

**Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske
utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn**

Oddbjørg Skjær Ulvik

Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn

Barn har en lovfestet rett til deltagelse. Men selv om den retoriske kampen er vunnet, er det langt mer utfordrende når denne retten skal materialiseres til profesjonelle praksiser.

¹ Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og Høgskolen i Oslo, hvor det også er lokalisert. Prosjektleder er professor Liv Mette Gulbrandsen. Prosjektperioden er 2008–2011, og det foreligger på nåværende tidspunkt ingen ferdige analyser av empirisk materiale. Mer informasjon kan hentes på prosjektets nettsted <http://www.hio.no/Enheter/Avdeling-for-samfunnsfag-SAM/Forskning-og-utvi...>

«Barns deltakelse» har blitt en honnørformulering som feires med stor grad av enighet i vår del av verden. Den *retoriske* kampen om barns deltakelse er langt på vei vunnet (Hill, Prout, Davis & Tisdall, 2004). Barns lovfestede rett til deltakelse danner betingelser for profesjonell praksis for en rekke profesjoner som forholder seg til barn; psykologer, sosialarbeidere og helsepersonell. Når denne rettigheten skal materialiseres i profesjonelle praksiser, oppstår en rekke spørsmål, som: Hva er «deltakelse», og hvordan kan idealene ivaretas? Hvordan kan deltakelsesorienterte praksiser utformes, og hvordan kan de begrunnes? Hvordan er forholdet mellom et juridisk og et psykologisk deltakelsesbegrep? Både begrepet og fenomenet deltakelse er flertydig. Det kan også tales om ulike deltakelsesbegreper. Hvordan «deltakelse» defineres, vil ha betydning for hvordan praksiser kan begrunnes og utformes. Flere røster i deltakelsesfeltet etterlyser en teoretisk spesifisering av deltakelsesbegrepet (Gallagher, 2008; Hill & al., 2004; Hinton, 2008; Hinton, Kay, Tisdall, Gallagher & Elsley, 2008; Kjørholt, 2002; Skivenes & Strandbu, 2006). I denne artikkelen vil jeg ved hjelp av empiriske eksempler argumentere for at en begrepsdiskusjon ikke bare er av akademisk interesse, men kan ha praktiske implikasjoner for profesjonsutøvelse, og slik bidra til forbedring av barns livsvilkår og utviklingsmuligheter. Eksempler er hentet fra to empiriske studier i barnevernsfeltet (Profesjonsutøvelse og barns deltakelse, 2007; Ulvik, 2007)¹. Barn som mottar offentlige velferdstjenester, nærmere bestemt fra barnevernet, er i mange tilfeller posisjonert

¹Id="psykolog09-12-heleb-60">Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd og Høgskolen i Oslo, hvor det også er lokalisert. Prosjektleder er professor Liv Mette Gulbrandsen. Prosjektperioden er 2008–2011, og det foreligger på nåværende tidspunkt ingen ferdige analyser av empirisk materiale. Mer informasjon kan hentes på prosjektets nettsted <http://www.hio.no/Enheter/Avdeling-for-samfunnsfag-SAM/Forskning-og-utvi...>

som underprivilegerte og marginaliserte borgere i en vestlig velferdsstat. Samtidig hører de til generasjonskategorien «barn», som ytterligere plasserer dem i ujevne maktrelasjoner. De utgjør derfor et strategisk utvalg for en generell diskusjon om barns rett til deltakelse.

Barns menneskerettigheter

FNs konvensjon for barns rettigheter av 1989 er basert på menneskerettighetskonvensjonen av 1948, og spesifiserer at de grunnleggende menneskerettighetene også omfatter barn. At en slik spesifisering er nødvendig, er ett uttrykk for barns aktuelle samfunnsmessige posisjon. Konvensjonen kan forstås som et forsøk på å konstruere en universell standard for barns rettigheter. Samtidig er det blitt kritisert at konvensjonen i hovedsak er et vestlig produkt (Stern, 2006), og at det er en vestlig barnekonstruksjon som kommer til uttrykk; det autonome og kompetente barnet. Konvensjonen tar forbehold om kulturell variasjon, men forholder seg i liten grad til kulturelle variasjoner i oppfatningen av barndom (Lidén, 2004). Barns rettigheter framstår i konvensjonen som et juridisk imperativ, og barn konstitueres som rettighetshavere og rettssubjekter. Konvensjonen omfatter retten til *beskyttelse, forsørgelse og deltakelse*. Det siste uttrykkes i artikkel 12, og ansees som vanskeligst å «implementere». Problemet med å omsette idealene til praksis, avstanden mellom retorikk og realitet, er erkjent i en rekke land (Stern, 2006). Konvensjonen er dessuten formet slik at det er vanskelig å vurdere hvorvidt kravene er oppfylt eller ikke (The Norwegian Center for Human Rights, 2005, i Sandbæk & Einarsdottir, 2008). 193 land har ratifisert konvensjonen, USA og Somalia mangler (Høstmælingen, Kjørholt & Sandberg, 2008). Norge gjorde dette i 1991, og konvensjonen ble inkorporert i norsk lov i 2003. De mest sentrale menneskerettskonvensjonene, deriblant konvensjonen om barns rettigheter, er direkte bindende for norske myndigheter. Ved motstrid går de foran lover utformet av norske myndigheter, for eksempel barnevernloven (Oppedal, 2006). Som et ledd i konvensjonens inkorporering i norsk lov ble alderen for barns rett til å høres i saker som angår dem, senket fra 12 til 7 år. Endringen har vært kritisert som politisk pragmatisme som ikke er faglig begrunnet; som et uttrykk for at Norge vil være «best i klassen» i forhold til barns rettigheter (Haugli, 2003). Det er altså betydelig politisk prestisje på barnerettighetsfeltet.

