: some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14(2), 135-148. <https://doi.org/10.1177/095624780201400211>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hefner, K. (1988). The evolution of youth empowerment at a youth newspaper. *Social policy*, 19(1), 21-24.
- Hegel, G. W. F., Østerberg, D. & Elster, J. (1999). *Åndens fenomenologi*. Pax.
- Hesjedal, E. (2021). Educational psychology counsellors' views about children's participation in educational decision-making: A thematic analysis. *The International journal of children's rights*, 2021,29(3), 640-661. <https://doi.org/10.1163/15718182-29030005>
- 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*, 13(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0907568206059972>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & society*, 18(2), 77-96.

- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Samfundslitteratur.
- Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hugaas, J. V. (2016). Barn, paternalisme og myndiggjøring. Et kantiansk syn på grunnlaget og grensene for barns medbestemmelse. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 34(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v34i1.3417>
- Hyder, T. (2001). Making it happen—young children's rights in action: The work of Save the Children's Centre for Young Children's Rights. I *The new handbook of children's rights* (s. 325-340). Routledge.
- Idan, O., Braun-Lewensohn, O., Lindström, B. & Margalit, M. (2022). Salutogenesis: Sense of Coherence in Childhood and Families. In *The Handbook of Salutogenesis: Second Edition* (s. 123-138). https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_15
- Iwasaki, Y., Springett, J., Dashora, P., McLaughlin, A.-M., McHugh, T.-L., & Youth 4 YEG Team. (2014). Youth-Guided Youth Engagement: Participatory Action Research (PAR) With High-Risk, Marginalized Youth. *Child & Youth Services*, 35(4), 316–342. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2014.962132>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2009). Voice in qualitative inquiry. *Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891889>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.261>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Teachers College Press.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood*. Falmer Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. I. Taylor & Francis Group.
- James, A. & Prout, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood. In *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood (3rd ed., pp. 6-28)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008-2>
- Jenhaug, L. & Askheim, O. P. (2018). Empowering Parents as Co-producers: Personal assistance for families with disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1).
- Jenks, C. (1982a). Introduction: constituting the child. I C. Jenks (Red.), *The Sociology of Childhood: Essential Readings* (s. 299). Batsford Academic and Educational.
- Jenks, C. (1982b). *The Sociology of childhood : essential readings*. Batsford Academic and Educational.

- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. K. & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 31-55. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_03
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johansen, V. (2009). Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4295>
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk revy.
- Juul, J., & Lyngaas, L. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Pedagogisk forum.
- Kant, I., Hansen, B., Løvlie, L., Østerud, S., & Thorleif Dahls kulturbibliotek, Stiftelsen. (2016). Om pedagogikk (p. 146). Aschehoug i samarbeid med Thorleif Dahls kulturbibliotek.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Bloomsbury Publishing.
- Kellett, M. (2011). Empowering Children and Young People as Researchers: Overcoming Barriers and Building Capacity. *Child indicators research*, 4(2), 205-219. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9103-1>
- 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 active researchers. *Children & society*, 18(5), 329-343. <https://doi.org/10.1002/chi.807>
- Key, E. (1909). *The century of the child*. G.P. Putnam's Sons.
- Kim, C.-Y., (2016). Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children and Society*. 30 (3), 230–240. <https://doi.org/10.1111/chso.12133>
- Kjørholt, A. T. (1998). Fra samlingsstund til «barnas kommunestyre»: Refleksjoner om barns aktive samfunnsdeltakelse. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 16(3-4). <https://doi.org/10.5324/barn.v16i3-4.4758>
- Kjørholt, A. T. (2001). The participating child. A vital pillar in this century. *Nordisk pedagogik*, 21(2), 65-81.
- Kjørholt, A. T. (2004). Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society. I. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Kjørholt, A. T. (2010). Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. In *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 52-62). Routledge.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>

- Korczak, J., Banach, A. & Thoresen, I. T. (2016). *Barnets rett til respekt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (Fourth edition. utg.). SAGE.
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Unipub.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lansdown, G. (2002). Children's rights. In *Children's Childhoods* (s. 39-50). Routledge.
- Lee, N. (1998). Towards an immature sociology. *The Sociological review (Keele)*, 46(3), 458-481. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00127>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Liegghio, M., Nelson, G. & Evans, S. D. (2010). Partnering with children diagnosed with mental health issues: Contributions of a sociology of childhood perspective to participatory action research. *American Journal of community psychology*, 46, 84-99. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9323-z>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>
- Lundy, L., McEvoy, L. & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Lyon, A. R., Koerner, K. & Chung, J. (2020). Usability Evaluation for Evidence-Based Psychosocial Interventions (USE-EBPI): A methodology for assessing complex intervention implementability. *Implement Res Pract*, 1. <https://doi.org/10.1177/2633489520932924>
- Lyon, A. R., Munson, S. A., Renn, B. N., Atkins, D. C., Pullmann, M. D., Friedman, E. & Areán, P. A. (2019). Use of human-centered design to improve implementation of evidence-based psychotherapies in low-resource communities: Protocol for studies applying a framework to assess usability. *JMIR Res Protoc*, 8(10), e14990-e14990. <https://doi.org/10.2196/14990>

- Løndal, K. (2010). Children's Lived Experience and their Sense of Coherence: Bodily Play in a Norwegian After-school Programme. *Child Care in Practice*, 16(4), 391-407. <https://doi.org/10.1080/13575279.2010.498414>
- Malterud, K. (2003). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring, 2.utg. *Vård i Norden*, 23(2), 50. <https://doi.org/10.1177/010740830302300212>
- Malterud, K. (2012a). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scand J Public Health*, 40(8), 795-805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Malterud, K. (2012b). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Martin, D. J., Garske, J. P. & Davis, M. K. (2000). Relation of the Therapeutic Alliance With Outcome and Other Variables: A Meta-Analytic Review. *J Consult Clin Psychol*, 68(3), 438-450. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.3.438>
- Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Research methods: a practical guide for the social sciences*. Pearson Longman.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. In *Research with children* (s. 125-140). Routledge.
- McLaughlin, D., Gallagher, L. & Stancavage, F. (2004). Evaluation of Bias Correction Methods for "Worst-case" Selective Non-participation in NAEP. *American Institutes for Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506849.pdf>
- McLaughlin, H. (2006). Involving Young Service Users as Co-Researchers: Possibilities, Benefits and Costs. *The British Journal of Social Work*, 36(8), 1395-1410. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch420>
- Menneskerettighetsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven)* (21.05.1999). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Merton, R. K. & Storer, N. W. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.
- Mishna, F., Antle, B. J. & Regehr, C. (2004). Tapping the Perspectives of Children: Emerging Ethical Issues in Qualitative Research. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 3(4), 449-468. <https://doi.org/10.1177/1473325004048025>
- Mitchell, K., Durante, S. E., Pellatt, K., Richardson, C. G., Mathias, S., & Buxton, J. A. (2017). Naloxone and the Inner City Youth Experience (NICYE): a community-based participatory research study examining young people's perceptions of the BC take home naloxone program. *Harm reduction journal*, 14(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12954-017-0160-3>
- Mitchell, S. A. (1993). *Hope and dread in psychoanalysis*. Basic Books.
- Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E. & Racine, E. (2021). A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406920987962>

- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview 1. *Children & society*, 10(2), 90-105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Mortier, F. (2003). The meaning of individualisation for children's citizenship. I *Childhood and children's culture* (s. 79-102). University Press of Southern Denmark.
- Myhre, R. (1980). *Innføring i pedagogikk : 3 : Pedagogisk filosofi* (2. utg. utg., Bd. 3). Fabritius.
- Neale, B. (2002). Dialogues with Children: Children, Divorce and Citizenship. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 9(4), 455-475. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004006>
- Negt, O. (1981). Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. *Til teori og praksis i arbejderuddannelsen* (2. udg.). Kurasje.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517-547). Roskilde Universitetsforlag.
- Nilsen, R. D. (1990). *Rollelekenes fortelling*. Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:999106246074702202>
- Nilsen, R. D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskners blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning*, 3, 94-115.
- Nilsen, R. D. (2019). Barneperspektiv – en ressurs i kritisk samfunnsvitenskap? *Internasjonal politikk*, 5, 77-95. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1444>
- Norozi, S. (2021). Interacting with newly arrived migrant pupils: a sociocultural perspective. *Intercultural education (London, England)*, 32(2), 230-245. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1856040>
- NOU 2020:14. (2020). *Ny barnelov - Til barnets beste*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/>
- NOU. (2019:12). *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>
- Oettingen, A. von. (2001). *Det pedagogiske paradoks : et grundstudie i almen pedagogik*. Klim.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic studies in education*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>

- Olsen, R. K. (2012). *Selvforståelse gjennom samtale: hvordan bruke samtalen som verktøy for å hjelpe barn til en bedre selvforståelse?* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Olsen, R. K. (2023). Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology, 14*, 1247483–1247483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>
- Olsen, R. K. (2022). “Now I Understand why She Needs Our help” *The International Journal of Children’s Rights, 30*(4), 990–1020. <https://doi.org/10.1163/15718182-30040007>
- Olsen, R. K., Stenseng, F. & Kvello, Ø. (2022). *Key factors in facilitating collaborative research with children* [135-148]. <https://doi.org/10.54337/academicquarter.vi24.7256>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (27.11.1998, 01.08.1999, skoleåret 1999/2000). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. & Kato, A. (2022). Power, Politics and Children’s Citizenship: The Silencing of Civil Society. *The International journal of children's rights, 30*(2), 440-472. <https://doi.org/10.1163/15718182-30020007>
- Palaiologou, I. (2014). 'Do we hear what children want to say?' Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early child development and care, 184*(5), 689-705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.809341>
- Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter* (01.07.2001). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-63>
- Peirce, C. S., Kloesel, C. J. W. & Peirce Edition, P. (1993). *Writings of Charles S. Peirce: A Chronological Edition, Volume 5 : 1884-1886 : Volume 5, : 1884-1886* (Bd. Volume 5). Indiana University Press.
- Piaget, J. (1950/2003). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling* (01.07.2009). Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2008-06-27-71>
- Powell, M. A. & Smith, A. B. (2006). Ethical guidelines for research with children: A review of current research ethics documentation in New Zealand. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 1*(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2006.9522415>
- Pridmore, P. (1998). Ladders of participation. In Johnson V, Ivan–Smith E, Gordon G, Pridmore P and Scott P (Eds), *Stepping Forward. Children and Young People’s Participation in the Development Process*. Intermediate Technology Publications.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 11*(2), 143-158.
- Prout, A. & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise and problems. In *Constructing and reconstructing childhood* (s. 6-28). Routledge.

- Punch, S., Bell, S., Costello, L. & Panelli, R. (2007). Power and place for rural young people. In *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 205–218). <https://doi.org/10.4324/9780203942222>
- Qvortrup, J. (1987). The sociology of childhood: introduction. *International journal of sociology*, 17(3), 3-37.
- Qvortrup, J. (2009). Are Children Human Beings or Human Becomings?: A Critical Assessment of Outcome Thinking. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631–653.
- Qvortrup, J. (2010). Om børns rettigheder i voksensamfundet. I *Barn som samfunnsborgere : til barnets beste?* (s. 30-46). Universitetsforlaget.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M. (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan UK.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *Am J Community Psychol*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Rasmusson, B., Hyvönen, U., Nygren, L. & Khoo, E. (2010). Child-centered social work practice—three unique meanings in the context of looking after children and the assessment framework in Australia, Canada and Sweden. *Children and youth services review*, 32(3), 452-459. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.025>
- Ringdal, K. (2013). Måling i samfunnsvitenskap. I. *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, (3. utg). Fagbokforlaget.
- Rissel, C. (1994). Empowerment: the holy grail of health promotion? *Health promotion international*, 9(1), 39-47. <https://doi.org/10.1093/heapro/9.1.39>
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2021). *Sociological theory*. Sage Publications.
- Rodman, F. R. (2003). *Winnicott: Life and work*. Perseus Publishing.
- Rousseau, J.-J., Bessesen, K. M., & Kolstad, H. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse* (p. 663). Vidarforlaget.
- Sandbæk, M. (2004). Barn i hjelpeapparatet – kompetente og sårbare aktører. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(2), 98-109. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2004-02-02>
- Save the Children. (2003). *Promoting Children's Meaningful and Ethical Participation in the UN Global Study on Violence against Children*. International Save the Children Alliance. https://inee.org/sites/default/files/resources/doc_1_ChildPart.pdf
- Save the Children. (2005). *Practice Standards in Children's Participation*. S. t. C. International. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/practice-standards-participation.pdf>
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Schibbye, A. -L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. -L. L. (2009). *Relasjoner* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Schwencke, E. (2020): Myndiggjøringsbegrepet og demokratiske prosesser – i lys av Kritisk utopisk aksjonsforskning, CUAR. In: Gjøtterud S, Hiim H, Husebø D, Jensen LH. *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 55-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society, 15*(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Shier, H. (2019). Empowerment of Children and Adolescents: What is it, how does it occur, and what is the adult supporter's role? *Children's Research Digest, 6*(2), 1-15. https://www.harryshier.net/docs/Shier-Empowerment_CRD.pdf
- Shier, H. (2022). How is it that young people do not have a more prominent seat at the decision-making table? *International Journal of Youth-Led Research, 1*(1). <https://doi.org/http://doi.org/10.56299/oxu976>
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & society, 18*(2), 106-118.
- Skauge, B., Storhaug, A. S. & Marthinsen, E. (2021). The What, Why and How of Child Participation – Review of the Conceptualization of “Child Participation” in Child Welfare. *Social Sciences, 10*(2), 54. <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/2/54>
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children Youth and Environments, 16*(2), 10-27.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforl.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Ny utg.). Aschehoug.
- Smith, R., Monaghan, M. & Broad, B. (2002). Involving Young People as Co-Researchers: Facing up to the Methodological Issues. *Qualitative Social Work, 1*(2), 191-207. <https://doi.org/10.1177/1473325002001002619>
- Solberg, A. & Danielsen, K. (1988). *Dagligliv i familier med store barn*. Norsk institutt for by-og regionforskning.
- Solberg, B. (2020) ‘Pasientautonomi og bruker-medvirkning i helsetjenesten – hvorfor så verdifullt?’, *Michael, 17* (Suppl. 24), pp. 45–55.
- Solberg, B. (2022). Samtykkekompetanse og den (u) frie vilje. Available at: <https://youtu.be/gjnb8V SXoTg> (Accessed: 13 January 2017).
- Spezzano, C. (1998). The triangle of clinical judgment. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 46*(2), 365-388. <https://doi.org/10.1177/00030651980460021201>
- Spreitzer, G. M. (1995). An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. *American Journal of community psychology, 23*(5), 601-629.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood, 18*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>

- Stafford, A., Laybourn, A., Hill, M. & Walker, M. (2003). 'Having a say': children and young people talk about consultation. *Children & society*, 17(5), 361-373. <https://doi.org/10.1002/CHL.758>
- Suppe, F. (1977). *The structure of scientific theories* (Bd. 634). University of Illinois Press.
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. University of Illinois Press.
- Suppe, F. (2000). Understanding Scientific Theories: An Assessment of Developments, 1969-1998. *Philosophy of science*, 67(3), S102-S115. <https://doi.org/10.1086/392812>
- Svendby, E. B., Øien, I. & Willumsen, E. (2019). 10. Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I *Samproduksjon i forskning* (s. 180-195) (Books). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215031675-2019-11>
- Taylor, J., Bradbury-Jones, C., Hunter, H., Sanford, K., Rahilly, T., & Ibrahim, N. (2014). Young People's Experiences of Going Missing From Care: A Qualitative Investigation using Peer Researchers. *Child Abuse Review (Chichester, England : 1992)*, 23(6), 387–401. <https://doi.org/10.1002/car.2297>
- Thagaard, T. (2002). 2. utg. *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thomas-Hughes, H. (2018). Ethical 'mess' in co-produced research: reflections from a U.K.-based case study. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(2), 231–242. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1364065>
- Thomas, N., & O’Kane, C. (2000). Discovering what children think: connections between research and practice. *The British Journal of Social Work*, 30(6), 819–835. <https://doi.org/10.1093/bjsw/30.6.819>
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management review*, 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.5465/AMR.1990.4310926>
- Thuen, H. (2012). Fra lydighetsbarn til forhandlingsbarn – foreldrenes utfordring. I: *Å vokse opp*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. <https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/200/BUF00111%20Avokseopp.pdf>
- Tiller, P. O. (1987). Barnets verden-og forskerens. *Foredrag ved konferansen " Growing into a modern world"*. Barn, 5(3), 8–19.
- Tjora, A. H. (2017a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017b). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk*: NOTAT 1/2017. DOI: [10.13140/RG.2.2.16720.30728](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728)
- Törrönen, M. L., & Vornanen, R. H. (2014). Young People Leaving Care: Participatory Research to Improve Child Welfare Practices and the Rights of Children and Young People. *Australian Social Work*, 67(1), 135–150. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2013.868012>

- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Training Manual; Promoting Involvement in Decision-making*. Save the Children.
- Tritter, J. Q. & Landstad, B. J. (2020). Focus groups. *Qualitative research in health care*, 57-66. <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch5>
- Tudge, J. & Hogan, D. (2005). An ecological approach to observations of children's everyday lives. *Researching children's experience*, 102-121. In *Researching Children's Experience*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209823.n6>
- Tusenårserklæringen. (2000). *United Nations Millennium Declaration* (08.09.2000). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- Ulset, G., Thoresen, S. H., Thaulow, K., Melby, L., Bruteig, R. & Paulsen, V. (2023). Barn og unges medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak. https://www.researchgate.net/profile/Veronika-Paulsen-2/publication/368882114_Barn_og_unges_medvirkning_i_spesialiserte_hjelpetiltak/links/63ff4047574950594553fde6/Barn-og-unges-medvirkning-i-spesialiserte-hjelpetiltak.pdf
- Van Bijleveld, G. G., de Vetten, M. & Dedding, C. W. M. (2021). Co-creating participation tools with children within child protection services: What lessons we can learn from the children. *Action research (London, England)*, 19(4), 693-709. <https://doi.org/10.1177/1476750319899715>
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. & Bunders-Aelen, J. F. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & family social work*, 20(2), 129-138. <https://doi.org/10.1111/cfs.12082>
- Van Fraassen, B. C. (1980). *The Scientific Image*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198244274.001.0001>
- Van Fraassen, B. C. (1989). *Laws and symmetry*. Oxford University Press.
- Verkerk, M. A. (2001). The care perspective and autonomy. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 4, 289-294. <https://doi.org/10.1023/a:1012048907443>
- Veseth, M. & Moltu, C. (2006). Tredjehet: grunnlagsproblemer i relasjonell psykoanalyse i lys av spedbarnsforskning. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43(9).
- Vetlesen, A. J. (1996). Om menneskers likeverd i spenningsfeltet mellom universalistiske og kommunitaristiske perspektiver. *Norsk filosofisk tidsskrift (trykt utg.)*, Årg. 31, nr 1/2 (1996), 19-38.
- Vis, S. A. (2004). *Samtaler med barn i barnevernet (Vol. 1/2004, s. 69)*. Barnevernets utviklingssenter i Nord-Norge (Red.).
- Vis, S. A., Christiansen, Ø., Havnen, K. J. S., Lauritzen, C., Iversen, A. C. & Tjelflaat, T. (2020). Barnevernets undersøkelsesarbeid- fra bekymring til beslutning. Samlede resultater og anbefalinger. Ut Norges Arktiske Universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2723826>
- Viviers, A. (2010). *The Ethics of Child Participation*. University of Pretoria.

- Viviers, A. & Lombard, A. (2013). The ethics of children's participation: Fundamental to children's rights realization in Africa. *International Social Work*, 56(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0020872812459066>
- Wernick, L. J., Woodford, M. R., & Kulick, A. (2014). LGBTQ Youth Using Participatory Action Research and Theater to Effect Change: Moving Adult Decision-Makers to Create Youth-Centered Change. *Journal of Community Practice*, 22(1-2), 47-66. <https://doi.org/10.1080/10705422.2014.901996>
- White, S. C. & Choudhury, S. A. (2010). Children's participation in Bangladesh: issues of agency and structures of violence. I *A handbook of children and young people's participation* (s. 61-72). Routledge.
- Wickenden, M., & Kembhavi-Tam, G. (2014). Ask us too! Doing participatory research with disabled children in the global south. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 21(3), 400-417. <https://doi.org/10.1177/0907568214525426>
- Winnicott, D. W. (2016). The use of an object and relating through identifications. In *The Collected Works of D. W. Winnicott*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271404.003.0066>
- Winnicott, D. W. (2003). *Leg og virkelighet* (2. udg. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Winsvold, A. & Solberg, A. (2009). *Modeller for barns medvirkning - en eksempelsamling: Nordisk markering av 20-års dagen for FNs barnekonvensjon*. København: Nordisk ministerråd. <https://doi.org/10.6027/TN2009-577>
- Woodhouse, B. B. (2003). Enhancing children's participation in policy formation. *Arizona Law Review*, 45(3), 751.
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209-218.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th. utg., Bd. vol. 5). Sage.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation (London, England. 1995)*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of community psychology*, 23, 581-599.
- Zimmerman, M. A. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of community psychology*, 16(5), 725-750. <https://doi.org/10.1007/BF00930023>
- Åmot, I. (2012). Etikk i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.437>
- Åmot, I. (2014). Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen. NTNU : NTNU-trykk.

