

ATT "GÖRA" AGENS

YRKESVERKSAMMAS BESKRIVNINGAR
AV SITT PRAKTISKA ARBETE
MED BARN OCH UNGAS AGENS

Ylva Svensson
Sevtap Gurdal

Rapport i
korthet

och med att barnkonventionen blivit lag i Sverige har fler yrkesprofessioner ställts inför frågan hur barns röster ska tas i beaktande där det tidigare inte varit gängse. Mot bakgrund av det har denna rapport två syften, dels att ge konkreta exempel på hur professionella arbetar med det som kallas barns och ungas agens, dels att analysera de faktorer som beskrivs hindra eller vara förutsättningar för detta arbete i praktiken. Då vi också vill undersöka vad agens är för de yrkesverksamma, har vi valt ett begrepp som i sig inte påverkar innebörden av agens på samma sätt som formuleringar såsom att "ge", "ta" eller "ha" agens gör. Vi har i stället valt "göra" agens – ett begrepp som även är neutralt, i motsats till "främja" eller "hämna".

"Det är lätt att säga men svårt att göra" är en ofta återkommande mening i samtal om barns och ungas agens. De studenter vi möter på de barn- och ungdomsvetenskapliga utbildningarna har ofta stor erfarenhet av att jobba med barn och unga men frågar ändå: Hur gör man då, rent konkret? Det finns inte ett svar på den frågan, och "hur:et" måste anpassas till respektive verksamhet. Målet med denna rapport är alltså inte att ge ett svar utan att visa på bredden i hur man kan jobba med frågan. Vi vill också uppmäna till reflektion kring hur just ditt eller din verksamhets svar ser ut utifrån.

Till grund för undersökningen ligger korta texter skrivna av tio yrkesverksamma studenter på den nationella (magister) respektive internationella (master) barn- och ungdomsvetenskapliga utbildningen på Högskolan Väst. Idén att undersöka hur studenter tillika yrkesverksamma beskriver agens kom från att utbildningarna utgår ifrån att barn och unga ska vara aktörer i sina egna liv och att de som arbetar med barn och unga bör möjliggöra det på olika sätt.

I linje med det första delsyftet presenteras de tio texterna i sin helhet, som inspiration till hur man kan arbeta med barns och ungas agens i olika verksamheter. Därefter följer analysen i det andra delsyftet, vilken visar att agens ses på olika sätt av de yrkesverksamma. Barn och unga beskrivs som delaktiga aktörer, som jämlikar och experter, men det finns även beskrivningar av den vuxna som en möjliggörare av agens. Barns och ungas agens beskrivs ligga till grund för positiv personlig utveckling, men också för demokrati och inflytande genom ansvar för en själv och andra.

De delvis olika beskrivningarna av vad agens är påverkar skildringarna av hur agens görs. De sammanfattas i en modell bestående av fyra delar: den vuxnas roll, barnets/den ungas roll, samspelets roll respektive kontextens roll i görandet av agens. Resultaten presenteras under samma teman, med identifierade framgångsfaktorer och hinder som underteman (se innehållsförteckningen). Utifrån resultaten i de olika delarna har vi formulerat diskussionsfrågor, tänkta att kopplas till läsarens egen verksamhet och hur barns och ungas agens tar sig uttryck där.

Det har varit mycket intressant och lärorikt att ta del av studenternas olika perspektiv och de diskussioner vi har haft tillsammans. En förutsättning för att vi skulle kunna genomföra detta projekt och skriva denna rapport var ju att några ville delta. Vi vill därmed rikta det största av tack till våra textförfattare: TACK för att ni ville dela med er av era erfarenheter, och detta vid sidan av era studier och arbeten. Tack också för ert tålamod i denna process, som blev både längre och mindre rak än vi tänkte oss från början. Vi vill också tacka vår institution Individ och samhälle på Högskolan Väst för möjligheten att genomföra detta projekt, och forskningsmiljön Barn och unga för att vi har fått skriva och trycka denna rapport.

Bilderna i rapporten är tagna av de yrkesverksamma bakom empirin.

FÖRFATTARE



Ylva Svensson är docent i psykologi med fokus på barn och unga. Hon jobbar som lektor på Högskolan Väst och undervisar främst på det barn- och ungdomsvetenskapliga magisterprogrammet och inom fristående kurser i psykologi. Både Ylvas undervisning och hennes forskning rör identitetsutveckling generellt och etnisk identitet specifikt, och fokuserar på aspekter av tillhörighet, inkludering och sammanhangets inverkan på hur unga formar sina identiteter.



Sevtap Gurdal är lektor i psykologi vid Högskolan Väst. Hennes undervisning sker främst på det barn- och ungdomsvetenskapliga magisterprogrammet och Lärarprogrammet och rör bland annat mångfald, värdegrund och tvärprofessionellt arbete kring barn och unga. Hennes forskning ligger inom området föräldraskap, barns aktörskap och problematiskt datorspelande.

INNEHÅLL

Bakgrund	4	Hur "görs" agens i praktiken?	31
Agens.....	4	Den vuxna	32
Barns och ungas agens i förskola, skola och fritidshem	6	Flexibilitet och att våga släppa den egna kontrollen	
Barns och ungas agens inom socialtjänsten	7	Att utgå ifrån barnet/den unga	
Varför agens är viktigt.....	7	Lyhördhet och ett genuint intresse	
Undersökning	8	Transparens och tydlighet	
Syfte och frågeställningar.....	8	Barnet/den unga.....	33
Genomförande.....	9	Samspelet.....	34
Analys.....	9	Samarbete och interaktion	
Empiri – de yrkesverksammas texter	10	Skenagens och villkorad agens	
Analys	27	Kontexten.....	35
Hur beskrivs agens?	27	Organisatoriska faktorer	
Barn och unga som delaktiga aktörer.....	27	Balansgångar och motstridiga uppdrag	
Den vuxna som möjliggörare av agens	28	Samsyn mellan olika aktörer	
Barn och unga som jämlikar och experter	29	Barns och ungas olikheter	
Agens som grund för positiv utveckling	30	Diskussion	39
Agens som grund för ansvar för sig själv och andra	30	Styrkor och svagheter	42
		Referenser	43

BAKGRUND

I den att undersöka hur studenter tillika yrkesverksamma beskriver agens kom från att vi inom nationella och internationella barn- och ungdomsvetenskapliga utbildningar till stor del utgår ifrån att barn och unga är aktörer i sina egna liv och att de som arbetar med barn och unga bör möjliggöra det på olika sätt. Kunskap om och erfarenheter av barns och ungas agens eller aktörskap är sedan barnkonventionen blev lag i Sverige 2020 viktigt inte bara för våra studenter utan också för alla som i sina yrken kommer i kontakt med barn och unga.

Barnkonventionen, eller FN:s konvention om barnets rättigheter, består av 54 artiklar, av vilka flera kan sägas handla om barns och ungas agens och vuxnas ansvar att se till barnets bästa. Exempelvis står det i artikel 2 att alla barn är lika mycket värda, och artikel 3 handlar om att vuxna ska se till barnets bästa då de tar beslut som påverkar barn. Artikel 6 lyfter fram att alla barn har rätt att leva och utvecklas. Vidare står det i artikel 12, om åsiktsfrihet och rätten att bli hörd, att alla barn som är i stånd att utveckla egna åsikter ska ha rätt att uttrycka dessa fritt i alla frågor som rör dem (Unicef Sverige, 2009).

Hur detta synsätt ska appliceras på en arbetsplats är inte alltid lätt att veta. Syftet med denna rapport är därför tvådelat: dels att ge konkreta exempel på hur professionella arbetar med barns och ungas agens i sina olika yrkesprofessioner, dels att analysera de faktorer som beskrivs hindra eller vara förutsättningar för detta arbete i praktiken.

Agens

Agens kan förenklat beskrivas som att en individ medvetet utför en handling för att nå ett specifikt resultat. Det kan till exempel vara att ett barn som har lyckats få fram sin vilja genom att argumentera för sin sak använder samma handling för att nå ett liknande resultat. Barnet applicerar då tidigare erfarenheter på en ny situation och den medvetna handlingen är följaktligen ett uttryck för agens, eller vad Bandura (2001) benämner *personal agency*. Det innebär att personen är proaktiv i sitt handlande (Bandura, 2001). Med andra ord påverkar tidigare händelser och vilket resultat vi vill uppnå hur vi väljer att agera (Kuczynski & De Mol, 2015).

Vidare kan agens beskrivas som den delaktighet i sin egen utveckling en individ upplever genom att kunna påverka händelser i önskvärd riktning. Genom att nå uppsatta mål ökar motivationen att ta större ansvar för sitt liv och sätta upp nya mål (Ford, 1992). Om ett barn i exempelvis en argumentation med en förälder, lärare eller kompis märker att hen faktiskt kan påverka utgången i en viss riktning blir barnet mer intresserat av att delta i samtalet och påverka sitt liv.

Ett annat sätt att förklara vad agens är, är enligt Kuczynski (2003) att utgå ifrån de kognitiva delarna av oss tillsammans med våra handlingar och perceptioner. De kognitiva delarna utgörs av de individuella resurser en person har och kan till exempel handla om hur moget barnet är. Kuczynski och De Mol (2015) menar att ett mer moget barn är bättre på att kommunicera och bedöma de



Vidare kan agens beskrivas som den delaktighet i sin egen utveckling en individ upplever genom att kunna påverka händelser i önskvärd riktning.

situationer det är i, för att sedan ta beslut om vilken handling det ska utföra. En annan aspekt som lyfts fram är de relationer barnet befinner sig i. Exempelvis är föräldra-barn-relationen och barnets roll i familjen viktiga för dess möjligheter att uttrycka sina åsikter, och i förlängningen för vilka beslut som tas. Relationer finns också i skolan, med kompisar och lärare, vilket påverkar upplevelsen av agens. Till sist menar Kuczynski och De Mol (2015) att kulturella normer styr synen på barns och ungas agens, då det varierar hur tillåtet det är för barn att vara delaktiga och i vilka frågor de får lov att vara det. I Sverige uppmanas barn att vara delaktiga från tidig ålder, inte minst i skolan. Sammanfattningsvis innebär det här att ett barn som har de rätta kognitiva förutsättningarna och är mer moget, som har en tillåtande relation till den vuxna och som befinner sig i en kultur som uppmanar barn att vara delaktiga har större möjligheter att utöva och känna agens än ett barn som är mindre moget och som inte har samma tillåtande förutsättningar från miljön runtomkring.

Komplexiteten i att beskriva agens lyft fram av Bolin och Sorbring (2018) som menar att ordet aktörskap, som ibland används synonymt till agens, inte får med allt som ryms i begreppet *agency* då det senare inkluderar individens handlingsförmåga och handlingsutrymme. I tidig forskning var inte barns och ungas åsikter i fokus, i stället handlade den om att förklara hur barndomen är relaterad till vuxenlivet (James, 2009). En gradvis förändring påbörjades under 1970-talet, då det skedde ett paradigmskifte i synen på barnet och barndomen. Barndomen ansågs inte längre vara en obetydlig period i livet eller ett projekt för föräldrarna. Barnet sågs därmed inte längre som en ofärdig vuxen, utan som en egen individ med egna tankar och ett aktivt deltagande i sitt liv och sin utveckling – så kallade aktörer eller en individ med *agency* (James, 2009). Från att ha setts som åskådare i sina egna liv blev barnen nu i stället behandlade som aktiva deltagare (Skivenes & Stranbu, 2006). Med detta nya sätt att se på barn och unga inom barndomssociologin krävdes också nya sätt att bemöta barnet eller den unga i familjen, skolan och andra institutionella verksamheter, vilket i sin tur krävde ny forskning inom området. Då barn nu sågs som personer som kan göra skillnad blev det viktigt att ta reda på mer om barns tankar och åsikter samt hur dessa formas för att sedan påverka omgivningen (Mayall, 1994). Barns och ungas vardag blev för första gången viktig att förstå ur deras eget perspektiv.





Genom den förändrade synen på barn
förändrades hur vuxna betraktar dem.

tiv, då de ansågs vara experter på sin egen vardag (James m.fl., 1998; James & James, 2004; Qvortrup m.fl., 2009). Genom att göra barn och unga mer delaktiga skulle forskningen få nya perspektiv på deras liv, men det fanns fortsatt en syn på barn och unga som individer som behöver skyddas och hjälpas att bli mer självständiga aktörer (Hägglund, 2018).

Hur kan då agens komma till uttryck? Genom den förändrade synen på barn förändrades hur vuxna betraktar dem. Från att ha ansetts vara en passiv person på väg mot vuxenlivet (Matthews, 2007) blev barnet/den unga en mer jämställd person i förhållande till vuxna genom att till exempel vara mer delaktig i beslut (Kuczynski & De Mol, 2015). Delaktigheten har sin grund i att vi ser på barnet som kompetent och kapabelt att vara just en aktör, och att agerandet sker i samspel med andra individer, även vuxna (Kuczynski, 2003). Samspelet innebär att barn påverkar vuxna och att vuxna påverkar barn. Genom interaktion sker en växelvis verkan mellan parternas intentionella handlingar, vilket påverkar de beslut som tas. Det gäller såväl i familjen och med kompisar som i skolan och andra institutionella sammanhang.

Ibland beskrivs barnet som inte tillräckligt kompetent eller kunnigt för att vara delaktigt, som att det måste bli mer som en vuxen innan det kan bidra som aktör. Sundhall (2018) menar att detta sätt att se på barn är att utgå ifrån att vuxenhet är normen i samhället. Barnet blir något annat genom att beskrivas som motsatsen till vuxen: om en vuxen är mogen så är barnet omoget, om den vuxna är stabil är barnet spontant. Att beskriva vuxna och barn som motsatser bidrar till synen på barn som ofärdiga vuxna (Matthews, 2008) och ger effekter på hur arbetet med barn och unga organiseras i till exempel skola och socialtjänst.

Barns och ungas agens i förskola, skola och fritidshem

Barns och ungas agens i skolan förekommer på olika sätt i forskningen men benämns inte alltid så. Lager (2021) skriver om agens i fritidshemmet men använder ord såsom delaktighet, inflytande eller handlingsutrymme. Här tas agens upp utifrån barns rätt att komma till tals och bli lyssnade på samt rätten till fritid, lek och vila (Lager, 2021). I studien intervjuades barn i syfte att få veta mer om hur lärare kan möjliggöra eller begränsa barns aktörskap på fritids. Resultaten visar att barn på fritids vill ha lärare som tar ansvar och som de kan lita på, men också lärare som hjälper, inspirerar och utmanar. Relationen mellan barn och lärare lyfts fram som viktig, liksom att läraren i sin maktposition måste ta ansvar för att omfördela makt och skapa förutsättningar för agens. Lager (2021) lyfter fram begreppet meningsskapande relaterat till agens och menar att det relationella mellan elever och lärare är av vikt. Genom parternas samspel läggs ”grunden för hur barnen kan vara delaktiga och erbjudas aktörskap” (s. 42). Vidare finns agens beskrivet som något som ska erbjudas barnen på fritidshemmet och för det sägs det krävas lärare som förstår barnen i deras vardag.

Berghner (2019) har i sin artikel valt att dela upp barns aktörskap i två delar, den ena som barns inflytande och den andra som barns påverkan. Med inflytande menar hon det reella inflytande som barn har på beslut i sociala situationer med andra. Påverkan handlar i stället om hur barn direkt eller indirekt påverkar andra i sin omgivning eller den värld som finns omkring dem. En undersökning från en svensk förskola visar att barn har medvetna strategier för att påverka lärare på olika sätt, till exempel genom förhandling eller genom att försöka ta kontroll över situationen på olika sätt (Markström & Halldén, 2008). Ett kanske mindre väntat sätt att utöva agens på är att välja att vara tyst eller undvika läraren om man inte håller med om något. Exempelen visar att barn kan utföra handlingar med intention, det vill säga med agens.

Barns och ungas agens inom socialtjänsten

Bolins (2018) artikel utgår ifrån att barn och unga ska involveras i de beslut som tas om dem inom socialtjänsten. Hon menar att det för att möjliggöra barns agens krävs en organisatorisk praktik som främjar goda rutiner och relationer mellan professionell och klient. Förutsättningar för agens måste finnas på alla nivåer i organisationen, såväl i det individuella mötet mellan barn/ung och yrkesverksam som högre upp i organisationen. Barnen och de unga bör ses som kompetenta individer som bär på kunskap som är viktig för de beslut som tas om dem själva. En undersökning på en skola visar att barns och ungas agens möjliggörs av de socialarbetare som finns i skolan genom att de låter barnet själv bestämma när kontakt ska ske. Exempelvis använde barnen i studien sms när de ville prata med den vuxna eller knackade på hos socialarbetaren (Bolin & Sorbring, 2014). De vuxna fanns alltid där (så kallad varje-dag-närvaro), men det var inte de som var initiativtagare till att prata utan i stället lät de barnen eller ungdomarna be om stöd när de kände sig redo för det.

Varför agens är viktigt

Agens har visat sig ha positiva effekter på barn och unga. Barns tro på sin egen förmåga har bevisats påverka till exempel deras hälsa och välmående (Greenaway m.fl., 2015) och forskning visar att förskolebarn med hög agens tenderar att ha mindre ångest, vara mer positiva och ha högre självkänsla (Grob m.fl., 1996; Lopez & Little, 1996). Vidare visar studier att en upplevd känsla av agens hos ungdomar kan kopplas till bättre skolresultat – genom att de tror på sin egen förmåga att göra bra ifrån sig får de också bättre resultat (Juang & Silbereisen, 2002; Walls & Little, 2005). Liknande resultat uppvisar en studie av Gurdal m.fl. (2016), där barn som upplevde agens och hade varma och kärleksfulla föräldrar presterade bättre i skolan än barn som inte upplevde agens, trots att de hade varma och kärleksfulla föräldrar. Det innebär att agens är viktigt för skolresultaten.

UNDERSÖKNING

Syfte och frågeställningar

Ovanstående forskningsgenomgång visar att barns och ungas agens är ett beforskat område, men att lite fokus har legat på hur professionella som jobbar med barn och unga kan skapa förutsättningar för barns och ungas agens. Det innefattar hur yrkesutövare planerar och genomför sitt arbete för att skapa förutsättningar för barns och ungas agens på ett konkret plan.