Individualisering av barn har bidratt til økt demokratisering og likestilling for barn, men kan som tenkemåte bidra til at en verken ser det avhengige barnet eller det sosiale barnet

Konvensjonen kan forstås som et ambivalent dokument. Hva som gjelder som en rettighet, og hvorfor, må fortolkes i hver enkelt kontekst, og kan dermed være utsatt for endring og manipulering (Burman, 1996). Andre hevder imidlertid at barnekonvensjonen, til tross for utallige brudd på verdensbasis, har bidratt til å sette barns rettigheter på dagsordenen (Smith, 2008).

Hva er barns deltakelse ifølge konvensjonen?

Artikkel 12 i konvensjonen om barns rettigheter lyder slik:

- 1 1 Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
- 2 2 For disse formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller ved en representant eller et egnet myndighetsorgan og på en måte som samsvarer med vedkommende lands saksbehandlingsregler.

FNs konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989.

Konvensjonsteksten alene gir dermed ingen klar definisjon av hva deltakelse er, ut over å få «gitt uttrykk for synspunkter», at «synspunktene skal gis behørig vekt», og at barnet skal «gis anledning til å bli hørt». Videre ser vi at det i konvensjonsteksten er en implisitt utviklingsforståelse; rettighetene knyttes til en kompetanse som antas å henge sammen med alder og modning. Hva «synspunkter» er, presiseres ikke, heller ikke hva det vil si å «bli hørt». Konvensjonsteksten gir derfor lite konkrete anvisninger for praksis. En implisitt barnekonstruksjon i denne teksten kan forstås som det avgrensede, autonome, kompetente barnet, som er i stand til å uttrykke sine entydige «synspunkter». I andre dokumenter finnes det imidlertid utdypinger og spesifiseringer av hvordan konvensjonsteksten kan leses, for eksempel Pais (1997).

Individualisering, rettigheter og nye barnekonstruksjoner

Barnekonvensjonen er en del av en historisk bevegelse der barns samfunnsmessige posisjon har endret seg fra primært å betraktes som del av en familieenhet til å betraktes som individer med rettigheter. Denne bevegelsen kan ikke entydig forstås som uttrykk for humanisering og demokratisering, men må sees i en større historisk kontekst. Modernitet innebar at samfunnets funksjonelle enhet beveget seg fra å være husholdet til å være individet, en bevegelse som betegnes som individualisering (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Sampson, 1995). Mange kritiserer forståelsen av individualisering som deskriptive påstander om individers uavhengighet. Snarere kan individualisering forstås som en *hegemonisk tenkemåte*, som bidrar til å gjøre menneskers avhengighet av hverandre mer usynlig (Gullestad, 2002). Individualisering kom også til å omfatte barn. Marianne Gullestad (2002) tidfester begynnelsen på individualiseringsprosessen når det gjelder barn her i landet, til rundt 1950-tallet. Hun karakteriserer barn i denne prosessen som «en ny edelsten i demokratiets krone». Samtidig peker hun på tvetydigheten i barns endrede samfunnsmessige posisjon, og stiller spørsmål ved hvordan den nye vektleggingen av barns deltakelse skal fortolkes og institusjonaliseres. Barnevernloven av 1953 kan for eksempel sees som et uttrykk for en individualiseringsprosess. Barn blir her framstilt som individer med rettigheter, som rettssubjekter overfor samfunnet, ikke som familiens eiendom.

Individualisering er en kulturell forutsetning for en rettighetsforståelse slik den kommer til uttrykk i FNs konvensjoner. Rettigheter tildeles individer. Barnekonvensjonen kan derfor sies både å være et produkt av, samtidig som den bidrar til, en mer omfattende individualiseringsbevegelse. Det er flere måter å utforske slike kulturelle endringer empirisk på. En studie av norsk mediespråk i de siste 20 åra viste at ord som «rettighet» og «valgfrihet» økte, mens det var nedgang i bruken av ord som «solidaritet», «felles» og «velferdsstat» (Nafstad, Blakar & Carlquist, 2007). Individer ble i økende grad konseptualisert som «brukere». Endringene ble av forfatterne analysert som empiriske indikatorer på ideologisk endring: Individualisme som økende på bekostning av fellesskapsverdier, noe som ble forstått som del av nyliberal markedsideologi. Bevegelser for brukerrettigheter og brukermedvirkning kan forstås å inngå i samme individualiseringsbevegelse. Brukerbegrepet kan lokaliseres i en administrativ diskurs, mennesker som mottar tjenester, defineres på tjenestenes premisser.