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Artikkel 1

Vedlegg 2: Artikkel 2

Vedlegg 3: Artikkel 3

Vedlegg 4: Artikkel 4

Vedlegg 5: Etisk godkjenning av forskningsprosjektet (Det opprinnelige prosjektets helhet).

Vedlegg 6: Etisk godkjenning av forskningsprosjektet (Fokusgruppeintervju).

Vedlegg 7: Informasjon til medforskere, inkludert samtykke.

Vedlegg 8: Informasjon til foreldre.

Vedlegg 9: Informasjon til informanter og foreldre, inkludert samtykke.

Vedlegg 10: Intervjuguide til fokusgruppeintervju.

Vedlegg 11: Avslutningsbrev til medforskerne.

Artikkel 1

Olsen, R. K. (2023). Key Factors for Child Participation. - An Empowerment Modell for Active Inclusion in Participatory Processes. *Frontiers in Psychology*, 14, 1247483. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483>



OPEN ACCESS

EDITED BY

Gabriel Martínez-Rico,
Catholic University of Valencia San Vicente
Mártir, Spain

REVIEWED BY

Marzia Saglietti,
Sapienza University of Rome, Italy
Francisco Manuel Morales Rodriguez,
University of Granada, Spain

*CORRESPONDENCE

Rita Karoline Olsen
✉ rita.k.olsen@ntnu.no

RECEIVED 26 June 2023

ACCEPTED 20 September 2023

PUBLISHED 06 October 2023

CITATION

Olsen RK (2023) Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Front. Psychol.* 14:1247483. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1247483

COPYRIGHT

© 2023 Olsen. This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes

Rita Karoline Olsen*

Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

Child participation is advocated for in many contexts related to children, such as in education and health services, but also in everyday life settings. To facilitate children's real opportunities for participation, it is proposed that children need to be adequately empowered to liberate the child's autonomous voice and activate their powers of action. This involves an understanding of children as opinion-forming and social individuals, who play an active part in social relationships. This article aims at a theoretical exploration of empowerment in the organization of ethically justifiable participation situations with children. With a semantic view of theory, an eclectic research design has been used to search for a theoretical framework based on basic human needs to be an active agent in one's own life. The purpose is to define key factors that promote the sense of empowerment as a prerequisite for being an active participant in interaction with adults. This conceptualization aims to raise clearer guidelines for the implementation of child participation and presents an empowerment model with four dimensions for the active inclusion of children in participatory processes with adults. These dimensions are information, autonomy, recognition, and alliance.

KEYWORDS

adult-child interactions, child participation, children's agency, empowerment, methodological strategy

Introduction

Children in formal and administrative procedures [[United Nations Convention on the Rights of the Child \(UNCRC\), 1989](https://www.unhcr.org/refugees/article/48c4d428/)] can be seen as a group that is in a particularly vulnerable situation. Inclusion often takes place in an adult-constructed context on the adults' initiative and premises, and the procedures can be confusing and incomprehensible. It is understandable that the children still want to be involved and participate in the decisions that concern them and affect their situation, and they have proven capable of doing so, even with complicated questions (Sinclair et al., 2002; Leeson, 2007; Woolfson et al., 2010; Van Bijleveld et al., 2015). The experience of powerlessness is a risk element for children's development, especially in situations where they are dependent on professionals (for example, in treatment, investigation measures, legal proceedings, and formal processes – see the Convention on the Rights of the Child, art. 12, paragraph 2). Participation and active involvement are a counterweight to this feeling, where children should be able to take part in their own matters and decisions that concern them, and experience being heard and taken seriously. Child participation is also highly relevant in relation to everyday life situations. Good inclusive participation processes, where children are given space to be an active agent in shaping their own lives and the society they live in, are thus

important for participation to be realized. Child participation has nevertheless proven difficult to implement in practice, and several agencies have highlighted the need for more knowledge and tools to facilitate good participation processes (Archard and Skivenes, 2009; Graham and Fitzgerald, 2010; Vis et al., 2020; Ulset et al., 2023). Several investigations have shown that participation works at a minimum where services and professional fields lack both clarity in what participation is and a conscious strategy for how this should be carried out (Shier, 2001; Children's Ombudsman, 2017; NOU 2020:14, 2020). The purpose of this paper is to present a theoretical model for the active inclusion of children in participatory processes and to contribute to a knowledge foundation for facilitating ethically sound participation practices. The ethical basis is built on an understanding of the adult's responsibility to facilitate children's opportunity to formulate their wishes, needs and views, and then to be able to express these as a prerequisite for active participation. This is to prevent participation taking place on a tokenistic level. The model is constructed through an eclectic exploratory conceptualization process based on consideration of the skewed power relations between adults and children in adult-constructed contexts and supports a modern development psychologic perspective to child participation, which emphasizes promoting the child's agency and resilience as fundamental for being able to promote real participation.

An understanding of Blumer's (1954) sensitizing concepts has guided the theoretical approach and allows the researcher to start with a concept to give direction and develop theoretical/analytical tools (Flemmen, 2017). Research approach through sensitizing concept is a sociological tool to facilitate a position where one can perceive something new, starting from background ideas that inform the overall research question (Bowen, 2019). The basis for this study has been the problematization and ethical consideration of the child's vulnerable position when facing adults in judicial and administrative proceedings, where the child is expected to perform in an unfamiliar context by actively participating, making up their own minds about a case, and presenting their views.

Construction of a conceptualization model for child participation

The theoretical model of child participation is discussed in this article mainly in the context of formal meetings between children and adults in professional roles. Through a semantic theory approach, it is nevertheless argued that the model can be generalized to a greater extent and applied flexibly in various situations where the goal is for children to take an active participant role in collaborative relationships with adults. The approach is taken from, p. a., Alvesson and Sköldberg's (2009) arguments that reality consists of underlying patterns and structures, and Van Fraassen's (1980) philosophy that the scientific goal is to produce theories that are empirically probable and sufficient. The participation model presented here is based on theories about basic mechanisms to meet a human need to be an active agent in one's own life. Through a selection of basic parameters for representing the complexity of the phenomenon of child participation, independent causal factors will be assessed together and create a simplified and abstract model of the phenomenon. In this work, inspiration has been drawn from Suppe (1989, 2000), who highlights the model as the most important source of scientific knowledge. The model should therefore

not describe the phenomenon of child participation in detail, but rather as scenarios that describe the system of the phenomenon, as if it stood outside its complex context.

The theory is thus intended to cover several individual cases, not just one and within a given context. The parameters that have been selected and presented here are those that are considered significant to the relevant situations for child participation. Therefore, the parameters that are context-dependent and situation-dependent have been outsourced. This contributes to make the theory more flexible and applicable, but also means that the theory must be used with a reflected awareness of what the theory means. This can be challenging when the theory is to be applied in practice (Kvernbekk, 2002), but will also be discussed in the light of practical examples throughout the paper. The theory is concentrated around a methodological idea for empowerment as a methodological approach to the sense of participation in formal meetings between adults and children. The model's selected empowerment parameters aim to activate the child's agency in encounters with adults in participation situations. The methodological idea does not present concrete methodological procedures and strategies but emphasizes some basic principles that are common to all individual cases. This is about a basic understanding of participation as a relationally anchored mechanism. The flexibility of the model therefore lies in the need to experience that participation is defined regardless of age, person, ability, expertise or situation. The conceptual model is built on principles of basic needs that all people have, both to experience the world as predictable and meaningful (Antonovsky, 1987), the need for autonomy, competence and relatedness (Deci and Ryan, 1985; Deci and Ryan, 2000), the need to feeling recognized and confirmed through interaction with others (Hegel, 1999; Schibbye, 2009), as well as the experience of a collaborative alliance between the adult and the child characterized by positive interdependence (Bordin, 1979). The theories linked to the model describe the behavior of a population of idealized individuals, whose behavior is only a function of situations of involvement between adults and children. According to Suppe (1989), this means that scientific theories, such as the one here relating to child participation, treat the phenomenon as if it only consisted of, or could be characterized by, the selected parameters. The behavior of real people can also be characterized by many other parameters that fall outside the theory.

An empowerment model for active inclusion in participation processes

The understanding of child participation as it relates to legal and administrative procedures is here about actively facilitating the inclusion of the child in the participation process, facilitating the experience of agency and autonomy, and giving them real opportunities to participate on their own terms. This approach places emphasis on supporting the child to activate their own agency, and a theoretical model with four dimensions based on this understanding of empowerment is proposed in the further work. The four dimensions of facilitating children's sense of real opportunity for participation are the following: **A: Information** – experience of having an overview and control over the situation so that one has the prerequisites to be able to reflect, shape one's own views, and make choices; **B: Autonomy** – experience of being able to freely express one's thoughts, reflections, and opinions; **C: Recognition** – the child's experience of being heard

and taken seriously through support and acceptance from the adult; and **D: Alliance** – sense of self-worth and being an important factor in the collaborative relationship with an influence on the work process. Proposals for a visual presentation of these four dimensions are presented in [Figure 1](#).

The understanding of child participation

For further exploration of children's participation as a concept, it is useful to reflect on leading discussions on the topic. Child participation is both a legal right, through the Convention on the Rights of the Child and national guidelines [[United Nations Convention on the Rights of the Child \(UNCRC\), 1989](#)], and a view of values and an understanding of children as equal human beings and citizens ([Bae, 2010](#); [Lúcio and l'Anson, 2015](#)). Since the 1960s, a wide range of participation models have been published to describe different forms and levels of participation, from manipulation and tokenism on the one hand to situations where children have both initiated and lead the processes on the other (for example, [Hart, 1992](#); [Treseder, 1997](#); [Shier, 2001](#); [Lundy, 2007](#)). Different methodological approaches are also presented, like in research where children are often active in processes involving information gathering either from themselves or from others ([Clark and Moss, 2001](#); [Kellett, 2011](#)). There has also been attention to the actual value of child participation as a benefit in service development and research and as an element of facilitation for the individual child ([Askheim, 2017](#); [Skauge et al., 2021](#)). Participation is also known to have an empowering value (often related to the field of substance abuse and mental health), where the participation has a therapeutic effect on the participants, generating self-confidence and a belief in one's own mastery. These approaches to child participation refer to different activities and influence (outcomes) of participation. Few of these however, address the issue surrounding the child's own experience of facing these contexts and the child's prerequisites for adopting an active role in these situations.

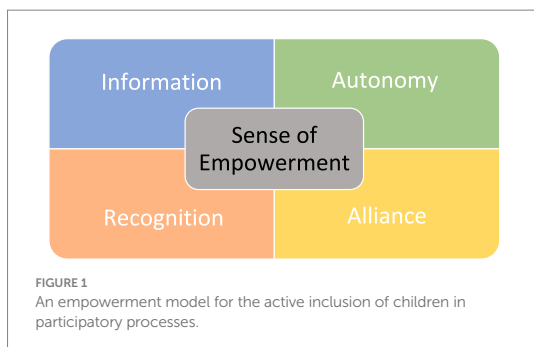
Emphasis on the child's experience of participation is about setting the conditions correctly so that the child, despite the skewed power relationship with the adult, experiences real and meaningful participation in these processes. This will be about individual and relational factors that build up the child's experience of being able to be an independent and autonomous individual and to act based on their own wishes and needs. This can be linked to empowerment

([Rappaport, 1981](#)) as a protective developmental element, and it neutralizes factors that make participation happen on a superficial and tokenistic level. Empowerment is seen as a decisive factor for people's development of good mental health and quality of life ([Prilleltensky, 2010](#); [Szoko et al., 2022](#)) and has become an important argument for child participation in matters that concern them ([Thomas, 2007](#); [Wong et al., 2010](#)). [Treseder \(1997\)](#) argues that there should be no limits to the involvement of children and young people, but they will not be able to engage in child-initiated and directed projects right away and need to be empowered adequately to be able to fully participate. This approach to child participation considers some basic ethical issues related to the child's sense of participation in the process and the child's actual contribution in these.

Prerequisites for active participation in participatory situations thus entail (a) reducing (considering) the barriers that prevent the individual's autonomous self from being expressed (often this is about power structures and power inequalities) and (b) highlighting the individual resources and viewpoints, which is in line with the aim and purpose of the participation processes. The issue that arises when facilitating the implementation of child participation concerns how to understand child participation as an active inclusion in collaborative processes. With the respect to this issue, power structures and power inequalities between adults and children emerge as central, as well as the child's sense of empowerment in the face of the adult constructed context. In the following text, and through a theoretical exploratory approach to child participation as a relational concept, prerequisites for children's active participation and autonomous voice are discussed.

Child participation as an ethical practice

Quality assurance of child participation involves an awareness of facilitating the children's autonomous voice and real participation, whether the situation is really in the child's best interests, and whether those who invite (engage in) participation know how to handle the complexity of appropriate, meaningful, and authentic participation for children ([Viviers and Lombard, 2013](#)). Some of the ethical assessments in such processes are about ensuring that the children can feel freedom of choice linked to their participation, experience being able to make real choices, and that their contribution to the work is important and significant ([Olsen et al., 2022](#)). It is also important that the participation situation itself does not produce an experience of powerlessness, especially if the children are already in a vulnerable situation. The aim and purpose of the participation (the matter) must be clearly communicated ([Olsen, 2022](#)), and the participants should be actively involved in all phases ([Hagquist and Starrin, 1997](#)). [Smith et al. \(2002\)](#) also find this when they have explored international and continental human rights, and the influence of adult-child relationships, power, and status on children's right to participate and the concept of ethics in child participation. [Save the Children USA \(2004, p. 6\)](#) indicates that an ethical approach to child participation is about ensuring that children can freely express their views and opinions, that they are listened to, and that their contribution is taken seriously and given due weight. This requires that account be taken of the inevitable skewed distribution of power between adults and children. [Viviers \(2010\)](#) has identified a number of factors that are important for the ethical facilitation of child participation: the adult's



capacity to understand and facilitate meaningful participation, openness in working with the children, the children's right to self-determination, available information and mutual communication, respect for the children's views and recognition of their ability to contribute, emphasis on the children's safety, inclusion and respect for differences, adequate resources, and assessment of the child's best interests (see also Thomas and O'Kane, 1998; Save the Children USA, 2004; Ergler, 2017).

In an Australian study, Graham and Fitzgerald (2008) investigated children's views on participation. The findings in this study pointed to the importance of being seen and recognized for who they were here and now through being included and taken seriously. This led to increased self-confidence and self-respect. Children have also in other studies strongly expressed the importance of having a say in decisions that were made about them (Kilkelly et al., 2005), and they have been concerned with being accorded dignity and respect and being able to contribute to discussions (Morrow, 1999). Wyness (2006) argues for creating a child-friendly space that reflects the local needs, the children's interests, and their preferred way of being included so that the children's voices do not become a reinforcement of the adults' control. The children themselves describe how these spaces for activity are formed through receiving customized information, enough time to think about the various issues on which they are supposed to have an opinion, a child-led infrastructure to formulate their views, and training for adults in how they can overcome resistance to the child's voice (Bennett Woodhouse, 2003).

In a study from 2007, Lundy has conceptualized Article 12 of the Convention on the Rights of the Child as an attempt to embrace holistic thinking around the intention of the concept of "children's voice." She presents four elements in rational chronological order, where the first two, *space* and *voice*, deal with children's right to express themselves, while the last two, *audience* and *influence*, deal with the child's right to be heard and influence decision-making. This model has been influential in several places in the professional community [e.g., as part of Ireland's national strategy on children and young people's participation in decision-making 2015–2020 – Department of Children and Youth Affairs (DCYA), 2015] and is also linked to a checklist for participation, which aims to help organizations that work with and for children and young people to comply with Article 12 of the UNCRC [Department of Children and Youth Affairs (DCYA), 2015]. These four parts are about *space* – children's opportunity to express their opinions, *voice* – children must be assisted to be able to express their opinions, *audience* – the children's views must be heard, and *influence* – the children's views must be taken into account. These elements of participation highlight the adults' responsibility to be facilitators and to ensure and encourage children to express their opinions in a safe space without fear of criticism (Lundy, 2007).

Child participation as a subject still lacks a holistic model of understanding, which highlights the interrelational process and emphasizes the dyadic cooperative relationship between adults and children in participation processes. This implies an understanding of child participation as a collaborative process between children and adults and that children can explore and develop their autonomous voice in the process. Such a model must therefore place emphasis on actively including the child in the process so that they are given the conditions to be active agents and work together with the adult in the process.

Unlike the traditional participation models, as well as the ongoing discourse about the extent to which children should participate in

decision-making, this empowerment model of participation primarily addresses the adult's responsibility to facilitate children's prerequisites for active participation, as a counterweight to tokenistic practices and thus a part of a quality assurance of ethically sound practice based on the child's own experience of participation in meetings with the adults. Reference can be made to a co-creation project by Olsen (2022) where children have been collaborative participants in the development of a participation tool called The Sense of Empowerment Inventory for Children (SEIC). In a collaborative approach in this project with 7 children, a meaningful assignment is described as the starting point for the participation process, and experience of value (autonomy), safe social environment (recognition), inclusion through information (information) and exploratory working method (collaborative alliance) are described as capabilities with the conceptual understanding of child participation.

Lundy and McEvoy (2012) also describe a similar methodological practice through what they call the Children's Research Advisory Group (CRAG) where the goal is to assist capacity building to enable the children to form their views and participate on their conditions. This enabling and support to shape their own views is about strengthening the child's experience of autonomy and self-determination and creates a space for exploration and reflection on one's own views and opinions. Access to information is described as a key element for children to be able to form their view. This collaborative approach considers the children's need for support in participation situations and makes room for a respectful practice between adults and children. Additionally, co-reflection is described leading to an increased experience of empowerment and thus increased active participation in the collaborative process.

Also Saglietti and Zuccheromaglio (2022) discuss the child participation in everyday life practices such as mealtime situations and describe, among other things, how traditional teacher-pupil relationships are characterized by control and a top-down attitude, where children are socialized to listen to adults' own voice, and to follow it, leaves little room for the child participation and agency. Saglietti and Zuccheromaglio (2022) therefore argue for a greater degree of metacommunication with the children, characterized by open questions and a demand for an affective attitude over argumentative strategies. Such communication should ensure that the communication is comprehensible to all participants and has room for opinion negotiation and argumentation, children's refusal, and alternative opinion-making. Problematization of the traditional teacher-student discipline is also raised in the study by Olsen et al. (2022) where children have been interviewed about their experience of being an active participant in collaborative processes together with adults. The findings in this study also promote the importance of a freedom to explore thoughts and ideas and express oneself independently of demands and expectations, a sense of significant contribution where one's contribution is heard and taken seriously, and a safe social context characterized by openness, acceptance, and support.

The child as agent – ability to take control of one's own life

In modern childhood sociology, children's agency is a key theme where socialization into self-regulation is one of the main elements in the modern understanding of childhood (Ochs and Izquierdo, 2009).

The possibility to influence and change certain matters is seen as a central aspect of the development of agency. Aronsson et al. (2018) defines children's agency as how children contribute to their own development through the way they meet demands and engage in activities. Although in developmental psychology there has been a focus on agency following the child's maturity, in a more modern understanding agency is linked to environmental conditions and relationships between people. We therefore need to understand more of how children develop agency in relation to the social world of which they are a part of and explore how autonomy and interdependence can be analyzed as interrelated (Holzkamp, 2015; Aronsson et al., 2018 p. 175). Children develop their agency in interaction with other children and the social community. Children in difficult life situations may tend to keep caregivers or resource persons in their environment at a distance, which reduces their opportunity for support and the development of agency. Aronsson et al. (2018) therefore argues for the need to understand more about how professionals collectively work with conflicts, dilemmas and problematic themes embedded in the children's difficult life situations in ways that support and expand their opportunities for agency.

People have a basic motivation to master their own lives, which means being able to influence and, to some extent, control the direction life takes. This can be related to human agency (Bandura, 1986), which is understood as people's ability to take control of their own lives. The term does not only refer to a competence that people can develop, but it equally refers to opportunities in the environment in which people find themselves. In participation processes, this will be an important term to understand the importance of the child being given room both for action and the activation of their agent forces through collaboration with the adult. In Antonovsky's (1987) theory of "sense of coherence" (SOC), he presents the importance of experiencing the situation one is faced with as understandable, manageable, and meaningful so that people can handle their lives and act upon challenging situations in which they find themselves. This is about the stimuli that come from the internal and external environment being structured, predictable, and recognizable and about having enough resources at one's disposal to be able to cope with the demands (what is expected of one), which must be worth engaging in. The SOC must not be confused with the experience of control (in the context of participation as co-determination or responsibility), but this is about experiencing the world and what happens around you as predictable and understandable (Antonovsky, 1987). Instead of the experience of being able to solve or make decisions, as in participatory situations, rather creates the conditions for being able to adapt and take action to protect oneself, which reduces chaos and stress.

