

Barneperspektiv og selvrapporing i studiet av barns og tenåringers utvikling

Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problemer¹

Helg Fottland

Begrepsavklaring

Innledningsvis presiserer jeg hvordan jeg forstår sentrale begreper som blir brukt i overskriften. Disse begrepene skal jeg nyansere og utdype på forskjellig vis underveis i artikkelen. Men for at leserne, og jeg selv som skribent, skal ha en felles plattform for videre gjennomgang sammen, presenterer jeg følgende forklaringer:

Ordet perspektiv betyr "å se gjennom, å se tydelig". Begrepet omfatter måten noe tar seg ut på fra et bestemt sted, fra en spesiell synsvinkel. Å ha et "barneperspektiv" handler dermed om at andre, vi voksne, ser på begivenheter i barnets verden, gjennom barnets øyne, for å fange opp barnets egen opplevelse og forståelse av det som skjer.

Videre betyr rapport, å melde fra, å innberette om noe som er utført. Betydningen av begrepet omfatter også ordene forbindelse og kontakt. Jeg tolker det foreløpig slik, med utgangspunkt i denne forklaringen, at barns og unges "selvrapporing" omfatter ulike former for beretninger de selv aktivt gir, til noen andre, om egne erfaringer og opplevelser. I denne sam-

¹ Artikkelen er bearbeidet med utgangspunkt i min prøveforelesning til doktorgradsprøven i pedagogikk (dr. polit) ved NTNU. Forelesningen ble avholdt i november 1998. (Sammendrag av avhandlinga finnes på s. 115 (red.).)

menhengen velger jeg å snevre inn begrepet enda mer, ved å avgrense selvrappotering til bare å gjelde språklig rapportering. Altså vil ordet videre kun bli brukt i relasjon til barn som kan gjøre seg forstått ved å bruke tale- eller skriftspråket når de skal rapportere noe om seg selv.

Formuleringen "i studiet av" forutsetter at en forsker, som selvsagt bringer med seg sitt eget perspektiv, kommer inn på arenaen og studerer barnets erfaringer gjennom barnets øyne.

Denne forskeren skal studere "barns og tenåringers utvikling". Hvis jeg var henne ville jeg ha kommet inn på arenaen med en tro på at en bør se på barn og tenåringers som betydningsfulle aktører og påvirkere, både i forhold til egen utvikling generelt og til *selvutvikling*, som jeg vil fokusere spesielt på her. Jeg støtter meg til forskningslitteratur som hevder at utviklingspsykologi bør handle om utvikling som en prosess, ikke bare om barn og ungdommer med ulike kjennetegn på ulike alderstrinn. Innenfor en slik forståelsesramme ser en på unge menneskers selvutvikling på ulike områder i livet som sosiale konstruksjoner der hovedpersonene selv, kontinuerlig, bidrar som aktive konstruktører (jf. Agdenes 1996). Som en konsekvens av dette synet på utvikling kommer jeg i gjennomgangen videre ikke til å forholde meg til et markert, aldersbestemt skille mellom det å være barn og det å være tenåring.

Teoretiske overveielser

Så over til de teoretiske overveielsene der jeg, etter tur, vil komme til å drøfte følgende tre spørsmål:

- 1) *Hva innebærer det å ha et barneperspektiv?*
- 2) *Hvilke typer undersøkelser som bygger på selvrappotering fra barn kjenner en til?*
- 3) *Hvorfor bør en legge til rette for slike studier?*

I den *første delen* utvikler jeg den innledende begrepsdrøftingen noe videre, ved å la flere forskerstemmer bidra på arenaen med sine synspunkter på *hva det innebærer å ha et barneperspektiv*.

Flere fagpersoner fra Norsk senter for barneforskning reflekterte i et temanummer av tidsskriftet *Barn* nr. 1, omkring dette (Gullestad, Kjørholt, Telhaug, Tiller, Tønnesen og Åm 1991). Disse poengterer at betegnelsen er en voksenkonstruksjon, og at en ikke kan definere fullstendig hva det in-

nebærer når voksne, fra sitt ståsted, forsøker å ta et slikt perspektiv. Det blir formidlet der at barneperspektivet er noe vi må være på jakt etter i barnets dagligliv. Dessuten slås det fast at begrepet ikke på noen måte er entydig, og at det ikke finnes ett barneperspektiv, men mange.