Syftet med denna rapport är tvådelat: dels att ge konkreta exempel på hur professionella arbetar med barns och ungas agens i sina olika yrkesprofessioner, dels att analysera de faktorer som beskrivs hindra eller vara förutsättningar för detta arbete i praktiken. För att uppnå det första delsyftet, att bidra med konkreta exempel, innefattar rapporten de yrkesverksammas texter i sin helhet och är då tänkta att fungera som inspiration till hur man kan jobba med barns och ungas agens. Det andra delsyftet uppnås genom att texterna har analyserats med utgångspunkt i följande frågeställningar:

1. Hur beskriver de yrkesverksamma barns och ungas agens?
2. Hur "görs" agens i praktiken och vilka framgångsfaktorer och hinder är viktiga att beakta då barns och ungas agens står i fokus?



Representerade yrken

- doktorand i pedagogik
- förskollärare
- grundskollärare
- projektledare på Folkhälsan
- hälso- och sjukvårdskurator
- boendestödare
- socialpedagog inom förskola
- skolutvecklare
- Information Management Officer
- socialsekreterare

Genomförande

Under våren 2021 gick vi ut med ett *open call* till samtliga studenter på den nationella magisterutbildningen och den internationella masterutbildningen i barn- och ungdomsvetenskap på Högskolan Väst. Vi kontaktade även tidigare studenter som vi visste jobbade med dessa frågor eller som skrivit sina examensuppsatser om barns och ungas agens. Uppmaningen var att beskriva ett projekt eller en daglig verksamhet som berör barn och/eller unga med fokus på hur olika professioner jobbar med barns och ungas agens i praktiken.

Flera studenter anmälde sitt intresse och slutligen deltog tio av dem. Den empiri som denna rapport bygger på består därmed av tio texter skrivna av yrkesverksamma nuvarande och tidigare studenter på utbildningarna i barn- och ungdomsvetenskap på Högskolan Väst. De inkluderade texterna har en bredd sett till såväl yrkesprofession som målgruppens ålder, då agens kan ta sig olika uttryck i olika åldrar och kontexter.

Författarna skickade in sina texter via mejl och efter en första genomläsning blev samtliga ombudda att vara mer konkreta i sina texter – att fokusera mer på ”hur” i stället för ”att” de främjar agens samt att problematisera och lyfta det komplexa med att jobba på ett sådant sätt. Som ett resultat skrevs texterna om i varierande grad. Slutligen genomgick alla texter redigering och språkgranskning men utan att innehållet förändrades.

Analys

I analysen av texterna inspirerades vi av innehållsanalys (Cohen m.fl., 2018). Innehållsanalys som metod innebär att forskaren först läser all text som en helhet för att lära känna dess innehåll och först därefter går vidare på djupet.

Som ett första steg analyserade vi texterna på varsitt håll för att inte påverka varandra. I arbetet använde vi färgkoder för att markera beskrivning av agens samt främjande av agens enligt de två frågeställningarna. I steg två studerade vi varandras färgkodning och formulerade tillsammans gemensamma nämnare för texterna. I steg tre sammanfogades de gemensamma nämnarna till teman och underteman för att ge struktur åt det som framkommer i texterna.

Analyserna utgick inte från någon tidigare modell eller teori utan hade mer av en induktiv karaktär, det vill säga att vi utgick från texterna i sig och försökte förstå vad som beskrivs och uttrycks där.

Nedan presenteras de tio texter skrivna av yrkesverksamma som utgör det empiriska materialet i denna studie. Texterna är tänkta att ses som inspiration och konkreta exempel på hur olika yrkesprofessioner jobbar med barns och ungas agens.



Namn: Anna-Lena Borg

Yrke: doktorand i barn- och ungdomsvetenskap, Göteborgs universitet

Målgrupp: barn 6–12 år

Mitt avhandlingsarbete handlar om våld och utsatthet bland barn på fritidshem. Jag genomför en etnografisk studie med fältarbete under ett års tid, på två olika fritidshem. Under fältarbetet gör jag observationer bland barn i åldrarna sex till tolv år. Jag är med dem i vardagen för att försöka uppleva hur det är att vara barn på fritids. För att undersöka barnens perspektiv på våld och utsatthet genomför jag intervjuer och olika typer av samtal med barnen på fritids. Jag försöker vara en del av barnens vardag, men inte som en "fröken" utan som en annan sorts vuxen.

Barndomssociologen William Corsaro (2003; 2018) skriver om vikten av att barns erfarenheter blir en del av forskning. Forskare som möter barn behöver inta ett förhållningssätt som innebär att invänta barnens inbjudan till deltagande. Det innebär också att inte försöka korrigera eller tillrättalägga barnens beteende. Genom att vara en annan typ av vuxen, som inte har skolvärldens förväntningar på hur barnen ska vara och vad de ska säga, kan barnen förhoppningsvis känna sig friare i sitt sätt att uttrycka sig och vara.

Detta har jag försökt utgå ifrån i mitt deltagande i barns vardag på fritidshem. Det har varit viktigt för mig eftersom det blir en del i att försöka bejaka barns aktörskap. Genom att bli betraktad som en annan sorts vuxen – en som är med, som inte är barn men heller inte fröken – har min förhoppning varit att barnen ska känna sig friare att uttrycka sin självständighet. Det har handlat om mitt sätt att vara, att befinna mig i rummet, på platsen fritidshemmet, för att uppmärksamma barnen på vem jag är, vad jag gör och att de kan välja att prata med mig om de själva vill. Jag har försökt flyta med, inte göra mig själv så synlig men ändå finnas där med uppmärksamheten riktad mot barnen. När barn har bjudit in mig till aktiviteter har jag tackat ja.

Det har tagit tid för barnen att förstå min roll, och de har frågat mig många gånger vad jag gör där, när jag inte är fröken. Jag har låtit det ta tid. Flera gånger om har jag förklarat att jag är forskare och undersöker hur det är att vara barn på fritidshemmet, och att jag undrar om det är så att det ibland blir bråk bland barn eller att barn säger saker till varandra som inte känns bra. Att vara med barnen, och i stunden svara på deras frågor, har möjliggjort att jag – åtminstone vad jag tror – blir betraktad som en annan sorts vuxen. Mitt återkommande deltagande har varit viktigt och en framgångsfaktor för att bli godkänd av barnen och därmed få deras samtycke till intervjuer och samtal om våld och utsatthet bland barn på fritidshem.

Barnens egna tankar om hur och när vi ska prata har varit viktiga och styrande i mitt arbete. Jag har försökt utforska barnens egna förslag till samtal, vilket

har resulterat i parintervjuer där barnen själva har valt den de vill bli intervjuad med, medan andra har velat bli intervjuade enskilt och en tredje variant har varit samtalspromenader på skolgården. Det viktiga för mig har varit att försöka genomföra intervjuerna på ett sådant sätt att barnen känner att de har inflytande och självständighet över situationen. Jag har berättat noga att det är de själva som bestämmer vilka frågor de vill svara på, och att det är de som avgör när intervjun slutar. Jag har försökt lyssna in genom att tolka barnens uttryck och kroppsspråk och stämma av med barnen genom att fråga om det känns bra för dem att prata med mig. Om jag har känt tvekan inför om barnen har känt sig bekväma i situationen, exempelvis om ett barn har visat med sin kropp att det börjat bli obekvämt eller rastlöst, har jag föreslagit att vi ska avbryta samtalet. Dock skulle det kunna ses som ett hinder eftersom min uppmärksamhet på barnet gör att intervjuer avbryts eller uteblir, alltså att jag får mindre data att arbeta med. Förhållningssättet i sig har också inneburit hinder. Först och främst har det tagit omfattande tid i anspråk, men det har även inneburit hinder i form av att befästa sig i en pågående verksamhet, med planerade aktiviteter för barnen, vilket ibland har försämrat möjligheterna att tala med barnen när de själva önskar.



Namn: Emelie Liffner Nilsson

Yrke: grundskollärare, årskurs 7–9

Målgrupp: barn 14–16 år

Jag arbetar i grundskolans senare år, eller som det kallas i vardagligt språkbruk: högstadiet. Min undervisning sker i årskurs 7 till 9. Jag arbetar som lärare i de samhällsorienterande ämnena, där jag blandar historiska händelser med samhällsförändringar i realtid. Jag interagerar med mina elever i olika sammanhang. Dels i rollen som mentor, där jag har kontakt med hemmet och ett socialt ansvar. Dels i rollen som undervisande pedagog, där jag lär dem fakta och att resonera och låter dem ta plats i olika former av diskussioner. Jag interagerar med eleverna på övrig tid i skolans verksamhet, under lunchrasten, på deras raster mellan lektioner – i miljöer som matsal, cafeteria och korridorer. Interaktioner mellan vuxen och ungdom genomsyrar i princip hela arbetsdagen. Jag är övertygad om att goda relationer mellan elev och lärare är av stor vikt för en god lärandemiljö och trygghet i skolan.

Det finns ett flertal framgångsfaktorer för att möjliggöra barns och ungas agens i praktiken. Ett öppet samtalsklimat i klassrummet har en stor betydelse för inflytande och delaktighet. Då jag arbetar som lärare i de samhällsorienterande ämnena kommer mycket av inflytandet "gratis". Till skillnad från andra ämnen, som till exempel matematik som har statiska uppgifter att arbeta med, är de samhällsorienterande ämnena mer rörliga i innehåll. En politisk händelse eller ett riksdagsval kan förändra vårt innehåll och valet av läroböcker över en natt. Jag ser tidigt till att engagera eleverna i nutida händelser, att de följer nyheterna, och uppmuntrar dem/bjuder in dem till diskussion.

En del lektioner öppnas ibland upp av att en elev lyfter frågan: "Vad hände i riksdagen igår egentligen?" Där har jag en fördel i att kunna haka på den diskussionen och göra den till ett lärtillfälle samtidigt som eleven får påverka lektionsinnehållet. En del lektioner kan öppnas upp av att en elev frågar: "Vad hände i *Paradise Hotel* igår?" Det är en knivigare situation, eftersom det är en fråga som är av underhållande karaktär. Dels tittar jag privat inte på programmet, vilket gör att jag inte har någon större insyn. Dels har kanske inte innehållet så mycket med samhällspolitik att göra. Däremot känner jag mig trygg i min roll som samhällsorienterande pedagog. Jag kan använda mig av det mesta och forma det så att det passar min SO-undervisning. Låt oss säga att just detta avsnitt av *Paradise Hotel* handlar om en man som har tagit på kvinnor utan deras medgivande. Då kan lektionen ägnas åt att tala om



Jag för dialog med eleverna i början av varje termin, då jag presenterar en grov planering av de arbetsområden som vi ska arbeta med.



samtyckeslagen, där vi kan diskutera och göra värderingsövningar. Vi kan diskutera i grupp var gränsen går. Hur vet man vad som är samtycke? Måste jag fråga en person om jag får kyssa hen eller kysser jag hen bara utan att fråga? Många bäckar små kan leda mig och mina elever in på gynnsamma vägar. Det viktiga är att jag är lyhörd, bemöter deras frågor och snabbt sätter mig in i vad de har fått höra eller se. Det kan vara svårt att veta var gränsen går, vilket är en utmaning. Personligen bemöter jag det mesta, men däremot kanske en del av lektionen ägnas åt ämnet innan jag markerar att vi ska gå vidare med det planerade lektionsinnehållet. Jag är noga med att berömma deras lyhördhet och försöker göra dem medvetna om att jag är genuint intresserad av att låta dem ta plats.

Jag för dialog med eleverna i början av varje termin, då jag presenterar en grov planering av de arbetsområden som vi ska arbeta med. Tillsammans med mina kollegor i ämnesgruppen för SO har vi tagit fram årshjul, där vi gemensamt fört in vad vi ska undervisa varje år. Däremot har vi chans att forma innehållet i arbetsområdet själva och tillsammans med våra elever. När jag presenterar terminens arbetsområden får eleverna chans till inflytande. Det kan handla om arbetsform, arbetssätt, examination och en viss typ av innehåll. Ett populärt arbetsområde är "Världskrigens tid" (tiden från sent 1800-tal till 1900-talets mitt), där en del elever har särskilda intressen. De kan lyfta stridsmetoder, ledare som de har läst mycket om eller en önskan om att läsa biografiska böcker från förintelsen. Jag arbetar även ämnesövergripande, dels i de olika SO-ämnena, dels med min NO-kollega (lärare i de naturorienterande ämnena). Vi har, efter elevers önskemål, sytt ihop arbetsområdet "Vår miljö". Där behandlas miljöproblematik och klimatets olika utmaningar. Här bakar vi ihop geografi med biologi, vilket är mer tidseffektivt och mindre repetitivt för eleverna samtidigt som det innebär en minskad arbetsbelastning för oss lärare. Förvisso krävs en del planering, men den sker i ett inledande stadium. Efter det använder vi oss av det under årens lopp, med vissa modifieringar varje läsår.

Det finns vissa svårigheter med barns och ungas agens i praktiken i skolan. En aspekt är tid. Det centrala innehållet är etablerat, kunskapskraven ska uppnås och grovplaneringen kan resultera i ett stort stoff av innehåll som ska hinnas med. Jag kan bara utgå ifrån mig själv som pedagog, men det finns en viss stress kring att hinna med allt som ska göras. Att stanna upp och låta eleverna få ta plats i utformningen av planeringen kan då bortprioriteras. Samplanering med en kollega kan lätt bortprioriteras på grund av upplevd tidsbrist. En annan svårighet kan vara att få eleverna intresserade av delaktighet. En del elever kanske inte är särskilt studiemotiverade, medan andra kan vara oroliga för att uttrycka ett genuint intresse för skolämnena. Är skolklimatet inte tillåtande kan man kanske bli utsatt för kommentarer, som att man "smörar för läraren" eller är en plugghäst/nörd. Detta är ingenting vi accepterar och vi talar frekvent om elevens rättighet till sina egna tankar och åsikter utan att behöva bli kränkt. Vi har en likabehandlingsplan på vår skola, som vi talar om återkommande. Dels under mentorstid, dels under lektionstid – inte minst i SO-undervisningen, till exempel när vi talar om demokrati och mänskliga rättigheter. Vi talar om människors rättigheter och skyldigheter i samhället, och att skolan har dessa aspekter också. I vår likabehandlingsplan står det att eleverna på skolan ska känna till att de har ett medmänskligt ansvar för att alla ska känna sig trygga i skolan. De görs delaktiga i att ta ansvar gentemot alla, då de ska medverka aktivt till att diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling motverkas genom att påtala för vuxna/personal i skolan att det sker.

En annan svårighet med barns och ungas agens i praktiken är att en del elever kan känna att de inte får tillräckligt stort gehör för sitt inflytande. Förvisso står det i läroplanen från 2011 att skolan vilar på demokratisk grund. I en demokrati

har vi möjlighet att påverka, men samtidigt behöver eleverna lära sig och förhålla sig till att vi människor inte alltid får som vi vill. I samband med till exempel elevråd ges eleverna möjlighet att påverka skolans miljöer och lärtillfällen. Däremot genomförs en del kompromisser, där skolan går eleverna halvvägs till mötes.



Namn: Josefin Walk Stenman

Yrke: projektledare, Folkhälsan på Åland

Målgrupp: barn 11–15 år

Mitt namn är Josefin Walk Stenman och jag arbetar som projekt-koordinator för ANDTS- relaterade frågor (alkohol, narkotika, doping, tobak och spel) på Åland. Jag arbetar i en stor finlands-svensk organisation som heter Folkhälsan, eller närmare bestämt Landskaps-föreningen Folkhälsan på Åland. Till mina arbetsuppgifter hör att arbeta förebyggande med inriktning på barn och unga i ett projekt där vi samarbetar med olika aktörer på Åland, inte minst med de unga själva. Jag är även sam-ordnare för ett projekt som heter TobaksfriDuo.

Inom ramen för dessa projekt bjuder vi in till olika drogfria evenemang riktade till ungdomar i åldern elva till femton år. TobaksfriDuo är en kontraktsmetod med ursprung i Västerbotten som utgår ifrån att samordnaren gör klass-besök där eleverna får information om de skadliga effekter som tobak har på människan varpå klassen får diskutera ämnet. Eleverna får sedan möjlighet att bilda en tobaksfri duo med en tobaksfri vuxen och tillsammans ska de hålla sig tobaksfria tills ungdomen går ut grundskolan. Detta för att försöka skjuta fram eventuell debutålder beträffande tobaksprodukter. TobaksfriDuos representanter informerar om tobakens skadliga verkan genom att diskutera nackdelarna tillsammans med de unga. Ungdomarna själva styr samtalen genom sina frågor, och diskussionerna kan handla om allt från e-cigaretters vara eller icke vara till hur man bäst slutar röka. De som bildar en tobaksfri duo får en del medlemsförmåner hos lokala företag, till exempel billigare fika på ett café eller bio till ett förmånligare pris, och förmånerna brukar vara väldigt uppskattade hos ungdomarna. Även här försöker vi som arbetar i projektet vara så tillmötesgående som möjligt och lyssna på vilka typer av förmåner de önskar. Den stora fördelen med projektet är att det genomförs i skolan, vilket innebär att det når de flesta ungdomar. Besöken brukar vara uppskattade och det är inte ovanligt att alla elever i en klass går med.

En del svårigheter kan uppstå om eleverna själva redan sitter på felaktig information, till exempel att snus är bättre än cigaretter. De kanske har fått informationen av föräldrar eller andra vuxna och att då försöka få dem att ändra uppfattning kan vara knepigt och ibland känsligt. Vi har många diskus-sioner om att ersätta ett beroende med ett annat och effekterna av det. Det finns ofta några ungdomar som väljer att inte gå med och inte sällan beror det på att de upplever det svårt att hitta en tobaksfri vuxen. Kanske är det pinsamt att ingen i ens närhet är tobaksfri. Det försöker vi bemöta med att det inte behöver vara en familjemedlem, att en tränare eller en kompis vän går lika bra.