Self-determination (Deci and Ryan, 1985) is an important part of self-organization and is reflected in an experience of integrity, will, and vitality that follows self-regulated action (Ryan, 1993). When people experience themselves as self-determined, they see themselves as initiators of their own activities and actions together with having the ability to make their own choices (Deci and Ryan, 1985, 2000). This is an important function for being able to act independently and thus have agency linked to one's own functioning and achievement, and it is a central part of being an active participant in one's own situation (and problem-solving) in contrast to taking a passive role, in which the person often feels powerless. Through self-determination theory (Deci and Ryan, 1985), three basic needs – autonomy, competence, and relatedness – are promoted as governing people's

tendency to activate their strengths and resources. Self-determination is thus fundamental to one's motivation, which means that freedom to engage is essential for self-directed action. The adult's autonomy-supportive behavior can help to identify, support, and develop the children's internal motivational resources (Deci and Ryan, 2000).

Empowerment as a countermeasure to powerlessness

From a medical understanding, empowerment (Rappaport, 1981, 1984) stands as a countereffect to powerlessness, and the term refers to measures to increase the degree of autonomy and self-determination in people to enable them to promote their own interests in a responsible and self-determined manner and to act on their own. These will be important functions/conditions for being able to take an active role in situations requiring participation. This is a process of becoming stronger and gaining more self-confidence, especially when it comes to controlling one's own life and asserting one's rights. Sue (1981) suggests that the understanding that best expresses the need for empowerment is the relationship between the inner experience of control and the outer experience of responsibility. This way of understanding empowerment is limited to a "state of mind." Based on social behavior and social learning theory, Bandura's (1994a) concept of self-efficacy is often linked to empowerment. Self-efficacy refers to a person's belief that they have the ability to succeed in a given situation. Empowerment from a self-efficacy perspective focuses on increasing perceived self-efficacy and movement toward positive health behaviors, sense of control and choice, as well as power through coping experiences, social modeling, social persuasion, and psychological responses (Bandura, 1994b). Prilleltensky (2001) distinguish between children as agents of values and children as recipients of values. As agents of values, children are seen as capable of and responsible for contributing to themselves and their family and society. Children are thus not seen as passive objects of internal and external influence but as active agents in their social world. The experience of empowerment in meeting others, especially in unequal power relations, will therefore play an important role in the sense of agency and mobilization of energy to work in participatory processes with adults.

In the collaborative approach to participation as activating the child's agency, it is appropriate to turn to Rissel's (1994) term of psychological empowerment. Differentiated from community empowerment, which is about the fair distribution of limited resources, psychological empowerment is an expanding phenomenon that does not come at the expense of the other's empowerment (Hagquist and Starrin, 1997). Psychological empowerment refers more to a process that increases strength and self-confidence, especially when it comes to controlling one's own life and asserting one's rights. This is both a process of self-empowerment and of professional support of people, enabling them to overcome their sense of powerlessness and lack of influence and to recognize and use their sense of resources and opportunities. An important perspective on empowerment among children and young people in relation to adults is that this relationship can hardly be seen as equal. Heffner (1988) problematizes the understanding that well-intentioned adults can empower powerless young people and believes that this is not possible. Although empowerment is about self-activity, adults can contribute

by creating frameworks and structuring experiences in such a way that they support young people in empowering themselves (Heffner, 1988). By creating supportive structures, one can thus promote an increased sense of empowerment (Rissel, 1994; Hagquist and Starrin, 1997). The aim of the empowerment model presented in this paper is thus to strengthen and develop individuals' own abilities, which is a necessary process in the work to promote active agents in participation processes (Green et al., 1995). The basic idea for an empowerment model is that those involved actively participate in all phases of work for change and constantly maintain an active dialog with each other, in which the adults play an important role as facilitators of an empowerment process (Hagquist and Starrin, 1997).

Autonomy and independence

Related to empowerment lies the concept of self-determination and autonomy as a component of agency, which deals with a person's inner independence and ability to decide their own actions. The background for this term is voluntarism and the idea of free will. The theories come from Kant (1964) and are understood as our ability to manage our lives based on assessments of what is right and wrong, good and evil. This also implies an idea that dignity is linked to a respect for one's own and others' reason and will. The term is linked to an individualistic understanding that emphasizes the individual's value and respect for the individual's freedom of action, which is an important basis for democracy and human rights.

Schibbye (1988, 2009) has developed the theory of dialectical relational understanding, which emphasizes the appreciative relationships between people as a source of development and growth. The theory is inspired by Hegel (1770–1831), who claimed that humans need each other to develop into independent individuals. Dialectical relational theory is also based on Mead's (1934) mirroring theory. Through relationships with others, recognition can be realized, and these relationships are characterized by equality (Schibbye, 2009). In a collaborative approach to participation, equality in the dialog will be a central component. The term recognition therefore includes acknowledging, respecting, and accepting. Hegel (1999) believed that in this way one develops self-awareness, explaining this in more detail through theories about the struggle for independence and the struggle for self-assertion. These are important components for the child's ability to first have room to define their own wishes and needs related to the specific topic and issue and also to be able to express their own independent opinions that are detached from the adult's expectations and views. An appreciative approach from the adult will therefore be able to create a sense of security that supports the child's ability to promote their own cause, wishes, and needs. Listening, understanding, acceptance, tolerance, confirmation, and openness are ways of being that overlap with each other and are dialectical. Emphasis on autonomy directs the focus toward the first-person perspective and an understanding that the individual knows his needs best. From this stems the importance of listening to the needs and perspectives of others.

In discussions surrounding what true autonomy entails, Solberg (2020, 2022) problematizes the autonomy perspective as being too much about choice. When a person is competent to consent, information is often provided so that the person can make informed choices, and through a non-paternalistic freedom of

action, participation is reduced to a private matter. As an alternative theoretical tradition, Solberg (2020, 2022) uses the concept of relational autonomy and emphasizes that people “become themselves” through relationships and not from being detached from relationships. We are fundamentally connected to other people, and our own choices are linked to values related to social values and our own position and role in the social community. Autonomy is therefore not only about enabling a person to make choices through adequate information, but the relational aspect of one's place in the community is important for the liberation that occurs through the social community's caring intervention. Solberg (2020, 2022) presents this understanding as a concept around “co-selection,” which reflects the importance of collaboration and community more than the concept of autonomy alone. Relational autonomy nevertheless becomes an important factor in the liberation/strengthening of the person's self-worth and agency and as a tool for the person's self-assertion (own values, needs, and wishes) in co-forming with the community. This forms the basis of a collaborative approach to participatory situations between adults and children. An understanding of co-selection is then about a partnership where both/all parts work together with a collective understanding of the aim of a common solution. Such a partnership requires that the adult takes an equal role in participation with the child and recognizes his responsibility to contribute his expertise and perspective to the situation. It is thus important that the child's right to participation and autonomy does not lead to the adult withdrawing from expressing his views and perspectives but that a safe setting is formed between the participants, where there is room for different perspectives, both agreements and disagreements. This situation between the participants, where both are equal individuals in the work on a common issue, can be related to the psychotherapeutic methodological approach, working alliance (Bordin, 1979), which is about the relationship between therapist and client. This is an understanding of collaboration initially between participants with an uneven power relationship and how the participants, in an experience of alliance and community, activate forces of action and activity to work toward a goal. Bordin (1979) presents the concept with a basis in psychoanalytic theory and how this can be generalized to be an effective factor for many types of collaboration and change processes. His perception of the working alliance is based on a hypothesis that through collaboration one can achieve changes through an agreement on goals, an assignment of task or a series of tasks (agreement on working method), and the development of a bond. This working alliance is not therapeutic in itself, but the collaborative aspect of the relationship between the partners (here linked to an unequal power relationship with a vulnerable child and an expert) affects the effect of the work (Bordin, 1979). Bordin also generalizes this beyond the therapy room and believes that it is also relevant between students and teachers, between community action groups and leaders, and, with some adaptation, also between parents and children. Through working together on common goals, a collaborative alliance can be formed and neutralize some of the power imbalance that can be linked to the context and the various participants' roles. In this collaboration, both participants (adult and child) have the experience that they complement each other – that it is a mutual dyadic relationship that benefits from each other's strengths and reflections.

The four dimensions of child participation

With the preceding theoretical basis for conceptualizing child participation, it is further argued for four parametric dimensions to promote empowerment as a prerequisite for active participation in participation situations. These dimensions are *information, autonomy, recognition and alliance*.

Dimension A: information – experience of coherence

The need for information is promoted as a key dimension for creating conditions for the child to engage actively in the process. In a general comment from the UN Convention on the Rights of the Child, it is mentioned that although the right to adequate information is not mentioned in the text of the convention, this is a prerequisite for the realization of the right to express oneself (General Comment No. 12 section 25, [UN Committee on the Rights of the Child, 2009](#)). Information is thus a crucial component for the child to be able to make clear decisions and to be able to express themselves freely in the matter in question. In addition to the rights perspective, the need for information is central to create a framework and space for the child to develop the prerequisites for advancing his views. Information and an overview of their own situation in a larger context will contribute, as [Wyness \(2006\)](#) describes, to the room for activity so that children can act. This will involve knowing the theme, aim, and purpose of the participation and one's own role in the meeting with the adult. It will also, however, involve a certain amount of information and knowledge about the context, working methods, and opportunities to be able to feel that one has the competence to carry out the actions that are expected of one. Experience of competence ([Deci and Ryan, 1985, 2000](#)) is a basic need for activating energy and action so that the child becomes an active participant instead of a pawn in an adult-controlled context. A sense of competence and understanding of the scope of possibilities in the situation can stimulate the child's experience of agency ([Bandura, 1994a](#)) and thus promote the motivation to actively take control of the situation. Such an agentic role is also connected with Antonovsky's concept of SOC and the experience of the situation as understandable and predictable. Through information and knowledge about the context and their own role in the situation, the child can be helped to experience the situation as clear and meaningful and can thus experience a certain form of control. This is not about being able to control the situation itself but is about understanding and experiencing what is happening as meaningful consequences of action chains. This can thus provide the opportunity to adapt one's own actions and reactions to the situation and surroundings and be a driver of protecting one's own interests. Information about the case and the context can thus contribute to making an unfamiliar situation safer and more manageable so that the child's vulnerability and potential sense of powerlessness in the face of the judicial and administrative procedures are reduced. In this manner, prerequisites are established for the child to get involved and take the initiative regarding activity. These become important perspectives when we come to understanding what promotes action resources in the child in the face of unknown and unsure situations. Information and an overview of the situation in which one takes part is therefore a

decisive factor in children taking on an active and constructive role in their own situation, activating forces of agency and protecting their interests. This has to do with the sense of being an active participant in the situation as opposed to being passive and dependent on others. Information is therefore a crucial component for the child to be able to make clear decisions and to form their views in the matter.

The extent to which children are included in matters that concern them may depend on the adult's understanding of the matter's degree of burden for the child, and can often lead to adults withholding information about the case to spare the child. For the child to be able to take ownership of his own case, it is still important to be open about the issue and the room for action in which he can participate. Even if the adults invite to take part in a collaboration process, it is not always that the child is receptive to this and wants to participate in a democratic process. This is a choice that the child must make based on their wishes and needs, but adults must be aware that reluctance to participate in participation situations can come from uncertainty in the expectations of what this entails and uncertainty in relation to the child's role in the collaboration with the adult. It therefore becomes a task for the adult to facilitate processes that are as open as possible and to present the case so that the child can contribute at the level he wishes. It will thus be important to ensure that the child understands the context (the purpose and goal of the meeting), seek a common understanding of the issue and clarify the framework and room for action for working with the issue. This is an important principle and prerequisite whether it applies to everyday contexts, school situations or childcare. It is crucial in every situation that both the adult and the child feel that there is a real need for the children's participation in the matter ([Olsen, 2022](#)), but the child should also feel that he has ownership of the matter in order to mobilize a commitment and his own powers of action in the work.

Dimension B: autonomy – space to form your views and express yourself

In Article 12 of the Convention on the Rights of the Child, children's right to "freely express their views" is promoted, particularly in any legal and administrative proceedings concerning the child. This formulation emphasizes that the child should be able to express themselves independently of other people's opinions, wishes, and needs, but it also considers that the child has their own clear views, which they can convey. Article 5 of the UNCRC also makes adults responsible for creating conditions for the child so that they can exercise their rights. As [Heffner \(1988\)](#) understands empowerment, this means not only giving the young people the opportunity to participate and express their opinion but to create frameworks and structures that support the children's experience of mastery and to develop the ability to express themselves. The children's experience of empowerment in the situation therefore becomes more important for their active participation than the adult's inviting participation. Provision must be made for the children's freedom to express themselves. This can be considered the psychological form of empowerment ([Rissel, 1994](#)), which promotes the child's inner strengths and self-confidence and strengthens the child's prerequisites for asserting themselves. This is an important component to counteract the experience of powerlessness and lack of influence. It requires both an awareness of how power inequalities affect the child's experience of freedom to

express their own views, as well as time and space to develop and formulate their own opinions. In this aspect, the adults' facilitation of the child's experience of autonomy is emphasized as well as how they can support the children's experience of integrity and self-regulated action in this context. Through this, the child can experience a greater degree of control to take the initiative for their own action; thus, autonomy becomes an important factor in freeing the children's forces of action. This can facilitate children expressing their own autonomous views on the matter. Through self-determination theory (Deci and Ryan, 2000), emphasis is also placed on the experience of competence to be able to contribute actively to the process, which means that the child must be given time to reflect and shape their opinions before they are expressed in the interaction with the adult. Facilitating a safe space between the adult and the child will also enable the creation of a framework for safe participation so that the child feels strengthened in the situation and motivated to promote his own views. The child's sense of autonomy and freedom to express himself can in this approach activate the child's forces of action and resources, and therefore the child's autonomous views and reflections are promoted.

In practice, this means meeting the child with a belief in his competence and self-worth, and by conveying a genuine interest and need for the child's contribution, giving the child an independent role in the collaboration. Both in an everyday context, a meeting between the child and the school or in child care, the child needs to sense that the adult searches the child's own views on the situation, not necessarily to be faced with different options, but through joint reflections on the topic, enough time to think about the case's issues and room for action, and a safe environment through the experience of relatedness with the adult can free their own views, wishes and needs from perceived expectations and demands in the situation. This means that the adult must make room for the child both feels that he has time to form his own views on the matter, and at the same time feels that it is safe to express them. This issue is explored in an article by Olsen et al. (2022), where the child's experience of active participation in a collaborative situation with adults is explored and analyzed in the light of Deci and Ryan's (1985, 2000) self-determination theory. Lundy and McEvoy (2012) also highlight the children's need for support to formulate their own thoughts and views on the topic, so that we can talk about real prerequisites for participation.

Dimension C: recognition – the need to feel heard and be taken seriously

An experience of being included in participation processes also depends on a sense of being heard and taken seriously. Lundy (2007) embraces this dimension in "audience" and describes how meaningful participation is linked to the children's need to talk to a significant adult with the power to act. The Convention on the Rights of the Child is clear that the child's views must be given due weight both in Article 12 and Article 3, where the child's best interests are the focus. The experience of being heard and taken seriously can thus traditionally be understood as the child helping to determine the outcome of the participation process and the child's wishes being fulfilled. An empowerment understanding of facilitating child participation, on the other hand, emphasizes the sense of recognition from the adult, and an interest in understanding the child's situation, perspectives, and needs. Through the sense of the adult's recognition, respect and

acceptance of the child's situation can be conveyed. Recognition as an empowerment element to promote active and real participation will thus concern the experience of dignity and respect in meeting the adult in the authoritative role and an experience of having a significant value. As Graham and Fitzgerald (2008) point out, an appreciative relationship can lead to increased self-confidence and experience of mastery, and hence to the confidence to be able to convey one's own views.

An appreciative attitude in meeting the child will also be an important basis for a democratic understanding of the participation process and a step that facilitates openness for everyone's views and contributions. Based on Schibbye's (1988, 2009) view, recognition will contribute to the child strengthening their independence and to their identification of need. This helps to create a sense of equality between the adult and the child in the situation, which can thus help to equalize the power imbalances that can reduce the child's sense of empowerment and active participation in the process. Without an attitude of recognition, there is a risk that the child will have challenges in breaking away from the adults' expectations and views, thereby reducing the child's autonomous voice. Recognition therefore becomes important to convey confidence, respect, and equality, which invites the child to promote their own thoughts, reflections, and views on a matter.

In practical implementation, this approach means that the child's views do not necessarily become decisive in the decision-making process. It is rather the feeling that the adult has understood the child's views and perspectives, and based on that assesses the child's best interests. In meeting with the child, the appreciative processes are about listening to what the child has to say, following up on the child's statements, being open and understanding of the child's perspectives, feelings, wishes and needs. That also includes avoiding correcting or defend the child's statements, but to search for the premise for the statement. Acknowledgment of the child's wishes and needs does not mean that these are granted, but it helps ensure that the child's views can be taken seriously, without this being at the expense of the child's safety. Studies have also shown that the children themselves do not necessarily want to decide more in participation situations, but they want to be heard and considered in decision-making. The children wish to express their opinion, but still want the adults to be responsible for their best interests.

Dimension D: alliance – the power of collaboration

Children usually contribute to matters that are initiated and defined by adults and therefore have a role that is not initially characterized by equality. Invitations to participate should therefore consider this skewed distribution of power and facilitate children's sense of empowerment and the opportunity to influence the situation. In the empowerment model described in this article, the perspective shifts from real participation in the matter and instead highlights the interrelational process and the child's sense of participating. Less emphasis is thus placed on the children's contribution to the outcome, and more emphasis is given to how the child helps to influence the process. The child's ability to assert himself in the interaction will thus be an important component in being able to adopt an active role in the participation process. The collaboration dimension in the

empowerment model therefore emphasizes the relational understanding of autonomy presented by Solberg (2022), where the child's sense of self-worth will promote assertiveness and active involvement. A collaborative dimension of child participation emphasizes that both the child and the adult have meaningful roles that can contribute in their own way to the collaboration process. Such an understanding of collaboration implies not only an acceptance of, but also a necessity for, different points of view and perspectives. Through dynamic forces of autonomy, the matter will then take form according to the initiatives and needs of all participants, and the child will become an integral part of the process. Bordin's (1979) understanding of working alliance relates to this through the understanding of common goals, agreement on the assignment, and the experience of bonds or relatedness in the work. A common understanding and commitment to the "assignment" can create a sense of equality that highlights the value of the child's voice. The sense of being an important element that brings something useful to the collaboration with the adult can also affect the dynamic in which adults and children complement each other with their perspectives and points of view. This highlights the value of the child's participation, as there is a use for the resources that the child can contribute. Emphasis on collaboration can thus contribute to the sense of self-worth in meeting the adult and promote a sense of empowerment. This can free the children's agency to become active participants in the process and support real participation.

The work of Olsen (forthcoming)¹ illustrates this dyadic relation as cogwheels in a participatory machinery, where each participants contribute with their own significant functions for the collaboration. In this manner, the participants depend on each other, and the effect of the collaboration would have been difficult to generate alone. The question of how much the children alone contribute to the collaboration then becomes less important, but the joint process that both children and adults go through is emphasized. Such a process involves mutual orientation, inspiration, understanding and influence. In a qualitative dyadic process, adults can facilitate the children's contribution to the collaboration to be more targeted and meaningful.

In practice, it's about a sense of being on the same team and "pulling in the same direction." It is perhaps more natural to enter good collaborative alliances in everyday contexts and within the family, while in relationships where there is a professional distance between, for example, teacher and student or child and counselor, it requires more conscious processes to equalize the power relations and liberate forces of agency. These processes are described in Olsen (2022) and emphasize the children's sense of value, a safe social environment, inclusion through information and an exploratory working method.

Final reflections

This article refers to a theoretical approach to the inclusion of children in participation processes through an empowerment perspective. Through theories taken from the field of social and educational psychology, it is argued that adults can facilitate ethically

sound participation processes that consider the child's vulnerable position, both when dealing with adults in judicial and administrative procedures, but also in more everyday situations at school and at home. The model includes a methodological idea that is built on basic viewpoints of respect and equality in encounters between people, and therefore the children's age, abilities and expertise is not problematized or thematized in this session. Reference is nevertheless made to the children's age and maturity as guiding considerations, not from a development perspective that focuses on maturity and lack of competence but based on an alternative construction of children with an understanding that we have different competences (Solberg, 1996; Christensen and Prout, 2002). The empowerment model for participation relies on an understanding of people's basic psychological needs in the face of unknown and vulnerable situations and how one can gain a sense of coping and action. The basic viewpoint is that children are a vulnerable group in general when faced with adults in positions of authority, and therefore the power dimension is a central element in understanding children's opportunities and prerequisites for active and real participation.