Benevnelsen barneperspektiv signaliserer videre et implisitt budskap om at andre perspektiv må telle med når utvalgte sider ved barns utvikling skal studeres og fortolkes. Per Olav Tiller har i flere sammenhenger betont hvor viktig det er å være bevisst nettopp dette at kunnskap utvikles i relasjonelle situasjoner (Tiller 1988 og 1991). Partnerne i relasjonen, barnet og den voksne, ser og uttaler seg om det aktuelle temaet ut fra sitt personlige ståsted. Barnets utsagn må, i følge ham, alltid tolkes ut fra relasjonen til den som spør. I tillegg bringes andre forskeres og teoretikers perspektiv inn når innhentet informasjon fortolkes. Tiller illustrerer dette forholdet ved å bruke bildet av forskeren som navigatør, med ansvar for å ivareta alle disse perspektivene på vei mot reisens mål.

Og *hvilke typer samfunnsfaglige studier*, nordiske og internasjonale, er det så som har tatt det å forholde seg til selvrappoterende barn og tenåringer som hovedinformanter på alvor. Jeg lette og fant studier som jeg velger å plassere innenfor de fem følgende *retningene*:

For det første finner en eksempler på at forskere fokuserer på dagligdage temaer fra barns livsverden, med det formål å lære noe om disse temaenes betydning for utvikling generelt. Blant mange undersøkelser innenfor denne retningen nevner jeg Solberg og Danielsens studie (1988) av dagliglivet i familier med store barn. Historiene som disse to forskerne presenterer gjenspeiler de ulike perspektivene på barns dagligliv, barneperspektiv og voksenperspektiv. Barnas perspektiv på hverdagen viser seg å være et annet enn de voksnes perspektiv på den samme hverdagen.

Jeg velger videre å plassere forskning der barn og tenåringer rapporterer om egen selvoppfatning innenfor denne første retningen. Slik forskning, som Einar M. Skaalvik her får stå som en representant for, studerer sammenhenger mellom unge menneskers oppfatning, vurdering og verdsetting av seg selv, og de erfaringene de gjør på utvalgte områder i skole- og hverdagsliv (Skaalvik 1997 og 1999, Skaalvik og Skaalvik 1996).

For det andre fant jeg mange studier som satte søkelyset på problemer barn og ungdom har. Her henviser jeg til Shelley Hymel og hennes kolleger (1993), som har studert sosial tilbaketrekking i et utviklingsperspektiv. Begrunnelsen for deres forskning, og for barneforskningen ellers innenfor denne retningen, er både et behov i seg selv for å framskaffe mer kunnskap

om spesifikke utviklingsproblemer, og et behov for bedre å kunne forstå sammenhenger mellom dette spesielle problemet og barns utvikling generelt.

For det tredje avdekker en gjennomgang av forskning om barn som informanter en stor samling litteratur om studier av barn i terapeutisk øyemed. Formålet med slike undersøkelser er å innhente kunnskap om utvalgte barn, for i neste omgang å kunne sørge for en mer fruktbar terapeutisk tilnærming overfor de samme barna, og for andre barn med tilsvarende problemer. Jeg lar psykologen Susan Engel (1995) framstå som en representant for slik forskning, fordi hun på en illustrativ måte bruker "the stories children tell" til å innhente kunnskap og forståelse i psykoterapeutisk behandlingsøyemed. Hun begrunner fortellingenes styrke med at de er en måte å forstå hvordan unge sinn erkjenner og "konstruerer" seg selv.

Den fjerde retningen er bruken av barn som vitner i rettsaker, knyttet til barnefordelingssaker og incest, for eksempel. I slike sammenhenger har en brukt barnefaglig ekspertise for å avklare hvilke kriterier som må ligge til grunn for at en skal tro på barns vitneprov (jf. Goodman m.fl. 1989, Ross m.fl. 1989, Spencer & Flin 1989 og Westcott 1991).