ANDTS-projektet genomför en drogvaneundersökning på Åland varje år, där vi frågar ungdomarna om deras drogvanor, hälsa och övriga mående. Frå-gorna ställs i enkätformat och för att säkerställa jämförbarhet ställs samma frågor varje år. Frågorna är formulerade utifrån ett ANDTS-perspektiv, vilket betyder att de ställs så att svaren synliggör ungdomarnas ANDTS-relaterade vanor. Ungdomarnas svar ger ofta ett tydligt underlag för oss att utgå ifrån då vi arbetar vidare i projektet. Vi brukar ha en referensgrupp där ungdomar får vara med och diskutera resultatet och själva komma med tankar kring varför de tror att resultaten ser ut som de gör. Vi har en stark tilltro till att

ungdomarna vet bäst varför drogvanorna ser ut på ett visst sätt och själva kan komma med kloka tankar kring hur vi kan jobba vidare tillsammans.

En svårighet som kan uppstå i dessa projekt är att ungdomarna inte vill ställa upp i referensgrupper. Åland är ett litet samhälle, vilket skulle kunna påverka viljan att ställa upp. Man är rädd att prata, helt enkelt. Det kan också vara så att man inte tror att det spelar någon roll att man deltar eftersom man har en förutfattad mening om att de vuxna ändå inte lyssnar. En annan svårighet är om barnen inte vill delta i de evenemang vi ordnar, vilket gör att intresset för drogfria evenemang går förlorat. Det är viktigt att evenemang som ordnas i samband med ANDTS-projektet är tilltalande.



Namn: Marie Löfstrand

Yrke: socialpedagog, förskola

Målgrupp: barn 3–6 år

Jag är verksam som socialpedagog inom förskolan och våren 2019 arbetade jag, tillsammans med mina kollegor, i ett projekt kring hållbar utveckling. Barngruppen bestod av 22 barn i åldern tre till sex år. Vi hade observerat att barnen pratade mycket om organisk källsortering och som en del av det fanns ett intresse kring var vår mat kommer ifrån. Vårt mål var att göra barnen nyfikna på ett ekologiskt och varsamt förhållningssätt till sin omgivande miljö och natur (Skolverket, 2018). Vi insåg tidigt utmaningen med att arbeta med ett ämne som är så föränderligt och projektet blev en lärorik resa för både barn och pedagoger. Vi utmanades av frågan om hur vi kan rusta barnen för framtiden när vi inte vet vilka utmaningar de kommer stå inför. Svaret, för oss, blev att utveckla barnens färdigheter i att aktivt kunna delta och påverka sin omvärld; barnens agens. Genom att få en förståelse för sin egen handlingskraft, sin möjlighet att aktivt påverka sin omgivning, hoppades vi uppmärksamma barnen på deras möjligheter men också på deras ansvar för miljön och sina medmänniskor.

För att ge barnen en förståelse för sammanhanget och uppmärksamma hur våra beslut och handlingar påverkar vår omvärld började vi projektet med att prata om var mat kommer ifrån och hur den odlas. Vi ställde inledande frågor om ämnet och barnen kom med många olika funderingar och bidrog med berättelser om vad de varit med och odlat hemma. Vi diskuterade sedan hur vi skulle kunna skapa ett odlingsland och vad som skulle kunna odlas. Galonbyxor åkte på, spadar togs fram, pinnar till staket samlades ihop och vi började plöja en bit jord i förskolans skog.

Valet av plats för odlingslandet visade sig vara betydande för barnens möjlighet till agens. De som var vana vid att leka i skogen fann det lätt att utöva aktörskap, medan de som hellre lekte på förskolans innergård behövde tid för att bekanta sig med miljön. Då trygghet främjar barns agens blev det viktigt att göra lärmiljön så tydlig och begriplig som möjligt för alla barn. Innan varje tillfälle pratade vi därför om vilka som skulle gå till odlingslandet och vad vi skulle göra och hur länge samt bemötte barnens funderingar. Med enkla verktyg såsom att lägga ut en matta för barnen att sitta på vid odlingslandet eller tillsammans lägga grenar runt området skapades en tydlig avgränsning för miljön. Detta stöttade oroliga barn samtidigt som det tydligt visade projektets fokus.

En del barn ville vara med på allt, andra ville utföra en uppgift under längre tid och några ville inte vara med alls. Här fick vi som pedagoger ständigt göra avvägningar och vara flexibla, då vi bedriver undervisning men samtidigt har ett omsorgsuppdrag. Vi löste det genom att en pedagog ansvarade för undervisningen i odlingslandet och de andra två var närvarande för hela barngruppens omsorg och andra praktiska sysslor. Dessa roller roterade, vilket vi såg som positivt då våra olika relationer till barnen påverkar deras möjligheter



till agens. De barn som inte deltog lekte oftast i närheten av där vi odlade och vissa kom då och då och tittade till vad som hände i odlingslandet.

Det är lätt att endast uppmärksamma de barn som är verbala eller fysiskt aktiva, samt de som agerar på ett sätt som anses kontextuellt lämpligt. Dock är det viktigt att bekräfta alla barns agerande. I gruppen fanns ett barn som var fascinerat av maskar och av den anledningen valde att följa med till odlingslandet. Detta barn tänkte inte vara med att så fröer eller skapa odlingsetiketter. I stället utövade barnet agens genom att tydligt tala om vad hen ansåg vara det centrala i projektet: "Vi ska nog samarbeta med maskarna och ta hand om vårt odlingsland tillsammans." Att som pedagog vara lyhörd innebär att även se de barn som agerar på ett annat sätt än det tänkta. Vår första tanke bör då inte vara "hur får jag med detta barn i aktiviteten?", utan i stället "vad vill barnet förmedla och hur kan jag bekräfta barnet i dess aktörskap?". Med detta i åtanke frågade vi ofta barnen, både de som deltog och de som inte gjorde det, vad de hade för tankar och funderingar – vad det var som intresserade dem. Vi var noga med att ställa följdfrågor för att förstå vad barnen menade, då det som vuxen är lätt att bara anta sig förstå. För vissa barn underlättade det att de fick visa i stället för att berätta eller att de fick använda sig av bildstöd.

Det är viktigt att komma ihåg att barn oftast vill uttrycka sina åsikter och styra över sitt eget narrativ, vilket kräver att vi pedagoger skapar utrymme och erbjuder verktyg som möjliggör barnens berättelser. Ett sätt att göra det är genom pedagogisk dokumentation. Under projektets gång dokumenterade barnen arbetet och kunde på så sätt påverka vad som uppmärksammades och sätta egna ord på sina upplevelser. Barnen valde själva *hur* de ville dokumentera: några tog foton och videor, några målade, andra samlade små minnen såsom roligt formade potatisar medan ytterligare andra berättade muntligt inför gruppen eller för en kompis vid matstunden. Detta bjöd in till många intressanta reflektioner kring hur barnen ville att projektet skulle fortgå.

Det största hindret för barnens agens i projektet var vi vuxna och vårt kontrollbehov. Det blev tydligt hur agens inte är något barn har utan något som ständigt förhandlas i interaktionen mellan individer. Vid undervisningstillfällen kunde vi stundtals, i ambitionen att följa projektplanen, bli för rigida och därmed försumma barnens perspektiv. För att barnen ska få en verklig chans att utöva agens måste vi våga ersätta vårt kontrollbehov med ett förhållningssätt där vi utmanar samtidigt som vi stöttar samt har en genuin nyfikenhet på barnens tankar. Vi måste våga ha inställningen att "jag vet inte vad som kommer hända eller sägas härnäst, men jag vet att vi, barn och vuxna tillsammans, kommer utforska och skapa mening i detta lärotillfälle".



Namn: Petra Söderberg

Yrke: förskollärare

Målgrupp: barn 1–7 år

Jag arbetade på en liten förskola (endast en avdelning) ute på landet med barn i åldern ett till sju år. Då vi var en liten barngrupp och likaså personalgrupp var det ganska lätt att lyssna in och se varje barn till skillnad från på en större förskola. Vi ville att barnen skulle vara aktiva i sitt eget lärande, och det är också något som barn ska få möjlighet till enligt gällande styrdokument. Vi pedagoger både intervjuade och observerade barnen för att få reda på vad de ville arbeta mer med och på vilket sätt, och även på vad de saknade på förskolan (det kunde gälla såväl aktiviteter som miljö). Intervjuerna skedde både enskilt och i grupp. De minsta barnen som knappt hade något språk blev inte intervjuade. Vi pratade med barnen lite allmänt om vad de gillade på förskolan och vad de tyckte var roligast och om de saknade



Att vara delaktig genom att få vara med och ta beslut där man tillbringar en stor del av sin tid är att ha agens i sin vardag.

något. Vi hade ett frågeformulär, men intervjuerna anpassades efter barnen och vad de berättade så alla intervjuer utvecklades olika. Efter ett tag kom det fram att barnen ville ha en väg att cykla på, ett övergångsställe, en rondell och en parkering. Cyklar fanns i förrådet på förskolan och det fanns en liten asfalterad yta på förskolans gård. Då vi hade långt in till samhället där barnen normalt möter sådant (och endast grus- och skogsvägar i närheten av förskolan), beslöt vi vuxna att måla upp vägar, övergångsställe och rondell och även små parkeringsplatser till cyklarna ute på gården.

De vuxnas roll: Som förskollärare är mina arbetsuppgifter att bedriva pedagogisk verksamhet utifrån de styrdokument som finns för förskolan, främst skollagen och förskolans läroplan där mål och riktlinjer finns. Framför allt handlar det om att barnen ska få inhämta och utveckla kunskaper och värden. Förskolan ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska genomföras på demokratisk grund.

De styrdokument som vi som pedagoger har att förhålla oss till gör att vi måste arbeta på ett visst sätt för att nå målen på både kort och lång sikt. Här kan det ibland bli ett problem att tillmötesgå barnets vilja, då tanke, vilja och mål kan krocka. Att vara delaktig genom att få vara med och ta beslut där man tillbringar en stor del av sin tid är att ha agens i sin vardag. Ett exempel på delaktighet är att det varje vecka var ett barn som fick vara med och duka borden inför lunch och lägga ut bilder som visade var barnen skulle sitta. De hade inga bestämda platser då vi pedagoger ville att alla barn skulle vara med alla, och vissa dagar fick de själva bestämma vem de ville sitta bredvid. Barnen visste vilka regler som gällde vid matbordet och när de fick välja vem de skulle sitta bredvid följde ett visst ansvar att visa att de klarade det. På så vis fick barnet känna sig delaktigt och även ta ansvar. Genom att ett barn känner att det får vara med och bestämma över sin dag växer också barnet.

Vi vill förbereda barnen för vuxenvärlden. Vi vill ha kompetenta och handlingskraftiga barn som känner att de klarar av att ta egna beslut och att de växer med de uppgifter de får. Vi vill att de känner att deras åsikt räknas och att de kan göra skillnad i världen.

Även om barn kan göra agens själva, utan vägledning, är det viktigt att vi som pedagoger finns där och ger dem möjligheter och förutsättningar att göra det. Vi gjorde det genom att vara närvarande pedagoger med möjlighet att både se och höra varje barn, vilket jag tror var möjligt främst på grund av barngruppens storlek och att vi var så få pedagoger. Att vara närvarande innebar i vårt fall att finnas fysiskt nära barnen, att se och lyssna in varje barn, att få en tydlig bild av barnen genom nära samarbete med vårdnadshavarna samt att vi i princip aldrig hade vikarier.

Fast man är liten är man minst lika viktig som en stor.

Nalle Puh

Agens i praktiken: Vi pedagoger interagerade med barnen framför allt genom direkta samtal under dagen men även genom intervjuer både enskilt och i grupp vid olika tillfällen. Vi använde oss av observation för att fånga upp vad barnen var intresserade av och hade nära kontakt med barnens vårdnadshavare vid både lämning/hämtning och utvecklingssamtal. Intervjuerna skedde både utifrån intervjuformulär utformade för att passa alla förskolor i kommunen och med hjälp av frågor som vi i arbetsgruppen anpassade efter vår barngrupp och vad vi ville få fram från barnen.

Allmänna framgångsfaktorer: Framgångsfaktorer tror jag är en mindre barngrupp med inte alltför många barn och att det inte går ett alltför stort antal barn på varje pedagog. Det gör det ganska lätt att observera barnen,

både som grupp och som individer. Jag skulle också säga att en annan framgångsfaktor är en personalgrupp som arbetar åt samma håll och har ett liknande tänk om att barn inte är underställda oss vuxna utan också har rätt att uttrycka sina åsikter, behov och tankar, delta i beslutsprocesser och över lag behandlas med samma respekt som vi vuxna förväntar oss. Beslut kunde gälla allt från vad vi skulle göra under dagen till att vara med och önska teman som vi arbetade kring under en längre period.

Allmänna svårigheter/hinder: Det är lätt att sätta det pedagogerna gillar i centrum och därmed leda barnen mot de mål som pedagogerna sätter och inte mot dem barnen önskar, att vara så fokuserad på att nå målen att man glömmer bort vad barnen verkligen tycker om. Ett av de största problemen jag ser är att vi som pedagoger har så mycket administrativt arbete att tid som vi gärna hade spenderat i barngruppen går till annat. Det gör att man sällan är full personalstyrka i barngruppen. Kort om personal och/eller vikarier gör många gånger att det inte blir någon röd tråd i verksamheten, att man bara gör det som krävs för att man inte hinner mer.

Jag skulle säga att det är bra att inte planera för mycket och för långt fram i tiden, då risken finns att barnen tappat intresset eller att något annat blir mer intressant. Det är bättre att kunna utveckla temat eller det man arbetar med om man ser att barnen har ett fortsatt intresse. Vid genomförande tror jag det är viktigt att inte göra det för avancerat men inte heller för lätt. Det ska vara så att barnet hänger med men samtidigt utmanas och därmed utvecklas. Om vi pedagoger lägger en grund kan barnen vara med och påverka. Om vi pedagoger ser att många barn har ett intresse för exempelvis matematik kan barnen få vara med att bestämma hur de vill arbeta med det, kanske genom sortering, genom att försöka skriva av siffror eller genom att sjunga om dem.



Namn: Sandra Larsson

Yrke: boendestödare inom socialförvaltningen

Målgrupp: unga vuxna

Jag arbetar som boendestödare på vuxenavdelningen inom socialförvaltningen i Halmstads kommun. Målgruppen i mitt arbete består av unga vuxna och vuxna som har en psykisk eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och/eller missbruks-/beroendeproblematik. I min yrkesroll ska jag efter myndighetsbeslut och på uppdrag av avdelningens socialsekreterare stötta individer i målgruppen med insatser inom beslutade livs- och behovsområden.

Tillsammans med varje klient utformar jag en genomförandeplan till grund för de insatser vi ska arbeta med. I den beskriver vi hur vi ska arbeta för att klienten ska nå en ökad självständighet samt vad målet med respektive insats är. Genomförandeplaner ska upprättas enligt SoL (socialtjänstlagen) och i vår verksamhet använder vi oss av LifeCare som verksamhetssystem. I LifeCare finns en mall för genomförandeplanen som vi fyller i utifrån den enskilda klientens behov och önskemål. Skulle behov inom andra livsområden uppstå under uppdragets gång lyfter vi det med klientens socialsekreterare som då kan revidera uppdraget. Boendestöd är en frivillig insats som helt baseras på klientens behov – vi arbetar alltså inte med något som inte klienten själv önskar eller har behov av stöd.

Gällande ungas agens i praktiken har jag flera exempel på hur vi har arbetat för att öka ungas självkänsla, självförtroende, självförmåga, upplevelse av kontroll över sin situation och sina handlingar samt en ökad delaktighet i beslut som rör dem själva, vilket är delar som alla ryms inom begreppet agens (April m.fl., 2012; Bandura, 1991; Floyd m.fl., 2013; James & James, 2012; Lecompte m.fl., 2014). Nedan lyfter jag ett av exemplen.



Klienten bestämmer själv vilka delar som ska ingå i schemat och om det ska innehålla specifika tider eller bara specifika dagar.



I arbetet med en ung vuxen hade vi flera insatser att arbeta med. En insats handlade om hushållsarbete, och vi gjorde då upp ett veckoschema utifrån klientens önskemål och behov. När vi inleder ett uppdrag går vi alltid igenom insatserna tillsammans med klienten och beslutar då hur vi ska arbeta med dem. Här ser vi till att klienten beskriver hur hans behov ser ut, om hen har testat några metoder innan och om de har fungerat eller inte fungerat och så vidare. Veckoschema använder vi ofta när klienten har behov av att skapa struktur i vardagen och få stöttning i att genomföra dagliga rutiner. Då sätter vi oss tillsammans och gör antingen ett stående veckoschema med fasta dagar och tider för olika saker, till exempel städning, tvätt och måltider. Veckoscheman kan vara olika detaljerade beroende på vad klienten önskar och har behov av. Eller så gör vi en planering för varje vecka, där klienten även planerar in sådana aktiviteter och möten som inte är återkommande. Klienten bestämmer själv vilka delar som ska ingå i schemat och om det ska innehålla specifika tider eller bara specifika dagar. Min stödjande roll kan då innebära att jag ställer frågor som hjälper klienten, till exempel: När brukar du ha som mest energi för att få saker gjorda? Har du redan någon dag då du brukar städa? Finns det vissa tider då det fungerar mindre bra för dig att städa? Kanske kan det då vara bra att lägga städningen på torsdag efter lunch?

Med den här klienten var vi noga med att planera så att hen faktiskt skulle lyckas utföra det som var inplanerat och känna att hen lyckats. För att undvika obehag eller försämrat mående var det viktigt att det inte blev övermäktigt. Det är något jag ständigt behöver tänka på i min yrkesroll och vara lyhörd för och uppmärksam på, då alla jag möter är olika bra på att inse sina begränsningar. Som boendestödjare behöver man bli bra på att se det och kunna hjälpa och stötta individen att göra en hållbar planering. I samband med agens kan "att hjälpa någon inse sina begränsningar" handla om att man använder sig av samtalstekniker såsom MI (motiverande samtal; Farbring & Rollnick, 2017). MI används för att skapa reflektion och framkalla förändringsprat hos klienten. Exempelvis kan man som boendestödjare samtala om en planering som riskerar att bli övermäktig för klienten. Då kan jag som boendestödjare ställa frågor som: "Jag ser att du är väldigt ambitiös i din planering och vill hinna få mycket gjort. Känner du att det finns tid och utrymme även för lite vila och roliga saker i planeringen?" Om hen då säger "nej, det gör det kanske inte riktigt", kan jag svara med en reflekterande fråga där jag även bekräftar klienten i stil med: "Du tänker att det kanske inte riktigt finns tid för vila eller roliga aktiviteter. Tror du att du skulle må bra av att det gjorde det? Tror du att du skulle kunna justera planeringen lite så att du får tid för det med?"