Barns samhandling med profesjonelle hjelpere inngår som sosiokulturelle aktiviteter som bidrar til barns utvikling

Også nyere utviklingspsykologi har bidratt med premisser til en slik bevegelse. I økende grad har utviklingspsykologiens «barn» blitt framstilt med flere kompetanser fra fødselen av. Diskursen om det sårbare «novisebarnet» er langt på vei erstattet av diskursen om «kompetansebarnet» (Sommer, 1997). Barns kompetanse fungerer da som en begrunnelse for deres mer omfattende rettigheter, slik vi også ser det i konvensjonsteksten. Å knytte rettigheter til «kompetanse» er imidlertid problematisk, fordi det er avhengig av noen som skal vurdere om kompetansen er tilstrekkelig. Innenfor en individualiseringsdiskurs kan «kompetanse» bli redusert til en avgrenset og statisk individuell egenskap. Konstruksjonene «barns kompetanse» og «barnet som utvikler seg i en sosial sammenheng» gir forskjellige grunnlag for deltakelsesorienterte profesjonelle praksiser.

Individualisering av barn har bidratt til økt demokratisering og likestilling for barn. Men individualisering som tenkemåte kan bidra til at en verken ser det avhengige barnet (eller for så vidt den avhengige voksne) eller det sosiale, interagerende barnet som utvikler kompetanser og skaper mening sammen med andre. I et ideologisert felt som barnerettigheter har blitt, er det nødvendig å sette søkelys på de teoretiske begrepene som anvendes, og de teoretiske antagelsene som er implisitte. Det er også viktig å sikre at utvidede rettigheter faktisk er med på å skape bedre livsvilkår for barn, og ikke bare tjener til å gi økt politisk prestisje til dem som er i posisjon til å tildele rettigheter.

Flertydige deltakelsesbegreper

I åra som har gått siden barnekonvensjonen ble vedtatt, har det vært et utall prosjekter, tiltak og forsøk rettet mot barns deltakelse verden over, både i statlig regi og i regi av frivillige organisasjoner. De fleste av prosjektene har omhandlet barns deltakelse i kollektive, samfunnsmessige beslutningsprosesser, som ungdomsråd, barneparlament og lignende. Andre prosjekter har omhandlet barns involvering i egne saker og profesjonelles samarbeid med barn om barnas eget liv. Det har også vokst fram en omfattende litteratur om barns deltakelse, både av typen manualer/modeller, og av typen akademisk litteratur (Shier, 2001). Barnerettigheter er også et flerfaglig forskningsfelt. Det finnes egne tidsskrifter om barns rettigheter (f.eks. *The International Journal of Children's Rights*), og det avholdes konferanser om emnet. «Barns deltakelse» har dermed blitt et eget virksomhetsfelt som sysselsetter en rekke forskere og praktikere.

Deltakelse som begrep kan lokaliseres i to diskurser, den juridiske diskursen om barns rettigheter, og en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs. Disse deltakelsesbegrepene gir delvis

overlappende, men også noe ulik begrunnelsesbasis for profesjonelle praksiser (Gulbrandsen & Ulvik, 2008). Er det klarhet i spørsmålene om hvorfor en skal bidra til deltakelse, er det lettere å finne svar på spørsmål om hvordan praksisene skal utformes.

Deltakelsesbegrepet i en rettighetsdiskurs

Selv om konvensjonen i liten grad definerer deltakelse, inneholder den etter hvert omfattende litteraturen en rekke forslag til definisjoner. Roger Hart (1992) definerer for eksempel barns rett til deltakelse slik: «..as the right to take part in decision making processes affecting one's life and the life of the community in which one lives» (S. 5). *Decision-making*, å delta i beslutninger, er sentralt i denne definisjonen. Dette begrenser deltakelsesbegrepet til det som på norsk begrepsfestes som medvirkning. Medbestemmelse, å «høre barnets stemme», å påvirke, er andre betegnelser som brukes relativt synonymt innenfor diskursen om barns rettigheter. Myndiggjøring eller empowerment er et beslektet begrep som kan plasseres i samme diskurs. Innenfor rettighetsdiskursen stilles spørsmålene på denne måten: Deltar barn? Hvor mye deltar barn? Kan barn delta mer? Medvirker de, eller medvirker de ikke? I denne diskursen taler en om deltakelse eller ikke deltakelse, og deltakelse graderes eller kvantifiseres. Harry Shier (2001) taler innenfor en rettighetsdiskurs når han presenterer en modell for deltakelse. Den presenteres som en videreutvikling av psykologen Harts «deltakelsesstige» for barn, *ladder of participation* (Hart, 1992), som har hatt stor innflytelse i deltakelsesfeltet. I Shiers modell graderes deltakelse i flere nivåer, fra lite til mye deltakelse:

- 1 Barn lyttes til
- 2 Barn støttes i å uttrykke sitt syn
- 3 Barns syn tas i betraktning
- 4 Barn involveres i beslutningsprosesser
- 5 Barn deler makt og ansvar for beslutninger

(Shier 2001, min oversettelse)

Modellen handler om grader av barns deltakelse, og om hvordan det kan legges til rette for deltakelse. I denne graderte tilnærmingen er det ikke problematisert hva som utgjør barns «syn», hvordan det blir til, hvem det blir til sammen med, eller konteksten det blir til i. Voksne

samspillspartnere er i teksten til stede bare som usynlige tilretteleggere. Rebecca Stern (2006) karakteriserer Hart og Shiers tilnærminger til utvikling og deltakelse som tradisjonelle og hierarkiske, med deres bruk av stadier/nivåer. I det videre vil jeg argumentere for at en utvidet eller supplerende konseptualisering er nødvendig for å romme barnets interaksjon i kontekst.