For det femte, og siste, finner en svært mange referanser på forskning som fokuserer på hvordan forskjellige typer stress-situasjoner i livsløpet, som for eksempel dødsfall, overgrep, krigsopplevelser og egen sykdom, påvirker unge menneskers selvutvikling. Dodge & Raundalen (1991), Dyregrov (1998), Dyregrov & Raundalen (1994) og Raundalen & Dyregrov (1994) representerer her denne tradisjonen.

Motiveringen for slik forskning er gjerne å skaffe kunnskap som kan hjelpe andre barn som kommer opp i tilsvarende stress-situasjoner som de som beskrives. Denne forskningsretningen er blitt kritisert for å være alt for opptatt av barns reaksjoner på negative hendelser. Mange av disse forskerne, innbefattet meg selv med bakgrunn i min doktorgradsstudie om skolebarn med kreft (Fottland 1998), imøtegår denne kritikken ved å sette søkelyset på å utvikle kunnskap om barnas egne, positive mestringsstrategier knyttet til de aktuelle stressituasjonene.

Det bør i tillegg påpekes, og kanskje også kritiseres, slik det ble gjort redaksjonelt i et nummer av tidsskriftet *Childhood* (nr. 3, 1998), at det har vært et *generelt* trekk i samfunnsvitenskapelig barneforskningslitteratur de siste 10 til 15 årene, innenfor alle de ovennevnte retningene, å se på under-skuddsfenomener og sosialt uakseptabel atferd hos barn og tenåringer. Det bør, slik jeg ser det, være en utfordring for framtidig forskning å bli bedre

kjent med unge menneskers positive opplevelser og vurderinger, samt hvordan slike opplevelser og vurderinger påvirker utvikling.

I flertallet av de studiene som er referert fram til nå, har *selvrapporing* handlet om at barn har uttalt seg på den voksnes premisser. Forskeren har, med sine "måleinstrumenter", spørre- og intervjukjemaer og ulike tester, i de fleste av disse studiene gitt klare rammer for hva barns selvrapporing skal få omfatte. Slik selvrapporing har ikke fullt ut et barneperspektiv.

For at selvrapporing *virkelig* skal ha et barneperspektiv, må informasjonen barnet bidrar med, slik jeg forstår det, naturlig springe ut fra barnet selv. Det må handle om at barnet eller tenåringen, aktivt og bevisst, med egendefinerte kategorier, formidler erfaringer og følelser knyttet til de temaene som tas opp.

Denne spissformulerte forståelsen av hva selvrapporing er, ligger til grunn for de tilnæringsmåtene jeg benyttet i mitt forskningsarbeid med kreftsyke skoleelever (Fottland *ibid.*), og vil også være basis for retningen videre i denne artikkelen.

Så til det *siste av de tre teorispørsmålene*: Bør en legge til rette for forskning som ivaretar barneperspektiv og selvrapporing, og i tilfelle hvorfor?

Garbarino m.fl. (1992) poengterer at det er en vesentlig samfunnsoppgave å sørge for at det blir gjennomført forskning som hjelper oss til å forstå barns utvikling i et sosialt perspektiv. Dette både for å frambringe kunnskap om barn, og for å bidra til at kunnskapen i neste omgang blir brukt til å "fremme det gode" for barna, for å bruke Per Olav Tillers formulering. Tiller (1991) poengterer at voksne har behov for informasjonen barnet kan gi.

Spørsmålet om en bør legge til rette for forskning som inntar barneperspektiv, er dermed i bunn og grunn et verdispørsmål. Det er et grunnleggende etisk spørsmål, som det er naturlig å svare på med et motspørsmål av samme type: "Har vi moralsk rett til å la være"?

Jeg vil legge til at det i det komplekse samfunnet vi i dag lever i bør være spesielt maktpåliggende at voksne sørger for å hente inn barns egne meninger i saker som angår dem. Det er ikke tilstrekkelig at fagfolk, planleggere og politikere nøyer seg med et voksenperspektiv på hva som er "barns beste" som grunnlag når vesentlige avgjørelser om barns oppvekstforhold skal tas. Barna har rett til å bli hørt selv om det, som Tiller påpeker, ikke betyr at de alltid har rett.