Med den här klienten var det särskilt viktigt att även planera in roliga saker i veckoschemat, så att hen fick belöningar mellan de uppgifter som upplevdes betungande och tråkiga och som samtidigt fungerade motiverande för hen. För att få in sådant klienten mådde bra av och tyckte var roligt hade vi samtal kring intressen och hobbyer, och hen valde sedan själv vilka aktiviteter hen ville göra. Det behövde även finnas planerad tid för vila och återhämtning. Sedan följde vi upp vecka för vecka hur det fungerat med de olika delarna i planeringen och klienten fick mycket positiv feedback och uppmuntran för de saker hen hade fått gjort, samtidigt som hen fick ett kvitto på att hen klarade av att göra saker. De delar som fungerat mindre bra samtalade vi kring för att finna alternativa lösningar för att få de bitarna att fungera också.

För den här klienten fanns det mycket ångest relaterat till sociala situationer, relationer och upplevda krav, med en ständig rädsla för att inte vara andra till lags och göra andra besvikna. Utifrån det arbetade vi mycket med samtal. Samtalstekniker såsom MI användes för att skapa reflektion hos klienten under samtalen samt för att hen själv skulle få möjlighet att finna lösningar

och förklaringar till olika saker. En del av samtalen handlade om vikten av att sätta gränser, gentemot både andra och sig själv, och det visade sig vara något som hen upplevde vara mycket jobbigt och ångestladdat. Därför fick hen öva på det i samband med våra möten och även mellan mötena i olika situationer. Det kunde exempelvis röra sig om att hen skulle säga nej till något som hen egentligen inte ville göra och försöka stå ut i känslan det gav upphov till, med tanken om att hen genom att säga nej till någon annan faktiskt sa ja till sig själv. Vi arbetade även fram små kort som hen kunde använda i sådana situationer för att påminna sig själv om att det är hen själv och hens mående som är viktigt. Bland annat användes dessa kort när hen skulle avboka en aktivitet som hen tackat ja till, enbart på grund av att hen inte ville göra aktivitetsledaren besviken genom att säga nej.

MI var ett viktigt arbetsredskap sett utifrån att klienten inte hade något ansvar gentemot aktivitetsledaren att delta i den erbjudna aktiviteten, utan att det faktiskt handlade om vad klienten själv kände att hen maktade med och kände sig trygg med, och att hen inte skulle utsätta sig för situationer som skapar ångest. Att hen ofta valde att avboka i sista stund resulterade i mycket och stark ångest för klienten, som dessutom kände sig värdelös och misslyckad. Misslyckanden var något vi försökte undvika då det kan utgöra hinder för den ungas agens. I stället försökte vi planera för framgång. Klienten fick utmana sig själv i takt med att hen kände sig mer trygg och säker i sig själv, något som var en förutsättning för att hen skulle få en ökad tro på sig själv, ett bättre självförtroende och en bättre självkänsla samt en ökad upplevelse av kontroll. Detta är således ett exempel på hur man arbetar med agens i praktiken. En förutsättning för att lyckas med det är att man arbetar aktivt för att skapa en trygg relation med klienten och tillsammans bygger upp en allians. Samtidigt krävs en öppen kommunikation där man som professionell är lyhörd för klientens behov och önskemål, även de som inte är uttalade, och kan fånga upp dessa.



Namn: Simona Simkute

Yrke: Information Management Officer, Humanitarian Aid Workers

Målgrupp: ungdomar

I have been working in Development and Humanitarian Aid for the last five years, in areas of research, monitoring and evaluation, and communications. Therefore, my reflections on children agency and how to strengthen it come from a practical example of my work in the two fields.

I argue that to strengthen children agency, we need to *hear* their needs expressed in their own meanings. Working on projects for children well-being, we should not assume knowing all children's needs and just blindly follow project rationale. We need to create a space for children to be *heard*, let them know and feel that they are heard in their own language and account to them for our actions in regard to what they asked for or shared with us as representatives of an implementing organisation.

A few years ago, working in communications, I was following on one project for adolescents aimed at strengthening their vocational, economic, and psychosocial skills. The adolescents were from local communities and a refugee settlement in a remote village. My task was to direct a short video clip about the project and demonstrate its impact to project participants, who were vulnerable adolescents, mainly but not only girls and some of them were heads of their households and had children themselves. In the video clip, my team wanted to reflect that if adolescents would be trained with psychosocial and vocational skills, could create a social network, and were given tools to practice what they learned, then they would feel enabled to take charge of their lives, are more in control of what happens to them, and, last but not

”
I needed to understand the
environment in which the project
participants were living...



least, avoid negative coping mechanisms—they would feel agents of their lives. The short film was supposed to be produced at the end of the project, so the project team and I had a possibility to film through different stages of the project, interview the participants, their mentors, trainers and staff, show project activities, and focus on life stories.

In the beginning of the project, I went to the project site. I needed to understand the environment in which the project participants were living, to see the project ground, learn more about activities, and meet the project participants to ask for their opinion about the project and their decision to participate in it. I introduced myself, told them that I would like to know more about the project, and invited them to sit with me under a tree to have one-on-one conversations and tell me everything they wanted—voluntary and anonymously. I went to learn about the project having some pre-set questions and ideas about what the adolescents would talk about, but to my surprise, adolescents were coming to me one after another and telling me their life stories, expectations, or how they wished the project was improved. And I listened to them even when their stories were not directly related to my work. Some of the adolescents started talking about changes in the project they would like to have, for instance, change their enrolment from one type of training to another (the project was offering many activities and different vocational trainings).

Several adolescents told me that they would like to have uniforms to come to the training. The project had many different types of activities, including some literacy and vocational skills training, but was neither a formal institution nor a formalised standard education, so school uniforms were not budgeted. Neither was it considered a necessary item for the adolescents and the activities of the project. To change this aspect later in the project would have been quite difficult as it was not budgeted or considered from the beginning.

Could it have been an attempt by the project participants just to get more free items from the project? Perhaps. Anyone working in my field is familiar with an anecdotal situation when after an information or training session given to communities, NGO staff asks them: “Do you have any questions?” Then comes their answer: “When do we get our T-shirt?” But the uniform meant for these adolescents much more. In addition to practical meaning, it had a social meaning as well, and perhaps it was a proxy to increase their personal agency.

Firstly, the uniform meant dignity—instead of coming to vocational training in their own home clothes or clothes they had, they would come in good clothes special for school. In their setting, when children go to school, their uniforms are usually the most preserved and always clean clothes. Having uniforms, they would not worry if their clothes looked good enough to go out of home, or they would not need to wear clothes they would not like to wear to the training but that would be the best they had. Having uniforms would have increased their feeling of safety walking from home to the training ground. To reach the training ground, the participants were walking on foot along the road and sometimes these distances were quite long. Going to the training ground and back they would not have looked as random kids on the road but as school children, and that would have made drivers pay more attention to them.

Moreover, a uniform would *give* them a perceived status, a status of a student, and make them feel more equal among other children who were actually going to school in their school uniforms. It needs to be reminded that the project participants coming to the vocational training were from



I was not obliged to do so formally within my mandate, but I was obliged to do so ethically by the humanitarian imperative on accountability.

the households that could not sustain paying school fees for a continuous education, or refugee children, who used to go to school back in their countries of origin and dropped it because they had to flee. The project training ground was in a so called *women and girls safe space* and was located just next to a primary or secondary school. “You see, we hear them”, was one of the participants telling me. She was explaining that they were located next to the school, hearing and seeing school children and wanted to have a little bit of that as well—recognition of a student, feeling that she was also studying, and, perhaps, that she was like the rest of the children. All in all, it seemed that the mere fact of a coming to the training in a uniform would have increased their self-esteem, their level of commitment to the training, and their understanding of purposefulness of the activities, and even change their understanding of how others would see and perceive them.

Sharing their needs with me, the children did not know if I would transmit them to a person who could take a favourable or not favourable decision about their requests. The participants did not know if I would ever come to visit them again or if they would ever hear feedback of what I had reported. Neither I knew myself if I would have the opportunity to come back. In fact, I had no obligation to share with any project staff my experience from the encounter with the participants and their suggestions on how to improve the project. My duties followed my mandate which obliged me not to promise anything, not to give any false information regarding the project, and of course, be very diplomatic. I was transparent and explained my position, my work, and the fact that I had *no power* to make decisions regarding the project. I was working in the Communications section. Nonetheless, the adolescents were sharing with me everything they wanted to share and, I am sure, they wanted to be *heard*. And on my own side, without giving any fake promises or false information or doing anything beyond my mandate, I promised that I would share what they shared with me with the project managers. I was not obliged to do so formally within my mandate, but I was obliged to do so ethically by the humanitarian imperative on accountability.

A school uniform seemed like an unessential item to purchase for the project implementers planning the budget and allocating costs, while it was a very meaningful item for the adolescents participating in the project. The children were able to speak out and express what they wanted, there were plenty of feedback mechanisms established, but did they feel that they were actually *heard*? And what would be the signs of being *heard* rather than having space to talk?

Where the adolescents enabled to talk to their community supervisors regarding the project, trainers, or project staff? Yes, there were ways and channels for the project participants to address their concerns, even in very confidential manner. But were their concerns heard the way they were told and understood in the project staff and organisers’ framework? As in the given example, the uniform had so much meaning and importance to the adolescents in their setting, but had no significant meaning in the project framework and its implementation. So first of all, to be *heard* means that the one who listens responds showing active listening and understanding even if the request cannot be pleased because of many constraints. To show understanding is the key. The second sign of hearing is to engage into a dialogue—responding with understanding and explanation. In this case, the adolescents should have known to whom their requests go and not go regarding the project structure and decision-making power, and from whom and how they would receive a response even if it was a negative one. Third, even if project planning is a very complicated process and not every detail could be disclosed, including the processes of supply chain and logistics, or

politics surrounding project planning, implementation, flow of funds, and many complicated relationship between organizations, their partnerships, and donors, it should have been explained to the adolescents why certain things are possible and certain things are not, rather than assuming that because it cannot be changed there is no point to respond. Lastly, even if I went with a different purpose to the project ground, ideally, I should have been obliged to report the concerns expressed by the project participants even if this is not a part of my main task.

Moreover, it is essential that such projects actually consider having some flexibility where the participants, especially children, can express their needs to adjust the project while it is ongoing. This makes them feel *heard* and feeling agents of their lives. Although many projects, while planning, claim to involve their target population, they aim to serve through baselines, endlines, community meetings before the project, feedback channels, etc., and it is quite difficult to change the project when it has already started, especially if it includes lengthy procurement and other supply chain processes, which need to be planned. For projects in the humanitarian aid field, it is even more difficult as projects are usually planned to be of a short duration. It is complicated to create time and space to *hear* adolescents and treat them as co-creators of the project implementation. It is needed to hear them saying what they want to say rather than involving them through replying to a set of questions—questionnaires—chosen to frame and adjust the project. The latter is done in project language, which is the project implementers' language, not the participants' life language. And although the participants are always included through various assessments to the project, they may not feel having agency as project participants and being able to take charge of their lives to the extend they wish they could.



Namn: Siren Linde

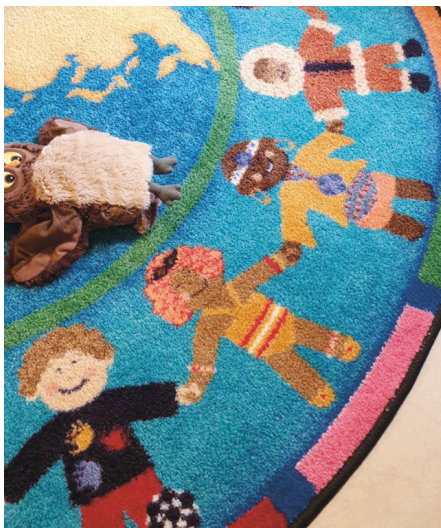
Yrke: skolutvecklare

Målgrupp: barn 1–5 år

Mitt namn är Siren Linde och jag arbetar som skolutvecklare i Uddevallas kommunala förskolor. Mina arbetsuppgifter innefattar bland annat att leda utvecklings- och förändringsarbete kopplat till förskolans systematiska kvalitetsarbete. Under cirka två och ett halvt år har jag arbetat i ett projekt där syftet handlat om att främja barns hälsa genom att stärka och utveckla förskolans arbete med barns rätt till kroppslig och personlig integritet, som en del i ett våldspreventivt arbete. Barn i åldern ett till fem år har fått möjlighet att utveckla och lära sig att respektera andras gränser och känna sig trygga med att sätta sina egna. Barnen som rättighetsbärande individer har varit och är i fokus, då de vuxna i den mån det går ser till att infria barns rättigheter och agera för barnets bästa, vilket är vuxnas skyldighet.

Barnen har övat på att närma sig varandra både i vuxenstyrda lekar och aktiviteter och i lekar och aktiviteter initierade av dem själva. Barnen har utvecklat sin förmåga att lyssna in och vara uppmärksam på kompisarnas signaler och tecken som visar på att samtycke finns eller inte finns. De har lärt sig att vissa kompisar vill vara nära medan andra önskar ett större utrymme, och att det är en rättighet en har. Samtalen har tagit utgångspunkt i frågor såsom: "Hur vet man om någon vill eller inte vill kramas?" "Varför tror ni att det är bra att kunna förstå när någon säger/visar att man vill/inte vill sitta nära eller hålla i handen?" "Tror ni att det finns signaler man kan använda för att visa ett ja eller nej?"

När barnen har utvecklat sin förståelse för integritet, har de både på förskolan och i hemmet krävt och förväntat sig ett agerande som speglar det de har



”
Barnen föreslår själva barnrådet
som en lösningsmetod genom
att säga att ”vi kanske måste
prata om det på barnmötet”.

lärt sig. Barnen har till exempel sagt nej, eller på annat sätt visat att de inte vill kramas, både till andra barn och till sina vårdnadshavare. Barnen påminner även kompisar som hämtas av en far-/morförälder om att det är kompisens själv som bestämmer om hen vill eller inte vill ha en kram. Med andra ord visar de tydligt att de är aktörer som använder sin rätt att ge eller inte ge sitt samtycke.

Barnen pratar mycket med varandra om samtycke, och de hävdar sina rättigheter i hemmet med sina vårdnadshavare och syskon. Det i sin tur har inneburit att vårdnadshavare uttryckt en viss frustration till personalen på förskolorna över att deras barn protesterat mot att exempelvis duscha, byta blöja eller borsta tänderna.

För att möta vårdnadshavarnas behov av att förstå vad barns rätt till personlig och kroppslig integritet innebär och varför det är viktigt för barn att lära sig om sin rätt till integritet, har vårdnadshavare bjudits in till föreläsningar och andra möten med fokus på barn som rättighetsbärare. För att undvika att det uppstår missförstånd mellan förskola och hem har personalen även ägnat mycket tid åt att förklara och beskriva för vårdnadshavarna om alla barns rätt att göra sin röst hörd när det gäller både den personliga och den kroppsliga integriteten. De har pratat med vårdnadshavarna om att vuxna måste lyssna in barnets åsikt och i den mån det går infria dess önskemål, men att det inte betyder att barn kan välja bort att till exempel borsta tänderna.

Personalen har arbetat systematiskt med boksamtal och högläsning tillsammans i arbetslagen och med barnen. Undervisningen har tagit sin utgångspunkt i gemensam litteratur som lyfter teman om barns rättigheter, integritet, genus och samtycke med mera. Boksamtalen har lett till många reflektionsstunder där barnen har fått möjlighet att lyssna till varandras perspektiv, uppfattningar och upplevelser. De har lärt sig nya begrepp, såsom *upptagen*, *låna*, *dela* och *byta*, som de använder i interaktion och kommunikation med andra barn, vilket har lett till färre konflikter och kränkningar.

Barnråd är ett forum där barns delaktighet och inflytande över beslut som rör dem står i fokus. Mötet inleds med att personalen berättar för barnen att det är viktigt för de vuxna att veta vad barnen tycker och hur de tänker och resonerar. Innehållet i barnrådet kommer dels från frågor/dilemman som barnen själva gör de vuxna uppmärksamma på, dels från saker som pedagogerna observerar och anser vara viktiga att lyfta med barnen. Det kan handla om konflikter och diskussioner som återkommer, att alla barn har rätt att leka, vilka regler som kan behövas när de cyklar, hur de vill fira födelsedagar och så vidare. De vuxna upplever att rådet ger barnen en känsla av ansvar, av att de tillsammans tar ansvar för förskolan och för varandra. Barnen föreslår själva barnrådet som en lösningsmetod genom att säga att ”vi kanske måste prata om det på barnmötet”. För att alla barn ska få möjlighet att inkluderas i samtal som förs i barnrådet, använder sig pedagogerna av TAKK (en metod för att stödja kommunikationen) för att säkerställa att alla barn som önskar att delta får bästa möjliga förutsättningar för att göra sin röst hörd även i detta forum.

Projektet har förändrat personalens förhållningssätt gentemot barnen, vilket har stärkt barnet som aktör och rättighetsbärare. Pedagogerna har flyttat fram sin egen kunskapsposition och i högre grad än tidigare låtit barnen komma till tals och bli lyssnade på samt tagit hänsyn till barns behov och önskemål. Exempelvis har den vuxna om möjligt låtit barnet välja vilken vuxen det vill vila med, som ska byta blöjan eller följa med på toaletten, som ska sitta tillsammans med det när det äter och så vidare.



Namn: Tina Tender

Yrke: legitimerad hälso- och sjukvårdskurator

Målgrupp: ungdomar och unga vuxna 13–23 år

Jag är socionom och leg. hälso- och sjukvårdskurator och arbetar på en ungdomsmottagning (UM). Mina arbetsuppgifter går främst ut på att möta ungdomar mellan 13 och 23 år i enskilda samtal och genom utåt-riktat arbete.