Et sosiokulturelt deltakelsesbegrep

Den engelske barndomssosiologien er en viktig teoretisk premissleverandør til barnedeltakelsesfeltet (Freeman, 1998; Smith, 2002; 2007). Stikkord for barndomssosiologien er at barn utforskes som sosiale deltakere, som aktører i sine konkrete verdener, og at barndommen er av interesse mens den leves, ikke bare som forberedelse til fremtiden (James, Jenks & Prout, 1998), en posisjon de fleste barneforskere i dag vil slutte seg til. Barndomssosiologien som tradisjon har rettet en sterk kritikk mot tradisjonell utviklingspsykologi som impliserer konstruksjonen det universelle, dekontekstualiserte barnet (James, Jenks & Prout, 1998). Dette kan ha bidratt til at utviklingspsykologi i liten grad har levert premisser til feltet barns deltakelse, og at perspektivet utvikling er underfokuset. Kan andre typer utviklingspsykologi bidra til å utvikle feltet i framtida? Anne Smith (2002) diskuterer relevansen av sosiokulturell teori for utviklingen av deltakelsesorienterte praksiser. Innenfor sosiokulturell utviklingspsykologi betraktes sosial interaksjon som forutsetningen for utvikling. Barn utvikler seg ved å delta i sosialt organiserte hverdagslivspraksiser og institusjoner, og i felles meningsskapende prosesser. Gjennom livsløpet tilbys mennesker ulike typer deltakelse, som slik utgjør deres utviklingsbetingelser. Alle deltakelsessystemer er dessuten i kontinuerlig endring. Utvikling forstås som skapt ved sosial interaksjon, samtidig er interaksjonen forankret i en større sosial, kulturell og historisk kontekst (Rogoff, 2003; Valsiner, 1998; Vygotsky, 1978). Barbara Rogoff (2003) uttrykker dette slik: «Humans develop through their changing participation in the sociocultural activities of their communities, which also change»(s.11). Innenfor en sosiokulturell teoritradisjon er det altså et *premiss* at barn former sine meninger og syn gjennom interaksjon med andre mennesker. Sosial interaksjon er forankret i delte meningssystemer. Subjektive meninger og synspunkter er formet gjennom felles meningsskaping, de er forhandlet fram og samskapt av barn og deres relasjonspartnere. Dette er et perspektiv som også kan omfatte profesjonelle praksiser. Barns samhandling med profesjonelle hjelpere inngår også som sosiokulturelle aktiviteter som bidrar til barns utvikling; profesjonelle hjelpere kan bidra med utviklingsstøtte.

I denne tradisjonen er deltakelse et teoretisk begrep. Premisset er at *all* handling og samhandling forstås som deltakelse, uansett om subjektet forholder seg aktivt eller passivt, har innflytelse eller ikke, er i en mektig eller en avmektig posisjon. «Ikke-deltakelse» er en irrelevant term i dette perspektivet. I sosiokulturell teori er ikke spørsmålet *om* det finnes deltakelse, men kan heller stilles slik: Hvordan deltar dette barnet, hvilke muligheter for deltakelse finnes for dette barnet eller denne gruppa, hvordan kan deltakelsesmuligheter styrkes for disse barna? (Gulbrandsen & Ulvik, 2008).

Barns mening versus barns meningskonstruksjon

Mening og meningskaping er sentrale begreper i (deler av) sosiokulturell teori (Bruner, 1990). Slik det behandles i debatten om barns rettigheter til å bli hørt, kan begrepet «mening» se ut til å være synonymt med «standpunkt» eller den engelske betegnelsen «opinion». «Mening» brukt på denne måten impliserer noe entydig, statisk og kontekstløst, som lokaliseres «der inne», og som det kreves kompetanse for å bringe «ut». Satt på spissen kan «mening» forstås som «informasjon» som barnet overleverer til de voksne, som et ferdig produkt. Som vist ved Shiers modell (2001) er hovedinteressen i deltakelseslitteraturen rettet mot tilretteleggelse for deltakelse; hvordan barns meninger kan komme til uttrykk, inviteres fram og bli tatt hensyn til. Interaksjon mellom barn og voksne anbefales og får mye oppmerksomhet. Men i overraskende liten grad problematiseres det hvordan barns «syn», «synspunkter», «standpunkter», «meninger» og «stemmer» blir til i interaksjon med andre mennesker og i konkrete sosiale kontekster.

Et barnevernsbarn av sin tid

Deltakelsesbegrepet i en rettighetsdiskurs og i en sosiokulturell utviklingspsykologisk diskurs står ikke i motsetning til hverandre. Vi kan snarere tale om et snevert og et bredt deltakelsesbegrep. En teoretisk utfordring er å supplere, utvikle og utvide begrepene som finnes. Dette argumentet kan tydeliggjøres gjennom noen empiriske eksempler.

En intervjustudie med barnevernsbarn og deres fosterforeldre (Ulvik, 2007) hadde som formål å utforske deltakernes meningskonstruksjon i en kulturell kontekst. Livsformsintervjuer, det vil si samtaler som er forankret i informantens hverdagsliv (Haavind, 1987), utgjør det empiriske

materialet. Informantene inviteres til en detaljert gjennomgang av kjeden av hendelser i løpet av en dag eller et annet avgrenset tidsrom. Deres forståelse av og begrunnelse for praksisene de inngår i, utforskes videre. Studien viser det flertydige, det bevegelige og også det kontekstuelle ved barns meningskonstruksjon.