Norge har stått i bresjen og inspirert internasjonal barneforskning. Vi var også tidlig ute med å opprette et Barneombudembete. I et foredrag barneombud Trond Waage holdt på et seminar om barn og livskvalitet ved NTNU i november 1998, ga han "klar melding ut" om at etikken krever at vi får fram barneperspektivet. Han viste til FN's barnekonvensjon (1989/1991) nummer 12, der det står at barn har rett til å si sin mening. Han la vekt på at barn *må* få bidra selv hvis de skal kunne øke sin livskvalitet. I internasjonal sammenheng, særlig i forhold til fattige land, vil det i høy grad være betydningsfullt at forskere sørger for å gi en stemme til de stemmeløse.

Forskningsmetodiske valg og problemer

Det er naturlig for meg å starte drøftingen av forskningsmetodiske problemer med en kort, *vitenskapsteoretisk refleksjon* omkring hvilke metodevalgmuligheter en har når en skal holde seg innenfor den stramme forståelsen som jeg har lagt til grunn for hva selvrappotering med barneperspektiv er.

Da jeg overveide hvilken metode jeg skulle velge i min forskning på kreftsyke barn, der jeg hadde lagt til grunn en slik forståelse, var det nærmest en selvsagt konsekvens at det måtte bli en kvalitativ tilnærming (Fottland *ibid.*). Jeg endte den gangen opp med å ta utgangspunkt i et fenomenologisk forståelsesgrunnlag. En slik ramme ga godt rom for å fange opp det som den fenomenologiske tradisjonen betegner som "mening" i menneskers "livsverden". Jeg hadde bruk for et erkjennelsesgrunnlag som ga meg mulighet til nettopp dette, til å studere syke barns erfaringer ved, for å bruke Michael Pattons ord (1990:88), å lete etter "what is the essence and experience of this phenomenon for these people".

Med utgangspunkt i at jeg har definert barns utvikling som en sosial konstruksjonsprosess og argumentert for at forskning med barneperspektiv forutsetter at mening skapes i den sosiale relasjonen mellom forsker og informant, blir det naturlig å konkludere med, samt anbefale, et fenomenologisk ståsted når slike studier skal gjennomføres.

Denne forståelsesrammen gir forskeren frihet til å være en "oppdagelsesreisende", for å bruke Steinar Kvaales betegnelse (1996), sammen med barnet, på jakt etter barneperspektivet.

Det kvalitative forskningsintervjuet er et hjelpemiddel som kan brukes for å sørge for framdrift på denne reisen. Selv om det finnes andre måter å innhente selvrapporer fra barn på som kan danne grunnlag for fenomenologiske analyser, så velger jeg å se bort fra slike i min videre framstilling.

En oppdagelsesreise kan være helt åpen og fri, men den kan, som Steinar Kvale beskriver det, også følge en *metode*, i ordets greske betydning, en rute som leder mot målet. Målet i denne sammenhengen er å fange opp, samt formidle en forståelse av, en "mening", knyttet til personlige fenomener i barns og tenåringers livsverden. Metodiske problemer vil dermed være problemer som oppstår på den ruten en følger på vei mot dette målet. De vil, blant annet, være relatert til det å oppnå *tillatelse til møtet*, eller møtene mellom intervjuer og barneinformant, først, og så til selve *gjennomføringen og rapporteringen*. Jeg begrenser meg her til å se på utvalgte utfordringer som forskeren må ta stilling til på disse tre "stasjonene", hvis hun skal komme til mål.

Tillatelse

For en forsker som vil utvikle kunnskap sammen med barn blir det en utfordring å forholde seg til de tre sentrale leddene som det forskningsetiske kravet om frivillig informert samtykke innebærer, nemlig rett til selvbestemmelse, tilstrekkelig informasjon og rett til å trekke seg fra medvirkning i forskningen (NESH 1994).