Ungdomsmottagningen är ofta den första vårdkontakt som ungdomen tar på helt egen hand och den ska vara ungdomarnas eget ställe. I lokalerna är inredning, konst, litteratur, broschyrer och planscher riktade till ungdomar, men det som mest förmedlar känslan av att ungdomsmottagningen är ungdomarnas ställe är kanske att det sällan förekommer andra vuxna än personalen i lokalerna. I väntrummen sitter främst ungdomar och väntar.

Något som stärker ungdomens agens är att hen söker till oss själv, utan att behöva involvera de vuxna i sin närhet. Om en vuxen har bokat en tid åt en ungdom brukar vi prata med ungdomen i enrum för att säkerställa att hen har sökt kontakten frivilligt. Ibland kan vuxna runt en ungdom känna oro och se ett behov av stöd och hjälp som ungdomen själv inte ser. Då kan remittering till BUP och/eller en orosanmälan bli aktuell.

I de enskilda samtalen låter jag ungdomen formulera sitt problem genom att jag ställer öppna frågor om vad som har föranlett att de sökt samtalskontakt och vad hen har för förväntningar på en sådan. För att vara säker på att jag har förstått sammanfattar jag sedan vad jag har hört och frågar om det är rätt uppfattat. Det är olika hur lätt det är för ungdomen att sätta ord på saker, vilket gör att jag ”hjälp till” mer i vissa samtal än i andra.

De jag träffar har olika önskemål. Vissa vill få prata av sig och andra önskar mer handfasta råd. Ungdomen får styra så mycket som möjligt, samtidigt som jag delar med mig av kunskap som jag tror skulle kunna vara till hjälp. Jag strävar hela tiden efter att se ungdomen som expert på sitt eget liv och försöka se världen ur hens synvinkel. I bästa fall kan vi då tillsammans hitta lösningar på eventuella problem. Det är när ungdomen formulerat både problem och lösning som hen brukar lyckas bäst med att genomföra nödvändiga förändringar. När jag uppmanar till förändringar som inte är förankrade blir de sällan genomförda. Om jag exempelvis anser att en nedstämd ungdom skulle må bra av att gå på de fritidsaktiviteter som hen har börjat ställa in, blir det sällan bra om jag bara föreslår det. Ungdomen, som ofta är van vid att vilja vara vuxna till lags, kanske säger att hen ska gå på sina träningar, men sedan blir det inte av. Det kan bero på en mängd olika saker, men en anledning är ofta att hen inte håller med om att träningen skulle få hen att må bättre. Om ungdomen och jag tillsammans har kommit fram till att träning tidigare brukade få hen att må bra och att det är något som hen vill börja med igen, är det större sannolikhet att hen gör förändringen. Det här låter självklart, men ibland kan tyvärr min iver att hjälpa bli ett hinder, då jag i stället för att göra detta utforskande presenterar färdiga lösningar till ungdomen.

Även den anmälningsplikt som finns till för att skydda unga under 18 år kan ibland bli ett hinder i kontakten och i önskan att stärka ungdomars agens. Ungdomen kanske har sökt för något helt annat och vill inte alls att jag ska göra en orosanmälan. Det är min lagstadgade plikt att ändå anmäla när det finns oro för att en minderårig far illa. Det här kan ibland skada ungdomens tillit till mig som kurator och medföra att hen avslutar kontakten med UM. Tyvärr får ju ungdomen då inte hjälp med det hen sökte för. När jag behöver göra en orosanmälan mot ungdomens vilja erbjuder jag hen alltid att träffa en kollega till mig, men ofta tackar ungdomen nej till det. Min tolkning av det är att tilliten till kuratorer och kanske vuxenvärlden i stort har blivit skadad och att ungdomen ångrar att hen öppnade sig.

Ett sätt att försöka upprätthålla ungdomens agens är att informera om anmälningsplikten vid första bedömningssamtalet. Tyvärr kan det säkert

skrämma en del ungdomar som skulle behöva socialtjänstens hjälp, men det är viktigt att de inte känner sig lurade. De är medvetna om att kuratorn har "tystnadsplikt" och det kan ge illusionen av att allt faktiskt stannar i rummet. Om de blir informerade om att jag måste anmäla vid eventuell oro kan de välja hur och när de vill berätta om eventuella missförhållanden. När jag behöver orosanmäla har jag ett samtal med ungdomen där jag förklarar vad det är som oroar mig. Jag ställer frågor om hur hen själv ser på saken och hur hen skulle vilja att det var. Jag berättar också hur jag önskar att hen hade det och att hen exempelvis har rätt att känna sig trygg, utan oro för att mamma ska bli våldsam. I en del fall håller ungdomen med mig och ser också att en kontakt med socialtjänsten är nödvändig. I andra fall blir ungdomen riktigt besviken, och då är min förhoppning att hen så småningom kan se tillbaka på vår kontakt och bli stärkt av att det fanns vuxna som agerade och som ansåg att hen var värd att ha det bättre.

Det händer att ungdomar som har avslutat kontakten på grund av en oros-anmälan återkommer till oss efter en tid och påbörjar en ny samtalskontakt, vilket förstås är väldigt glädjande.



Namn: Zahraa Almusawi

Yrke: socialsekreterare

Målgrupp: barn och unga vuxna
4–21 år

Mitt namn är Zahraa Almusawi och jag arbetar som socialsekreterare inom verksamhetsområdet Ekonomiskt bistånd i Norrköpings kommun. Mina arbetsuppgifter innefattar utredning, handläggning och att fatta beslut om ekonomiskt bistånd utifrån socialtjänstlagen. Utöver min roll som socialsekreterare har jag i uppdrag att delta i en grupp vid namn Barngrupp med syfte att effektivisera barnrättsperspektivet genom att genomföra barnintervjuer.

Individer som tillfälligt saknar eller har en otillräcklig inkomst ansöker om ekonomiskt bistånd för att uppnå en skälig levnadsnivå. Föräldrar kan ansöka om ekonomiskt bistånd även för sina barn. Utredningssamtalen angående rätten till ekonomiskt bistånd sker då i första hand med föräldrarna och under utredningssamtalet ställs det frågor kring barnet/barnen som ingår i ärendet. Utifrån vad som framkommer under samtalet med föräldrarna tar ansvarig handläggare ställning till om det behöver göras en barnintervju eller inte.

I handläggningen av ekonomiskt bistånd i Norrköpings kommun finns det, i enlighet med barnkonventionen, möjlighet att lyfta barnens röst genom barnintervjuer. Barnintervjuerna genomförs i syfte att förstärka barnets eget perspektiv och främja att dess röst blir hörd, för att på så sätt skapa förutsättningar för socialsekreteraren att göra helhetsbedömningar. Att barnen får makt och inflytande genom sitt berättande stärker deras agens.

Åldersgruppen som omfattas av barnintervjuer är fyra till 21 år, då föräldrar har försörjningsskyldighet även för barn som är myndiga så länge de studerar på gymnasiet, och ordinarie handläggare remitterar ett ärende utifrån fyra specifika kriterier: Barnintervju sker 1) om hushållet är långvarigt beroende av ekonomiskt bistånd, 2) vid upprepade ansökningar om bistånd till akuta nödsituationer eller skulder, 3) om det finns specifika förhållanden i hushållet eller en ansökan som direkt avser barnet och 4) när föräldrarnas försörjningsskyldighet är på väg att upphöra. I dagsläget fokuserar vi på att intervju ungdomar där föräldrarnas försörjningsskyldighet är på väg att upphöra. Under intervjun får ungdomen själv berätta om sin situation och om hur hen ser på sin framtid efter exempelvis gymnasiestudierna. Vi vill att ungdomar får perspektiv på vilka vägar till egen försörjning som finns i stället för att per automatik själv ansöka om ekonomiskt bistånd när försörjningsskyldigheten



På det viset kan barnet/ungdomen känna ansvar för vad som ska sägas och inte sägas under intervjun.

upphör. På det viset kan vi bryta det sociala arvet och låta ungdomarna få större inflytande över sin egen situation.

Barnintervjuerna genomförs i dagsläget av mig och utifrån Norrköpingsmodellen, vilket innebär att jag ställer öppna frågor för att barnet ska vara den som styr samtalet och dess innehåll. Jag ställer inga ledande frågor och gör inga antaganden. Inför intervjun uppmanar jag också barnet/ungdomen att säga till om hen inte vet eller förstår något eller om något inte stämmer, för att säkerställa att berättelsen inte påverkas. Samtalet inleds sedan med att barnet/ungdomen får berätta varför hen är på barnintervju, varpå jag informerar om syftet med intervjun. Därefter får barnet berätta om sin situation, inklusive boendesituation, utbildning, fritid och framtid. Utifrån intervju-modellen ställs inte några ledande frågor eller görs några antaganden, för att barnets/ungdomens berättelse inte ska påverkas.

Varje intervju spelas in men intervjuerna transkriberas inte. Detta för att barnintervjuaren (jag) ska kunna ha ett aktivt samtal med barnet/ungdomen. I efterhand lyssnar jag på det inspelade materialet och sammanfattar vad som framkommit i journalen, varpå det inspelade materialet förstörs. Sammanfattningen görs utifrån det specifika syftet med varje intervju och vad som är relevant att ha med i utredningen kring det aktuella barnets/ungdomens situation.

Viktigt att känna till är att vi inom verksamhetsområdet Ekonomiskt bistånd inte utreder föräldraförmåga, det gör socialkontoret. Framkommer det något av stark karaktär som vi inte kan gå vidare med, såsom övergrepp eller annan oro, gör vi orosanmälan till socialkontoret för vidare bedömning och utredning. Det kan vara problematiskt då barnet/ungdomen inte kan påverka om en orosanmälan görs, då är det socialsekreterarens professionella roll som myndighetsperson och plikt som anmälningsskyldig som styr ställningstagandet. Barnet/ungdomens inflytande kan i detta fall tappas. På det viset kan barnet/ungdomen känna ansvar för vad som ska sägas och inte sägas under intervjun.

För att möjliggöra barns agens inom verksamhetsområdet Ekonomiskt bistånd finns ett så kallat handläggningsstöd som förtydligar lagstiftningen för socialsekreteraren. Där finns ett kapitel som handlar om barnrättsperspektivet, hur barnfrågan ska beaktas vid olika beslut och bedömningar samt när barn kan komma till tals.

Att genomföra barnintervjuer är ett nytt arbetssätt för oss. Visionen är att fler barn ska komma till tals under 2022 och kommande år genom att socialsekreterare aktivt tar ställning kring om det ska genomföras barnintervjuer eller inte utifrån de fyra kriterierna. Det är en utmaning att fler barn får komma till tals då ansökningar om ekonomiskt bistånd görs av vuxna och då barn inte tidigare har varit delaktiga i beslutsprocessen.

ANALYS

Förutom att utgöra inspiration ligger de yrkesverksammas texter till grund för studiens analysarbete. Som komplement till de resultat som redovisas här finns rutor med frågor baserade på de teman som tas upp i respektive del. Frågorna är tänkta att underlätta diskussion och uppmanar läsaren att knyta resultaten till den egna yrkesrollen och -kontexten.

Fem teman

- Barn och unga som delaktiga aktörer
- Den vuxna som möjliggörare av agens
- Barn och unga som jämlika och experter
- Agens som grund för positiv utveckling
- Agens som grund för ansvar för sig och andra

Hur beskrivs agens?

Vår första frågeställning handlar om hur de yrkesverksamma beskriver agens.

Barn och unga som delaktiga aktörer

De yrkesverksamma beskriver barnet eller den unga som ett subjekt, det vill säga som någon som gör eller åtminstone förväntas göra något själv. Barn och unga ses alltså som självständiga aktörer, inte som några som bara förväntas titta på eller göra som någon annan vill. I texterna lyfts delaktighet och inflytande som delar av agens. Den agens som beskrivs förklaras som något inneboende hos barnet eller den unga, något som redan finns där – men också som något som behöver ges tillåtelse och möjlighet att komma fram, främst när det gäller beslut som påverkar individen själv.

Petra, som är förskollärare, beskriver hur hon anser att barn med agens är:

...aktiva i sitt eget lärande, och det är också något som barn ska få möjlighet till enligt gällande styrdokument.

Agens framstår som extra viktigt eftersom det tas upp i de dokument som lärare ska utgå ifrån i sin profession. Agensen skulle kunna sägas vara formellt inbyggd i styrdokumentet.

Ett annat exempel kommer från Sandra som arbetar med boendestöd för unga vuxna. Hon menar att ”klienten bestämmer själv” och att ”klienten [...] planerar”. Här kan vi utläsa hur hon i sin yrkesprofession inte tar rollen som den beslutsfattande utan låter klienten ha den aktiva rollen. Beslut ska tas ”utifrån” klienten.

Vidare finns beskrivningar som visar på åsikten att barn vill vara delaktiga genom att komma till tals eller vara med att bestämma. Marie, som är socialpedagog i förskolan, skriver att ”barn oftast vill uttrycka sina åsikter och styra över sitt eget narrativ”. Barnet blir då en aktör genom att vara en person som vill styra åt ett visst håll, ha makt över sin berättelse och hävda sina rättigheter. Att ”styra” och att vara ”delaktig” är återkommande i de yrkesverksammas texter. Även ordet ”aktiv” återkommer, och agens benämns ofta just som aktörskap i forskning. I texterna är det formulerat som att barn behöver utveckla sina färdigheter i att ”aktivt kunna delta och påverka sin omvärld” liksom ha ”möjlighet att aktivt påverka sin omgivning”.

Agens kopplas till delaktighet, men delaktigheten gäller främst situationer och beslut rörande barnen eller de unga själva. Det vill säga beslut som kan påverka dem i deras vardag. Så här skriver några av de yrkesverksamma:

... ökad delaktighet i beslut som rör dem själva.

Sandra

... delaktighet och inflytande över beslut som berör dem står i fokus.

Siren

Att vara delaktig genom att få vara med och ta beslut där man tillbringar en stor del av sin tid är att ha agens i sin vardag.

Petra

”

Det illustrerar agens som att barnet antar en aktiv roll och uttrycker sin åsikt.

I beskrivningarna av vad agens är nämns ofta delaktighet ihop med inflytande. Exempelvis skriver Emelie, som arbetar som lärare på högstadiet, att agens är en ”chans till inflytande” och då kopplat till skolkontexten – att det eleverna har chans till inflytande över är exempelvis ”arbetsform, arbetssätt, examination och en viss typ av innehåll.” Ett annat exempel från skolan är Marie som arbetar på förskola och har upplevt att ett barn visade agens ”genom att tydligt tala om vad hen ansåg vara det centrala i projektet”. Det illustrerar agens som att barnet antar en aktiv roll och uttrycker sin åsikt.

Den vuxna som möjliggörare av agens

De yrkesverksamma beskriver hur de kan skapa förutsättningar för att barn eller unga ska få mer agens. Det visar att de ser på agens som något föränderligt som den vuxna kan vara med och påverka, antingen genom att det överförs från vuxen till barn/ungdom eller att det skapas tillsammans. De skriver att agens handlar om att göra tillsammans eller att det är något som ska bidra till frivillighet och valbarhet. Inom ramen för temat är det, till skillnad från ovan, den vuxna som är aktör, då hen på olika sätt kan bidra till att barnet eller den unga utvecklar eller känner mer agens. Ett sätt är att låta dem bestämma själva.

Anna-Lena, som intervjuar barn i sitt forskningsprojekt, skriver att det för henne är viktigt att barn:

... känner att de har inflytande och självständighet över situationen.
Jag har berättat noga att det är de själva som bestämmer vilka frågor de vill svara på...



Här lyfts barns agens som möjligheten att säga nej om de känner sig obehägrade i en situation. Den vuxna är inte den som bestämmer, utan barnet har mandat att säga emot eller låta bli att svara i intervjusituationen. Vikten av att ge barnet en fri vilja och låta det bestämma själv för att främja agens återkommer i Zahraas text, där hon beskriver barnets egna erfarenheter som viktiga för henne som biståndshandläggare. Hon skriver att barnet får ”makt i sitt berättande” och poängterar vikten av att ge det ett ” eget perspektiv”. Agens beskrivs således som möjligheten att delge andra sina tankar och bestämma vad som ska sägas och inte sägas. Liknande citat kommer från skolutvecklaren Siren som menar att barn ska ha ”möjlighet att lära sig att respektera andras gränser och känna sig trygga med att sätta sina egna”. Detta citat rymmer barnets eller den ungas egen integritet, men också andras gränser.

I texterna finns exempel på hur den vuxna kan främja agens genom att lära någon att säga nej. Sandra, som arbetar med unga vuxna, menar att det inte alltid är lätt att sätta gränser utan att den unga ibland har behövt få hjälp att:

...säga nej till något som hen inte ville göra och försöka stå ut i känslan det gav upphov till, med tanken om att hen genom att säga nej till någon annan faktiskt sa ja till sig själv.

De yrkesverksamma är måna om att lyfta kopplingen mellan agens och att barnets ”röst blir hörd”, som Zahraa uttrycker det. Eller som förskolläraren Petra skriver: ”Vi vill att de känner att deras åsikt räknas och att de kan göra skillnad i världen.” Vuxna sägs bidra till barns och ungas agens genom att ta tillvara ”elevers önskemål” och låta vad barn och unga behöver definieras av dem själva. Simona beskriver det som ”their needs expressed in their own meanings”. Med andra ord är det som vuxen viktigt att inte tro sig veta vad som är bäst för barnen utan låta dem komma med önskemål och förslag. Exempelvis skriver Marie, som är verksam på en förskola, att främjande av agens handlar om att:

...utveckla barnens färdigheter i att aktivt kunna delta och påverka sin omvärld...

Enligt förskolläraren Petra handlar främjande av agens om att ”förbereda barnen för vuxenvärlden”, då vi vuxna ser agens som en egenskap som hör vuxenblivandet till. Att det handlar om att bli mer vuxen kan också kopplas till det som Simona beskriver som ”vocational, economic, and psychosocial skills”.

Sandra beskriver främjande av agens som likställt med att ”hjälpa någon inse sina begränsningar”. Agens handlar ur det perspektivet inte bara om att vara delaktig utan också om att inse att man inte kan kunna allt, att det finns tillfällena då vi begränsas trots att vi har agens. Petra beskriver dock det motsatta, att vi genom att uppmärksamma barn på deras agens får kompetenta individer i samhället:

Vi vill ha kompetenta och handlingskraftiga barn som känner att de klarar av att ta egna beslut och som känner att de växer med de uppgifter de får. Vi vill att de känner att deras åsikt räknas och att de kan göra skillnad i världen.