Et eksempel er 11 år gamle Anjas fortelling om hvordan hun ble et barnevernsbarn tre år tidligere. Kursivert tekst innebærer at den er lagt tett på informantens muntlige tale (Ulvik, 2007, s. 128)

Da Anja bodde hos sin mor, ble hun mobbet på skolen, og hun forteller: «Jeg sa det til mammaen min da, kan du si. Men hun brydde seg ikke noe om det. Det var ekkelt.» Det Anja ønsket seg, var at mamma skulle bry seg om henne og trøste henne. Men det gjorde hun ikke, og det var heller ikke noen andre rundt henne som trøstet. «Det syntes jeg var leit. Da satt jeg på rommet mitt og hadde armen – eller hånda mi på haka mi – eller slik»; hun viser hvordan hun sitter med hånd under kinn. «Jeg satt og så på gulvet og tenkte: Hva skal jeg gjøre nå liksom. Så det var litt ekkelt.» Men hun klarte å si til læreren sin at stefaren var «litt slik ekkel da, kan du si, han sexbehandlet meg», som Anja sier. Derfor måtte hun flytte et annet sted. Mamma visste det hele tida, mener hun, men hun klarte ikke å gjøre noe med det fordi hun var litt slik full. Og da tenker hun på det som hun har problemer med. «Og jeg,» sier Anja, «visste ikke at det var en slik nød- eller viktig telefon for barn, det visste jeg ikke da. Hvis jeg hadde visst det, hadde jeg slått opp i katalogen med en gang. Og ringt dit og snakket om åssen jeg hadde hatt det.» Anja forteller om hva hun ønsket seg da hun var 8 år: «Jeg hadde lyst til å flytte til noen som var kjempesnille og hadde lyst til å reise til Disneyland. De skulle være litt spreke, snille, blide, greie, som ville snakke, som så at nå hadde jeg problemer, og da snakker de med meg.» Om hvordan omsorgsovertakelsen kom i stand, forteller hun: «Mona og Lise (to damer fra barnevernet) kom inn dit da, og sa at du skal flytte. Eller, jeg hadde forberedt lite grann og da, for jeg var bestemt sjøl – nå har jeg lyst til å flytte. Jeg vil ikke bo her mer, jeg orker ikke, klarer ikke. Jeg var cirka 8 år, jeg hadde pakket lite grann, jeg.

Innholdet i dette barnets fortelling er en klassisk og tidløs barnevernshistorie om mobbing, rusmisbruk, omsorgssvikt og seksuelle overgrep. Måten den fortelles på, forankrer imidlertid fortelling og forteller til en spesifikk kultur og en spesifikk tidsperiode. Når dette barnet skal skape mening med relativt kaotiske og traumatiske hendelser, gjør hun det ved hjelp av tilgjengelige kulturelle redskaper (Wertsch, 1998). Som de fleste andre i sin samtid og i sin kultur har Anja tilegnet seg idéen om barn som individer med rettigheter, og gjort den til sin egen. Ideen om barns rettigheter tjener som kulturelt redskap i hennes meningsskaping. Hun har en klar forståelse av hva som skal være innholdet i en adekvat barndom: å bli sett og hørt når en er lei seg, å få emosjonell støtte fra voksne, å bli beskyttet mot seksuelle overgrep. Tilgangen til denne forståelsen har hun fått som kulturell deltaker, gjennom media, skole og hverdagspraksis. Selv i posisjonen som marginalisert og underprivilegert barn har hun tilgang til et delt, kulturelt meningssystem. Det er verdt å merke seg at fortellingen er elleveåringens. Trolig var det ikke mulig å fortelle en slik fortelling da hun var åtte år og ble mobbet og forsømt hjemme hos sin mor. Tilgang til nye forståelser, nye kulturelle redskaper, har hun trolig fått gjennom samtaler hun har deltatt i, eventuelt med sine nye omsorgsgivere. Hun har fått hjelp til å fortelle fram fortellingen om seg selv.

Barns meningsskaping kan ikke utelukkende lokaliseres «dypt der inne». Mening skapes ved at barnet tar i bruk forståelsestilbudet kulturen gir, i interaksjon med andre kulturelle aktører. Dette skjer ikke mekanisk, men på personlige måter. I denne analysen er interessen ikke primært rettet mot opplysningene barna kommer med, men den personlige måten de lager fortellingene sine på: hvordan biter settes sammen til et hele. Når vi ser hvordan Anja konfigurerer hendelser til en narrativ (Hydén, 1997), inntar hun en agentisk posisjon: «jeg hadde pakket lite grann, jeg». I hennes fortelling er det hun i posisjonen som barn som har vurdert omsorgssituasjonen sin som ikke god nok, og det er hun som har tatt initiativer til endring. Andre aktører i dette hendelsesforløpet kan ha andre fortellinger. Det ville være fullt mulig å fortelle en offernarrativ om de samme hendelsene, også en slik fortelling ville ha full kulturell støtte. At det er mulig for et barn i Anjas situasjon å fortelle en agentisk fortelling om en omsorgsovertakelse, kan forstås i lys av de nye barnekonstruksjonene som er nevnt tidligere. Barnet står direkte overfor samfunnsmessige institusjoner, ikke i kraft av tilhørighet i en familieenhet, men som et individ med rettigheter. Som kulturell deltaker har hun tilgang til disse barnekonstruksjonene, til denne måten å forstå barndom på.

