

Barn som sakkyndige informanter¹

Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer

Per Olav Tiller

1. Innledning

Barnet som ”informant” er et meget vidt område for betraktning. Det er mange måter barn kan fungere som informanter. Det er f.eks. riktig å si, at barnet er informant i forskningen selv ved den mest passive medvirkning som studie-”objekt”. Også ved en enkel blodprøve eller annen objektiv måling, kan det sies, at barnet avgir informasjonen om seg selv. Det samme gjelder, når barnet er gjenstand for observasjon, endog når dets adferd registreres gjennom en énveisskjerm. Det virker, som om vi mener at informasjonen innhentet på denne måten er ”objektive”, fordi barnets egen tolkning og egen forståelse er uten relevans og uten innflytelse.

Imidlertid er det for visse formål både ønskelig og nødvendig å skaffe tilveie kunnskap fra barnet selv om barnets situasjon, såvel som barnets forståelse av denne. På hvilken måte kan slik informasjon betraktes som

¹ Artikkelen er et gjenoptrykk av en artikkel med samme tittel som ble trykt i 1988 i *Interview med børn* (Mogens Kjær Jensen, red.) og utgitt i Rapport 88:9 av Socialforskningsinstituttet, København. Det er kun foretatt mindre layout-messige tilpasninger til standarden for *Barn*. Artikkelen er trykt med tillatelse fra Socialforskningsinstituttet.

”objektiv” i betydningen pålitelig, ”reliabel”? Hvordan kan vi evt. bekrefte påliteligheten av barns utsagn? Den vanlige fremgangsmåte for å sikre pålitelighet er ved å finne samsvar med andre ”målingsresultater”. Men da må vi først ha bragt på det rene påliteligheten av disse mål: Det kan tenkes, at de uavhengige observasjoner, som skulle kunne tjene som kriterier for pålitelighet, kan være mindre pålitelige enn barnets egne utsagn.

Det er videre slik at når vi finner, at data fra barn samsvarer dårlig med uavhengige observasjoner, da gir barnet nettopp informasjon, som vi bare dårlig kan oppnå med andre metoder. På denne måten blir manglende ”reliabilitet” et argument for å bruke metoden, da den ikke lett fullt ut kan erstattes med en annen.

Med validitetsproblemet er det både samme sak og en annen sak. Her blir det et spørsmål, hvorvidt barnet gir informasjon om det fenomen, vi ønsker å studere. Hvis vår interesse nettopp er barnets opplevelse og barnets tolkning, kan kriteriet for validitet vanskelig hentes fra andre enn barnet selv. Det blir tildels et spørsmål om ”konsistens”, om sammenheng; validiteten ligger i delens forhold til en helhet, og de enkelte utsagn blir forståelige ut fra det mer totale bilde, vi oppnår. Problemet her blir – fordi det dreier seg om barn – at vår voksne logikk har regler for, hva som er rimelige sammenhenger, og denne logikk og disse sammenhenger er annerledes hos barn enn hos voksne, forenklet sagt.

”Hva et barn opplever og hvordan et barn opplever og forstår verden omkring seg, det er det egentlig bare dette ene barnet som vet noe om” sier Mary Theophilakis¹. Opp mot dette utgangspunkt må vi stille det faktum, at direkte innhentning av informasjon fra barnet selv foreløpig mere er en unntagelse enn regelen. Det er faktisk mere vanlig, at undersøkelserne baserer seg på foreldre, lærere, helsepersonell, sosialarbeidere og andre som forskningens informanter, som ”nøkkelpersoner” eller som særlig sakkyndige. I en omtale av forskning om barns seksualitet hevder Floyd Martinson: ”Metoden med å bruke voksne informanter gir oss i beste fall annenhånds, eller tilmed tredjehånds, kunnskap om barnet. Her observerer for det første forskeren ikke barnet direkte, og for det andet er slike undersøkelser egentlig et studium av informantens persepsjon og tolkning av barnets adferd. Barnet er et objekt, som informanten – ikke forskeren – har observert”².