The four dimensions of the model, *information*, *autonomy*, *recognition*, and *alliance* are presented as pillars for the active and real inclusion of children in participation processes. The main essence of this conceptual understanding of child participation is that it is based on a collaborative approach where the children take an active role in working with the issue, as opposed to being a passive piece where adults manage and have control. The idea is that through being included in the aim and purpose of the matter, and at the same time being part of the process of exploring solutions and measures, the child will be encouraged to a sense of strength and action (empowerment) and supported to take an active role in the participation process together with the adult. This could contribute to reducing the sense of powerlessness and passive and tokenistic forms of participation and to promoting the children's inner strengths and protection forces in the face of unfamiliar and stressful situations. In this paper, real participation is not understood as the outcome and result of the decision-making process. The model presents a theoretical understanding of child participation which emphasizes facilitating the child's agency as a methodological approach to assuming an active role in interactions with adults. Real participation will thus be about the child's sense of empowerment and the opportunity to express their own views free of the adults' expectations or contextual pressure. This will be the facilitation of an ethically justifiable practice that considers the uneven power relations between child and adult in the process. The main essence of this conceptual understanding of child participation is that it is based on a collaborative approach where the children take an active role in working with the issue, as opposed to being a passive piece where adults manage and have control. The idea is that through being included in the aim and purpose of the matter, and at the same time being part of the process of exploring solutions and measures, then the children will be able to have the prerequisites to achieve real participation.

Based on the general principles of the model that have been tried to be freed from specific context, the model can be used in most participation situations as basic methodological principles. For example, in classroom situations and teacher-pupil relationships, it will be about having common goals as a starting point. Information must then be linked to frameworks and room for action and a common understanding of the meaning and purpose of the activity. Space must be created for the pupils to formulate their opinions through strengthening the pupils' sense of autonomy and agency – that they

1 Olsen, R. K. (forthcoming). The value of child participation in research – a qualitative child-centered approach to the early development of an empowerment inventory for children.

have something meaningful to contribute, and the pupils must feel that the teacher both understands their wishes and needs but also takes these into account in the assessment of what is ultimately best for the students. The experience of an alliance between teacher and students is the last element that will increase motivation and active participation for the students, and even though the child and adult in such a relationship have evened out some of the skewed power relations, this will not come at the expense of the children's safety in the decision making. This is because the task is goal- and framework- driven, and the adult still has a leadership role and is tasked with promoting the child's best interests. In this assessment, provision is made for the children to identify and communicate their wishes and needs, and these are considered in the decision-making situation. The model is two-way and allows both for adults to help and support children in their assessment and formulation of their contribution in the collaboration, but also for the children, through increased autonomy and experience of empowerment, to influence the adults' decisions. This dynamic collaborative approach moves away from information transfer (one way or the other – see model in article Olsen, 2022) and allows for both parties to help develop and design a “solution” to the problem.

The model does not absolve adults from their responsibilities in their professional and educational role; rather, it makes clear how the responsibility for constructing contexts of participation rests primarily with adults, who have greater power in a relationship that remains asymmetrical. It is important to explicitly clarify that the model does not discuss the children's degree of decision-making authority but highlights how participation can be understood as a collaborative process in which the children must be included. The adults retain their decision-making authority, but by entering a cooperative alliance with the child, with the problem itself (small or large) as a starting point, the adult will have greater basis for making decisions that are in the best interests of the child. This not only includes adults being more sensitive to the children's wishes and needs and taking this seriously, but to an equal extent this is about adults communicating their needs to the children in such a way that the children can take this into account as part of the interaction. Only in this manner can we talk about meaningful collaborative relationships that are based on mutual respect for each other's participation and contribution. Each participant (both adults and children) has different needs that must be communicated in the work with the issue of the case. As described in Olsen (2022) and Olsen et al. (2022), it is of great importance for children's mobilization of agency and forces of participation that the adult's role is adjusted from “the one who knows and can do everything” to a co-player who has a real need for the child's contribution to the matter. In this understanding, realizing that adults' safeguarding of the child's best interests [art 1, [United Nations Convention on the Rights of the Child \(UNCRC\), 1989](#)] is dependent on the child's mediation and advocacy for their wishes and needs, and the adult's role in enabling the child's real and meaningful participation.

Possible limitations of the work and suggestions for further research

The study of the conceptual significance of child participation has relied on a pragmatic approach (Dewey, 1925), where truth is set in context with practice and the empirical world to have meaning. The theoretical model in this paper is thus presented as an idea, and must be introduced, tested, and discussed in the face of empirical reality and the relevant issues in order to find its instrumental value. However, it

is impossible to capture the entire complexity of the phenomenon in a theory, and therefore some parameters have been selected which together form a simplified and abstract model of the phenomenon and reality. The focus is therefore on common features, theoretical character and examples, and not specification. A clear definition and presentation of a procedure can provide a stable finding, while an isolated empirical content will be difficult to transfer to other given instances, as the transfer value will depend on context. A sensitizing concept will, in contrast to a clear definition and fixed characteristics, refer more to a direction to look for and refer to a feeling in the approach to the empirical. The purpose of approaching the concept with such vagueness is that it can help direct the focus in a particular direction – not present a conclusion or a particular procedure for practice.

As a further step in this knowledge development, more attention should be paid to testing the model's relevance and reliability in several contextual contexts to further develop and create greater social scientific weight. Further research should thus direct more attention to the actual operationalization and implementation of the model linked to empirical consequences. The model can, among other things, be used as an analysis tool for observations of participation practices or collaborative practices in several different contexts, for example forms of collaboration such as interdisciplinary collaboration meetings, collaboration between support services and the inclusion of parental collaboration. This type of research can help to further develop and create greater weight in the theoretical argument. Both qualitative analysis/observation studies and intervention studies can provide an important supply of knowledge that strengthens the empirical relevance. In addition, an operationalization with a view to quantitative and psychometric measurements of children's experience of participation will also provide a valuable knowledge contribution to implementation strategies, as well as recording the qualitative participation practice in the field of practice today. A validation of such a tool can contribute to easier access to research-based knowledge for the field of practice, and that empirical knowledge in the field can be more easily transferred to an academic and theoretical level. The study can thus contribute to strengthening the bridge of knowledge between theory and practice and be a significant contribution to the development of social science, meaning in this context how the idealistic intention of child participation can be realized in practice.

Data availability statement

The original contributions presented in the study are included in the article/supplementary material, further inquiries can be directed to the corresponding author.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work and has approved it for publication.

Conflict of interest

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's note

All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated

References

- Alvesson, M., and Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. 2nd Edn. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Archard, D., and Skivenes, M. (2009). Hearing the child. *Child Fam. Soc. Work* 14, 391–399. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x
- Aronsson, K., Hendegeard, M., Højholt, M., and Ulvik, O. S. (2018) *Children, childhood, and everyday life: Children's perspectives*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Askheim, O. P. (2017). Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken. *Tidsskrift for velferdsforskning* 20, 134–149. doi: 10.18261/issn.2464-3076-2017-02-03
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years* 30, 205–218. doi: 10.1080/09575146.2010.506598
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory (prentice hall series in social learning theory)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994a). "Self-efficacy" in *Encyclopedia of human behavior*. ed. V. S. Ramachandran, vol. 4 (New York: Academic press), 71–81. reprinted in H. Friedman [ed.] [1998] *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press
- Bandura, A. (1994b). "Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection" in *Preventing AIDS. AIDS prevention and mental health*. eds. R. J. DiClemente and J. L. Peterson (Boston: Springer), 25–59.
- Bennett Woodhouse, B. (2003). Enhancing children's participation in policy formulation. *Ariz. Law Rev.* 45, 750–763.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory. *Am. Sociol. Rev.* 19, 3–10. doi: 10.2307/2088165
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy* 16, 252–260. doi: 10.1037/h0085885
- Bowen, G. A. (2019). "Sensitizing concepts" in *Sage research methods foundations*. ed. P. Atkinson (London: SAGE Publications Ltd.).
- Children's Ombudsman. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport. Available at: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf> (Accessed June 23, 2023).
- Christensen, P., and Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9, 477–497. doi: 10.1177/0907568202009004007
- Clark, A., and Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National, Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *J. Res. Pers.* 19, 109–134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychol. Inq.* 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Department of Children and Youth Affairs (DCYA). (2015) *National strategy on child and youth participation*. Dublin: DCYA.
- Dewey, J. (1925). The meaning of value. *J. Philos.* 22, 126–133. doi: 10.2307/2014306
- Ergler, C. R. (2017). Advocating for a more relational and dynamic model of participation for child researchers. *Social Inclusion* 5, 240–250. doi: 10.17645/si.v5i3.966
- Flemmen, A. B. (2017). "Sensitizing concepts in action: expanding the framework" in *Concepts in action*. Eds. Leulforsud, H. and Sohlberg, P. (Boston: Brill), 79–94.
- Graham, A., and Fitzgerald, R. M. (2008). "Young People Big Voice": reflections on the participation of children and young people in a university setting," in *Involving children and young people in research: a compendium of papers and reflections from a think tank co-hosted by the Australian Research Alliance for Children and Youth and the NSW Commission for Children and Young People on 11 November 2008*. Australian Research Alliance for Children and Youth. New South Wales Commission for Children and Young People, 64–75.
- Graham, A., and Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation: exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17, 343–359. doi: 10.1177/0907568210369219
- Green, L. W., George, M. A., Daniel, M., Frankish, C. J., Herbert, C. P., Bowie, W. R., et al. (1995). Study of Participatory Research in Health Promotion. Ottawa, Ontario: Royal Society of Canada.
- Hagquist, C., and Starrin, B. (1997). Health education in schools—from information to empowerment models. *Health Promot. Int.* 12, 225–232. doi: 10.1093/heapro/12.3.225
- Hart, R. A. (1992) 'Children's participation: From tokenism to citizenship. No. inness92/6. Florence: Innocenti Essay.
- Heffner, K. (1988). The evolution of youth empowerment at a youth newspaper. *Soc. Policy* 19, 21–24.
- Hegel, G. W. F. (1999) *Hegel: Political writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzkamp, K. (2015). "Conduct of everyday life as a basic concept of critical psychology", in *Psychology and the conduct of everyday life*. Eds. Schraube, E., and Højholt, C. (New York, NY: Routledge). 65–98.
- Kant, I. (1964) *Groundwork of the metaphysics of morals*. Paton H. J. New York: Harper Torchbooks.
- Kellet, M. (2011). Empowering children and young people as researchers: overcoming barriers and building capacity. *Child Indic. Res.* 4, 205–219. doi: 10.1007/s12187-010-9103-1
- Kilkelly, U., Kilpatrick, R., Lundy, L., Moore, L., Scraton, P., Davey, C., et al. (2005) *Children's rights in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Commissioner for Children and Young People.
- Kvernbekk, T. (2002). "Vitenskapsteoretiske perspektiver" in *Imføring I forskningsmetodologi*. ed. T. Lund (Oslo: Unipub), 19–78.
- Leeson, C. (2007). My life in care: experiences of non-participation in decision-making processes. *Child & Family Social Work*, 12, 268–277. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00499.x
- Lúcio, J., and l'Anson, J. (2015). Children as members of a community: citizenship, participation and educational development – an introduction to the special issue. *European Educ. Res. J.* 14, 129–137. doi: 10.1177/1474904115571794
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations convention on the rights of the child. *Br. Educ. Res. J.* 33, 927–942. doi: 10.1080/01411920701657033
- Lundy, L., and McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: assisting children to (in) formed views. *Childhood (Copenhagen, Denmark)* 19, 129–144. doi: 10.1177/0907568211409078
- Mead, G. H. (1934) *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morrow, V. (1999). We are people too: children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *Int. J. Child. Rights* 7, 149–170. doi: 10.1163/15718189920494318
- NOU 2020:14. (2020). Ny barnelov – Til barnets beste. Barne-og familiedepartementet. Available at: <https://www.regjeringen.no/no/documenter/nou-2020-14/id2788399/> (Accessed June 23, 2023).
- Ochs, E., and Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: three developmental trajectories. *Ethos* 37, 391–413. doi: 10.1111/j.1548-1352.2009.01066.x
- Olsen, R. K. (2022). "Now I understand why she needs our help": a qualitative case study on collaborative alliances with children in research. *Int. J. Child. Rights* 30, 990–1020. doi: 10.1163/15718182-30040007
- Olsen, R. K., Stenseng, F., and Kvello, Ø. (2022). Key factors in facilitating collaborative research with children: a self-determination approach. *Academic Quarter* 24, 135–148. doi: 10.54337/academicquarter.v24.7256
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: moving toward social justice and social action. *Am. J. Community Psychol.* 29, 747–778. doi: 10.1023/A:1010417201918
- Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: values for action. *Am. J. Community Psychol.* 46, 238–249. doi: 10.1007/s10464-010-9318-9
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *Am. J. Community Psychol.* 9, 1–25. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1984). Seeking justice in the real world: a further explication of value contexts. *J. Community Psychol.* 12, 208–216. doi: 10.1002/1520-6629(198407)12:3<208::AID-JCOP2290120304>3.0.CO;2-#
- Rissel, C. (1994). Empowerment: the holy grail of health promotion? *Health Promot. Int.* 9, 39–47. doi: 10.1093/heapro/9.1.39
- Ryan, R. M. (1993). "Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development" in *Nebraska symposium on motivation:*

- Developmental perspectives on motivation*. ed. J. Jacobs, vol. 40 (Lincoln: University of Nebraska Press), 1–56.
- Saglietti, M., and Zuccheromaglio, C. (2022). Children's participation and agency in Italian residential care for children: adult-child interactions at dinnertime. *Eur. J. Psychol. Educ.* 37, 55–83. doi: 10.1007/s10212-021-00531-7
- Save the Children USA. *Save the Children US Annual Report 2003*. (2004) Fairfield, CT: Save the children USA.
- Schibbye, A. L. L. (1988) *Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2009) *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Child. Soc.* 15, 107–117. doi: 10.1002/CHL617
- Sinclair, R., Cronin, K., Lanyon, C., Stone, V., and Hulusi, A. (2002). *Aim high stay real: Outcomes for children and young people: The views of children, parents and practitioners* (London: Children and Young People's Unit).
- Skauge, B., Storhaug, A. S., and Marthinson, E. (2021). The what, why and how of child participation—a review of the conceptualization of “child participation” in child welfare. *Soc. Sci.* 10:54. doi: 10.3390/socsci10020054
- Smith, R., Monaghan, M., and Broad, B. (2002). Involving young people as co-researchers: facing up to the methodological issues. *Qual. Soc. Work.* 1, 191–207. doi: 10.1177/1473325002001002619
- Solberg, A. (1996). “The challenge in child research: from “being” to “doing” in *Children in families: Research and policy*. eds. J. Brannen and M. O'Brien (London: Falmer).
- Solberg, B. (2020). Pasientautonomi og brukermedvirkning i helsetjenesten – hvorfor så verdifullt? *Michael*, 17, 45–55.
- Solberg, B. (2022). Samtykkekompetanse og den (u)frige vilje. Available at: <https://youtu.be/gjnb8VSXoTg> (Accessed January 13, 2017).
- Sue, D. W. (1981) *Counseling the culturally different*. New York: John Wiley & Sons.
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Suppe, F. (2000). Understanding scientific theories: an assessment of developments, 1969–1998. *Philos. Sci.* 67, S102–S115. doi: 10.1086/392812
- Szoko, N., Dwarakanath, N., Miller, E., Chugani, C. D., and Culyba, A. J. (2022). Psychological empowerment and future orientation among adolescents in a youth participatory action research program. *J. Community Psychol.* 51, 1851–1859. doi: 10.1002/jcop.22935
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of Children's participation. *Int. J. Child. Rights* 15, 199–218. doi: 10.1163/092755607X206489
- Thomas, N., and O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Child. Soc.* 12, 336–348. doi: 10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x
- Treseder, P. (1997) *Empowering children and young people*. London: Save the Children.
- Ulset, G., Thoresen, S. H., Thaulow, K., Melby, L., Bruteig, R., and Paulsen, V. (2023). Barn og unges medvirkning i spesialiserte hjelpetiltak. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Veronika-Paulsen-2/publication/368882114_Barn_og_unges_medvirkning_i_spesialiserte_hjelpetiltak/links/63ff4047574950594553fde6/Barn-og-unges-medvirkning-i-spesialiserte-hjelpetiltak.pdf (Accessed June 23, 2023).
- UN Committee on the Rights of the Child. (2009) *General comment no.12 the right of the child to be heard*. Geneva: UN Committee on the Rights of the Child.
- United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989). Assembly, U. G. *United Nations Treaty Series* 1577, 1–23.
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W., and Bunders-Aelen, J. F. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child Fam. Soc. Work* 20, 129–138. doi: 10.1111/cfs.12082
- Van Fraassen, B. C. (1980). *The scientific image*. Oxford: Oxford University Press.
- Vis, S. A., Christiansen, Ø., Havnen, K. J. S., Lauritzen, C., Iversen, A. C., and Tjellflaot, T. (2020). *Barnevernets undersøkelsesarbeid-fra bekymring til beslutning. Samlede resultater og anbefalinger*. Tromsø: Uit Norges Arktiske Universitet.
- Viviers, A. (2010) *The ethics of child participation. Doctoral dissertation*. Pretoria: University of Pretoria.
- Viviers, A., and Lombard, A. (2013). The ethics of children's participation: fundamental to children's rights realization in Africa. *Int. Soc. Work.* 56, 7–21. doi: 10.1177/0020872812459066
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., and Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46, 100–114. doi: 10.1007/s10464-010-9330-0
- Woolfson, R. C., Heffernan, E., Paul, M., and Brown, M. (2010). Young people's views of the child protection system in Scotland. *Br. J. Soc. Work* 40, 2069–2085. doi: 10.1093/bjsw/bcp120
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educ. Rev.* 58, 209–218. doi: 10.1080/00131910600584173

Artikkel 2

Olsen, R. K. (2022). "Now I Understand why She Needs Our help": A Qualitative Case Study on Collaborative Alliances with Children in Research. *The International Journal of Children's Rights*, 30(4), 990-1020.

<https://doi.org/10.1163/15718182-30040007>

This paper is not included due to copyright restrictions

Artikkel 3

Olsen, R. K., Stenseng, F., & Kvello, Ø. (2022). Key Factors in Facilitating Collaborative Research with Children: A Self-Determination Approach. *Academic Quarter| Akademisk kvarter*, (24), 135-148.

<https://doi.org/10.54337/academicquarter.vi24.7256>

“ In the beginning it was like we had a teacher, but now it is more like we all work together.

Key factors in facilitating collaborative research with children

A self-determination approach

Rita Karoline Olsen

is a PhD fellow at the Department of Education and Lifelong Learning, NTNU, Norway. She researches in the field of special education on children's experience of empowerment and participation in meetings with adults, especially related to support services and children in research.

Frode Stenseng

is professor in educational psychology at NTNU, and in special pedagogy at Queen Maud University College in Trondheim, Norway. Within a developmental perspective, he studies self-regulation and need satisfaction in relation to different social contexts and activities.

Øyvind Kvælle

has a Master's degree in educational psychology and a doctorate in developmental psychology and is a professor at the Department of Education and Lifelong Learning, NTNU, Norway. He has several specializations: family therapy, cognitive behaviour modification, ADHD, sexual abuse and attachment.

Abstract

User involvement in research has gained increased attention in recent decades. However, there is a lack of studies involving children as co-researchers, and particularly uncertainty regarding how to facilitate this type of collaboration. In this study, we explore children's experiences of being part of a co-creation process in research in light of self-determination theory. By participating in a collaborative research project focusing on empowerment in educational support services, four girls aged 13–14 were interviewed about their experience

as co-researchers. Using thematic analysis, three overarching elements were identified as significant in the co-creation process: (1) a sense of freedom to explore (autonomy); (2) a sense of significant contribution (competence); and (3) a safe social context (relatedness). These findings illuminate factors that promote children's active participation in collaborative processes with adults. Potential challenges are also discussed.

Keywords: co-creation, co-production, active participation, empowerment, autonomy

Collaborative research and co-creation processes are central for promoting the democratic development of knowledge between researchers and citizens (Emilsson and Johansson 2018; Kellett 2010). Specifically, collaborative research with children has increased in scope in the last couple of decades, but alongside this development, research methods in this field have been criticized for being inflexible and underestimating the power dimensions in play (Horgan 2017; Shamrova and Cummings 2017). Adults are often seen as benign agents, while children are portrayed as passive recipients in need of being protected, and this may prevent opportunities for children's active participation in collaborative relationships (Alderson 2010).