Jeg er på linje med Ross Thompson (1992), som påpeker at barns kompetanse til å samtykke til deltakelse i forskning ikke bør bli ansett som en rigid fastsetting ut fra barnas alder. Den bør heller bli betraktet som en interaksjon mellom barna, den sammenhengen informasjonen blir gitt i og selve måten beslutningen blir foretatt på. Flere forskere understreker, og det samme gjør jeg, at under tilrettelagte betingelser bør barns aktive samtykke til å delta bli sett på som en etisk nødvendighet, selv om barnas egen beslutning alene ikke er tilstrekkelig (Thompson *ibid.* og Grisso 1992).

Som en konsekvens av dette vil det ikke være fyllestgjørende at reiselederen informerer reisepartnerne om deres rettigheter på startstreken før oppdagelsesreisen. Det kreves av henne at hun også sørger for å gi barna en forståelse av at hun tar disse rettighetene på alvor underveis. Hun må akseptere at de unge selv bestemmer hvilke sideveier de vil gå på, og hun har ikke anledning til å presse reisepartnerne hvis de vil snu, eller rett og slett ikke vil være med på turen lenger.

Ideelt sett bør barna også få muligheten til å vurdere eventuelle konsekvenser av å delta som informant i ettertid (Backe-Hansen & Vestby1995, Roll & Christensen 1997). Det er først da barna erkjenner hva deltakelsen innebar og skjønner hva de egentlig har informert om, og også hvilke konsekvenser det de har bidratt med kan komme til å få.

Gjennomføring

Når det gjelder gjennomføringsproblemer begrenser jeg meg til å se på slike som er direkte knyttet til selve *møtet mellom informant og intervjuer*, og til personlige omstendigheter ved hver enkelt av dem som vil komme til å påvirke relasjonen mellom de to.

James Garbarino og hans kolleger (1992) reflekterer omkring *barns kommunikative kompetanse og begrensninger* som informanter. De drøfter sammenhenger mellom barns psykiske, kognitive, språklige og sosiokulturelle kompetanse og deres pålitelighet som informanter. Det er naturlig å relatere disse "kompetansene" til alder, og aldersdimensjonen har også vært et tilbakevendende emne i diskusjonen om barn som informanter. Min forståelse av barns utvikling som en sosial konstruksjonsprosess medfører at den metodiske utfordringen blir å forsøke og forstå barneinformanten med bakgrunn i kunnskap om barns utvikling generelt, og ikke med utgangspunkt i hvor gammel han eller hun er.

Et annet hovedtema som gjerne drøftes er barns *troverdighet*, som ofte blir trukket i tvil. Tiller (1988) skriver at holdninger til det å intervju barn ofte har vist seg som oppfatninger av at barn savner kunnskap, til og med om sine egne anliggender, og dessuten at de mangler evne til objektivitet, at de misforstår, feiltolker, projiserer, er lett påvirkelige, og at de framstiller unøyaktig og usammenhengende.

Omfattende eksperimentell forskning har vist at barn helt ned til fireårsalderen forstår forskjellen mellom å fortelle sannhet og løgn og skjønner at det er galt å lyve (Steward m.fl. 1993). Nøyaktigheten øker i de tilfellene de kan relatere det de forteller om til konkrete hendelser, og når situasjonen er relevant i forhold til deres hverdag. Men det vil alltid være en fare for at barna omgås sannheten og bidrar med de svarene de tror den som spør helst vil ha. Dessuten må intervjueren ta hensyn til erindringsforskyvninger hos barnet. En mangelfull forståelse av hensikten med samtalen, av spørsmålene som blir stilt og en generell opplevelse av stress og mangel på "mening" i møtet, vil også påvirke barns troverdighet negativt.

Når denne metoden benyttes er *intervjueren* et *instrument*, og det vil være et problem i seg selv hvis hun ikke innser dette og har et bevisst forhold til egen rolle og til egne forkjærligheter og fordommer. I tillegg vil hennes forståelse av, og erfaring med å omgås barn, samt bakgrunnskunnskap om de temaene som tas opp spesielt i intervjuet, få avgjørende betydning for samtaleforløpet. Spesielt sårbart er det når samtalen omhandler vanskelige følelser. Barn blir tryggere hvis de fornemmer at den voksne har snakket med andre barn før, om de samme tingene, og at den voksne skjønner barnets reaksjoner uten å blande inn sine egne (Backe-Hansen & Vestby 1995).