Holdninger til dette å intervju barn viser seg ofte som oppfatninger av, at barn savner kunnskap – endog om sine egne anliggende – og dessuten at de mangler evne til objektivitet, at de misforstår, feiltolker, projiserer, osv. Det virker som om man regner med at slike trekk er særlig vanlige hos barn, til tross for at fenomenene i første rekke er avdekket og konstatert

hos voksne individer. Det er en feil å oppfatte slike trekk som "infantile": Rasjonalisering, idyllisering o.a. er høyt oppdrevne og elaborerte sekundære prosesser. Selvsagt krever bruken av barn i forskning innsikt i og fortrolighet med det særegne ved barns opplevelsese- og uttrykksformer på de ulike alderstrinn, og det er her stor forskjell mellom 5-åringen og 10-åringen. Selv om det er vanskelig å gi generelle anvisninger for fremgangsmåter ved intervjuing av barn, er det intet prinsipielt i veien for å benytte samtale, såsnart barnet er i stand til å bruke ord. Men det er klart, at valg af metode – og især hvor stor vekt en bør legge på rent verbal kommunikasjon, som ved intervju, må være bestemt af barnets utviklingsnivå. Vi må skjelne mellom det forhold, at det er store ulikheter mellom barn på ulike utviklingstrinn, og at voksne informanter kan intervjues på en annen måte enn barn.

Barrie Thorne hevder i en artikkel³, at "både feministisk og tradisjonell kunnskap forblir dypt og ureflektert sentrert om voksnes erfaring", og at vi trenger en tilsvarende nytenkning om barn, som den vi ser, når det gjelder kvinner. "Deres fulle liv, erfaring og aktive virksomhet har vært mørklagt av voksne standpunkter". Hun peker på det "ubehag, som følger av å gi "konseptuell autonomi" til kvinner og til barn. De sterkeste barrierer mot innsikt i barns liv skyldes iflg. Thorne, at vi har en tendens til å oppfatte barn enten som trusel, som offer eller som objekt for sosialisering. Disse bilder av barnet er skapt av voksne, som derved stenger seg ute fra forståelse av barns bevissthet og virksomhet. Hun spør: "Hvordan kan vi bringe barn sterkere inn i vår forståelse av sosialt liv, innbefattet sosiale endringsprosesser?" Det er dette spørsmålet, dette kapitlet skal handle om. For dette "hvordan" er selvsagt et spørsmål om metode, og metoden som foreslås er å tale med barnet selv.

Ved denne metoden er intervjueren selv et instrument. Og dette instrumentet er en voksen person. Det er derfor nødvendig å utdype litt nærmere, hvilke metodiske begrensninger som ligger i dette. En art av slike begrensninger er allerede antydnet av Barrie Thorne i det ovenstående. Men vi skal nærme oss spørsmålet ad en annen vei, nemlig ved å se nærmere på de to parter, som opptrer i intervjusituasjonen. Det er vanskelig å skille spørsmålet, hvordan en kan eller bør intervju barn fra spørsmålet om, "hvorfor intervju barn". Måten å gjennomføre et intervju på, er bestemt av, hva en kan oppnå med denne metoden og spørsmålet blir, hvordan en best eller sikrest kan oppnå dette.