Nødvendigheten av å utforske det enkelte barnets meningskonstruksjon

I barnevernets praksishverdag er det ofte en bekymring for at barn tar på seg skyld og ansvar for barnevernets intervensjon, at de blir flyttet på. Det er en utbredt praksisanbefaling at barnevernets medarbeidere rutinemessig må si til barna at de ikke har skyld i flyttingen. Anjas fortelling kan tjene som en korreksjon til generaliserte praksisanbefalinger av denne typen: En forsikring om manglende skyld fra de voksnes side kunne ha forstyrret Anjas agentiske fortelling om seg selv og i stedet tilbudt henne en offerposisjon. En praksisanbefaling er snarere å utforske det spesifikke barnets forståelse, for så å bidra med tilpasset støtte. Man kan også tenke seg at det kan utvikles praksiser som kunne styrke barns agentiske fortellinger. Det blir slik ikke primært et juridisk, moralsk eller ideologisk spørsmål om den profesjonelle hjelperen lytter til barn og utforsker deres meningsskaping. Det blir en faglig nødvendighet og et profesjonelt kunnskapsbehov å undersøke barnets meningsdannelse. Spesifikk kunnskap om barnets meningsdannelse er en forutsetning for å gi adekvat utviklingsstøtte.

Voksne omsorgsgivere og barnevernsarbeidere blir snarere å betrakte som medkonstruktører av mening, enn som informasjonsinnhentere eller informasjonsleverandører

Hvis vi ser barnevernets praksis i et brukerrettighetsperspektiv, vil Anja slik hun framtrer i sin beretning, ved første blick kunne framstå som den ideelle «bruker». Hun er barnet som er misfornøyd med sine omsorgsbetingelser, som ønsker og bestiller en intervensjon fra barnevernet, og som vurderer dets innsats positivt. Det er lett for offentlige tjenester å forholde seg til slike brukere, og det er lett å realisere målsettingen om å høre / ta hensyn til barnets ønsker. Det blir imidlertid mer komplisert å betrakte Anja som «bruker» når vi forstår hennes fortelling som en tilbakeskuende, narrativ strukturering av hendelser på et seint tidspunkt i en prosess. Det er ikke sikkert at Anja hadde inntatt posisjonen som bruker på et tidligere tidspunkt. Det er ikke sikkert at hun ville ha artikulert et «synspunkt» eller gitt så entydig uttrykk for et ønske om forandring hvis hun hadde blitt spurt om det. Synspunkter og meninger forhandles fram sammen med andre og endres over tid.

Barns ønsker som flertydige – også for dem selv

Hvordan får en tilgang til barns ønsker, og hvordan kan ønsker formidles? Studien som eksemplet med Anja er hentet fra (Ulvik, 2007), viser at barnas beretninger preges av flertydighet og

ambivalens, og at komplekse relasjonelle vurderinger inngår. Det er også eksplisitte eksempler på at barn ikke ønsker å bli «hørt» i betydningen å bli fortolket bokstavelig, bli tatt på ordet, eller at de frykter hvordan de voksne vil håndtere det hvis barnets «mening» blir tatt til følge. Et barn uttrykker at hjelperne ville «hjelp så altfor mye» hvis hun fortalte hvordan hun hadde det. Et annet barn sier at hun ønsker å bo i fosterhjemmet, men at hun også gjerne vil bo sammen med mamma. «Men da må det bli i dette huset, for det er størst.» Hun løser sine motstridende ønsker ved å kombinere dem i en kreativ, men sannsynligvis urealiserbar visjon, å flytte mamma inn i fosterhjemmet. Et barn forteller om hjemmet hun kom fra hvor hun ble utsatt for alvorlige overgrep, som et lysende, hvitt sted, med hvite sofaer, hvor en «alltid kunne være glad». Hun forteller at det er et sted hun lengter tilbake til. Samtidig sier hun at hun er glad for å være i fosterhjemmet hun bor i nå. Hun idealiserer fortiden, og ser på samme tid ut til å kunne forholde seg til ønsker på et pragmatisk nivå. Hun framstår ikke som en «bruker» som bestiller en forandring, men hun kan likevel vurdere barnevernets inngrep positivt i ettertid (Ulvik, 2007).

Barna er i stand til å skille mellom ønsker på ulike nivåer: eksistensielle ønsker om hvordan livet skulle være, og ønsker de har til barnevernets tjenester når livet er slik som det er. Når et barn sier at «alle barn vil helst bo hos mammaen sin», kan ikke det umiddelbart forstås som at det gjelder for henne selv akkurat nå. Det kan like gjerne forstås som en viten om det vanlige og normative, og et ønske om vanlighet.