Videre vil forskerens *intervjuegenskaper*, måten hun stiller spørsmål på, kunne komme til å føre til misforståelser hvis spørsmålene ikke er presise nok, hvis de er for ledende eller ikke minst hvis de har en for sterk følelsesmessig intensitet i forhold til hva barnet kan takle.

Forskeren må dessuten være forberedt på å forholde seg til både *spontane erkjennelser* og *følelsesutbrudd*. Hun bør på forhånd ha tenkt nøye gjennom hvordan hun vil respondere hvis det blir behov for å roe ned informantene. Det er hennes ansvar å sørge for at han er i balanse igjen når intervjuet avsluttes.

Sosiologen Anne Solberg (1991), som har solid erfaring i å intervju store barn, reflekterer omkring hvilke hensyn en kan ta for å unngå feilkilder og problemer når en utvikler kunnskap i møter med barn og tenåring. Hun poengterer at det ikke er særlig annerledes å intervju barn enn voksne og gir følgende praktiske råd: Sørg for en god relasjon mellom intervjuer og informant; still spørsmål som er relevante for de som får dem; lytt, vis interesse og tål pauser; ikke ha en voksen-barn-relasjon, men en forsker-informant-relasjon og la barnet forstå at det er han eller hun som er sakkyndig i forhold til det temaet som det fokuseres på.

Det er, i følge Solberg, og også i følge mine erfaringer, i de tilfellene man ikke tar slike relasjonelle hensyn at problemer oppstår.

Rapportering

Som gjenytelse for at barn åpner døra inn til sin verden, skylder vi dem å formidle deres opplevelser videre når vår felles oppdagelsesreise er avsluttet. Reisen skal rapporteres. Og de vesentligste problemene en da støter på er, etter mitt syn, de etiske. Forskeren vil måtte ta stilling til hvordan hun skal forholde seg til de forskningsetiske kravene om omtanke knyttet til *konfidensialitet* og til de *konsekvensene* rapporteringen kan komme til å få

for barnet selv, og for andre. I studier med sårbare temaer, og få kasus, kan kravet om konfidensialitet føles som et ekstra stort problem fordi informanter lett kan komme til å bli gjenkjent i miljøer der barna ferdes, selv om persondata blir anonymisert i rapporten. Jeg opplevde det dessuten som en stor utfordring i utarbeidelsen av min rapport om skolebarn med kreft, å forholde meg til at mine unge informanter selv kanskje kom til å lese den ferdige avhandlingen. På den annen side var det også et problem å forklare et par av dem at de ikke kom til å framstå med fullt navn i boka som ble skrevet om dem.

Når en skal vurdere hvorvidt den kunnskapen som ble utviklet på oppdagelsesreisen er "sann" i forskningsmessig forstand, kommer en ikke unna å relatere den til begrepene *validitet* og *reliabilitet*.

I forskning med barneperspektiv blir validitetskriteriet, i følge Tiller (1988), et spørsmål om hvorvidt barna gir informasjon om det fenomenet vi ønsker å studere, om det de sier er relevant i forhold til det vi vil ha kunnskap om. Dessuten vil en måtte relatere validitetsvurderinger til en utvikling av felles forståelse hos intervjuer og informant, både i forhold til enkelttemaer som drøftes, og av situasjonen som helhet. Validitet må dermed ses på som en sosial konstruksjon. I rapporteringen vil det handle om at en framstiller konstruksjonsprosessen på en måte som oppleves som etisk og metodisk troverdig (Befring 1992) av de som leser reisebeskrivelsen.

I de tilfellene forskningen direkte skal benyttes i praktiske sammenhenger, til å forbedre tilbud, vil det være av ekstra stor betydning å "kvalitetssikre" oppdagelsesreisen på en måte som gjør at den ferdige rapporten kan anerkjennes som et valid dokument.