2. Det voksne handicap

Kritiske vurderinger av tidligere forskning om minoriteter, om kvinner m.m. reiser spørsmålet om den barriere mot fruktbar innsikt, som ligger i at studiet utføres av ”maktsiden”, dvs. at kvinner har vært studert av menn, samer av nordmenn, skoleelever av lærere osv., osv. Derfor er det helt riktig og har store konsekvenser å fastlå, som Boocock gjør, ganske enkelt: ”Praktisk talt alle studier av barn har vært utført av voksne”⁴. Det budskap, som ligger i dette deskriptive utsagn – og som kanskje beskriver en nødvendig tilstand – er, at vi bør være klar over, at vi som voksne – ”ikke-barn” – stiller med et alvorlig handicap. Vår manglende evne til å forstå barn er ikke barnets skyld, men har helt sikkert sammenheng med vår ”amnesi”, når det gjelder egen barndom. Også som intervjuere av barn innehar vi den voksne *rolle*, og som alle roller medfører den en selektiv persepsjon, en spesiell konstruering av virkeligheten. Overfor denne fremtrer barnet nettopp som ”infantil”, umodent, osv., på denne måte som den svakere part i enhver relasjon, vi ”måler” barn i forhold til.

3. Objektet som subjekt – eller omvendt

Enhver vitenskap stiller krav til intersubjektivitet. Nærmere sett er dette et spørsmål om kommunisering. Men ”konsensus” mellom forskere er én ting, en annen er intersubjektivitet mellom forskeren og hans ”objekt”. Dersom konsensus oppfattes som et kriterium for ”sannhet”, bør en – når det gjelder barn – dessuten interessere seg for konsensus mellom 3-årige, mellom 5-årige osv. I intervjusituasjonen kan en slik forutsetning for kommunikasjon kreve en særlig evne hos forskeren til å ”desentrere”, for å bruke Piagets begrep, og dette betyr en evne til å forsøke å innta barnets – informantens – ”ståsted” eller perspektiv. Det er objektivt i betydningen ”enighet om”, at et bord f.eks. er 70 cm. høyt, men det er like objektivt å beskrive dette bordet, som noe et barn må strekke seg opp til og en voksen bøye seg ned til. At barn er *små*, er en beskrivelse ut fra et voksent synspunkt, at et bord er høyt, er en objektiv beskrivelse af barnet i den forstand, at det sier noe målbart om *forholdet* mellom barn og ytre objekter. At skoleveien er 1 km. lang, sier oss lite om barns virkelighet, om barnet synes 1/2 km. er lang vei, et *objektivt datum*.

Om barn og spørsmålet om intersubjektivitet hevder Trevarthen⁵, at alt ved 5. leveuke hos barnet finnes en høyt utviklet evne til samhandling ved nær ansikt-til-ansikt-kontakt. Barnet er med på å styre den "timing" – det "hver sin tur"; så jeg, så du, så jeg, osv. – som er grunnmønstrer i kommunikasjonsprosessen.

Dette betyr ikke, at vi kan tilskrive barn generelt noen form for psykologisk "forståelse" av, hvordan andres adferd er bestemt av ens egen. Om høyere former for "sosial kognisjon" har Arne Vikan i eksperimentelle studier vist, at 7 og 9 år gamle barn kan oppfatte forskjeller i oppfatninger mellom seg selv og andre, men de har enda store vanskeligheter med å oppfatte, hvordan egen og andres adferd er knyttet til hverandre⁶.

Sosiologen Vilhelm Aubert ser dyaden som kjernen i den sosiologiske modell. Dyaden består for ham i et Ego og et Alter. Han sier: "Vi antar nå, at to personer i kontakt med hverandre begge er både Ego og Alter, etter som vi dreier på vårt observasjonsapparat ... Først når begge parter både har Ego- og Alter-egenskaper, kommer det igang et samspill mellom dem, et bevegelsesmoment, interaksjon"⁷. Barns ensidige formidling – dvs. uten å møtes med respons i form av spørsmål fra mottakerens side – viser, hvor viktig det er, at det foregår en interaksjon, en samtale:

Mange foreldre og andre voksne har opplevet en ulidelig pine ved å skulle høre på et barns beretning om en film, det har sett. Det vi oppfatter som en liten detalj, kan barnet bruke lang tid på å fortelle om, mens viktige – og for oss nødvendige – deler av "handlingen" utelates, slik at det hele bilde fortøner seg som meningsløst. Hvis vi nu var genuint interessert i filmen, hvilket vi sjelden er, ville vi kanskje stille de nødvendige spørsmål for å få et "riktig" bilde, dvs. hvordan filmen ville se ut for oss. Hvis vi var genuint interessert i barns opplevelse, ville vi med stor spenning følge barnets beretning og dele barnets opplevelse. Vanligvis skjer ingen af delene. (I beste fall får vi lyst til å se filmen selv).