Det er selvfølgelig av betydning å utvikle nyanserte og sensitive samtaleformer med barnevernets barn. I tråd med Shiers modell (2001), som er presentert tidligere, er det viktig å bidra til at barn kan ytre seg, å legge til rette for ytringer. I deltakelsesfeltet er det mange som vektlegger en sensitiv samhandling mellom voksne og barn som en forutsetning for barns deltakelse. Skivenes og Strandbu (2006) legger stor vekt på at voksne bestreber seg på å utforske hva barn mener med det de sier. Like viktig som å få barnet til å ytre seg, er fortolkningen av samtalematerialet som *ytringer i kontekst*. Med kontekst menes her både den lokale, altså situasjonen barnet befinner seg i og interaksjonen hun inngår i, og den større kulturelle kontekst, som omfatter tilgangen på kulturelle redskaper (Wertsch, 1998). Med fortolkning menes her å identifisere meningsbærende elementer i ytringer, som framkommer i en spesifikk interaksjon, at en forestiller seg barnets tale i lys av fortid og framtid. Hvis profesjonelle retter sin lytteberedskap mot entydighet og konsistens, søker etter hva barnet «egentlig» mener, vil de stå i fare for å overfortolke barns ytringer. En praksisanbefaling er

at en i større grad *utforsker* det barna sier, og samtidig tilstreber en lytteberedskap for flertydighet (Ulvik, 2007).

Barns «meninger» og «synspunkter» – kontekstualisert og samskapt

Verken forskere eller klinikere har en direkte eller enkel tilgang til barns erfaringer og meningsdannelse, til hvordan hendelser og erfaringer er representert for dem og kan uttrykkes av dem. «Mening» er i sosiokulturell teori ikke å forstå som et ferdig resultat, men som betydning som forhandles fram gjennom interaksjon. Spørsmålet blir da ikke om hvorvidt mennesker i kategorien barn er kompetente til å framvise «mening». Voksne omsorgsgivere og barnevernsarbeidere blir snarere å betrakte som medkonstruktører av mening, enn som informasjonsinnhentere eller informasjonsleverandører (Ulvik, 2007). I samspill med omgivelsene tar barna i bruk ulike redskaper i sin narrative strukturering av hendelser, og i sine formuleringer av sine ønsker. Til tross for deres ulike framstilling av egen deltakelse i hendelsene er de alle *analytisk* å betrakte som deltakere.

Et eksempel fra en studie av profesjonell praksis i barnevernet kan illustrere dette perspektivets relevans (Profesjonsutøvelse og barns deltakelse, 2007)¹. En saksbehandler i barnevernet forteller om en samtale med et barn som er plassert i fosterhjem, og om hvordan de to kom fram til en beslutning:

Jeg har en 14-åring i Lilleby, der det er snakk om å se mamma.... Grunnen til at jeg har sagt nei til overnattinger, er at det er ustabil der....Hun kom meg egentlig i forkjøpet. Hun kom med det ønsket. Da sa jeg: Du – forrige gang vi snakket sammen, snakket du om det å være redd, og du sa at du var veldig redd da du bodde der. Og hvordan står det til med den redselen nå, hvordan er det med den klumpen i magen din? Den er mye mindre. Ja, men du skjønner, jeg har ikke lyst til at den skal bli noe større. Vet du, det hadde ikke hun heller. Skal vi vente med det til den klumpen er borte? Vi ble enige. Hvordan er det med den klumpen nå? Hun hadde snakket om den klumpen før (Ulvik, 2008).

Eksemplet er ikke tatt med som normativ praksis, men for å anskueliggjøre måter å analysere på. I en rettighetsdiskurs kunne denne interaksjonen blitt forstått i lys av begrepet medvirkning, som

den voksnes beslutningsovermakt og overtalelsespraksis. Barnet uttrykker et ønske eller en «mening» som ikke tas til følge, men reformuleres gjennom samtalen. I lys av sosiokulturell teori kan samtalen som det her fortelles om av den ene samtalepartneren, betraktes som en forhandling om mening. Barnet og den voksne samskaper mening. Den voksne tar utgangspunkt i uttrykk og metaforer som barnet selv har brakt inn, og tilbyr noen nye elementer til barnets meningsdannelse. Sett i lys av sosiokulturell utviklingspsykologi kan barnevernsarbeiderens praksis også betraktes som en form for utviklingsstøtte, som *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1978).

Utviklingsstøtte – en utvidet begrunnelse for deltakelsesorienterte praksiser

Hvis en gjør til teoretisk premiss at subjektiv meningskaping har en sosial karakter, gir dette også retning til utvikling av deltakelsesorienterte profesjonelle praksiser. Den profesjonelle oppgaven kan reformuleres; barnevernets medarbeidere kunne mer eksplisitt utnytte sine potensialer som medkonstruktører av mening, ved å utforske barnets meningskonstruksjon og tilby barnet flere redskaper til forståelse av egen situasjon.

Tildeling av rettigheter kan noen ganger ha paradoksale konsekvenser. Når norsk barnevern i økende grad har blitt formalisert, har begrunnelsen blant annet vært å bedre ivareta partenes rettigheter. Økt formalisering kan imidlertid bidra til at et prosessperspektiv blir mindre framtrødende i praksisene; det vil si at korrekt saksbehandling kan få forrang framfor målsettinger om forandring i et barns liv.