Much of the literature describing children's participation in research, are typologies of involvement (Hart 1992; Matthews 2003; Shier 2001; Sinclair 2004) and methodological approaches to participation using different ways to engage children to collect research data (Barker and Weller 2003; Clark and Moss 2001; Montreuil et al. 2021). Gallacher and Gallagher (2008) argue that these participatory approaches often involve children in processes that aim to regulate them rather than including them as active participants, and thus that it is not the method itself that creates participatory research, but the social relationships involved in the co-production of knowledge. Others, such as Kellett (2011), address the implementation of this concept where the primary objective is to empower children as active researchers. This approach nevertheless emphasizes training children to become more or less independent researchers, in the upper strata in the participation ladder (Hart 1992). However, there is a need to get even closer to the individual and relational factors

that, despite the skewed power relations, liberate children's power of action, capacity and resources in cooperation with adults, to increase children's autonomous voice and reduce the adult's governing influence (Archard and Uniacke 2021).

There is lack of research that describes how to facilitate children's autonomous voice in the context of collaborative relationships and co-creation processes, but self-determination theory (Deci and Ryan 2000) suggests that the interpersonal context (such as that found in collaborative relationships) affects the extent to which individuals are or may be autonomous. The discourses on autonomy reflect both the social conditions that facilitate self-determined decision-making and the preconditions in relation to self-knowledge and self-respect of children (Roessler 2015). Self-determination theory (Deci and Ryan 2000, 2012) is a theoretical framework that deals with various aspects of human motivation and behavioural functioning. Although not typically included in the fields of collaborative processes and co-creation, the theory forms a basis for understanding why individuals have an innate tendency to realize their strengths and resources.

The aim of this study is thus, from the children's perspectives, to explore to what extent self-determination theory (Deci and Ryan 2000) can contribute to understand potential key psychological factors facilitating co-creation processes with children in research. The overall research question is therefore: In light of self-determination theory, what may promote and obstruct children's active participation in collaborative processes with adults?

Self-determination theory and its relevance for collaborative research

At the very core of self-determination theory is a personal experience of volitional control, or autonomy. This is an important part of self-organization and is reflected in an experience of integrity, will and vitality that accompanies self-regulated action (Ryan 1993). When people experience autonomy, they see themselves as initiators of their own activities and their actions as a result of freedom to make their own choices (Deci and Ryan 1985). A higher sense of autonomy is associated with more metacognitive activity and effective effort management and is a central part of being an active participant in the situation as opposed to taking a passive role,

where the person often feels powerless. Self-determination theory is thus not to be confused with independence but refers to the extent to which an individual feels volition to act. (Ryan, Deci, and Grolnick 1995). Autonomy is therefore not about having control over the outcome, but more about a willingness or sense of autonomy in engaging in behaviour (Grolnick et al. 2002).

In addition to the fundamental need for autonomy and the need for an individual experience of control and self-agency, self-determination theory claims that people are more motivated and active when their need for competence is met. The need for competence refers to a perceived opportunity to be able to influence, to experience oneself effectively, and to have a sense of self-confidence and effect in action (Deci and Ryan 2012). This acts as an intrinsic force for learning and development. It is not necessarily about the content of the competence, but the sense of an ability to be effective, to accomplish goals, and to develop knowledge and skills (White 1959).

Although autonomy and competence are seen as the strongest influences on people's inner motivation and drive, Deci and Ryan (1985; 2000) believe that relatedness and a sense of community and belonging also play a fundamental role in people's realization of their intrinsic resources. The need for relatedness stems from a need to care about others and to be cared for, and to be socially included. Humans have an innate social orientation for learning and development and will therefore always seek support from others to feel secure in exploring the world (Bowlby 1977). When these needs for security are met through community and belonging, the person will gain resources for developing exploratory powers, creativity, and energy.

Method

The empirical material of the current study is derived from a collaborative research project with seven children aged 12–14 years. The project aimed to develop a structured assessment for evaluating child empowerment in school psychology services, with the intention of working towards making it easier for children to feel heard and participating. The children were all girls and were students at the same school. Across eight workshops, the children participated to develop the assessment, facilitate data collection, and reflect on the interpretation of results. At the end of the project,

the children were invited to contribute to a focus group interview about their experiences in this co-creation process, and four of them accepted. This article is based on this interview.

The study was approved by the Norwegian Centre for Research Data, and both the children themselves and their parents gave their consent to participate. There are several ethical considerations in a process where children are included in research, regarding the uneven power relationship, how to facilitate children's expression and foster the authenticity of the children's voices (Montreuil et al. 2021). These considerations are closely related to the core of the study that aims to prevent participation at a superficial level and contribute to a more ethical and quality-assured practice regarding children's participation in research.

The data collection was conducted as a semi-structured focus group interview (Tritter and Landstad 2020) with questions about what was important for the children in the process. The interview lasted approximately 75 minutes and was conducted in familiar premises by the researcher who had initiated the project. The children were asked what they considered important to be asked in the interview in order to investigate their experience of being co-researchers in a research project with adults. They conveyed that it was important to talk about what makes the children continue to be involved in the project, and this question was also discussed during the interview.

Thematic analysis and results

The study was conducted using an abductive approach. The empirical material was systematized and categorized, forming the basis for exploring the results in light of Deci and Ryan's theoretical framework of self-determination theory and how this can contribute to understanding what can promote and inhibit children's active participation. This is a pragmatic approach based on the strengths of both inductive and deductive inferences, moving us empirically to theory and back to empiricism (Fann 1970; Hobbs et al. 1993).

In the analysis process, the procedures for thematic analysis described by Braun and Clarke (2006) were followed. The analysis was conducted in three steps. The first step involved defining the preliminary descriptive categories where themes/quotes that expressed the children's opinions about what had influenced their

participation in the process were highlighted, including what promotes and what limits active participation. The second step was to arrange these quotes into categories according to the activation of motivating forces and the notion of agency behind the participants actively engaging in activities. Nine different themes were highlighted: 1) freedom to think; 2) space to express oneself; 3) role expectations; 4) recognition; 5) meaningful task; 6) lack of information; 7) openness and acceptance; 8) support; and 9) lack of trust. These themes were again divided into three main themes which we have called: (A) freedom to explore; (B) a sense of significant contribution; and (C) a safe social context. In the analysis presented below, the children have been assigned letter codes to protect their anonymity.

Results and discussion

The findings will be presented and discussed in light of self-determination theory exclusively, but data will not be used in order to falsify or approve the theory (see table 1).

Key components in children’s active participation in collaborative meetings with adults			
Component	Freedom to explore (autonomy) The experience of freedom to explore thoughts and ideas and express oneself independently of demands and expectations of having to perform and answer “correctly”.	Sense of significant contribution (competence) The experience of having a significant role seeing that there is a real need for their knowledge and contribution to the process.	A safe social context (relatedness) The experience of care and support from other participants in the group, and safe social relationships characterized by openness and acceptance of everyone’s contribution.
Elements that promote active participation	Freedom to think and space to express oneself by sharing thoughts and impulses and inspiring each other to further reflection and development of ideas. Engaging in the topic increases creativity and promotes real participation.	Recognition of competence by being heard and taken seriously and experiencing support to believe in their own coping ability. A meaningful task will make it more attractive to invest time and energy in participation.	Openness, acceptance and support promote independence to participate actively with their own opinions and reflections without experiencing pressure from the rest of the group.

Table 1. An overview of the findings in the present study

Key components in children's active participation in collaborative meetings with adults			
Elements that limit active participation	Power-related role expectations between the adult/professional and child can promote the fear of making "mistakes", and thus limit the experience of freedom and the creative process.	Lack of information about goals, meaning and method, as well as an overview of structure, will make it challenging for the participants to conduct energy towards targeted participation.	Lack of trust between the participants can create barriers that reduce the experience of security and thus hinder the children's free expression.

Table 1. An overview of the findings in the present study

Sense of freedom to explore (autonomy)

The children expressed that they "had learned to figure things out" and "were allowed to discuss things", and they greatly appreciated expressing their own opinions and sharing them with others in the group. This experience can be compared to what Deci and Ryan (2000) describe as the experience of autonomy and freedom to act independently, and to have agency related to one's own functioning related to working with topics and issues together with the other participants. This experience was not related to being allowed to decide on the outcome in the process, as Grolnick and associates (2002) emphasize, but the possibility of having their own free thoughts and reflections on the topic without anyone having to assess, correct or control what is being said. This is about a freedom to engage in the topic and in the collaboration on their own conditions. The children compared this feeling of freedom with what they were used to at school, where the aim often is to find the right answer. One of the children (E) said: "Now we have in a way a little more freedom than at school so that we can say more than just answering the questions". This part of the collaboration process is therefore about creating a space to think freely and explore our own and each other's ideas, thoughts, experiences, and reasoning. This is about integrity and being the initiator of one's own actions, which Deci and Ryan (2000) describe as a basic need and thus a driving factor for active participation in such collaborative processes.

Although the students felt freer in this context than at school, role expectations and the power dimension could disrupt the experience of freedom and limit participation. The children explained how they were used to responding to inquiries from the adults instead of acting on their own initiative, and the children said that they raised their hand because they were used to this from school. One of the children (E) said: “In the beginning it was like we had a teacher, but now it is more like we all work together”, and she explained in this way how the collaboration and sense of freedom developed during the process.

Sense of significant contribution (competence)

Another important factor for the children’s active contribution to the collaboration was their sense of a real need for their knowledge. In this case, the need was related to the researcher falling short with her adult perspective on how children perceive and interpret the various elements of the assessment that were intended for children. Contributing to making a difference was something the children believed was an important aim for the work, and thus it made sense to expend energy and generate action for something that could be important to something or someone. In the context of Deci and Ryan’s (2000) theory of motivation, we see how the perception of opportunity to be able to influence the situation and to experience oneself as effective strengthened the children’s active participation in the collaboration. One of the girls (H) in the research group felt she had a meaningful job where she had an important and significant voice, and that she had been given a new authority that was usually reserved for adults: “When we work on how to get children to talk to an adult and such [theme for the project], you feel that you make a change to other children like... I felt I was like a chief when we learned about children’s rights when they talk to adults and how the adults should make it happen...”. The participant expressed an experience of influence and a confidence that her knowledge is important for other children and clarifying the real need for their contribution was an important motivating factor for their active participation.

The children’s ability to think aloud, explore ideas and contribute actively with their knowledge presupposes that someone listens attentively to what they have to say. The experience of being heard

and taken seriously became an important element, and the children emphasized the adult's reaction to and reception of what they conveyed. Some of these elements were that the adult wrote down what they said, reflected this during the discussion, and encouraged the children to elaborate further on their statements: "When you write it down, we feel that we do more than if you don't ...and if someone says something important you remember it and pick it up again in a way, and you continue to talk about that topic. Then you feel that you contribute more than if you just forget it right away" (M). Through this the children experienced mastery and a recognition of competence that reflected that what they contributed was interesting and useful, and that they were important contributors.

The children perceived themselves as important contributors in the process, but the lack of information in the beginning was initially an inhibiting factor for their ability to utilize their expertise in the collaboration. They expressed how the unknown context made them insecure at first, but that it became easier to express themselves over time. "We have learned more about what we do. Like the first day it was like that... what are we going to do and such, and then you were kind of a teacher to us, but now we know what we are doing and then there is no stress" (H). As the children gained more insight into what this work was about, they experienced greater security and self-confidence so that they could contribute to a greater extent. Relevant information about goals, meaning and method in the beginning was therefore an important component to be able to free them in the collaboration and utilize their resources.

The experience of a safe social context (relatedness)

Although the children felt that the greatest motivating force for participation was to have a context in which to express themselves and a sense of being heard, the experience of a safe social context was a prerequisite for being able to utilize both the free space for action and their competence. In this context, the children found joy in being together as a group and feeling interacted with, and they described what the theory of self-determination calls relatedness (Deci and Ryan, 2000). The experience of caring for others and experiencing that others care about you seems to be a motivating factor in their participation in the collaboration, and one of the children (E) described it as follows: "If there was someone who had an opinion

and if there was someone else who had another, then we agreed and helped each other and such...”.

They describe a sense of support and acceptance from the other participants and experienced that they cared about each other and cooperated to solve the tasks. This creates a community where there is acceptance of “mistakes”, and they trust each other to share their own thoughts and reflections. One of the children (M) said that: “If one here says wrong and the others start laughing then it’s kind of okay because we know each other...”. It was an important factor for the children to be confident with each other, that they knew each other well, that there were only girls and few participants in the group. The security of the social context was thus a liberating factor that contributed to the children being able to be open and share thoughts and reflections: “What is important in such a group is that those who are to join the group know each other and are confident in each other so that we do not put people together who do not know each other because then you dare not say anything, and then you just sit and say that you agree with everything” (A). Without this safe framework, there would be a danger that the children would not say what they meant, and instead settle for a majority stance.

Conclusion

Participatory research with children has become important as an inclusive democratic process in knowledge development, but meaningful participation requires an awareness of factors that create active participants in the interaction process. While research in the field often emphasizes degrees of involvement, methodological activities or strengthening children’s researcher competence as part of increased participation, this study takes greater account of the concept of autonomy and looks at the quality of the collaborative relationship between adults and children. In such relationships, less emphasis is placed on the children as independent researchers, but more on how adults and children can complement each other in the collaboration and contribute “equally” in the production of knowledge. Equality in this context is not about having the same amount of power in decision-making situations but having the opportunity to participate with their own opinions and reflections as independent contributions to the collaboration. Nevertheless, questions can

be asked about the extent to which autonomy has been liberated in this context so that children can experience themselves independently of socio-cultural and interpersonal expectations for their own achievement and activity. A relevant question is whether it is the adult repositioning himself as a collaborator or the adult's withdrawal as an instructor into the role of co-creator that promotes a behavioural potential in the children and shapes the self's performance potential and therefore the self's actual performance. The effect will then not be about promoting autonomy and already existing personal values, but about teaching the children a competence through the affective quality of the process that changes from instruction to co-creation. Co-creation then arises in part from being allowed to perform "as you wish" (autonomously), and mainly from allowing oneself to react to the atmosphere of attenuated expectation, subdued hierarchy, and a shift from own achievement to socially shared and collectively intensified affective experience. That is, the emphasis shifts from "being able to do" to being "moved to do", and the ability remains concentrated in the isolated individual. Movement is dispersed across social-relational space and time, producing futures that have not yet been thought, said, or done.

This study shows how self-determination theory can be a significant theoretical framework that helps us identify important features of how we can enhance and facilitate participatory practice. Further studies should investigate whether these factors can be transferred to other research projects that include children as co-researchers or to other arenas that require children's active participation in interaction processes.

Acknowledgements

The researchers would like to thank the children in the research project for their time and effort, and for sharing their reflections and ideas so freely in this process. We also would like to thank Professor John Kjøbli for his contribution to discussing the idea and the results.

References

- Alderson, Priscilla. 2010. "Younger Children's Individual Participation in 'All Matters Affecting the Child'." In *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, edited by Barry Percy-Smith and Nigel Thomas, 88–104. London and New York: Routledge.
- Archard, David William, and Suzanne Uniacke. 2021. "The Child's Right to a Voice." *Res Publica* 27: 521–536. <https://doi.org/10.1007/s11158-020-09491-z>
- Barker, John, and Susie Weller. 2003. "'Is it Fun?' Developing Children-centered Research Methods." *International Journal of Sociology and Social Policy*. 23(1): 33–58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Bowlby, John. 1977. "The Making and Breaking of Affectional Bonds." *British Journal of Psychiatry* 130(3): 201–10. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Clark, Alison, and Peter Moss. 2001. *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 1985. "The General Causality Orientations Scale: Self-determination in Personality." *Journal of Research in Personality* 19(2): 109–34. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 2000. "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11(4): 227–68. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 2012. "Self-determination theory." In *Handbook of Theories of Social Psychology*, edited by Paul A. M. Van Lange, Arie W. Kruglanski, and E. Tory Higgins, 416–36. London: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Emilson, Anette, and Eva Johansson. 2018. "Values in Nordic Early Childhood Education: Democracy and the Child's Perspective." In *International Handbook of Early Childhood Education*, edited by

- Marilyn Fleer and Bert van Oers, 929–954. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_48
- Fann, Kuang Tih. 1970. *Peirce's Theory of Abduction*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gallacher, Lesley-Anne, and Michael Gallagher. 2008. "Methodological Immaturity in Childhood Research?" *Childhood* (Copenhagen, Denmark) 15(4): 499–516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Grolnick, Wendy S., Suzanne T. Gurland, Karen F. Jacob, and Wendy Decourcey. 2002. "The Development of Self-Determination in Middle Childhood and Adolescence." In *Development of Achievement Motivation*, edited by Allan Wigfield and Jacquelynne S. Eccles, 147–171. San Diego, CA: Academic Press.
- Hart, Roger A. 1992. "Children's Participation: From Tokenism to Citizenship." *Imocenti Essay* No. 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hobbs, Jerry R., Mark E. Stickel, Douglas E. Appelt, and Paul Martin. 1993. "Interpretation as Abduction." *Artificial Intelligence* 63(1–2): 69–142. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(93\)90015-4](https://doi.org/10.1016/0004-3702(93)90015-4)
- Horgan, Deirdre. 2017. "Child Participatory Research Methods: Attempts to Go 'Deeper'." *Childhood* 24(2): 245–59. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>
- Kellett, Mary. 2010. "Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers." *American Journal of Community Psychology* 46(1–2): 195–203. <https://dx.doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>
- Kellett, Mary. 2011. "Empowering Children and Young People as Researchers: Overcoming Barriers and Building Capacity." *Child Indicators Research* 4(2): 205–219. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9103-1>
- Matthews, Hugh. 2003. "Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration." *Children & Society* 17(4): 264–76. <https://doi.org/10.1002/CHI.745>
- Montreuil, Marjorie, Aline Bogossian, Emilie Laberge-Perrault, and Eric Racine. 2021. "A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research With Children." *International Journal of Qualitative Methods* 20: 1–15. <https://doi.org/10.1177/1609406920987962>

- Roessler, Beate. 2014. "Autonomy, Self-Knowledge, and Oppression." In *Personal Autonomy and Social Oppression*, edited by Marina A.L. Oshana, 84–100. New York: Routledge.
- Ryan, Richard M. 1993. "Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy and the Self in Psychological Development." In *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation*, edited by Janis E. Jacobs, 1–56. University of Nebraska Press.
- Ryan, Richard M., Edward L. Deci, and Wendy S. Grolnick. 1995. "Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology." In *Developmental psychopathology*, edited by Dante Cicchetti and Donald J. Cohen, 618–655. New York: John Wiley & Sons.
- Shamrova, Daria P., and Cristy E. Cummings. 2017. "Participatory Action Research (PAR) with Children and Youth: An Integrative Review of Methodology and PAR Outcomes for Participants, Organizations, and Communities." *Children and Youth Services Review* 81: 400–12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>
- Shier, Harry. 2001. "Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations." *Children & Society* 15(2): 107–17. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Sinclair, Ruth. 2004. "Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable." *Children & Society* 18(2): 106–18. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Tritter, Jonathan Q., and Bodil J. Landstad. 2020. "Focus Groups." In *Qualitative Research in Health Care* (4th ed), edited by Catherine Pope and Nicholas Mays, 57–66. Malden, MA: Blackwell BMJ Books.
- White, Robert W. 1959. "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence." *Psychological Review* 66(5): 297–333. <https://doi.org/10.1037/H0040934>

Artikkel 4

Olsen, R. K. (*Akseptert for publisering*). The Value of Child Participation in Research. - A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children. *Child & Youth Service*.

The Value of Child Participation in Research

- *A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children*

Rita Karoline Olsen is a PhD fellow at the Department of Education and Lifelong Learning, NTNU, Trondheim, Norway. She works in the field of special education on children's experience of empowerment and participation in meetings with adults, especially when related to support services and children in research.

E-mail: rita.k.olsen@ntnu.no

Abstract

Child participation has become a conscious goal for support services related to children and young people, but there is still uncertainty regarding how this can be facilitated. In this article, the value of children's participation in research is explored, and the aim is to highlight what participation as a concept can imply in the understanding of the practical arrangement and implementation. The study is based on a "child-centred" approach to the early development of a participation tool called the "Sense of Empowerment Inventory for Children" (SEIC). The main finding in this study concerns both the specific changes that were proposed by the children and how this affected the quality of the tool, but also how the children's involvement had an impact on understanding participation as a process. This study adds knowledge to a methodological approach that supports the value and benefit of including children in participatory processes in research.