Intervjuing er en bestemt form for kommunikasjon, det dreier seg om en verbal interaksjonsprosess. Dersom svarene på det enkelte spørsmål ikke påvirker hvilke spørsmål som videre blir stillet eller måten de stilles på, er det vanskelig å snakke om interaksjon, som jo forutsetter en påvirkning begge veier, dvs. en viss grad av gjensidighet. Gjensidigheten består ikke i, at den intervjuede i sin tur stiller spørsmål til intervjueren, men at han er med på å styre prosessen gjennom sine svar. Dersom dette skulle ønskes unngått vil spørreskjema eller andre undersøkelsesformer være mer adekvate. En slik "medstyring" finner ikke sted når det foretas "meningsmålinger"

(Gallup), selv om disse har preg av intervju i den forstand at spørsmålene fremstilles verbalt, ikke skriftlig.

4. Motivering

Ved meningsmålinger – Gallups – er det klart, at intervjuobjektet ikke må gis inntrykk av, at det finnes riktige og gale svar. Denne nøytralitet gjelder i like høy grad for intervjuet, med den reservasjon, at de enten besvarer eller ikke besvarer det intervjueren er ute etter å vite. Når dette fremheves i forbindelse med intervjuing av barn, er det fordi barnet trenger særlig bistand i å oppfatte intervjuerens hensikt eller formål for å kunne gi ”riktige” svar i denne siste betydning. Det er sterkt å anbefale, at barnet forklares denne hensikt, og det er slett ikke så vanskelig, som man kanskje forestiller seg på forhånd. Barn er selv nysgjerrige og godtar meget lett, at en voksen ønsker å få vite noe han/hun ikke vet, at det er forhold, som bare barnet selv kan bidra med å opplyse om.

Det er derfor helt avgjørende, at vi overfor barnet ikke fremtrer som ”ekspert”, som den som vet bedre, men tvert imot som den, som intet vet om informanten og dennes situasjon. Det er bare derfor, det er nødvendig å få just dette barn i tale. Barnet er ekspert på sin egen situasjon, det dreier seg om å be barnet om å dele sin kunnskap med en som vet mindre, på samme måte som en kan be barn om å dele andre ting med sin partner. Det er dette, som ligger i begrepet ”meddele” og i å ”kommunisere”, som betyr å gjøre kunnskap til noe felles, ”fellesgjøring”.

Denne status gir barnet en grad av selvtillit, som letter selve kontakten, fremmer åpenhet og et gunstig forløp. Eksempler på slike introduksjoner kan være: ”Jeg har sett mange barnehager og snakket med mange barn der, men jeg undres nå på, hvordan det er å være i akkurat *denne* barnehagen ...” Eller: ”Noen barn har mange venner, og noen har bare noen få. Vi vet ikke så mye om, hvordan det er med dette på forskjellige steder i landet. Hvordan er det her hos dere? ... Enn du selv, har du mange venner?” Denne tilnærming kan også forlenges inn i mer ”følsomme” områder: ”Det er mange, som er inderlig lei av skolen, men mange synes nok også, at det er spennende. Det er vel slik, at det kan være begge deler for noen. Vi, som spør barn om dette, vil gjerne vite, hva du selv synes om skolen, slik at vi får vite mest mulig om, hva *alle* barn mener”.