Att de yrkesverksamma beskriver agens som något som kan uppstå, finnas, utvecklas, upprätthållas och förhandlas visar på en uppfattning om att vuxna kan bidra till att barn och unga upplever att de får mer agens genom att den vuxna skapar förutsättningar för det.

Att de yrkesverksamma beskriver agens som något som kan uppstå, finnas, utvecklas, upprätthållas och förhandlas visar på en uppfattning om att vuxna kan bidra till att barn och unga upplever att de får mer agens genom att den vuxna skapar förutsättningar för det. Det syns inte minst i formuleringar såsom att vuxna ska ”upprätthålla ungdomens agens” och ”bejaka barns aktörskap”. Marie skriver att det är ”tydligt hur agens inte är något barn har utan något som ständigt förhandlas i interaktionen mellan individer”. Så sett är kompromisser en förutsättning för barns agens, och enligt en yrkesverksam från skolans värld sker också ”kompromisser, där skolan går eleverna halvvägs till mötes”. Simona beskriver att det är viktigt att se barn som medskapande av agens, men att det ibland kan vara svårt att hitta tid eller utrymme för de ungas agens: ”It is complicated to create time and space to *hear* adolescents and treat them as co-creators of the project implementation.”

Barn och unga som jämlikar och experter

Ett synsätt är att det är barnen som är experter på att vara barn och att det är en anledning till att deras åsikter ska tas tillvara. Josefin, som arbetar med drog-förebyggande arbete, skriver att hon har:

...en stark tilltro till att ungdomarna vet bäst varför drogvanorna ser ut på ett visst sätt och kan ofta själva komma med kloka tankar kring hur vi kan prata om det samt hur vi kan jobba vidare tillsammans.

— ” —
...vi måste ”se ungdomen som expert på sitt eget liv och försöka se världen ur hens synvinkel”.

Hon menar att genom att inkludera ungdomarna kan arbetet förbättras. Vidare uttrycker Tina, som arbetar på ungdomsmottagning, att vi måste ”se ungdomen som expert på sitt eget liv och försöka se världen ur hens synvinkel”. Petra trycker på att vi inte får glömma bort att barn och unga har samma rättigheter som vuxna och att det måste beaktas i beslut som tas gällande barn och unga:

...att barn inte är underställda oss vuxna utan också har rätt att uttrycka sina åsikter, behov och tankar, delta i beslutsprocesser och överlag behandlas med samma respekt som vi vuxna förväntar oss.

Inom detta tema ryms barn egen kapacitet, alltså att barn inte behöver tilldelas agens eller att vuxna måste skapa förutsättningar för det. Här menar Petra att ”barn kan uppnå agens själva, utan vägledning” av någon vuxen.

Agens som grund för positiv utveckling

De yrkesverksammas beskrivningar av agens innehåller ofta positiva egenskaper och hur agens kan vara ett sätt att nå dessa. Exempelvis skriver Sandra att agens handlar om att ”nå en ökad självständighet”, vilket visar att agens inte bara handlar om att känna sig delaktig utan också om att växa som person. Liknande uttrycks på fler ställen:

...öka de ungas självkänsla, självförtroende, självförmåga, upplevelse av kontroll över sin situation och handlingar...

Sandra

...to take charge of their lives, are more in control of what happens to them, and, last but not least, avoid negative coping mechanisms—they would feel agents of their lives.

Simona

Många exempel handlar om just självständighet, av att vara ”friare att uttrycka sin självständighet”, som Anna-Lena, som forskar barn, uttrycker det. Petra, som är forskollärare, relaterar agens till att barnet ”växer” genom att få ”vara med och bestämma över sin dag”. Även här kan vi se hur agens bidrar till något mer än delaktigheten i sig.

Ett annat begrepp som tas upp i samband med agens är handlingskraft, då Petra skriver att agens bidrar till ”kompetenta och handlingskraftiga barn som känner att de klarar av att ta egna beslut” och Marie, som också arbetar på förskola, menar att agens uppnås ”genom att få en förståelse för sin egen handlingskraft”. I det första fallet kopplas agens till kompetens och handlingskraft, medan det i det andra handlar om att agens bidrar till att förstå sin handlingskraft. Samma beskrivning återfinns i Maries text:

...att få en förståelse för sin egen handlingskraft, sin möjlighet att aktivt påverka sin omgivning...

Agens som grund för ansvar för sig själv och andra

Flera av de yrkesverksamma kopplar agens till ansvar. I till exempel Petras citat finns ansvar med som en påföljd av agens:

...följde också ett visst ansvar att visa att de klarade det. På så vis får barnet känna sig delaktig och även ta ett ansvar och barnet känner hur han/hon får vara med och bestämma över sin dag och på så vis växer också barnet.

Diskussionsfrågor

- Dela med dig av ditt perspektiv på och dina professionella erfarenheter av att arbeta med barns och ungas agens.
- Hur ser du på agens och vilket begrepp tycker du passar bäst överens med din syn på vad agens är (göra, ge, ta, ha, få, skapa, tilldela, känna, möjliggöra och så vidare)?
- Finns det några faror med att se barnen och de unga som experter på sina egna liv? Vilket ansvar har vuxna i relation till de farorna?
- Hur påverkas ditt/ert arbete av barnkonventionen? Hur kan arbetet kopplas till främjande av barns och ungas agens?

Ovanstående citat synliggör att det med att vara aktör och delaktig följer ett ansvar att visa att man är redo att vara med och ta beslut, och att det i sig leder till personlig utveckling i och med att barnet växer som person. En effekt av agens är alltså att barnet avkrävs större ansvar. Agens i det förskoleprojekt som Marie beskriver främjas genom att de vuxna uppmärksammar barnen på att de har möjlighet att påverka men också på att de har ansvar för miljön och människorna omkring dem:

... hoppades vi uppmärksamma barnen på deras möjligheter men också deras ansvar för miljön och sina medmänniskor.

En liknande beskrivning av en aktiv roll som medför ett ansvar syns i det citat som lyfter att barnen ”görs delaktiga i att ta ansvar gentemot alla, då de förväntas medverka aktivt...”. Rollen i förskolemiljön framställs på samma sätt: ”... en känsla av ansvar, av att de tillsammans tar ansvar för förskolan och för varandra.” Kopplingen mellan agens och ansvar kan ha sin grund i det demokratiska samhälle vi lever i, då till exempel Emelie, som undervisar och är lärare på högskolan, lyfter fram det väldigt tydligt:

I en demokrati har vi möjligheten att påverka, däremot behöver eleverna lära och förhålla sig till att vi människor inte alltid får som vi vill.

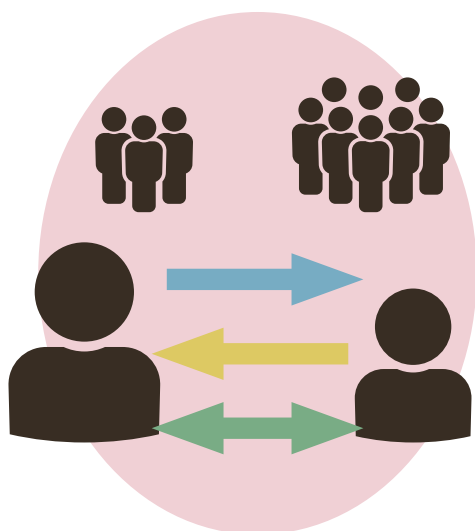
Hur ”görs” agens i praktiken?

Vår andra forskningsfråga handlar om hur de yrkesverksamma gör agens rent praktiskt i sina olika professioner och vilka hinder och framgångsfaktorer de ser i samband med det. Resultaten sammanfattas i nedanstående modell med tillhörande beskrivning.

Modellen är en sammanfattning av de tematiska analyser vi gjort av hur agens görs i praktiken utifrån de tio texterna. Hur agens görs är nära sammankopplat med och beror på hur agens definieras. Som resultaten gällande den första forskningsfrågan visar kan agens beskrivas på olika sätt, och därmed kan agens även sägas göras på olika sätt. Exempelvis kan en syn på barn som experter få konsekvenser för hur man som vuxen agerar i förhållande till barn. Detta diskuteras vidare i kapitlet **Diskussion**.

För att ge en struktur till resultaten har vi delat upp i dem i fyra delar, vilka sammanfattas i modellen till vänster. Den blå pilen illustrerar vad de yrkesverksamma gör för att skapa förutsättningar för barns/ungas aktörskap eller agens, medan den gula handlar om vad de yrkesverksamma beskriver att de unga själva gör och den gröna om vad de anser sker i samspel. Den rosa ellipsen utgör den närmsta fysiska kontexten (t.ex. en skola eller en ungdomsmottagning) i situationen och innefattar andra unga och andra vuxna (t.ex. övrig personal och de ungas föräldrar). Inom varje del har vi utifrån texterna analyserat de ”hur” som beskrivs samt de faktorer som sägs underlätta eller stå i vägen för agens, det vill säga förutsättningar och hinder.

Uppdelningen är gjort för att förenkla och för att ge en struktur till analyserna av texterna, men med det sagt vill vi poängtera att det i praktiken inte går att separera de olika delarna eller sätta en ordning på vad som kommer först. Ungas agens och aktörskap är, enligt vår förståelse av forskningsresultaten och de definitioner som presenteras i bakgrundsavsnittet, en ömsesidig process och en växelverkan som initieras och möjliggörs (eller inte möjliggörs) av alla inblandade aktörer och påverkas av den kontext den sker inom.



Sammanfattande modell över de aktörer som gör agens.

Fyra teman

- Flexibilitet och att våga släppa den egna kontrollen
- Att utgå ifrån barnet/den unga
- Lyhördhet och genuinitet
- Transparens och tydlighet

Den vuxna

Den blå pilen i modellen illustrerar vad den vuxna kan göra för att skapa förutsättningar för barnets/den ungas agens och vad i den vuxnas agerande som kan fungera som en framgångsfaktor respektive ett hinder för agens.

Flexibilitet och att våga släppa den egna kontrollen

Det första temat handlar om att som vuxen våga släppa den egna kontrollen och styra mindre. På så sätt ges makten i högre grad till barnet, vilket kan upplevas som lite skrämmande och ovant för den vuxna. I texterna ges exempel på hur man som vuxen inte går in och styr, korigerar eller tillrättalägger barnens beteenden utan låter dem styra samtal och innehåll genom att berätta fritt. Anna-Lena beskriver att hon gör det genom att finnas i barnens närhet och ha sin uppmärksamhet riktad mot dem för att kunna plocka upp deras initiativ. Framgångsfaktorer blir då att vara flexibel gällande såväl planering som genomförande, att inte fastna i *program rationals* och att hela tiden lyssna in, ha avstämningar och göra förändringar utifrån var barnen befinner sig.

Möjliga hinder till detta förhållningssätt beskrivs i texterna främst vara de vuxna och deras kontrollbehov, och att det på många arbetsplatser finns en ovana vid att låta barn komma till tals i processer som rör dem. Därmed finns brist på rutiner, tid och kompetens (se **Organisatoriska aspekter** nedan).

Marie beskriver även bristen på flexibilitet som ett hinder:

Vid undervisningstillfällen kunde vi stundtals, i ambitionen att följa projektplanen, bli för rigida och därmed försumma barnens perspektiv.

Att utgå ifrån barnet/den unga

Nära sammankopplat med ovanstående tema är vad de yrkesverksamma beskriver som att ta sin utgångspunkt i barnen och de unga, i deras behov, intressen och önskemål. Rent konkret innebär det att vara närvarande, plocka upp det barnen pratar om och visa intresse kring och utforma projekt utifrån det. Anna-Lena beskriver att hon gör det genom att flyta med och vara tillgänglig i barnens egna aktiviteter, med uppmärksamheten riktad mot barnen. Petra ger följande beskrivning:

Att vara närvarande innebar i vårt fall att finnas fysiskt nära barnen, att se och lyssna in varje barn, att få en större bild av barnen genom nära samarbete med vårdnadshavarna...

— ” —
...de utgår ifrån barnet genom att använda
öppna frågor och ställa följdfrågor...

De yrkesverksamma beskriver att de utgår ifrån barnet genom att använda öppna frågor och ställa följdfrågor, såväl i samtal under dagen som i intervjuer både enskilt och i grupp, samt observera barnen för att fånga upp deras intressen. En framgångsfaktor är alltså att man som vuxen inte antar att man förstår vad barnen menar utan att säkerställer det genom följdfrågor, eller som Simona uttrycker det: "not assume knowing all children's needs". Även små barngrupper beskrivs vara en framgångsfaktor då det gör det lättare att se och utgå ifrån varje barn, och att jobba med ämnen som ligger nära samhället och barnens liv sägs göra det mer naturligt att utgå ifrån barnen.

Identifierade hinder för barns agens relaterade till detta tema är att det som pedagog är lätt att utgå ifrån sig själv och sätta egna intressen eller projektplanen i fokus, och att i en iver att hjälpa presenterna färdiga lösningar i stället för att utgå ifrån den unga.



Lyhördhet och ett genuint intresse

Ett tredje tema för hur agens görs i praktiken innefattar att som vuxen vara lyhörd och genuint intresserad av barnen och de unga. I texterna ges exempel på lyhördhet som handlar om att lyssna in och tolka barnens uttryck och kroppsspråk. Anna-Lena skriver:

Om jag har känt tvekan inför om barnen har känt sig bekväma i situationen, exempelvis att ett barn visat med sin kropp att det börjar bli obehagligt eller rastlöst, då har jag föreslagit att vi ska avbryta samtalet.

Marie uttrycker att man som lyhörd pedagog har chans att se även de barn som agerar på andra sätt än det förväntade. Därmed är lyhördhet också en förutsättning för att kunna utgå ifrån alla barn (se temat ovan) även i en heterogen barngrupp (se även temat **Barns och ungas olikheter och den heterogena barngruppen** nedan). Även lyhördhet hos barnet beskrivs vara en framgångsfaktor för agens. Emilie lyfter hur hon som vuxen uppmuntrar barnens lyhördhet gentemot varandra. Hennes citat får summera detta tema:

Jag är nog med att berömma deras lyhördhet och försöker göra dem medvetna om att jag är genuint intresserad av att låta dem ta plats.

Transparens och tydlighet

De yrkesverksamma tar upp flera exempel på hur tydlighet och transparens från de vuxnas sida är framgångsfaktorer för ungas agens. Främst handlar det om att ge barnen/de unga den information och kunskap som krävs för att få förståelse för sammanhanget, formulera behov och önskemål och ta välgrundade beslut. Ett exempel som ges är att ha tydliga arbetssätt så att barnen och de unga vet vad de kan förvänta sig och därmed själva komma med förslag. Marie beskriver hur de i samband med odlingsprojektet jobbade med tydlighet gentemot barnen:

Innan varje tillfälle pratade vi därför om vilka som skulle gå till odlingslandet, vad vi skulle göra, hur länge samt bemötte barnens funderingar.

Tina ger exempel på hur hon i sin roll som kurator jobbar med transparens och tydlighet då hon förklarar för unga hon träffar vad det är som oroar henne och berättar hur hon önskar att de hade det i stället. På så sätt blir de unga delaktiga i processen och kan påverka det som händer sedan.

Simona berättar att hon ser transparens som en framgångsfaktor inte minst då ungas önskemål eller viljor inte går att tillgodose. Att då visa att de har blivit hörda och förklara på vilka grunder de vuxnas beslut går emot deras önskemål beskrivs som viktigt, eller uttryckt med Simonas egna ord: "account to them for our actions in regard to what they asked for or shared with us". Att göra agens i praktiken innebär således inte alltid att unga ska få som de vill eller att alla beslut ska utgå helt ifrån deras behov och viljor, utan att de blir hörda och bemötta i frågor som rör dem. Sker inte det finns en risk att den unga tappar förtroendet för eller känner sig sviken av den vuxna och framöver väljer att inte delta eller uttrycka sin vilja.

”
...hon ser transparens som en framgångsfaktor inte minst då ungas önskemål eller viljor inte går att tillgodose.

Barnet/den unga ←

Den gula pilen i modellen illustrerar vad de yrkesverksamma beskriver att barnen/de unga gör för att uttrycka sin agens. Värt att notera är att texterna innehåller relativt få beskrivningar av vad barnen/de unga gör som inte är en respons på vad den vuxna gör eller är en del av samspelet, troligtvis på grund



av hur vår utlysning formulerades. Detta tema innefattar därmed inte några underteman, utan utgår ifrån de vuxnas beskrivningar av vad barnen behöver få möjlighet att uttrycka och visa för att utöva sin agens.

För att ha agens beskrivs barnen/de unga behöva ha eller ta initiativ och ha möjlighet att sätta egna gränser. Exempelvis beskriver både Zahraa och Anna-Lena hur unga de möter i intervjusituationer uttrycker sin agens genom att styra samtalet och bestämma över vad de vill berätta och inte berätta. I Zahraas fall handlar det om att det är ungdomen som väljer vad hen berättar om sin situation och hur hen ser på sin framtid, och Anna-Lena beskriver att det är barnen som bestämmer hur och när intervjun sker, hur länge den pågår samt vilka frågor de vill svara på.

Även andra exempel på valfrihet beskrivs i texterna som uttryck för sin agens. Siren, Marie och Petra, som alla jobbar på förskolor, beskriver hur även de yngre barnen har möjlighet att välja exempelvis vilken vuxen de vill vila med, om de vill delta i ett projekt eller inte och hur den pedagogiska dokumentationen ska ske. I det projekt som Siren tar upp är just barnens gränssättande och rätt till integritet i fokus, då de beskrivs ha övat på att sätta egna gränser och uttrycka behov gentemot både varandra och vuxna. Sandra, som jobbar som boendestödare, beskriver att de unga hon möter uttrycker agens genom att formulera sina behov, förutsättningar och problem. Det gör att deras mål kommer från dem själva och är förankrade i deras egen förståelse av sig själv och sina problem. Det beskrivs som en framgångsfaktor för behandlingsarbetet, medan motsatsen beskrivs som ett hinder i flera av texterna.