Keywords: child-centred approach, SEIC, co-creation, child participation, co-validation

The Value of Child Participation in Research

- A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children

The inclusion of children's views and their opportunities for active participation in matters which concern them represent crucial principles and explicit work goals for support services and fields of practice related to children and young people. From a human rights perspective, child involvement is justified by Article 12 of the Convention on the Rights of the Child (UNCRC 1989), which advocates for children to promote their interests and views. The right to participation must also be viewed in the context of Article 3 of the UNCRC and the consideration of the child's best interests, and child participation can be seen as a natural consequence of safeguarding children's interests. Researchers who work with children and young people have established that adults do not always know what children know, understand or experience, and they may have different understandings of children's needs and subjective views (Hunleth et al. 2022). This means that interventions and the implementation of research also require the children's perspectives. Therefore, children are increasingly regarded as key stakeholders, with the right to contribute to discussions about how various services are made available to them (Clark et al. 2020). In this study, the significance of child participation in research is explored, in addition to how a child-centred approach can contribute to the development of an empowerment inventory for children. Although this article presents a collaborative project for the development of a participation tool, the article is primarily about the practice of engaging children to contribute to a collaborative research context to validate this tool. The article presents thus a discussion around the value of child participation through a practical example, and shows both what children can contribute alone, but mostly how a collaborative perspective on child participation can affect our understanding of child participation as a concept in the field of practice.

In recent years, an understanding of participation as co-production based on a social democratic ideology of cooperation and an opposition to a more hierarchical role in service design has emerged (Askheim 2017). A distinction is often made between consultative and collaborative participation (Lansdown 2018; Paulsen 2016; Van Bijleveld, Dedding, and Bunders-Aelen 2015), and few researchers see the (collaboration process/meaning-making) process in itself as the main goal for children's participation (Skauge, Storhaug, and Marthinsen 2021). Archard and Shivenes (2009) problematize the concept of children "being heard" and emphasize child participation as conclusive in assisting an adult's ability to make good decisions in the best interest of the child. This is related to 'meaningful participation', which concerns the quality of participation and the child's sense of being heard and taken seriously (Dillon, Rickinson, and Teamey 2016; Kennan, Brady, and Forkan 2019). In addition, meaningful participation is also used to refer to children's participation making a difference in decision-making, but the relational aspect underlines that child participation concerns more than decision-making. Child participation must therefore be seen not as something fixed to be extracted by the adult, but as a process, where the children's (and the adult's) points of view can be formed in interaction with each other and the context (Gulbrandsen, Seim, and Ulvik 2012; Skauge, Storhaug, and Marthinsen 2021).

Although there are several theoretical frameworks and models that describe child participation as a concept, active participation by children and young people, especially in traditionally adult-led contexts, has nevertheless proved difficult to achieve (Kennan et al. 2021; Lundy 2007; Shier 2022; Van Bijleveld, Dedding, and Bunders-Aelen 2015). Child participation as a concept is perceived by many as unclear and imprecise, and one that is often used without being sufficiently theorized or contextually explained and operationalized (Skauge, Storhaug, and Marthinsen 2021; Tingstad 2019; Vis and Thomas 2009). The large gap between the general perception of the importance of child participation and the lack of

implementation in practice can therefore be explained by the different and unclear definitions and understandings of child participation (Skauge, Storhaug, and Marthinsen 2021; Van Bijleveld, Dedding, and Bunders-Aelen 2015). Several studies indicate that professionals lack competence regarding how it is carried out in practical implementation, especially in formal and professional proceedings, for instance in research, support relationships, pedagogical contexts or care situations (Lundy and O'Donnell 2021; Rap, Verkroost, and Bruning 2019; Tveitnes 2018). To increase children's opportunities for real and meaningful participation in practice, there is a need for more knowledge as well as tools and guidelines that can contribute to increasing professionals' competence and professional confidence in such situations (Lundy 2007). This has also been advocated by the Norwegian political agenda through work on proposals for a new Children's Act (NOU 2020: 14).

The Significance of Tools and Inventories as Implementation Strategies

Structured forms and inventories (for example the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS) (Mangeau et al. 2015), the General Self-Efficacy Scale (GSE) (Jerusalem and Schwarzer 1979) or sense of coherence scale (SOC-13) (Antonovsky 1993)) can be useful tools for making knowledge available or creating a common understanding of a concept, as well as implementing new knowledge and developing fields of practice (Loewenthal and Lewis 2018). A structured measurement tool of child participation could thus involve both a comprehension of child participation as a construction, contribute to the public discourse concerning the practical implementation of child participation by identifying key factors, and enable measurement and consequently testing of the psychometric properties of child participation as a construct. Thereby, it could support scholars as well as practitioners in quantifying children's real preconditions for participation in proceedings and provide a basis for informed decisions and future strategies. A theory-based participation tool could

thus be a support for professionals in relation to the inclusion of children in participation processes.

Lundy (2007) has developed a model for child participation to be more easily operationalized and implemented in fields that work with children and young people. This has been widely used, including the Irish government. Lansdown and O’Kane (2014) have also developed a toolkit for monitoring and evaluating child participation. This consists of a 6-part guide and is intended for use by practitioners and children working in participatory programmes, as well as other organizations that seek to assess and strengthen child participation in their wider society. Although both Lundy (2007) and Lansdown and O’Kane (2014) have provided a detailed toolkit that covers both methods, techniques, attitudes and behavior, there is a lack of a simple and systematic questionnaire that is based on the children’s own sense of participation. The children’s individual assessments of perceived participation will be an indication of the children’s real prerequisites for being an active contributor in participation processes, and a quality measure of the methods and instruments that help adults to facilitate child participation.

Co-validation of a Participation Tool Through a Child-Centred Approach

For an instrument to be useful and provide good information, it must be comprehended and interpreted as equally as possible by everyone who uses it. Sinclair et al. (2002) find in one study that children interpret words differently, demonstrating the need to involve children at all stages of the process. In the development of structured tools especially, face validation is important (Churchill 1979). The inclusion of an assessment phase to help ensure the face validity of scale items should not normally be a major burden on researchers, but can considerably improve the scales that become used (Hardesty and Bearden 2004). In many cases, ad hoc quantitative inventories are applied in child services contexts without a thorough validity check by children (Hardesty and Bearden 2004). This often due to a lack of

knowledge as well as resource limitations (ibid). *Face validity*, which concerns the subjective perception of appearance, linguistic content and structure, is a rather simple process, but in the absence of good guidelines and method descriptions, researchers avoid performing it in a structural manner (Desai and Patel 2020; Hardesty and Bearden 2004). It involves assessing the subjective perception of appearance, linguistic content and structure that provides significant evidence for the validity of the survey and that must be scrutinized in any questionnaire before it is distributed to the sample of interest (Polit and Beck 2006). To ensure the quality of a tool that is aimed at children, it would be natural to involve children in the development process to ensure face validity.

The development of an instrument for children should be based both on their needs and on what is useful for the field, while at the same time being a user-friendly tool that makes sense in daily practice. It is thus appropriate to use a child-centred approach to develop a convincing, intuitive, and easily adopted product. A child-centred approach is adapted from a human-/user-centred design (Lyon et al. 2019a; Norman and Draper 1986), which is a framework for guiding the development of solutions for socially identified problems and shares the same common goal of improving the use of innovative and effective practice as implementation science (Lyon, Korner and Chung 2019). Such a design represents a participatory approach and focuses on developing more usable innovations by systematically gathering input from stakeholders, improving stakeholder innovation, and adapting to the current context, with the aim of improving user-friendliness, reducing the burden, and increasing contextual appropriateness (Lyon et al. 2019a). A child-centred approach approaches problems from the child's perspective, focusing on the child's own experience. It also incorporates children's voices and leadership, treats children as presumptively capable of participation rather than lacking in capacity, and embraces all children, considering their unique needs, as well as being inclusive, developmentally sound, and interdisciplinary, and

bringing all relevant expertise to bear on the problems encountered by children and youth (Bennett Woodhouse 2003). This kind of approach will maintain children's interests and needs in the validation process and lead the adaptation of the tool to their contexts and needs.

The systematic face validation of questionnaires with children is not widespread in the research literature, and when it is performed it is often carried out through surveys (Klassen et al. 2022; Stjernqvist et al. 2021). Some researchers have nevertheless accomplished these processes through interviews or qualitative workshops (de Oliveira et al. 2022; Klassen et al. 2022). Lundy, McEvoy, and Byrne (2011) and Lundy and McEvoy (2012) describe the work of a Children's Research Advisory Group (CRAG) where children are invited to participate in projects as co-researchers and as a key stakeholder group who contribute their expertise in the research process. Although they do not describe this methodological approach in the context of the development and validation of surveys and tools, this working method has value as an example of a qualitative process that includes children. Such a method emphasizes a dynamic collaboration between children and adults/researchers, which adds an element of co-reflection with children as an expert group. Some authors describe child participation in the development of instruments (Kellett 2011), but there is a lack of research-based literature that describes children's involvement in qualitative validation processes in the development of structured surveys and inventories.

The Aim of This Study

As part of a larger project, a new inventory has been developed to assess children's sense of empowerment as a significant methodological component for active and meaningful participation. This tool is aimed at formal processes involving children and adults, with a basic understanding of child participation as a collaborative approach. This article presents a qualitative co-validation process of this tool through a child-centred approach and highlights how the process of child participation can contribute to enhanced quality. This paper also

discusses potential pitfalls with the involvement of children in such a process. The research question that is explored in this article is thus: what are the benefits and pitfalls of using a child-centered approach when developing a new inventory for assessing empowerment among children? The Sense of Empowerment Inventory for Children will serve as an example of such an inventory, with particular focus on the face validation process in this paper.

Method

Process

The face validation of the tool has been performed through a qualitative co-research process where a group of children were invited to an open and creative dialogue about the content and form of the tool. Their role was to ensure the inclusion of the child perspective in the development and implementation of this tool, and during four workshops the linguistic formulations of 26 preconstructed items, answer options, headings, specific adaptations for implementation and a common understanding of the content were discussed and reflected upon. The items were tested for usability through workshops with children, with a co-assessment of the appearance of the questionnaire in terms of feasibility, readability, consistency of style and formatting, and the clarity of the language used (DeVon et al. 2007; Haladyna and Hess 1999; Trochim and Donnelly 2001). With the help of children as co-researchers in a qualitative (face) validation process, the assessment was evaluated for *clarity*, *unambiguity*, *reasonableness*, and *relevance* (Desai and Patel 2020). Clarity and unambiguity in an assessment form refer to the fact that the tool is not confusing in terms of comprehension and reading, and that it incorporates sufficient instructions. Relevance and reasonableness relate to whether appropriate questions are included for measuring the concepts of interest, and with a suitable degree of difficulty (Desai and Patel 2020).

The workshops were led by the researcher and author of this article, who also set the agenda for the meetings, but the number of gatherings and activities were the result of a dynamic collaboration between the researcher and the children. In the implementation of the meetings, emphasis was placed on collaborative alliances as a strategic methodological practice (Olsen 2022). This approach enabled the children to experience a valuable role in the collaboration, as well as creating a safe framework and placing the children in the context of the problem through relevant information, in addition to emphasizing an open and exploratory approach to the assignment.

The aim and purpose of the workshops were presented as an issue relating to the researcher's need for children's involvement in the project, as well as the framework for the assignment: *'Children have the right to be heard and taken seriously in matters that concern them, but this is not always easy to realize in the practical deed. There is thus a need to create a tool where children more easily can convey their experience of the conversation and their sense of participation in meeting with an adult. I have made a draft of this but need your help to make sure that the tool is understood in a correct way by children from the age of 12'*. The workshops were arranged to take place in the evening in meeting rooms in a sports centre after the children's leisure activity. Each meeting lasted 60–75 minutes.

Participants and Recruitment

The participants were recruited through a local handball team for girls aged 12, all of whom were students at the same school. We invited the whole team (15 girls) to participate, and seven girls signed up (aged 12–13). Some of these children had previously participated in after-school groups with the researcher, and this was seen as a strength in terms of building on already established relationships and safe collaborations. It was the children's linguistic and interpretive experiences that were needed in this part of the study, and therefore the participants were mainly encouraged to discuss and convey their views as representatives of

children as a social group. Although the group was recruited on a general basis, it was still composed of different experiences and bases for understanding, including experiences with special educational support systems, minority backgrounds and personal challenges in educational contexts.

Construction of the New Empowerment Tool

The tool is based on a conceptual empowerment model for children's active participation in meetings with adults in professional roles and is called the Sense of Empowerment Inventory for Children (SEIC) (Olsen 2022). The model is constructed by Olsen (2022) and is based on the idea that children's sense of empowerment is a prerequisite for being able to take an active role in participatory processes together with adults. Based on an operationalization of the model's four dimensions: information, autonomy, recognition, and alliance, 26 items were designed as preparatory work for the project. This material was the basis for reflections and discussions around interpretation and common understanding, and the basic working material for the collaborative project with the children. The aim and purpose of the tool were discussed in relation to the children's right to participate and experience of being heard and taken seriously, especially in a school context, and it was designed for children over 12 years of age.

Ethical Assessments

The research was approved by the Norwegian Center for Research Data (project number #ANONYMIZED FOR PEER REVIEW). Children were invited to contribute as co-researchers in the project, and received tailored information about it in both writing and an oral presentation. The researcher was available for questions and comments throughout the period, and the children were also informed that they could withdraw from the collaboration at any time. The parents were also notified and asked for consent.

In this work, it was important to consider the uneven power relationship that could affect the children's experience of being able to express themselves freely, and arrangements were therefore made to prevent the children's participation from remaining tokenistic. Emphasis was then placed on the practical facilitation in accordance with the four components that make up the conceptual empowerment model for active participation. That is, the children's need for information about the project, goals and purpose for creating an action space for development was taken into account, all the children were encouraged to actively participate within an exploratory working method, all contributions were recognized and viewed as an important contribution to the overall discussion and reflection, and finally significance was given to establishing a real collaboration by clarifying the children's significant role as an essential element for the finished product (Olsen 2022).

At the start of this project, the children's role was defined as being co-researchers and allies. They were therefore not considered informants to be researched on, but rather children who were to be included as a quality resource into the research work. Anonymisation was therefore not seen as necessary but was nevertheless a topic that was raised with the children in the process. The children had no qualms about their names being known in relation to the work. This article, on the other hand, discusses the collaborative process between the researcher and the children as co-researchers and contributors to the project, and therefore it was natural to keep the identity of the participants hidden in the work presented here. It is nevertheless a central topic to discuss the children's co-authorship related to this type of participation. In a side project that resulted from this collaborative process, it was more natural to credit the children with authorship, as the children had contributed to both the research idea, data collection, analysis and production of the text. This project is not described in detail in this article but is mentioned under 'findings'.

By using incentives in research projects, one can also place a value on the child's participation and its significance in the process, which can raise the child's 'status'. In skewed power relationship, this could help to reduce the differences in sensed power, and in many cases could reduce any pressure that weakens volunteerism. In this project, a reward/payment was not promised to the participants, but they experienced that serving food at the meetings was a form of reward that they received for participating. At the end of the project, the participants nevertheless received a gift card of a smaller amount as a thank you for their participation, and to signal the importance they had for the project. Together with the gift card, they also received a closing letter with a brief summary of the project's parts with an orientation on the research findings and knowledge development to which they have contributed. This information was also given as an oral presentation to the participants at the same time as we reflected on the process and the result.

Analysis

During the four workshops, a log was kept to document all changes and variations in reflections that emerged in the discussions. This has been used as a basis for analysing the face validation process and the real changes that the children contributed to in the development of the tool. A qualitative content analysis of the field log for the work process has been employed to explore both the extent of the children's real participation and influence in the process, as well as to examine the types of changes to which the children's involvement contributed.

Comparative content analysis has been used (Krippendorff 2012) to identify changes from the 26 preconstructed items in the tool to the edited version after the co-research process with the children. These modifications were then analysed through a conventional approach where a systematic review is used to classify and identify themes and patterns in the data (Fauskanger and Mosvold 2014; Hsieh and Shannon 2005). The aim of this was to be able to

describe and understand in what way the children contributed to the development of the instrument. This process was carried out in three steps. Initially, the notes and the log were read and the units of meaning that dealt with the specific contributions and changes that the children contributed to in the discussions around the content were identified. These elements (units of meaning) were then inserted into a table and compared with the original version. These changes were then evaluated through conventional content analysis where the goal was to describe variations and explore the essence of these changes. The analysis was completed manually as the empirical material was relatively limited.

Findings

A summary of the children’s contributions in the co-research workshops shows that the children made significant changes to the research material. 12 of the 26 preconstructed items (46%) were reformulated and adjusted as a result of the collaborative research process. The content analysis showed that the changes can be categorized into four different types of changes; content correction (three), word comprehension (two), content comprehension (two), and content clarification (five) (presented in Table 1).

Table 1: An overview of the changes made to the items in the SEIC
(Some of the meanings in the descriptions may have been lost in translation when the items and the children’s language changes have been translated from Norwegian to English.)

Item:	Premade draft and starting point for discussion:	Changes made by the co-researchers:	Changes:	Types of changes:
1.	I know what the adult from EPS* can help me with.	I feel that I have been told what the task of the adult in EPS is.	Formulation of sentence. Changed focus from user to system.	Content correction
4.	I wish the adult had explained more what the intention of the meeting was.	I wish the adult had explained more what the purpose of the meeting was.	Replacement of words with a word that had a more meaningful meaning.	Word comprehension
7.	I had an overview of different options.	I understood what opportunities I have to get a better situation at school.	Formulation of sentence. Use of simpler words.	Content comprehension
8.	I was unsure of what to say or talk about.	I was unsure of what to say to the adult.	Shortening of the sentence for a more precise interpretation.	Content clarification

11.	I told the adult what I think can make my situation better.	I told the adult what I think can make my situation easier. (Changed order to question 12)	More precise wording of sentence to bring out the meaning of the content. Change of order to ensure that the meaning is linked to the correct context.	Content clarification
12.	I got to explain to the adult what my challenges are.	I got to explain to the adult what is challenging at school. (Changed order to question 11)	Change of order to ensure that the meaning is linked to the correct context. New wording of sentence.	Content correction
16.	I felt that the adult liked me.	I felt that the adult enjoyed talking to me.	More precise sentence to avoid misunderstandings and misinterpretation of sentence.	Content clarification
17.	I felt that the adult was interested in helping me.	I felt that the adult wanted to help me.	More precise wording of sentence to bring out the meaning of the content.	Content clarification
20.	I felt that the adult wanted me to transform.	I felt that the adult wanted me to change.	Words changed for easier understanding.	Content clarification
21.	I got to be involved in deciding in the meeting/make decisions.	I got to be part of making decisions in the meeting.	Decisions on the meaning of the sentence.	Word comprehension
23.	I was involved in planning what will happen next with EPS*.	I got to help plan what will happen next in my case.	Formulation of sentence for a better understanding of the meaning of the content.	Content correction
26.	I felt that I and the adult complemented each other well.	I felt that I and the adult helped each other understand how to deal with the problem.	Formulation of sentence for a better understanding of the meaning of the content.	Content comprehension

* EPS – The Norwegian educational psychological service for children at school.

In addition to the changes in the 26 items, the children also contributed to an assessment of the introduction and information, as well as answer options, headings, pilot testing and an additionally structured evaluation of the content validity of the tool. These results were evaluated qualitatively and involved reducing unnecessary text to promote children's motivation to participate, edit unclear text and test feasibility. A summary of this is provided in Table 2.

Table 2: An overview of the changes made the tool’s structure, content, and implementation value

Types of changes:	Summary of the children’s contributions:
Introduction, information and instruction	The information was read and discussed, and the children’s objections were that there should be as little text as possible. We therefore discussed which information was necessary and which was less necessary, so that the text could be reduced.
Answer options	The children thought that explanations in words were better than number values. The number of options on a liking scale was not discussed.
Form	The children tested both the electronic version and the paper form and concluded that both worked well. The children still believed that it was easier to send in an electronic form, thinking 'we will get rid of this immediately', while the paper form had to be placed in an envelope and they were unsure about who could read it. The electronic version also seemed more anonymous to complete without anyone being able to watch.
Length, scope	The form was almost too extensive and after 10 minutes the children started to get tired. The 26 items took approximately 10–15 min to complete.
Headings	The children were unsure of some of the headings, and additional headings which were more explanatory were added.
Context for implementation	There were suggestions for reading opportunities for those who struggle with reading, which is being worked on to implement. The children were also concerned about having the opportunity to fill in without the adult in question present – as this 'could be uncomfortable'.
Other	The children’s input in regard to the ranking and weighting of items became the inspiration and basis for an extended validation study based on an adapted Content Validity Index with 334 upper secondary school students as experts. In this investigation, the children were involved in preparing, collecting, analysing, and discussing data. (This research is not further described in this paper.)

The children’s involvement related to the topic and the project’s goals and purpose were also important elements that provided information about both the topic’s relevance and content validity and assisted in adjusting the tool and the research project in the right direction. Some of the items were highlighted as particularly important for children’s conversations with adults, and as core items for this issue (2, 9, 13, 14, 17, 18 and 19). None of the items were considered irrelevant and thus removed. This qualitative content assessment eventually became the basis for a separate quantitative/structured study that was carried out with systematic content validation as a result of the collaboration with the children. This research is not further described in this paper.

The analysis of the children’s input and changes showed that in three of the 26 items a correction was made to the content of the text, so that the focus in the text became more in line with what the item was intended to ask for. For example, “I know what the adult from

EPS can help me with” to “I feel that I have been told what the task of the adult in EPS is”.