Jeg har selv funnet det uproblematisk å forklare 7-8-åringer såvidt vanskelige begreper som representasjon og tilfeldig utvalg. Dette er prinsipper, som barn i den alder jo selv benytter, f.eks. i sine leker, i sport og idrett, i selskaper. Det ligger nært opp til at: "Hvis vi skal få et rettferdig bilde av ..., så må vi snakke med mange, også med deg." Det helt overbevisende, og *sanne* utgangspunkt er, at "bare du selv kan vite, hvordan det er å være akkurat deg", bare dere/du vet, hvordan det er å bo nettopp her, å gå på denne skolen, å ha en far som arbeider i Nordsjøen osv. Barn er oftest glad for denne interesse.

5. Ikke bare ord

Den interaksjon det er tale om, har i vår sammenheng vært av rent verbal art. Det har vært underforstått, at barnet ved intervjuing avgir informasjoner ved hjelp av ord. Men det er riktigere å si, at det dreier seg om en større eller mindre grad av verbalisering. Det ligger et problem i barns ulike grad av "verbalitet": Noen barn snakker mye, andre lite. Det kan ha å gjøre med "expressive style", med særlige handicaps eller med kulturelle forskjeller og annet, og man gjør klokt i å minne seg selv om, at barn – likesom voksne – besvarer våre spørsmål også ved gester, rysting på hodet, lukke øynene, sparke med føttene osv. Likevel gjenstår det faktum, at barns svar vil være av varierende nyanserthet, omfang og elaborasjon. Det er i denne sammenheng meget vanskelig å sikre "ekvivalente" stimuli som garanti for, at svarene er sammenlignbare.

Dette problemet skal vi vende tilbake til, her skal vi bare foregripe den løsning, som kan ligge i betraktningen av alle responser som "kontekstuelle", dvs., at de må tolkes ut fra sin sammenheng. I forhold til det totale intervju vil de ulike responser utgjøre en viss andel, og tillegges vekt i forhold til dette.

Men det er også klart, at det finnes enkelte barn, for hvem intervjuet er lite egnet. Men på samme måte er det med nesten alle metoder, som er tilgjengelige: Også et barn med høy grad av verbalitet kan f.eks. ha problemer med å høre alle nyanser i vårt tonefall, når vi spør, med å erindre forhold, som vi spør om, osv. Alt dette er forhold, som vi ideelt skulle ha bragt på det rene for hver eneste informant. Dette lar seg ikke gjøre på annen måte enn ved bruk av skjønn, inntrykk, dersom vi ikke har opplysninger fra andre kilder. Vi skal la problemet ligge heretter, fordi det jo også gjelder voksne

informanter, og dette har hittil ikke vært brukt som alvorlig innvending mot metoden i seg selv. Mange slike problemer løser seg "automatisk", ved at en uvilkårlig vil tale høyere til et barn med svakere hørsel, at en vil gjenta spørsmålet, når en føler, at det ikke er forstått, at en vil vente lenger på svar fra ett barn enn fra et annet.

"Ledsagende" motorikk – kroppsbevegelser – er annerledes hos barn enn hos voksne. Mens den voksne intervjuperson gjerne understreker eller bagatelliserer eller på annen måte "kvalifiserer" sitt utsagn eller sitt svar med håndbevegelser, nikk med hodet eller med andre gester, er barns motorikk ofte heller uttrykk for uro, ubehag eller distraksjon, som synes å manifestere seg uavhengig av spørsmål eller svar: Barnet sparker eller vipper med føttene, klør seg i øret, biter negler, plukker på et arr osv. Det er ofte ikke mulig å se noen sammenheng mellom denne adferd og det tema, som samtalen dreier seg om. Imidlertid kan slik uro være uttrykk for opplevet ulyst, genanse, skyhet, utrygghet og "flukt" fra et ubehag enten ved temaet og spørsmålet eller ved situasjonen generelt. Det må også sies, at barn har større vanskeligheter med å holde oppmerksomheten konsentrert for lengre perioder om gangen. Vi ser ofte, at barnet lar seg distrahere eller endog søker distraksjon: Titter ut gjennom vinduet, vender hodet etter lyder utenfra, kikker under bordet, undersøker et hull i genseren, følger en flue med øynene og lignende. Slik adferd hos barnet virker ofte stressende for intervjueren, som føler trang til å tvinge barnets oppmerksomhet tilbake til "saken". Barnet tenker kanskje på, "hva gjør mor nu?", "hva holder de andre barn på med?" Her må vi være oppmerksom på, at det nettopp likevel kan være selve spørsmålet, som får barnet til å tenke på mor, på de andre, eller på saker som foregår der barnet normalt ville befinne seg.