Josefin tar även upp andra hinder för agens, till exempel att de unga inte vill delta i ett projekt, inte vill ställa upp i referensgrupper eller inte vill eller vågar visa intresse eller engagemang i en fråga, speciellt då ämnet är känsligt och grupptricket stort.

Två teman

- Samarbete och interaktion
- Skenagens och villkorad agens

Samspelet



Den gröna pilen illustrerar samspelet mellan barn och vuxen. Som påpekats ovan ses agens alltid som en växelverkan som sker mellan vuxna och barn. Vad den vuxna gör (den blå pilen) och vad den unga beskrivs göra (den gula pilen) sker alltid i växelverkan, då den ena partens agerande påverkar den andras. Därmed skulle allt ovanstående kunna sägas passa in under detta tema, men här lyfts framför allt vad som påverkar samspelet.

Samarbete och interaktion

Samspelet beskrivs som olika former av samarbete, dialog och gemensamt arbete. Emelie tar upp som exempel att hon i början av varje termin för dialog med sina elever kring vad undervisningen ska omfatta, och att hon och hennes kollegor jobbar med en gemensam planering där de formar innehållet i de olika arbetsområdena tillsammans med eleverna. Även Sandra jobbar tillsammans med klienterna för att utforma de genomförandeplaner som ligger till grund för kommande insatser, och tillsammans gör de upp veckoscheman utifrån klientens önskemål och behov. Det gemensamma planeringsarbetet beskrivs som en framgångsfaktor för den ungas aktörskap och förmåga att genomföra planen. Motsatsen, att plan och genomförande inte är grundade på eller förankrade i barnets/den ungas behov eller vilja, beskrivs som ett hinder för agens.

Skenagens och villkorad agens

Genomgående i texterna syns exempel på hinder för barns och ungas agens som är kopplade till interaktionen mellan de vuxna och barnen/de unga. Främst handlar det om att det som på ytan verkar vara ett uttryck för eller något som bidrar till agens, kanske inte är det enligt den unga. Vi har valt att kalla feno-

menet för *skenagens*. Ett tydligt exempel på det ges av Simona som upplever att de unga ofta erbjuds att vara delaktiga men att det de säger inte har någon påverkan, vilket snarare leder till en känsla av brist på agens. Hon problematiserar det vidare genom att lyfta skillnaden mellan att få en chans att prata och att bli hörd:

The children were able to speak out and express what they want, there were plenty of feedback mechanisms established, but did they feel that they were actually heard? And what would be the signs of being heard rather than having space to talk?

Ett annat hinder för samspelet mellan barn och vuxna lyfts i Josefins text där de unga väljer att inte delta i ett projekt eller berätta vad de tycker för att de redan från början utgår ifrån att de ”de vuxna ändå inte lyssnar”. Dock kan det problematiseras vad som gör att unga inte vill delta samt vad det är som gör att de har en förutfattad mening om att de inte bli hörda (se **Att utgå ifrån barnet/den unga** ovan). Tinas text visar på komplexiteten i frågan, då hon tar upp att hon ibland upplever att hon i sitt arbete som kurator lurar de unga genom föreställningen om tystnadsplikt. Hon är medveten om att de unga berättar saker för henne med övertygelsen att det som sägs i rummet stannar där, men att hon ibland tvingas orosnämna och att det skadar ungdomens tillit till henne. I förlängningen kan det påverka även deras tro på vuxna generellt och därmed deras egen agens i förhållande till vuxna.

I texterna ser vi även exempel på vad vi har valt att kalla *villkorad agens*, då de vuxna ibland redan har beslutat vad de unga ska få säga sitt om, vilka frågor de får svara på, vad som är ”relevant” eller rentav vad de ska tycka och tänka i en fråga. Det tydligaste exemplet på hur vuxenvärlden lär ut vad den anser vara rätt och fel syns i Josefins text, där de vuxna ”informerar om tobakens skadliga verkan genom att diskutera nackdelarna tillsammans med de unga”. Zahraa ger ett annat exempel på villkorad agens där det är de vuxna som beslutar vilka barn som ska komma till tals. Hon skriver att eventuell barnintervju sker efter ett samtal *om* barnet med vårdnadshavarna och utifrån vad som framkommer där tar ansvarig handläggare ställning till om det behöver göras en barnintervju eller inte.

Kontexten

Den rosa ellipsen illustrerar den fysiska miljön för samspelet, såsom en skola eller en ungdomsmottagning, och den organisation som med sina styrdokument utgör kontexten för det. Den rymmer även andra unga, såsom övriga elever, och andra vuxna, till exempel övrig personal eller de ungas föräldrar då det är applicerbart.

Organisatoriska faktorer

Enligt de yrkesverksamma gäller det att rent praktiskt organisera för agens genom olika metoder och arbetssätt. Tid, planering och kontinuitet tas upp som faktorer som påverkar om och i så fall hur organisatoriska förutsättningar för agens kan skapas. Detta tema är indelat i tre underteman: Tid och planering, Kontinuitet och projektform och Metoder och arbetssätt.

Tid och planering. Att jobba med barns och ungas agens beskrivs av de yrkesverksamma som tids- och planeringskrävande. De representerade yrkena representerade i studien är generellt sett högt belastade och flera av textförfattarna beskriver en tidsbrist och många krav på vad som ska uppnås redan som det är. Att då jobba med barns och ungas agens beskrivs som än mer tids- och planeringskrävande och det finns en risk att arbetet prioriteras bort, helt enkelt för att det inte hinns med. Eller uttryckt med Emelies ord:

Diskussionsfrågor

- Om du är en vuxen som jobbar med barn och unga, vilka av de teman som tas upp under den blå pilen är applicerbara på din verksamhet? Finns det andra framgångsfaktorer eller hinder specifika för er verksamhet och/eller profession?
- Vilka individuella, organisatoriska och/eller strukturella förutsättningar krävs för att barn och unga ska ha agens på din/er arbetsplats?
- Under förutsättning att barns och ungas agens kommer till stånd i interaktion och som en ömsesidig process mellan barn och vuxen, hos vem eller vilka ligger ansvaret för att främja agens?
- Hur kan skenagens och villkorad agens undvikas?

Fyra teman

- Organisatoriska faktorer
- Balansgång och motstridiga uppdrag
- Vikten av samsyn
- Barn och ungas olikheter och den heterogena barngruppen

...det finns en viss stress kring att hinna med allt som ska göras. Att stanna upp och låta eleverna få ta plats i utformningen av planeringen kan då bortprioriteras.

”
...praktiskt arbete med främjande
av barns agens kräver mer
samplanering mellan kollegor...

Även Simona tar upp att det blir mer komplicerat när de unga ska vara ”co-creators” i alla delar av ett projekt, inte minst då det ställer högre krav på att planera in avstämningar och andra tillfällen då de unga tillåts påverka projektets innehåll och utformning under dess gång. I vissa processer ökar tidspressen ytterligare eftersom det finns en ovana vid att låta barn komma till tals. Det här sammantaget utgör ett hinder för barns och ungas agens.

Utöver mer planering tillsammans med barnen/de unga skriver Emelie att praktiskt arbete med främjande av barns agens kräver mer samplanering mellan kollegor, och att tidsbristen gör att även denna riskerar bortprioritering. Organisatoriska framgångsfaktorer för att minska och fördela det planeringstunga och tidskrävande arbetet är att ha en tydlig ansvarsuppdelning och att jobba med roterande roller i personalgruppen.

Kontinuitet och projektform. Att arbetet ofta tar formen av tillfälliga, tidsbestämda och kortvariga projekt beskrivs i flera av texterna som ett organisatoriskt hinder för barns och ungas agens. Även andra organisatoriska faktorer som gör det svårt att bedriva ett kontinuerligt arbete, såsom brist på personal och/eller vikarier, kan göra det svårt att få till en röd tråd i verksamheten. Särskilt Simona, som jobbar i tillfälliga projekt, lyfter det svåra med att få till barns och ungas agens i praktiken, inte minst då ett projekt är i gång:

...many projects while planning claim involving their target population they aim to serve through baselines, endlines, community meetings before the project, have feedback channels, etc., it is quite difficult to change the project later when it has already started, especially if it includes lengthy procurement and other supply chain processes, which need to be planned.

Simona lyfter att något av det mest utmanande med att inneha en tillfällig roll i ett tidsbegränsat projekt är att inte kunna förmedla en kontinuitet till barnen och att själv inte veta om hon kommer tillbaka. Rent praktiskt har det inneburit att hon inte vågat lova barnen någonting och att hon varit noga med att inte inge falska förhoppningar. Den tillfälliga rollen har också inneburit att hon inte haft mandat att ta beslut om projektets innehåll eller utformning, vilket har gjort det svårt att hantera och ta vara på de åsikter och behov som barnen förmedlat till henne.

Metoder och arbetssätt. Konkreta metoder och arbetssätt som nämns i texterna är olika former av stöd i kommunikationen mellan barn och vuxna. Tina tar upp TAKK som en metod för att säkerställa att barn får bästa möjliga förutsättningar för att göra sin röst hörd, och Sandra beskriver samtalstekniker såsom MI (motiverande samtal) för att uppmuntra till reflektion och framkalla motivation till förändring hos den unga.

Observationer och intervjuer är dock de vanligast förekommande metoderna. Zahraas arbetsplats har tagit fram barnintervjuer som ett sätt att öka de ungas inflytande över sin egen livssituation, och Marie beskriver boksamtal som en konkret metod för att jobba med agens. Boksamtalen sker dels i personalgruppen (se **Samsyn mellan olika aktörer** nedan), dels med barnen. Personalen läser då högt för barnen ur litteratur som lyfter viktiga aspekter av agens, såsom barns rättigheter, integritet, genus och samtycke, och låter dem i efterföljande samtal reflektera, lära sig nya begrepp och få breddade perspektiv och större förståelse för andra.





Som forum för agens nämns elevråd och barnråd, där barn har möjligheten att delge personalen vad de tycker och tänker genom att ta upp frågor som är viktiga för dem och därmed påverka sin skolgång.

I texterna beskrivs även vikten av att det inom organisationen finns arbetssätt som bidrar till barns agens. Emelie beskriver likabehandlingsplaner som bidrar till barnens agens genom att de görs delaktiga i att ta ansvar gentemot alla och aktivt medverka till att diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling motverkas, genom att påtala för vuxna/personal i skolan att det sker. Som forum för agens nämns elevråd och barnråd, där barn har möjligheten att delge personalen vad de tycker och tänker genom att ta upp frågor som är viktiga för dem och därmed påverka sin skolgång. Josefin tar också upp arbetet med referensgrupper som ett konkret sätt att jobba med agens. Ungdomarna i referensgrupperna är delaktiga såväl i projektens planering och genomförande som i att diskutera och tolka resultaten av ett genomfört projekt.

Balansgångar och motstridiga uppdrag

Som en del av kontexten beskrivs balansgångar och motstridiga uppdrag kopplade till en yrkesroll och/eller en specifik organisation. I flera texter tas olika avvägningar och krockar upp som exempel på svårigheter och hinder relaterade till ungas agens. Ofta handlar det om att den vuxna hamnar mellan de ungas agens och de regler, styrdokument och lagar som deras yrkesprofession vilar på.

Simona beskriver i sin text en situation där projektets formella mål och plan krockade med vad de unga deltagarna ansåg vara centralt och viktigt, i det här fallet en uniform. De yrkesverksamma i skolans eller förskolans värld beskriver en balansgång mellan å ena sidan de styrdokument som de i sina yrkesroller måste förhålla sig till, å andra sidan barnens vilja, behov och mål. Emelie tar upp balansgången mellan å ena sidan att plocka upp de ungas intressen och låta dem bestämma innehållet i en lektion, å andra sidan det planerade innehållet som är grundat i läroplanen och de lärandemål som ska bedömas:

Det kan vara svårt att veta var gränsen går, vilket är en utmaning. Personligen bemöter jag det mesta, men däremot kanske en del av lektionen ägnas åt ämnet innan jag markerar att vi ska gå vidare med det planerade lektionsinnehållet.

Både Tina, som jobbar som kurator, och Zahraa, som jobbar som socialsekreterare, beskriver hur deras yrkesroller ibland innebär avvägningar som står i konflikt med barnens agens. Tina tar i sin text upp exempel på hur de skyldigheter och det ansvar hon har som yrkesutövare, såsom anmälningsplikt och tystnadsplikt, ibland kan skada relationen med ungdomen och utgöra ett hinder för agens. Hon skriver:

Ibland kan vuxna runt ungdomen känna oro och se ett behov av stöd och hjälp som ungdomen själv inte ser. Då kan remittering till BUP och/eller orosanmälan bli aktuell.

Zahraa, vars roll också innefattar att göra orosanmälningar till socialkontoret, berättar att ungdomen en anmälan gäller inte har något inflytande över den. Därmed finns en risk att ungdomarna känner att de inte kan uttrycka vad de tänker och anpassar sina berättelser under intervjun, av rädsla för vad de kan leda till. Att som ungdom känna det ansvaret kan då utgöra ett hinder för agens.

Även Marie tar upp en balansgång kopplad till ansvar: den mellan att infria barns önskemål och det ansvar man har som vuxen. I sammanhanget är det viktigt att förmedla till barn att agens inte innebär att de kan välja bort det som måste göras, till exempel att borsta tänderna.

Samsyn mellan olika aktörer

I texterna lyfts vikten av samsyn kring vad agens är och hur det uppnås, främst mellan barnet/den unga och den vuxna, vilket har tagits upp under **Samspelet**

– **den gröna pilen**, men även inom personalgruppen och mellan personalgrupp och föräldrar.

Marie tar upp vikten av samsyn mellan barn, föräldrar och personal för att undvika glapp mellan förskolemiljön och hemmiljön. Hon beskriver hur barnen efter att ha lärt sig om gränssättning och integritet i förskolan börjat ställa krav och protestera i sin hemmiljö, vilket ledde till att vårdnadshavarna uttryckte en del frustration, då protesterna handlade om saker som alla barn behöver göra, såsom att duscha och byta blöja. Att agens förstås och genomförs på samma sätt i ett barns olika miljöer blir således en framgångsfaktor för att barnet ska kunna navigera och utöva denna på ett konsekvent sätt.

Även en personalgrupp som arbetar åt samma håll beskrivs som en framgångsfaktor. För att uppnå det behövs tid och möjligheter att diskutera och skapa samsyn kring vad som menas med agens och hur det kan omsättas i praktiken. Siren tar upp boksamtal i personalgruppen som ett exempel på sätt att skapa samsyn.

Barns och ungas olikheter

De yrkesverksamma skiljer sig åt på så sätt att några jobbar med grupper av individer, medan andra främst träffar barnen/de unga en och en. Konstellationen har konsekvenser för hur arbetet med barnens agens sker, men vissa gemensamma nämnare finns oavsett.

Barn har olika erfarenhet av och olika förkunskaper när det gäller att utöva aktörskap. Det beror delvis på deras ålder, men i texterna tas även andra variationer upp. Marie beskriver vana som en sådan faktor, då barn som tidigare har fått chans att utöva aktörskap har lättare att göra det igen, medan de som inte har tidigare erfarenheter behöver mer tid att bekanta sig med miljön och aktiviteterna. Barn och unga skiljer sig också åt gällande förutsättningar och personlighet, och därmed i möjligheterna att utöva agens. Det är lätt att enbart uppmärksamma de barn som är verbala eller fysiskt aktiva, och därmed missa de barn som inte tar samma plats. I sammanhanget beskrivs det som en framgångsfaktor att bekräfta alla barns agerande, även de som agerar på sätt som inte anses kontextuellt lämpliga eller som vi vuxna inte förväntas oss.

En följd av att barn och unga är olika, och därmed har olika behov, förutsättningar och mål, beskrivs i texterna som att avvägningar måste göras, dels på individnivå, dels på gruppnivå. Exempelvis kan de handla om att hitta en balans mellan att inte göra det för avancerat men inte heller för lätt. Målet beskrivs av Petra som att ”det ska vara så att barnet hänger med men samtidigt utmanas och därmed utvecklas”. Det kan bli extra utmanande om det är stor variation i gruppen. Vad som är för lätt för en elev är kanske för avancerat för en annan.

På liknande sätt beskriver Sandra, som i rollen som boendestödjare möter unga en och en, att de är olika bra på att inse sina begränsningar. En framgångsfaktor för den ungas agens blir att hjälpa framåt utan att överskrida den ungas förmåga, då det skulle innebära en risk för att uppgiften blir övermäktig.

Språkvariationer tas upp i flera av texterna, på olika sätt. Det handlar om att de yngre barnen inte alltid har ett utvecklat språk, och därmed behöver andra sätt att uttrycka sig på för att inte bli borttappade. Simona beskriver en annan aspekt: att de vuxnas språk inte är detsamma som de ungas ”life language” och att det finns en risk att de ungas agens tappas då de inte förstår eller kan kommunicera på det språk som råder i ett visst projekt.

Diskussionsfrågor

- Under temat **Balansgångar och motstridiga uppdrag** beskrivs hur formella ramar såsom lagar, regler och styrdokument kan begränsa barns möjligheter till agens. Vilka styrdokument finns i er verksamhet och hur påverkar de aktörskapet hos de barn/unga ni möter?
- Samsyn kring vad agens är och hur det uppnås lyfts fram som en viktig framgångsfaktor. Mellan vilka i er kontext behövs samsyn och hur, rent praktiskt, skulle det kunna gå till att skapa förutsättningar för samsyn i er verksamhet?
- Hur kan du som yrkesverksam förhålla dig till det enskilda barnets kontra barngruppens agens, speciellt i heterogena barn- och ungdomsgrupper?

DISKUSSION

Syftet med denna rapport är dels att visa praktiska exempel på hur yrkesverksamma jobbar med barns och ungas agens i praktiken, dels att analysera hur agens beskrivs, hur det görs samt vilka hinder och framgångsfaktorer som beskrivs relaterat till detta görande. För att uppnå det första delsyftet har texterna presenterats i sin helhet, med tanken att de ska fungera som inspiration och/eller ett diskussionsunderlag.