Om reiseoppsummeringen er *reliabel* blir også, i følge Tiller (1988), et spørsmål om det er konsistens og troverdig sammenheng i det totale bildet som framtrer. Det må kunne dokumenteres, nøkternt og åpent, at møtene mellom intervjuer og informant har blitt gjennomført på en metodisk kvalifisert og pålitelig måte.

Innenfor fenomenologisk forskning oppstår det gjerne problemer knyttet til et ønske om å *generalisere* resultater for at de skal kunne anvendes i en praktisk hverdag. Direktivet innenfor den fenomenologiske tradisjonen er, som forskeren Max van Manen (1990) strengt slår fast: "Den eneste generaliseringen som er tillatt i fenomenologien er denne: Aldri generaliser!" Etter mitt syn er det mulig å omgå dette klare imperativ noe, ved for eksempel å legge til rette for analytisk generalisering, i tråd med

Robert Yins anvisninger (1994), slik jeg gjorde det i min studie. Og en kan benytte seg av den tilnæringsmåten Sigrun Gudmundsdottir (1997) benytter når hun beskriver forskerens fortolkning og strukturering av barns narrativer som kulturelle stillaser, lagt til rette slik at andre, utenforstående, kan kjenne seg igjen i dem, samt lære av dem.

Oppsummeringsvis: Denne metodiske gjennomgangen har avdekket at det stilles store krav til forskere som vil ivareta barneperspektiv og selvrappotering i sin forskning. Før de kan begi seg ut på oppdagelsesreiser sammen med barn fordres det bred bakgrunnskunnskap, *både* teoretisk og praktisk, om barns og tenåringers utvikling, og metodiske kunnskaper om, samt solid erfaring i å samtale med barn. Dessuten må den enkelte forskeren kunne relatere ulike perspektiver, barnets, sitt eget, samt andre forskeres og teoretikers, i forhold til hverandre på en klok måte. Hun skal kunne fungere som en god navigatør. Sist, men ikke minst, forlanges det at hun forholder seg bevisst til verdimesige, etiske valg som må foretas underveis i oppdagelsesreisen. For at reisen skal bli vellykket kreves det at hun, som reiseleder, makte balansegangen mellom krav knyttet både til etikk som norm, på den ene siden, og etikk som praksis, på den andre.

Avsluttende kommentarer

Avslutningsvis vil jeg kommentere min egen studie av kreftsyke elever, som er et eksempel på at barns og tenåringers stemmer får komme til orde og uttale seg om betydningsfulle temaer som angår egen utvikling. For de som vil lytte gir det barna og ungdommene forteller i min avhandling, i tillegg, handlingsveiledende informasjon om hva som kan gjøres på sykehus og i lokalmiljøer for å fremme utviklingsvilkårene.

I den anledning tillater jeg meg nå helt mot slutten å propagandere litt for betydningen av å formidle slik kunnskap til fagfolk innenfor behandlings-, omsorgs- og opplæringsprofesjoner. Dette for at disse skal kunne bringe med seg barneperspektivet når de tilrettelegger sine tilbud. Forskning om barn, fra barns ståsted bør altså, etter mitt syn, formidles i andre arenaer enn kun i forskningslitteraturen hvis den skal kunne bidra til forbedring innenfor en noenlunde akseptabel tidsramme.