Barna er i stand til å skille mellom ønsker på ulike nivåer: eksistensielle ønsker om hvordan livet skulle være, og ønsker de har til barnevernets tjenester når livet er slik som det er

Et klart formål framstilles ofte som en forutsetning for å utvikle såkalte deltakelsesorienterte praksiser (Sinclair, 2004). Rettigheter kan bidra til å sette standarder og artikulere idealer. De juridiske og normative begrunnelsene som FN's konvensjon tilbyr, utgjør imidlertid et spinkelt grunnlag for å utvikle praksiser overfor barn. Begrunnes praksiser utelukkende i en rettighetsdiskurs, er det en større risiko for at de blir rituelle eller mekaniske. Sosiokulturell teori kan supplere de begrunnelsene rettighetsdiskursen tilbyr. Begreper fra sosiokulturell utviklingspsykologi kan bidra til en mer prosessorientert, interaksjonell og kontekstuell forståelse av barns deltakelse. De profesjonelle hjelperne får en mer potent aktørposisjon hvis oppdraget defineres som det å fremme barns utvikling,

sammenlignet med å være håndhevere av rettigheter. Dermed vil de i større grad kunne bidra til å oppfylle barnekonvensjonens intensjoner, og reelt bidra til at barnas rettigheter ivaretas.

Oddbjørg Skjær Ulvik
 Høgskolen i Oslo
 Postboks 4 St. Olavs Plass
 0317 Oslo
 Tlf: 22 45 36 55
 E-mail: oddbjorgskjar.ulvik@sam.hio.no

Referanser

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Burman, E. (1996). «Local, global or globalized: child development and international child rights legislation, *Childhood, a Global Journal of Child Research*, 3, 1: 45–66.
- Bruner, J.(1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- FNs konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of children's rights*, 6, 433–444.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's Rights*, 16, 395–406.
- Gulbrandsen, L.M. & Ulvik, O.S. (2008). *The concept of participation: Sociocultural and legal aspects*. Paper presented at ISCAR's second international conference, San Diego, 9–13. sept.
- Gullestad, M. (2002) *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: Innocenti essays No. 4, UNICEF.
- Haugli, T. (2003). *Artikkel i familie og arverett*. 1. avd. master i rettsvitenskap og 2. avd. cand. jur. Lov om barn og foreldre. Tromsø: Det juridiske fakultet, Universitetet i Tromsø.

- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society, 18*, 2, 77–96.
- Hinton, R., Kay, E., Tisdall, M., Gallagher, M. & Elsley, S. (2008). Children and young people's participation in public decision-making. I *International Journal of Children's Rights, 16*, 281–284.
- Hinton, R. (2008) Children's participation and good governance: Limitations of theoretical literature. *International Journal of Children's Rights, 16*,
- Hydén, L. C. (1997). De otaliga berättelsarna. I: L. C. Hydén & M. Hydén (red.). *Att studera berättelser: Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv* (s. 9–29). Stockholm: Liber.
- Høstmælingen, N., Kjørholt, E.S. & Sandberg, K.(2008). *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2002). Small is powerful: Discourses on «children and participation» in Norway. *Childhood, 9*, 1, 63–82.
- Lidén, H. (2004). Barns rettigheter – en realiserbar intensjon? *Tidsskrift for Velferdsforskning, 7*, 196–212.
- Lov 17. juli 1953 om barneverntjenester.
- Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992, nr. 100.
- Nafstad, H.E. Blakar, R.M. & Carlquist, E. (2007). Ideology and power: The influence of current neo-liberalism in society. *Journal of community & applied social psychology, 17*, 313–327.
- Oppedal, M. (2006). Barns og foreldres brukermedvirkning i et juridisk perspektiv. I: S. Seim & T. Slettebø (red.) *Brukermedvirkning i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget. 46–67.
- Pais, M. S.(1997). The convention on the rights of the child. I *The manual of human rights reporting under six major international human rights instruments*. Geneve: United Nations. S 393–504.
- Profesjonsutøvelse og barns deltakelse (2007). Prosjektbeskrivelse til Nfr. Høgskolen i Oslo. <http://www.hio.no/Enheter/Avdeling-for-samfunnsfag-SAM/Forskning-og-utvi...>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of child development*. New York: Oxford University Press.
- Sampson, E. E. (1995). The challenge of social change for psychology: Globalization and psychology's theory of the person. I: N. R. Goldberger & J. B. Veroff (red.). *The culture and psychology reader*. New York: New York University Press.

- Sandbæk, M. & Einarson, J.H (2008) Children and young people report to the UN on their rights. Annex to Norway's fourth report on the convention on the rights of the child. Oslo: NOVA/ Norwegian Social Research, Report 2 b.
- 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. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 2, 106–118.
- Skivenes, M. & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16, 10–27.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: Contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights* 10, 73–88.
- Smith, A. B. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of children's rights*, 15, 147–164.
- Smith, L. (2008). FNs konvensjon om barnets rettigheter. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt & K. Sandberg (red.). *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (1997). Barndomspsykologi – Utvikling i en forandret verden. Oslo: Pedagogisk forum.
- Stern, R. (2006) The child's right to participation – Reality or rhetoric? Uppsala: Uppsala Universitet.
- Ulvik, O.S. (2007). Seinmoderne fosterfamilier: En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger. Oslo: Unipub forlag
- Ulvik, O.S. (2008). Arbeidsnotat om intervju med saksbehandler i barnevernet, Forskningsprosjektet «Snakk med oss». Profesjonsutøvelse og barns deltakelse. Høgskolen i Oslo.
- UNDH 1948, Universal Declaration of Human Rights.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge MA og London: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.