Analysen i det andra delsyftet visar att agens beskrivs och därmed främjas på olika sätt. Skillnaderna ligger främst i den yrkesverksammas syn på vad agens är, vilken roll man har som vuxen, till vilken grad barn har och ska ha agens samt till vilken grad de behöver ges förutsättningar för sitt aktörskap. Utöver det beror skillnaderna både på barnet och på yttre faktorer, såsom vilka styrdokument och lagar som reglerar arbetet, hur organisationen är uppbyggd och vilka aktörer som är inblandade.

Individuella, relationella och kulturella normer som påverkansfaktorer för agens tas upp av Kuczynski och De Mol (2015), som precis som de yrkesverksamma nämner individens mognad som en del av dess agens. De relationella faktorerna syns i texterna genom att agens beskrivs vara något som förhandlas i interaktion mellan parter och att man sägs kompromissa i beslutssituationer i skolan. Här får barnet inte alltid som det vill utan får också lära sig att anpassa sig till andra. De kulturella normerna kan sägas utgöras av de styrdokument som förskola och skola arbetar utifrån eller socialtjänstens regler och riktlinjer.



I sina texter beskriver de yrkesverksamma agens både som något som redan finns hos barnet, det vill säga med ord som att barnet *har* agens, och som något som barnet kan *få*, till exempel genom att en vuxen *ger* det agens.

I sina texter beskriver de yrkesverksamma agens både som något som redan finns hos barnet, det vill säga med ord som att barnet *har* agens, och som något som barnet kan *få*, till exempel genom att en vuxen *ger* det agens. Kuczynski (2013) menar att alla individer har agens, men att den beroende på individen själv (till exempel ålder och förmåga) och omgivningens (till exempel föräldrars och lärares) bemötande och tillåtelse tar olika uttryck och olika mycket plats. Därmed beskrivs agens också som något som kan växa fram genom att vuxna ger den rätt förutsättningar, som något föränderligt som kan påverkas av yttre faktorer. Med Kuczynskis (2013) definition är agens något inneboende hos barnet som kontexten kan ge olika utrymme för. De yrkesverksamma inom skolans kontext menar att agens handlar om att vara aktivt deltagande eller ha inflytande och att barn har rätt till det enligt styrdokumentet. En tolkning av det är att agens finns formellt inbyggt i de styrdokument som skolan lyder under. Andra formuleringar som visar på att agens handlar om att barnet är aktivt är att det anses bygga på barnets fria vilja samtidigt som vi vuxna ska hjälpa barnet att sätta gränser. I texterna betonas också att barn inte är underställda vuxna utan har rätt att uttrycka åsikter samt att barn och vuxna är ”co-creators”. De verb vi använder när vi pratar om barns och ungas agens säger något om vad vi lägger i begreppet och vems ansvar det är.

I beskrivningarna av vad agens är och hur det görs lyfts ansvar som något centralt. De yrkesverksamma beskriver att unga genom agens lär sig att ta ansvar för sig själv och andra, sin roll i samhället och därmed sitt demokratiska förhållningssätt. Men de olika sätten att se på agens – som något barnen har eller som något som skapas eller ges – lyfter frågan vems ansvar barns och ungas agens är. Å ena sidan beskrivs i texterna olika typer av balansgångar, kopplade

till bland annat omsorgsuppdraget, barnens säkerhet och måluppfyllelse, där de vuxna har och bör ha ansvaret för den större bilden. Å andra sidan beskrivs olika typer av villkorad agens och skenagens som hinder för agens, då de ungas agens riskerar att undermineras, vilket i sin tur kan leda till misstro mot vuxen världen. Det verkar vara en svår balansgång och sätter fingret på det komplexa i att göra agens.

Beskrivningarna av agens fokuserar främst på den vuxnas bidrag. De yrkesverksamma tar inte upp aktören i barnet på samma sätt som till exempel Bandura (2001) och Ford (1992), vilka menar att agens handlar om egen intention, individens strategi i sitt eget handlande och så vidare. Att de yrkesverksamma inte skriver om barnet som aktör kan bero på att vi bad dem beskriva hur man kan ge utrymme för agens eller verka för barns agens i sitt arbete.

”

Att de yrkesverksamma till stor del utgår ifrån att agens handlar om delaktighet eller inflytande kan bero på att det är de begrepp som används inom till exempel skola och socialtjänst.

Att de yrkesverksamma till stor del utgår ifrån att agens handlar om delaktighet eller inflytande kan bero på att det är de begrepp som används inom till exempel skola och socialtjänst. I tidigare teorier beskrivs dock agens som något utöver delaktighet och inflytande. Enligt Ford (1998) är det mer än att vara med och ta beslut, i begreppet finns också en tanke om att barn handlar med en intention och att de gör det för att de vet att deras handlingar kan påverka. Deras tidigare erfarenheter bygger upp en känsla för vad de kan och inte kan göra i olika situationer och genom att testa sig fram lär de sig att handla med ett syfte eller en avsikt. Vuxna inom en kontext eller kultur, såsom skolan eller familjen, kan vara olika tillåtande till att barn testat sig fram och rentav uppmanat barn att testa en handling för att lära av utfallet (Kuczynski, 2013). Betyder det att vi ger dem agens eller att vi *uppmannar* till agens? Ju mer vi har läst de yrkesverksammas texter, desto mer har vi funderat över om det kanske är lättare att svara på vad agens *inte* är i stället för vad det är.

Något som kan fastställas är att agens inte beskrivs som medfött, vilket betyder att agens går att påverka. Forskning om agens visar bland annat att de som upplever agens i högre utsträckning också mår bättre, är mer positiva och har högre självkänsla (Grob m.fl., 1996; Lopez & Little, 1996). Dessutom presterar de bättre i skolan (Vallacher & Wegner, 1989), till exempel genom att tro på sin egen förmåga (Juang & Silbereisen, 2002; Little m.fl., 1995). Om agens inte är något vi föds med utan kan ”ges”, ”utvecklas” och ”förstärkas”, det vill säga är föränderligt, borde det betyda att låg upplevd agens kan förändras till en starkare känsla av agens. Kopplar man det till att forskning visar att hög upplevd agens kan bidra till välmående och goda skolresultat, kan vuxna i mötet med barn och unga arbeta för deras agens och på så sätt ge upphov även till andra positiva effekter.

De yrkesverksamma beskriver olika sätt att arbeta med barns och ungas agens i praktiken. Främst tar de upp sin egen roll och vad de som vuxna kan göra för att skapa förutsättningar för ungas agens. De beskriver vikten av att vara flexibel och våga släppa på den egna kontrollen, att utgå ifrån barnens och de ungas behov, viljor och intressen, att vara lyhörd och genuint intresserad av barnen och att ge dem rätt förutsättningar genom att vara tydlig och transparent. I texterna, och därmed i vår analys, ligger mest fokus på vad den vuxna kan göra för att främja barns och ungas agens. Vi tänker att det är en naturlig följd av att det är just vuxna vi har vänt oss till och att vi i vår förfrågan bad om beskrivningar av hur de som vuxna jobbar med dessa frågor.

Resultaten visar att det konkreta arbetet med barns och ungas agens ser olika ut beroende på vilken kontext man arbetar i, vilka styrdokument som finns att förhålla sig till, vilka övriga aktörer som är inblandade (enskilda barn/unga, grupper av barn och unga, annan personal, föräldrar) och vilka förutsättningar

det finns att organisera för agens. Exempelvis grundar de yrkesverksamma som arbetar som pedagoger en del av sina tankar om agens på läroplanen och andra styrdokument som poängterar att elever ska vara delaktiga i skolan. Det kan ske bland annat genom att de unga är med och påverkar lektionsinnehållet. För de som arbetar inom andra institutioner, till exempel socialtjänsten, består arbetet ofta av intervjuer med barn och unga, och de har i stället ingången att det är viktigt att ta tillvara barns och ungas tankar för att ta rätt beslut.

På grund av hur vi har formulerat våra forskningsfrågor är beskrivningarna av vad agens är presenterade separat från hur de yrkesverksamma arbetar rent konkret för att uppnå detta. I verkligheten ligger dessa två mycket nära varandra, vilket blev extra tydligt under analysen då det stundtals var svårt att särskilja ”vad:et” från ”hur:et”. I det praktiska arbetet behöver dessa kanske inte heller separerats, men vi vill ändå slå ett slag för att tänka igenom båda aspekterna och hur de hänger samman. I de yrkesverksammas texter är det tydligt att hur man som individ och som personalgrupp ser på barns och ungas agens får konsekvenser för hur arbetet planeras, genomförs och värderas i praktiken. Samsyn beskrivs som en framgångsfaktor, och vi tänker att det gäller både vad agens är och hur man kan arbeta för att skapa förutsättningar för barns och ungas agens.



De hinder som tas upp är desamma som förekommer på vuxnas arbetsplatser och framgångsfaktorerna bygger på mänskliga behov.

Många av de aspekter som tas upp som framgångsfaktorer kan tyckas självklara. Att få rätt och tillräcklig information för att kunna ta genomtänkta beslut, att våra synpunkter påverkar vilka beslut som tas och att våra behov och önsningar tas i beaktande i frågor som rör oss är självklarheter för oss vuxna och vi kräver det på våra arbetsplatser. I arbetet med barn tappas dessa aspekter ofta bort, då det anses krångligt och svårt att jobba på samma sätt med barn. Varför är det så? De hinder som tas upp är desamma som förekommer på vuxnas arbetsplatser och framgångsfaktorerna bygger på mänskliga behov. Agens är inte detsamma som att alltid få som man vill, och det förstår barn och unga lika bra som vuxna om de får veta varför och får återkoppling på sina synpunkter.

I texterna tas ovana upp som ett hinder, liksom svårigheter med att jobba i korta och tidsbestämda projekt. Tyvärr innebär hindren att många insatser bara blir för syns skull och därmed undergrävs de ungas agens. De uppmanas att ta ansvar och vara delaktiga i sina liv, men besluten eller vad det än är de upplever som viktigt sker någon annanstans, vid tillfällen då de inte är med eller innan de tillfrågas. Texterna ger tydliga exempel på vad det innebär för barns och ungas tillit till vuxenvärlden och i längden till fortsatt agens. Att ha tänkt igenom innan hur barnens och de ungas agens ska behandlas och tas till vara på ett genuint sätt ses som en förutsättning i all verksamhet som berör unga.

I texterna beskrivs agens främst som något positivt och det aktiva och kompetenta barnet framstår ofta som en idealbild (Bolin & Sorbring, 2014). Det kan uppfattas som normerande och innebära att vi missar andra sätt att uttrycka agens. Bolin och Sorbring (2014) påpekar att barn och unga kan uttrycka sin agens i situationer som inte uppfattas som positiva av den vuxna, och ger exemplet att som ungdom storma ut från ett möte eller att vägra träffa en psykolog. Agens kan därmed också innebära motstånd, att vägra eller att välja bort, och vi ser exempel även på det – även om det i texterna inte alltid beskrivs som agens. Det kan vara att barn eller unga ibland väljer att inte delta i en aktivitet eller att en ungdom som varit på ett kuratorsbesök beslutar att inte komma tillbaka på ett uppföljande möte. Att barn väljer bort kan lätt uppfattas som att de inte väljer alls, men ofta är det precis tvärtom. De visar att de har makten att inte göra så som vuxna har beslutat eller uppmanat till och blir en aktör just i och med sin passivitet.

Styrkor och svagheter

Denna studies styrka är inte bara att den beskriver vad agens är för professionella utan också att de har fått berätta om hur de i sitt dagliga arbete gör agens eller försöker få barn att utöva agens. Genom att reflektera över agens fördjupas förståelsen av begreppet och vi hoppas att läsare av texterna får möjlighet att fundera över vad agens betyder och hur det kan göras i den egna kontexten. Det kan vara lättare att rent teoretiskt beskriva något, i detta fall agens, än att veta hur man i praktiken ska arbeta med det.

En svaghet med studien är att alla texter den baseras på är skrivna av kvinnor. Deltagarna rekryterades från de barn- och ungdomsvetenskapliga programmen där majoriteten av studenterna är kvinnor, vilket är en anledning till att inga män anmälde sitt intresse av att vara med. Att inga män anmälde sitt deltagande är i sig ett intressant resultat och resultaten bör läsas utifrån det urval vi har.

En annan svaghet är att vi har fokuserat på vuxnas bild av agens och hur det kan göras. Det är de vuxnas ord som lyfts fram i studien och de behöver således inte stämma överens med hur barn beskriver agens eller tänker kring görandet av agens. Vill man som läsare ha barns tankar kring agens i relationen till professionella finns det i en rapport av Bolin och Sorbring (2014). Den visar till exempel hur barn i mötet med socialtjänsten väljer att exkludera personal från möten eller väljer bort insatser som de inte vill ha och på så sätt utövar sin agens. Vidare berättar barn om tillfällen där deras agens inte kommer fram. De menar att det i mötet med professionella inom socialtjänsten inte finns något utrymme för dem som barn eller unga att komma till tals, utan att de som pratar på mötena är de professionella själva. De yrkesverksamma i vår studie lyfter på liknande sätt specifika situationer då agens kan vara lättare att uppmuntra till än i andra. Planeringen av områden att fokusera på i skolundervisningen kan vara ett sådant tillfälle då det är lättare att utöva agens.

och med att barnkonventionen har blivit lag i Sverige ställs fler yrkesprofessioner inför uppgiften att agera i enlighet med barns och ungas bästa. I denna rapport har tio yrkesverksamma beskrivit sin syn på vad det innebär och hur de jobbar med barns och ungas agens rent praktiskt i sina olika professioner. Resultaten visar att det är en komplex fråga då definitionerna av vad agens är och vad det innebär skiljer sig åt, och därmed skiljer sig även beskrivningarna av hur görandet tar sig uttryck. Målet med denna text är inte att ge ett facit på hur man ska göra utan att lyfta frågan och skapa förutsättningar för reflektion kring hur man kan göra. Som texterna visar ser förutsättningarna olika ut beroende på faktorer såsom var man jobbar, om man jobbar med enskilda barn och unga eller med grupper, de formella styrdokument och lagar som finns, om det finns övrig personal med vilken samsyn krävs samt barnens/de ungas ålder. Vi hoppas att rapporten kan fungera som inspiration och som ett diskussionsunderlag i arbetet med att definiera vad agens är i just er verksamhet och hur ni på bästa sätt kan jobba med barns och ungas agens.

REFERENSER

- April, K. A., Dharani, B. & Peters, K.** (2012). Impact of locus of control expectancy on level of well-being. *Review of European Studies*, 4(2), 124–137.
- Bandura, A.** (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A.** (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bergnehr, D.** (2019) Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 49–61.
- Bolin, A. & Sorbring, E.** (2014). När många vill "hjälpa till". Barns och ungas erfarenheter av interprofessionellt arbete inom den sociala barnvården. HV-rapport 2014:1. Högskolan Väst.
- Bolin, A. & Sorbring, E.** (2018). Att organisera stöd så att barns och ungas aktörskap tas till vara. I T. Johansson & E. Sorbring (red.), *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv* (s.638-651). Liber.
- Bolin, A.** (2018). Organizing for agency: Rethinking the conditions for children's participation in service provision. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1–10.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2018). *Research Methods in Education* (8 uppl.). Routledge.
- Corsaro, W. A.** (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids' Cultures*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A.** (2018). *The Sociology of Childhood* (5 uppl.). Sage Publications.
- Farbring, C. Å. & Rollnick, S.** (2017). *MI för praktiker – stöd och vägledning för motiverande samtal*. Natur & Kultur.
- Floyd, F. J., Seltzer Mailick, M., Greenberg, J. S. & Song, J.** (2013). Parental bereavement during mid-to-later life: Pre-to post bereavement functioning and intrapersonal resources for coping. *Psychology and Aging*, 28(2), 402–413.
- Ford, M. E.** (1992). *Human Motivation: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. Sage Publications.
- Greenaway, K. H., Haslam, S. A., Cruwys, T., Branscombe, N. R., Ysseldyk, R. & Heldreth, C.** (2015). From "we" to "me": Group identification enhances perceived personal control with consequences for health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(1), 53–74.
- Grob, A., Little, T. D., Wanner, B., Wearing, A. J. & Euronet** (1996). Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 785–795.
- Gurdal, S., Lansford, J. E. & Sorbring, E.** (2016). Parental perceptions of children's agency: Parental warmth, school achievement and adjustment. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1203–1211.
- Hägglund, S.** (2018). Barns och ungas rättigheter. I T. Johansson & E. Sorbring (red.), *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv* (s.77–90). Liber.
- James, A.** (2009). Agency. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M. Honig (red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s.34–45). Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A. L.** (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A. L.** (2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2 uppl.). Sage Publications.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A.** (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K.** (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25(1), 3–18.
- Kuczynski, L.** (red.) (2003). *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Sage Publications.
- Kuczynski, L. & De Mol, J.** (2015). Dialectical models of socialization. I W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, vol 1: Theory and Method* (7 uppl.). Wiley.
- Lager, K.** (2021). "Som kompisar, fast vuxna": relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3), 29–41.
- Lecompte, V., Moss, E., Cyr, C. & Pascuzzo, K.** (2014). Preschool attachment, self-esteem and the development of preadolescent anxiety and depressive symptoms. *Attachment & Human Development*, 16(3), 242–260.
- Lopez, D. F. & Little, T. D.** (1996). Children's action-control beliefs and emotional regulation in the social domain. *Developmental Psychology*, 32(2), 299–312.
- Matthews, S. H.** (2007). A window on the "new" sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334.
- Mayall, B.** (red.) (1994). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. Falmer Press.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A. & Honig, M.** (red.) (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
- Skivenes, M. & Strandbu, A.** (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10–27.
- Skolverket** (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*.
- Sundhall, J.** (2018). Åldersmaktordningen och barns rätt till delaktighet. I T. Johansson & E. Sorbring (red.), *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv* (s.122–133). Liber.
- Unicef Sverige** (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>.
- Vallacher, R. R. & Wegner, D. M.** (1989). Levels of personal agency: Individual variation in action identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 660–671.
- Walls, T. A. & Little, T. D.** (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23–31.

Forskningssamverkan **Barn och unga** på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkansparten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

Forskningsmiljön Barn och unga, Högskolan Väst
www.hv.se/forskning/forskningsmiljoer/barn-och-unga



Ylva Svensson, Högskolan Väst
ylva.svensson@hv.se

Sevtap Gurdal, Högskolan Väst
sevtap.gurdal@hv.se