The children’s input resulted in more explanatory content so that the understanding of the item better captured the intention. This contributed to increasing the clarity and the probability of valid answers in the use of the form. Two of the changes that were made involved word comprehension, where the children thought that other terms were more meaningful to use in this context. The words that were originally used could be difficult to understand or interpreted differently to how they were intended. For example: “I wish the adult had explained more what the intention of the meeting was”, became “I wish the adult had explained more what the purpose of the meeting was”. This revision increased the unambiguity and the probability of measuring the same aspect from each respondent. Two of the changes that were made related to the unclear meaning of the sentence itself, and these sentences were reformulated to clarify the meaning associated with the relevant context. For example: “I felt that I and the adult complemented each other well” was changed to “I felt that I and the adult helped each other understand how to deal with the problem”. A correction of the item’s wording then assisted in increasing the clarity so that the children were more likely to understand the meaning of the item, increasing the validity of the tool. The last form of change involved adjustments that specified the content of the item. When working with these items, the children understood what the meaning of the text was, but they suggested other ways of formulating it to avoid misunderstandings and misinterpretations. Five of the items involved this, such as: “I felt that the adult liked me”. This sentence was especially important to correct as all the children thought that this was a very unfortunate statement that would have the opposite meaning in a questionnaire context. While the researchers believed that this was a quality factor for the dimension *recognition*, this sentence was interpreted by the children as if the adult were “in love” with the child – which had a completely different

meaning. The sentence was therefore changed to “I felt that the adult liked to talk to me” to create a more unambiguous and clear understanding of the item.

This systematic collection of input from the children allowed the tool to be adapted to this age group as respondents. Through a common goal of developing and improving a tool that facilitated the chance for children to promote their views and engage in real opportunities for participation in matters that concern them, the instrument was developed by the children themselves, who were able to assess the instrument’s validity and contribute changes and improvements.

Discussion of the Impact of a Child-Centred Approach

Child participation has received great attention in recent years and the significance of including children in participatory processes is considerable. Participation is advocated for both as a right and as a useful value, but the dynamic co-reflective development process itself is an important part of promoting meaningful and real participation. By analysing the changes that the children contributed to through the qualitative collaboration, the impact of the children’s involvement in the process could be highlighted.

Adaptation to the Children’s Needs and Understanding

The collaborative process with the children provided an opportunity to revise and develop the tool and consider the children’s understandings and needs while the tool retained its research property through the researcher’s contribution. The children’s reflections and understandings together with the researcher’s professional framework contributed in a dynamic interaction to a more thorough assessment of the form and greater significance of the various components. In this process, space is created for the children to practise important reasoning skills and to formulate and share their opinion with others, which Fitzgerald et al. (2009) and Collins et al. (2017) present as important arguments for child participation.

Compared to a structured survey approach to validation, a collaborative approach, with its dynamic qualities, concerns co-reflection that affects both parts to a greater extent. We thus understand the importance of a collaborative approach, as Archard and Shivenes (2009) argue, so that the children can help adults make decisions that are in line with the children's needs and daily realities. Building on Shaw et al. (2011), this ensures that the tool is relevant and appropriate for children of the same age and situation as the ones in this project. The use of a child-centred approach was thus advantageous in confirming, rephrasing, and adapting the tool based on feedback from children in the selected age group. This qualitative review highlighted several different understandings in the assessment of the tool, which provided an insight into the children's frame of interpretation so that the tool could be adapted to their needs and comprehension. The findings in this study were consistent with Hardesty and Bearden's (2004) arguments for the importance of face validation, as well as those of Lyon et al. (2019a), which describe a human-/user-centred design as a basis for the development of improved user-friendliness, a reduced burden and increased contextual appropriateness.

Co-Reflection – A Relational Aspect

The changes were thus the result of a co-research and a co-creation process based on both the children's and the adult's ideas and suggestions. The research process that was used in this context requires little training, but allows for 'all' children, regardless of their circumstances, to be included in such a process. This opened the possibility of a more diverse participation and a greater level of children's support and contribution, and it considers the support children need to shape and express their opinions. In this process, it was important to be conscious of not schooling the children according to adults' expectations (the context of their upbringing/expecting them to think like adults), but to promote children's perspectives as a complement to the adult's knowledge. Gulbrandsen et al. (2012) and Skauge, Storhaug, and Marthinsen (2021) believe that child participation must be viewed as a process where

adults and children together develop an understanding with inspiration from each other and the context in which they operate. This means that the qualitative discussion between adults and children may be able to consider the idea that knowledge, opinions, and understandings develop in interaction with the explanations and issues that are recorded from the other participants in the collaboration “team”. This provided a basis for the children to shape their views and ideas, as well as giving the adults more space to understand the child’s opinions based on the relevant context.

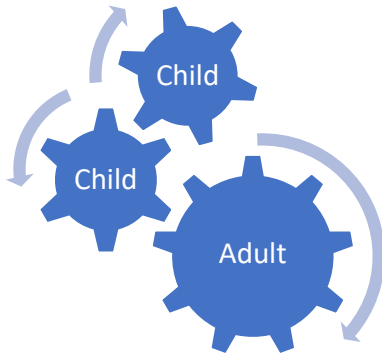
Through the collaboration and joint reflections related to the assignment, the interests of both the children and the adults could be incorporated and shaped so that the finished result was a product of both interests. This refers to a meaningful form of participation where the goal is the (collaborative) process and its consequences (Dillon, Rickinson, and Teamey 2016; Kennan, Brady, and Forkan 2019). In such a process, no emphasis is placed on the children’s decision-making as a goal in itself, and the children are not heard separately from the context. The collaborative process therefore calls for a quality assessment that could not have been achieved by one or the other part alone or separately.

Decisive Changes or Cosmetic Measures?

It is nevertheless suitable to ask a critical question about how much influence the children’s participation has really had on the development of this form, as well as whether there were decisive changes, or only cosmetic measures. A face validation is, according to Churchill (1979), a simple and non-deterministic form of validation, and not enough to obtain a quality-assured usable instrument. Several validation processes are required. Based on the analyses, it is evident that the children’s involvement has led to many changes concerning both the interpretations and explanations of words, and refinements and changes to content. In addition to these measurable changes, the co-reflection process is also significant for the adult researcher’s prerequisites for making good and considerate decisions (Archard and

Skivenes 2009). This applies both to understanding what needs the children have for the preparation and implementation/completion of such an instrument, how they have understood the topic, and how such a research project can be carried out with children. Several researchers (Skauge, Storhaug, and Marthinsen 2021; Tingstad 2019; Vis and Thomas 2009) highlight the unclear meaning of what child participation is and how it is facilitated in practice. Through the children's assessment of the various elements out of the theme and context, an evaluation of the content's relevance as well as of what child participation entails in practice are made. A child-centred approach can therefore be important for translating a theoretical intention into concrete conceptualization and operationalization.

Through the qualitative discussions the researcher also gained a significant insight into the children's commitment to the topic and their views, their reflections on what motivates their engagement, and which elements they think are important or unclear. These are valuable consequences of the dynamic and dyadic interaction with the children as collaborators in the development of this instrument, which would not have been obtained without their participation in the process. The qualitative co-creation process therefore became an important element for the qualitative development of the project and the instrument, as well as in the validation process. This is an example of what Gulbrandsen, Seim, and Ulvik (2012) and Skauge, Storhaug, and Marthinsen (2021) describe in terms of how adults and children can complement each other and stimulate increased participation and contribution in such collaborative processes. In a participatory machinery, the various participants will act as cogwheels with their own significant functions for the collaboration.



Figur 1: A collaborative understanding of child participation.

The same effect would have been difficult to generate alone. The question of how much the children alone have contributed thus becomes less important, but what matters more is the joint process that both adults and children have undergone, which involves mutual orientation, inspiration, understanding and influence. In a qualitative dynamic dialogic and dyadic context, adults can facilitate the children's contribution to the process to be more targeted and meaningful, and in this way appeal to a greater level of real participation through collaboration. The adult can in this position assist the children in gaining understanding into how they can contribute and what type of knowledge is needed, and space can be opened for (co-)reflection and the development of their own views and opinions. This dynamic collaborative understanding of participation generates the possibility that not only can the children develop their thoughts, ideas and thus contribute to the process, but also that the adult in joint reflection with the children can develop their understanding of the requirements that increase the quality of the tool. This provides a deeper and more thorough exploration of opportunities and needs, as well as the assessment of the choices made in the process.

Meaningful Participation

Some of the issues involved in such an approach concern the limitations or obstacles related to skewed power differences between adults and children, as well as the challenges encountered when having to perform in an unfamiliar context, in addition to what extent the children should be involved in the process. When Archard and Shivenes (2009) discuss meaningful participation, they emphasize that it is not enough that the children ‘are heard’, but that what the children contribute must be of importance to the case itself. This can influence the feeling of power disposition and the different roles in such an adult-child collaboration. In this project, the adult already had a pre-made draft to a tool intended for children, and the task that the children were to help with was to discuss this from their perspectives and understandings. The adult’s contribution was therefore already demonstrably insufficient, and the children had the assignment of correcting/assessing it from their perspective. Bennett Woodhouse (2003) describes a child-centred approach as a method that incorporates the children’s voices and treats the children based on a confidence in their capacity. This approach emphasizes that the children’s needs and views lead the process, which can highlight the value of the children’s contribution compared to the adult’s one. The children’s autonomous voice in such a qualitative child-centred process will thus be given greater space than if there had been less emphasis on a dynamic and collaborative approach. Through this assignment, the adult opened for increasing the children’s power from the start, and the roles were more ‘equal’. Even though the roles between children and adults can rarely be completely equal (and perhaps should not be either), the co-validation process and the collaboration between adults and children created an opportunity to utilize the potential and capacity of the children’s resources. To prevent the participating children experiencing the situation as limited through an adult-controlling context, a natural and organic participation can more easily take place through a qualitative and dynamic process. The children’s

contribution thus becomes more authentic and real through the fact that the collaborative process facilitates an exploratory approach that does not emphasize right and wrong, but on improving the tool based on the children's own assessments.

Limitations

This study was conducted in a Norwegian context and the elements in the tool were originally in Norwegian. Some of the nuances and meanings in the linguistic formulations may therefore have been lost in translation and do not represent the tool's final English-language version. These details nevertheless became secondary as the SEIC in this article functioned as an example of a child-centred approach that included child participation in a co-research process. The focus of this article is therefore on which type of changes were made and the co-creation process that affected this.

This paper presents a case study with seven Norwegian girls linked to the same school, leisure activity, and relatively similar socio-economic status. This must be considered in the transfer of these experiences to general knowledge. It nevertheless presents a valuable example of how child participation can be carried out in practice and the potential of such collaborations. This study is linked to a specific case and presents a participation process with girls aged 12-13. The transfer value to other situations is thus limited, and it is not discussed how this type of participation process can consider, for example, age, maturity, gender or socio-cultural conditions. This article nevertheless contributes by exemplifying how children can contribute to the development and validation of structured tools.

Concluding Remarks

This study discusses the impact of child participation in research, and how this can contribute to enhanced value in a validation process for structured tools. The purpose of this investigation was to discuss and report on the significance of child participation in a validation process in the development of a new empowerment tool (SEIC). By inviting children to take part in a participatory process, children and adults have reflected together and collaborated on the tool's clarity, unambiguity, reasonableness, and relevance related to the intention and implementation of the tool. This was accomplished in a dynamic interaction between the children's interests, thoughts and needs on the one hand, and the research-related and thematic considerations on the other. The findings revealed that a child-centred approach to a qualitative face validation process led to several changes based on the children's assessments of the adult's preparation.

The experiences from this project show that children's participation can be understood as a dynamic and dyadic process where the children's knowledge and skills complement those of the adults. A process understanding of participation allows for the inclusion of children regardless of age, function, experiences, and prior knowledge, and is important for being able to understand children's views from the relevant context. The finished "product" is therefore a product of both parts interest and engagement and gives the adult the conditions to make good and considerate decisions. A collaborative understanding of participation involves mutual orientation, inspiration, understanding and influence, and opens for a more thorough exploration of opportunities and needs. Participation will thus mean moving from an adult-controlled context to a qualitative and dynamic process where children have an increased sense of empowerment.

Child participation in the development of structured tools is little methodologically described in formal collaborative relationships with adults, but the importance of using user-

centred methods to develop more usable innovations through systematic collection of input has been suggested (Bennett Woodhouse 2003; Lyon et al. 2019a). A co-research process with children as experts in assessing the tool's appearance can thus be an essential step for the tool's validation and implementation value for children as a user group, although more work remains in terms of determining the reliability and validity of this instrument. This approach highlights children's right to participation through the UNCRC (1989), and sheds light on the usefulness of active participation with children in research.

Facilitating children's autonomous voices requires time and support to form one's views, and this is difficult in a survey context. It necessitates more than giving the children 'a microphone stand' but involves instead facilitating participation through collaboration with the adult. These are arguments against developing and using a structured questionnaire in the work of mapping children's experience of empowerment and participation, and perhaps this questionnaire is not intended to be the decisive element itself so that the children can have their say but is more intended to clarify key factors for facilitating participation such as knowledge dissemination and opportunities for practice development for the adults. In addition, such a tool could also be used to a certain extent to survey on a larger scale whether services meet the facilitation for participation, results that can also be compared across different services and subject areas, as well as help to measure the effect of intervention projects that intend to increase children's sense of participation.

Recognitions

I would like to thank all the young people who participated in this research project for their time and commitment. I would also like to thank the supervisors and colleagues at the Department of Education and Lifelong Learning, NTNU for valuable advice and feedback in the process.

Disclosure Statement

No possible conflict of interest was reported by the author.

Financing

The project was funded by a doctoral grant from the Department of Education and Lifelong Learning, NTNU, Trondheim, Norway.

References

- Antonovsky, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social science & medicine*, 36(6), 725-733. doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z.
- Archard, D., and M. Skivenes. 2009. Hearing the child. *Child & Family Social Work* 14 (4):391–9. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00606.x.
- Askheim, O. P. 2017. Brukermedvirkningsdiskurser i den norske velferdspolitikken. *Tidsskrift for velferdsvforskning* 20 (2):134–49. doi: 10.18261/issn.2464-3076-2017-02-03.
- Bennett Woodhouse, B. 2003. Enhancing children’s participation in policy formulation. *Arizona Law Review* 45:750–63.
- Churchill Jr, G. A. 1979. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research* 16 (1):64–73. doi: 10.1177/002224377901600110.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., ... and Costello, A. 2020. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1)
- Collins, T. W., S. E. Grineski, J. Shenberger, X. Morales, O. F. Morera, and L. E. Echegoyen. 2017. Undergraduate research participation is associated with improved student outcomes at a Hispanic-serving institution. *Journal of College Student Development* 58 (4):583. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0044>.
- Desai, S., and N. Patel. 2020. ABC of face validity for questionnaire. *International Journal of Pharmaceutical Sciences Review and Research*, 65 (1):164–8.
- De Oliveira, C., Firmino, R., De Morais Ferreira, F., Vargas, A., & Ferreira e Ferreira, E. 2022. Development and Validation of the Quality of Life in the Neighborhood Questionnaire for Children 8 to 10 Years of Age (QoL-N-Kids 8–10). *Child Indicators Research*, 15(5), 1847-1870. doi: 10.1007/s12187-022-09944-2.
- DeVon, H. A., M. E. Block, P. Moyle-Wright, D. M. Ernst, S. J. Hayden, D. J. Lazzara, and E. Kostas-Polston. 2007. A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship* 39 (2):155–64. doi: 10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x.
- Dillon, J., M. Rickinson, and K. Teamey. 2016. The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. In *Towards a convergence between science and environmental education*, 193–200. Routledge.
- Fauskanger, J., and R. Mosvold. 2014. Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (2):127–39. doi: 10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07.
- Fitzgerald, R., A. Graham, A. Smith, and N. Taylor. 2009. Children’s participation as a struggle over recognition. In *A handbook of children and young people’s participation*, 315-327. Routledge.

- Gulbrandsen, L. M., S. Seim, and O. S. Ulvik. 2012. Barns rett til deltakelse i barnevernet: Samspill og meningsarbeid. *Sosiologi I Dag* 42 (3–4).
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1019>.
- Haladyna, T., and Hess, R. 1999. An evaluation of conjunctive and compensatory standard-setting strategies for test decisions. *Educational Assessment* 6 (2):129–53. doi: 10.1207/S15326977EA0602_03.
- Hardesty, D. M., and W. O. Bearden. 2004. The use of expert judges in scale development: Implications for improving face validity of measures of unobservable constructs. *Journal of Business Research* 57 (2):98–107. doi: 10.1016/S0148-2963(01)00295-8.
- Hsieh, H.-F., and S. E. Shannon. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9):1277–88. doi: 10.1177/1049732305276687.
- Hunleth, J. M., Spray, J. S., Meehan, C., Lang, C. W., and Njelesani, J. 2022. What is the state of children’s participation in qualitative research on health interventions?: a scoping study. *BMC pediatrics*, 22(1), 328. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03391-2>
- Jerusalem, M., and R. Schwarzer. 1979. The general self-efficacy scale (GSE). Disponível:< [www.healthpsych. de. com](http://www.healthpsych.de.com)> Acessado, 12(03), 2007.
- Kellett, M., 2011. Empowering children and young people as researchers: Overcoming barriers and building capacity. *Child indicators research*, 4(2), pp.205-219. doi: 10.1007/s12187-010-9103-1.
- Kennan, D., B. Brady, and C. Forkan. 2019. Space, voice, audience and influence: The Lundy model of participation (2007) in child welfare practice. *Practice* 31 (3):205–18. doi: 10.1080/09503153.2018.1483494.
- Kennan, D., B. Brady, C. Forkan, and E. Tierney. 2021. Developing, implementing and critiquing an evaluation framework to assess the extent to which a child’s right to be heard is embedded at an organisational level. *Child Indicators Research* 14 (5):1931–48. doi: 10.1007/s12187-021-09842-z.
- Klassen, A. F., C. Rae, L. Gallo, J. H. Norris, K. Bogart, D. Johnson, and A. L. Pusic. 2022. Psychometric validation of the FACE-Q craniofacial module for facial nerve paralysis. *Facial Plastic Surgery & Aesthetic Medicine* 24 (1):1–7. doi: 10.1089/fpsam.2020.0575.
- Krippendorff, K. 2012. *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: SAGE Publications.
- Lansdown, G., and O’Kane, C. 2014. A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children’s Participation — Introduction (No. 1; A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children’s Participation). Save the Children.
https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ME_toolkit_Booklet_1.pdf
- Lansdown, G. 2018. Conceptual framework for measuring outcomes of adolescent participation. 1–23. <https://www.unicef.org/media/59006/file.07.10.2022>.

- Loewenthal, K., and C. A. Lewis. 2018. *An introduction to psychological tests and scales*. Psychology Press.
- Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33:927–42. doi: 10.1080/01411920701657033.
- Lundy, L., and L. McEvoy. 2012. Childhood, the United Nations Convention on the Rights of the Child, and research: What constitutes a 'rights-based' approach?. In *Law and childhood studies: Current legal issues volume 14*, 75–91. Oxford University Press. doi: 10.1080/10409289.2011.596463.
- Lundy, L., L. McEvoy, and B. Byrne. 2011. Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development* 22 (5):714–36.
- Lundy, L., and A. O'Donnell. 2021. Partnering for child participation: Reflections from a policy-maker and a professor. In *Child and youth participation in policy, practice and research*, 15–29. Routledge.
- Lyon A. R., K. Koerner, and J. Chung. 2019. How implementable is that evidence-based practice? A methodology for assessing complex innovation usability. Proceedings from the 11th Annual Conference on the Science of Dissemination and Implementation. Washington, DC, USA. *Implementation Science* 14 (1):878. doi: 10.1186/s13012-019-0878-2.
- Lyon, A. R., S. A. Munson, B. N. Renn, D. C. Atkins, M. D. Pullmann, E. Friedman, and P. A. Areán. 2019a. Use of human-centered design to improve implementation of evidence-based psychotherapies in low-resource communities: Protocol for studies applying a framework to assess usability. *JMIR Research Protocols* 8 (10):e14990. doi:10.2196/14990.
- Mageau, G. A., F. Ranger, M. Joussemet, R. Koestner, E. Moreau, and J. Forest. 2015. Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science* 47:251–62.
- Norman, D. A., and S. W. Draper. 1986. *User centered system design: New perspectives on human-computer interaction*. Hillsdale, NJ: L Erlbaum Associates.
- NOU 2020:14. Ny barnelov — Til barnets beste. Barne- og familiedepartementet. Download from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/?ch=1>. 07.10.2022.
- Olsen, R. K. (2022). "Now I Understand why She Needs Our help": A Qualitative Case Study on Collaborative Alliances with Children in Research. *The International Journal of Children's Rights*, 30(4), 990-1020. doi: <https://doi.org/10.1163/15718182-30040007>.
- Olsen, R. K., F. Stenseng and Ø. Kvello. 2022. Key factors in facilitating collaborative research with children: A self-determination approach. *Academic Quarter/ Akademisk kvarter* (24):135–48. doi: 10.54337/academicquarter.vi24.7256.
- Paulsen, V. 2016. Ungdommers erfaringer med medvirkning i barnevernet. *Fontene forskning* 1 (2016):4–15.