Litteratur

- Agdenes, A. 1996. *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Backe-Hansen, E. & Vestby, G. M. 1995. *Når barn bidrar i barneforskningen. Ethiske spørsmål*. Oslo: NESH.
- Barnekonvensjonen*. 1998. FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 29. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. 5. oppl. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. 1992. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget. *Childhood* nr 3/1998.
- Dodge, C.P & Raundalen, M. 1991. *Reaching Children in War: Sudan, Uganda and Mozambique*. Bergen: Sigma Forlag.
- Dyregrov, A. 1998. *Børn og traumer*. København: Hans Reitzel.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. 1994. *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat.
- Engel, S. 1995. *The Stories Children Tell. Making sense of the Narratives of Childhood*. USA: W.H. Freeman and Company.
- Fottland, H. 1998. *Når barn får kreft. En studie av kreftsyke skoleelevers erfaringer og opplevelser fra sykehus og lokalmiljø*. Trondheim: NTNU, Dr. polit. avhandling, Pedagogisk institutt.
- Garbarino, J., Stott, F. M. & Faculty of the Erikson Institute. 1992. *What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information From Children*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goodman, G.S., Bottoms, B.L., Herscovici, B.B. & Shaver, P.P. 1989. Determinants of the child victim's perceived credibility. I: S.J. Ceci, D.F. Ross & M.P. Toglia, red. *Perspectives on Children's Testimony*. New York: Springer-Verlag.
- Grisso, T. 1992. Minors assent to behavioural research without parental consent. I: B. Stanley og J.E. Sieber, red. *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. Newsbury Park, California: Sage Publications.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "narrative perspectives on research on teaching and teacher education". *Teacher and Teacher Education*, 13 (1): 1-3.
- Gullestad, M. 1991. Hva legger jeg i begrepet barneperspektivet? *Barn 1*: 63-65.
- Hymel, S., Woody, E. & Bowker, A., red. 1993. Social withdrawal in childhood: considering the child's perspective. I: K.H. Rubin & J. Asendorpf, red. *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. utgave. Newbury Park: Sage Publications.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kjørholt, A.T. 1991. Barneperspektivet: Romantiske frihetsslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner? *Barn 1*: 66-70.
- Manen, M. van. 1990. *Researching Lived Experience*. London: State University of New York Press.
- NESH. 1994. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humanoria: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria*. Oslo: NESH.
- Raundalen, M. & Dyregrov, A. 1994. *Barn och familjer i krig*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Roll, E.B. & Christensen, T. 1997. Ethiske aspekter ved kliniske forsøk med barn, eksemplifisert med et forskningsprosjekt om lysbehandling av gulsott. *Barn 2*: 29-45.

- Ross, D.F., Dunning, D., Togli, M.P. & Ceci, S.J. 1989. Age stereotypes, communication modality, and mock jurors' perceptions of the child witness. I: S.J. Ceci, D.F. Ross & M.P. Togli, red. *Perspectives on Children's Testimony*. New York: Springer-Verlag.
- Skaalvik, E.M. 1997. Issues in research on self-concept. I: M.L. Maehr & P.R. Pajares, red. *Advances in Motivation and Achievement, bind 10*: 51-97. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Skaalvik, E.M. 1999. Barns selvoppfatning som aspekt ved livskvalitet. *Barn 1*: 98-114.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. 1996. *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano AS.
- Solberg, A. 1991. Er det annerledes å intervju barn enn voksne. *Barn 4*: 31-36.
- Solberg, A. & Danielsen, K. 1988. *Dagligliv i familier med store barn*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning, rapport nr. 22.
- Spencer, J.R. & Flin, R. 1989. Child witness – are they liars? *New Law Journal, Nov.*: 1601-1602.
- Steward, M., Bussey, K., Goodman, G. & Saywitz, K. 1993. Implications of developmental research for interviewing children (Special issue: Clinical recognition of sexually abused children). *Child Abuse and Neglect 17*: 25-37.
- Telhaug, A. 1991. Barneperspektivet i historisk lys. *Barn 1*: 70-72.
- Tiller, P. O. 1988. Barn som sakkyndige informanter. I: M. Kjær Jensen, red. *Interview med barn*. København: Social forskningsinstitutt, rapport nr. 9.
- Tiller, P.O. 1991. Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt? *Barn 1*: 72-77.
- Tiller, P.O. 1991. Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg. *Barn 4*: 7-36.
- Thompson, R. 1992. Developmental changes in research risk and benefit. A changing calculus of concerns. I: B. Stanley & J. Sieber, red. *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. Newsbury Park, California: Sage Publications.
- Tønnesen, R.T. 1991. På hvilket grunnlag kan en tale om et eget barneperspektiv? *Barn 1*: 77-81.
- Westcott, H.L, Davies, G.M. & Clifford, B.R. 1991. Adults' perception of children's videotaped truthful and deceptive statements. *Children & Society 5 (2)*: 123-135.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. 2. utgave. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Åm, E. 1991. På jakt etter barneperspektivet. *Barn 1*: 81-83.