- Polit, D. F., and C. T. Beck. 2006. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health* 29 (5):489–97. doi: 10.1002/nur.20147.
- Rap, S., D. Verkroost, and M. Bruning. 2019. Children's participation in Dutch youth care practice: An exploratory study into the opportunities for child participation in youth care from professionals' perspective. *Child Care in Practice* 25 (1):37–50. doi: 10.1080/13575279.2018.1521382.
- Shaw, C., L. M. Brady, and C. Davey. 2011. *Guidelines for research with children and young people*. London: National Children's Bureau Research Centre.
- Shearer, N. B. C., J. Fleury, K. A. Ward, and A.-M. O'Brien. 2012. Empowerment interventions for older adults. *Western Journal of Nursing Research* 34 (1):24–51. doi: 10.1177/0193945910377887.
- Shier, H. 2022. How is it that young people do not have a more prominent seat at the decision-making table? *International Journal of Youth-Led Research* 1 (1). <http://doi.org/10.56299/oxu976>.
- Sinclair, R., K. Cronin, C. Lanyon, V. Stone, and A. Hulusi. 2002. *Aim high stay real: Outcomes for children and young people: The views of children, parents and practitioners*. Children and Young People's Unit.
- Skauge, B., A. S. Storhaug, and E. Marthinsen. 2021. The what, why and how of child participation—A review of the conceptualization of “child participation” in child welfare. *Social Sciences* 10 (2):54. doi: 10.3390/socsci10020054.
- Stjernqvist, N. W., P. Elsborg, C. K. Ljungmann, J. Benn, and A. H. Bonde. 2021. Development and validation of a food literacy instrument for school children in a Danish context. *Appetite* 156:104848. doi: 10.1016/j.appet.2020.104848.
- Tingstad, V. 2019. Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 5. doi: 10.23865/ntpk.v5.1512.
- Trochim, W. M., and J. P. Donnelly. 2001. *Research methods knowledge base*. Vol. 2. New York: Atomic Dog.
- Tveitnes, M. S. 2018. Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring. <http://hdl.handle.net/11250/2499868>.
- UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Child) 1989. Assembly, U. G. *United Nations Treaty Series* 1577(3):1–23.
- UN Committee on the Rights of the Child. 2009. *General comment No.12 the right of the child to be heard*. Geneva: UN Committee on the Rights of the Child.

- Van Bijleveld, G. G., C. W. Dedding, and J. F. Bunders-Aelen. 2015. Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work* 20 (2):129–38. doi: 10.1111/cfs.12082.
- Van Bijleveld, G. G., M. de Vetten, and Dedding, C. W. 2021. Co-creating participation tools with children within child protection services: What lessons we can learn from the children. *Action Research* 19 (4):693–709. doi: 10.1177/1476750319899715.
- Vis, S. A., A. Strandbu, A. Holtan, and N. Thomas. 2011. Participation and health – A research review of child participation in planning and decision-making. *Child and Family Social Work* 16 (3):325–35. doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x.
- Vis, S. A., and N. Thomas. 2009. Beyond talking – Children's participation in Norwegian care and protection cases: Ikke bare snakk–barns deltakelse i Norske barnevernssaker. *European Journal of Social Work* 12 (2):155–68. doi: 10.1080/13691450802567465.

Vedlegg 5: Etisk godkjenning av forskningsprosjekt



6/23/23, 8:32 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema / Barns opplevelse av medvirkning i PPTs arbeid - Utvikling av kvalitetsj...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
185950

Vurderingstype
Standard

Dato
10.01.2022

Prosjekttittel

Barns opplevelse av medvirkning i PPTs arbeid - Utvikling av kvalitetsjekkliste for samarbeid i profesjonelle voksen-barn-relasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Rita Karoline Olsen

Prosjektperiode

01.08.2018 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 09.01.2022.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Gry Henriksen
Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 6: Etisk godkjenning av fokusgruppeintervju



6/23/23, 8:11 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Barns opplevelse av medvirkning i PPTs arbeid - Utvikling av kvalitetsj...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

772833

Vurderingstype

Standard

Dato

12.01.2022

Prosjekttittel

Barns opplevelse av medvirkning i PPTs arbeid - Utvikling av kvalitetsjekkliste for samarbeid i profesjonelle voksen-barn-relasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Rita Karoline Olsen

Prosjektperiode

17.12.2020 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!



Vil du være medforsker i forskningsprosjektet ”Barn og unges medvirkning i PPT”?

Forskningen skal undersøke hvordan barn og unge opplever å bli hørt og tatt på alvor når de skal snakke med voksne som skal hjelpe dem.

Forskningen skal gjennomføres ved hjelp av at rådgivere fra PPT og elever fyller ut spørreskjemaer etter å ha snakket sammen.

For å forske på dette trenger jeg hjelp fra barn og unge som kan hjelpe til med forskningsprosessen og sikre at barns meninger om prosjektet blir tatt med.

Jeg trenger en gruppe barn og unge i alderen 12-17 år som skal møtes ca. 2-3 ganger per halvår frem til juni 2021 for å diskutere forskningsarbeidet sammen med meg.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst si i fra at du ikke ønsker å være med mer. Navnet ditt vil da ikke publiseres.

*Hvis du har spørsmål kan du kontakte:
Rita Karoline Olsen på e-post: rita.k.olsen@ntnu.no eller på tlf
41588099.*

Med vennlig hilsen

Rita Karoline Olsen (forsker på NTNU)



Samtykkeerklæring

Jeg ønsker å være med som medforsker i forskningsprosjektet «Barns medvirkning i PPT»

(Signert av elev, dato)

Samtykkeerklæring for foreldre/foresatte:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barn og unges medvirkning i PPTs sakkyndighetsarbeid*, og samtykker til at mitt barn

(navn)_____er med som medforsker i forskningsprosjektet:

(Signert av foresatt, dato)

Informasjon om forskningsprosjektet ” Barns opplevelse av medvirkning i PPTs arbeid”

Formål

Dette er et forskningsprosjekt hvor målet er å utvikle et verktøy (spørreskjema) som kartlegger barnets opplevelse av medvirkning i møte med PPT. I tillegg vil prosjektet også se på i hvilken grad barn og rådgiver fra PPT har samme opplevelse og forståelse av hva medvirkning innebærer i praksis. Hensikten er å få elevens stemme tydeligere frem i denne type arbeid, og se på kvaliteten i profesjonelle samarbeidsrelasjoner mellom voksne og barn.

Spørsmålene som undersøkes i studien er blant annet:

Hvordan opplever barn og unge (muligheten for) medvirkning i møte med PPT? Kan man skille mellom ulike underdimensjoner av medvirkning i samtalen mellom elev og PP-rådgiver? Hvordan korrelerer elevens og PP-rådgiverens opplevelse av medvirkning i møtet? Hvilke bakgrunnsvariabler predikerer høy medvirkningsskåre hos barnet?

Medforskere/rådgivere

Til dette forskningsarbeidet ønsker jeg en gruppe barn i alderen 12-17 år, som kan være mine rådgivere i prosessen med å utforme og drive forskningsprosessen. Tema som blir jobbet med er knyttet til barnas synspunkter på forskning av barns medvirkning, forskningsmetode, spørsmålsformuleringer i spørreskjemaene, innsamling av data, analyse av data og formidling av data.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Hvis dere velger å delta i prosjektet innebærer dette at vi samles i grupper på 5-7, og jobber med ulike problemstillinger knyttet til prosjektet og barns medvirkning ca. 5 ganger à 1 time i løpet av denne perioden. Alle datoene er ikke satt enda, men første møte vil være før sommeren.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Rita Karoline Olsen er prosjektansvarlig sammen med veileder Øyvind Kvello. Prosjektet er en doktorgradsstudie ved NTNU og Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta, og dere kan når som helst trekke dere fra gruppen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

På oppdrag fra NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av barnets rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring ved Rita Karoline Olsen på e-post: rita.k.olsen@ntnu.no eller på telefon 41 58 80 99.

Vedlegg 8: Informasjon til foreldre

- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93 07 90 38
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Rita Karoline Olsen

Deltakelse i forskningsprosjekt – invitasjon til intervju *”Barns opplevelse av medvirkning i møte med PPT”*

Dette er et spørsmål til de elevene som har vært med som medforskere/forskningsassistenter i prosjektet *”Barns opplevelse av medvirkning i møte med PPT”*, om å delta i en studie som skal belyse barns erfaringer med å være med i en samskapingsprosess i forskning. I dette skrevet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for eleven.

Formål

I dette prosjektet er oppmerksomheten rettet mot barn og unges deltakelse og medvirkning i saker som angår dem. Vi ønsker derfor i en egen studie å undersøke deres opplevelse av å være med i samarbeidsprosesser, og deres perspektiver på samarbeid, medvirkning og samskapelse.

Hva innebærer det for eleven å delta?

Deltakelse i studien innebærer at elevene deltar på et felles intervju som varer i 1-1,5 time. I intervjuet vil vi diskutere elevenes opplevelse av å delta i prosessen så langt. Dette intervjuet gjennomføres i jan/feb 2021, og det vil bli gjort lydopptak og tatt notater.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Rita Karoline Olsen er prosjektansvarlig sammen med veileder Øyvind Kvello. Prosjektet er en doktorgradsstudie ved NTNU og Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er frivillig å delta, og opplysningene deres vil bli anonymiserte.

Vi vil bare bruke opplysningene om elevene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av 2021, og da vil alle personopplysninger bli slettet. Vi behandler opplysninger om eleven basert på samtykke til foreldre/foresatt, samt samtykke fra eleven.

På oppdrag fra NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU og institutt for pedagogikk og livslang læring ved Rita Karoline Olsen på e-post: rita.k.olsen@ntnu.no eller på telefon 41 58 80 99.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93 07 90 38
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Rita Karoline Olsen
Prosjektansvarlig

Vedlegg 9: Informasjon til informanter - fokusgruppeintervju

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon og forstått hva deltakelse i prosjektet går ut på, og jeg ønsker å delta i et fokusgruppeintervju.

Jeg synes at det er greit at mine opplysninger blir brukt i forskningen helt til prosjektet er ferdig.

(Signert av elev, dato)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og samtykker til at barnet mitt får delta i fokusgruppeintervju i forbindelse med prosjektet.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av foreldre, dato)

Vedlegg 10: Intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju med forskningsassistentene

Formål

I forbindelse med forskningsprosjektet vi holder på med, er oppmerksomheten rettet mot barn og unges deltakelse og medvirkning i saker som angår dem. Vi ønsker derfor å undersøke deres opplevelse av å være med i samarbeidsprosesser, og deres perspektiver på samarbeid, medvirkning og samskapelse.

Deltakere: forskningsassistentene i prosjektet «barns opplevelse av medvirkning i møte med PPT.

Tid: ca 1,5 timer

Hvor: møterom i treningslokalene deres

Spørsmål:

- Hvilke spørsmål bør jeg stille i et slikt intervju?
- Hvilke spørsmål er viktige å få svar på i en slik sammenheng?
- Hva er deres erfaringer med å være med som medforskere/forskningsassistenter i prosjektet?
- Hva har vært viktig for dere i denne prosessen?
- Hva har vært gode opplevelser?
- Hva har vært negative opplevelser?
- Hvordan kunne vi gjort det annerledes?
- Hvis vi skulle laget en slik gruppe en gang seinere, hva hadde vært viktig for at det skulle blitt en god samskapingsprosess og et godt samarbeid?

Vedlegg 11: Avslutningsbrev til medforskere

Kjære medforskere

Tusen takk for et utrolig fint og lærerikt samarbeid i forskningsprosjektet vårt – «*Barns opplevelse av medvirkning*». Da vi startet var dere 12 år, og nå er dere snart ferdig med grunnskolen. Nå er det lenge siden vi møttes, og selv om dere kanskje ikke har tenkt så mye på prosjektet i det siste så har jeg jobbet med det hver dag helt til nå. Siden sist så har jeg skrevet 4 artikler som omhandler det arbeidet vi har gjort sammen. To av disse er allerede publisert i internasjonale tidsskrifter, og en er sendt til et tidsskrift for vurdering. Samarbeidet med dere har ført til svært viktig erfaring og kunnskap som mange flere enn oss selv har nytte av. Blant annet så har et forskningsteam som er tilknyttet Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) tatt i bruk den samme samarbeidsformen som vi har gjort, basert på vårt eksempel.

Før vi avslutter helt vil jeg bare kort vise dere noe av det jeg har tatt med meg videre fra samarbeidet vårt, og hvorfor dette er viktig kunnskap som andre kan ha nytte av:

Utgangspunktet for prosjektet var et ønske om å øke kunnskap om hvordan det kan legges til rette for barns opplevelse av medvirkning i møte med voksne i profesjonelle roller (lærere, BUP, PPT, andre). Vi jobbet derfor med å lage et spørreskjema som skulle hjelpe barn med å uttrykke hvordan de opplevde å bli hørt etter et slik møte. Vi møttes 8 ganger for å arbeide med spørreskjemaet, planlegge datainnsamling, gjennomføre datainnsamling, analysere og diskutere resultater, og vi startet også å skrive ned tekst om prosjektet. 35 elever har så langt svart på skjemaet som vi har laget, men dette er foreløpig ikke nok til å finne ut om skjemaet er godt nok. Jeg har derfor tenkt å fortsette dette arbeidet seinere. De artiklene som er skrevet er derimot basert på en beskrivelse av den samarbeidsprosessen som vi har hatt for å utvikle skjemaet. I dette arbeidet har jeg forsøkt å finne ut hva medvirkning egentlig er, og hvordan medvirkning kan se ut i praksis. Her er noen av de viktigste funnene:

Artikkel 1 (intervju): Denne artikkelen løfter frem deres meninger om hva som hadde betydning for at dere deltok aktivt i samarbeidsprosessen. Etter å ha hørt på alt det dere sa i intervjuet var det tre elementer som ble viktige:

1. En opplevelse av frihet til å utforske.
2. En opplevelse av å ha en betydningsfull rolle i samarbeidet.
3. Trygge relasjoner preget av åpenhet og aksept for alles bidrag.

Vedlegg 11: Avslutningsbrev til medforskere

Disse elementene er diskutert i lys av det som heter selvbestemmelsesteori, og som beskriver hva som får mennesker til å være motiverte og aktive. Selvbestemmelsesteori er beskrevet av Edward Deci og Richard Ryan i 1985. Denne har tre elementer:

- Autonomi – å være fri til å bestemme selv.
- Kompetanse – å føle at du mestrer det du skal gjøre.
- Fellesskap – tilhørighet i sosiale relasjoner.

Jeg argumenterer derfor for at denne teorien kan brukes som kunnskapsgrunnlag for å forstå hva som er viktig for at barn skal kunne delta reelt i et samarbeid med voksne.

Artikkel 2 (kasusstudie): I den andre artikkelen beskriver jeg hvordan samarbeidsallianse med barn i forskning kan gi økt reell og meningsfull medvirkning. Jeg definerer hva samarbeidsallianse med barn er eller kan være, og hvordan vi kan legge til rette for dette slik at barn kan være aktive deltakere i et samarbeid med voksne.

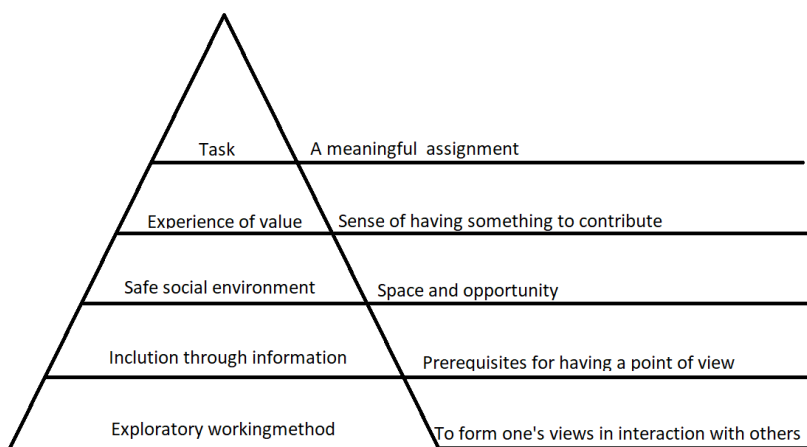
I denne artikkelen finner jeg først frem til 4 elementer som har betydning for barns aktive deltakelse i samarbeidssituasjoner:

1. Opplevelsen av verdi
2. Et trygt sosialt miljø
3. Informasjon om prosjektet
4. En utforskende arbeidsmetode

Da disse elementene ble analysert lagde jeg en pyramide slik at jeg enklere kunne forklare hvilke elementer som er viktig for å legge til rette for en meningsfull og reell samarbeidsprosess/medvirkningsprosess. Dette ble slik:

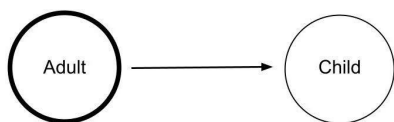
- Oppgaven: Å ha et meningsfullt oppdrag.
- Opplevelse av verdi: En opplevelse av å kunne bidra med noe.
- Et trygt sosialt miljø: Rom og mulighet for å si sin mening.
- Inkludering gjennom informasjon: Forutsetninger for å ha en mening om saken.
- Utforskende arbeidsmetode: Å forme sine synspunkter i samspill med andre.

Vedlegg 11: Avslutningsbrev til medforskere

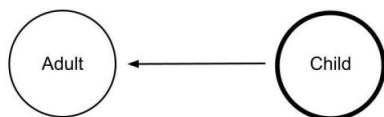


I tillegg har jeg beskrevet noe jeg har kalt '*oppgave-orientert medvirkning*'. Dette beskriver at medvirkning kan komme i tre former (men bare den siste beskriver reell medvirkning).

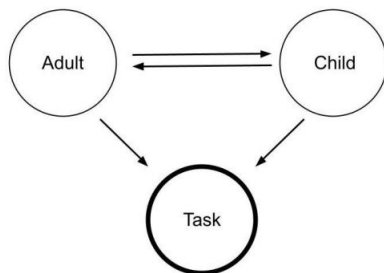
Den voksne informerer barnet:



Den voksne får informasjon fra barnet (for eksempel intervju):



Både barnet og den voksne arbeider med et felles oppdrag – oppgave-orientert medvirkning:



Vedlegg 11: Avslutningsbrev til medforskere

Artikkel 3 (analysestudie): Hensikten med den tredje artikkelen har vært å diskutere hvordan barn kan bidra reelt i forskning gjennom samarbeid og medvirkning. I artikkelen presenter jeg de 26 spørsmålene som vi diskuterte, sammen med de endringene som ble gjort gjennom diskusjonene. Hovedfunnet i denne studien handler både om de konkrete endringene dere foreslo og hvordan dette påvirket kvaliteten i verktøyet, men også hvordan vi har påvirket hverandre gjennom å tenke høyt sammen. Dette betyr at gjennom å reflektere sammen vil våre tanker, meninger, synspunkter og ideer formes og utvikles som en konsekvens av alle sine innspill. Dette er et viktig perspektiv på medvirkning som innebærer at både den voksne og barna er i et aktivt og dynamisk samspill, og er gjensidig avhengig av hverandre (co-dependent).

Artikkel 4 (spørreskjema): Artikkelen som beskriver den studien som dere var med å samle inn data på er ikke helt ferdig. Jeg håper at denne kan gjøres ferdig til å publiseres til neste år. Hvis noen vil være med å skrive på den så hadde det vært veldig bra. Jeg skal ta kontakt når jeg får tid til å jobbe mer med denne.

Avslutning:

Jeg setter veldig stor pris på det samarbeidet vi har hatt, og dere har hatt alt å si for doktorgradsprosjektet mitt. Jeg håper også at det arbeidet vi har gjort kan bidra til at voksne får mer kunnskap om hvordan vi kan inkludere barn i viktige prosesser og samarbeid om saker som angår barn.

Som en takk for hjelpen legger jeg ved et gavekort til hver av dere på en symbolsk sum på 300 kr. I tillegg legger jeg ved de artiklene som er publiserte. Dette er stort, og dere har all grunn til å være stolte av dere selv. TUSEN TAKK for hjelpa og for at dere har vært så raus og åpne og delt av deres refleksjoner, tanker og ideer. Lykke til videre med avslutning på grunnskolen, med eksamener og med de store valgene videre i livet. Fortsett med å være de kule, flotte, morsomme, snille, smarte, reflekterte og raus ungdommene som dere er.

Stor klem fra Rita Karoline Olsen

ISBN 978-82-326-8000-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-7999-7 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)