6. Etiske spørsmål

En generell regel ved all bruk av mennesker som "studieobjekter" er, at forskeren skal innhente "informert samtykke" fra den undersøkte person. Fordi slikt informert samtykke er vanskelig å oppnå fra barn, søkes det i regelen samtykke fra barnets foresatte, dvs. foreldrene. Det ligger så et problem i, at den nødvendige informasjon til foreldre igjen kan komme til å påvirke barnet mer eller mindre direkte: Foreldre kan ønske, at barnet fremstiller saker på en bestemt måte eller – fremfor alt – unnlater å uttrykke negative følelser eller vurderinger av f.eks. hjemmemiljø eller familiefor-

hold. Når man overfor foreldre understreker, at forskeren har taushetsplikt, når det gjelder opplysninger barnet kommer med, må en huske, at denne taushetsplikt gjelder informanten – barnet – også overfor foreldre eller andre foresatte. Foreldres myndighet, når det gjelder å gi informert samtykke, er ikke en rett til å få vite, hva barnet forteller intervjueren.

Brudd på den etiske regel om taushetsplikt overfor barnet fører sjelden til noen form for sanksjoner – barnet har ingen slik makt. Desto sterkere må forskeren innskjerpe dette krav overfor seg selv. Endelig bør vi huske, at taushetsplikten også gjelder overfor andre barn. Barn er nysgjerrige på sine kamerater: ”Hva svarte Hans? Hva syntes Sonja om det?” Løsningen er i slike tilfelle å be barnet selv å spørre Hans eller Sonja.

Det er selvsagt helt ødeleggende, dersom barnet oppfatter intervjueren som en ”agent”, det være seg for foreldrene, for skolen, barnevernet eller andre med ”ansvar” for barn. Imidlertid er det ofte tilfelle, at vi har et forskningsoppdrag nettopp fra slike instanser. Dette kan vi gjøre klart for barnet, og samtidig understreke, at vi så ikke er ”ute etter” nettopp dette barn og ikke rapporterer til nettopp dets individuelle ”foresatte”.

Det kan være uheldig å understreke og forsikre barnet om vår ”taushetsplikt”, især forut for samtalen, fordi vi dermed gir barnet et inntrykk av, at det barnet har å fortelle oss er ”stigmatiserende”, skammelig, farlig eller stygt. Situasjonen kan være vanskelig, men det forekommer, at man kan forklare barnet, at man opplever det som et problem eller forstår, at det kan være et problem for barnet. Igjen er det riktig å formidle til barnet, at man godt vet, at ”slik kan det være idag, i morgen (eller i en annen situasjon, en annen gang) kan det være annerledes”, at ”det går an å mene, føle mange ting på én gang, samtidig”, osv. Det hjelper også å forklare, at ”jeg har snakket med mange andre barn, og ikke fortalt til noen, hva akkurat Hans eller Else fortalte meg, bare sånn hva barn mener og synes, for vi må vite, hva alle mener, hvis vi skal vite, hva som er det riktige” eller lignende.

7. Flertydighet og tolkning

Det er særlige problemer knyttet til analyse av den art informasjonen, som barn avgir i et intervju. Dette henger sammen med, at barns utsagn overfor våre analyseformer fortoner seg som ”ulogiske” og følgelig ikke som ”sanne”. Hvis et barn på ett spørsmål har uttrykt, at han/hun er svært glad i sin

lille søster, og på et annet punkt i intervjuet forteller, at han har lyst til ”å slå henne flat”, kan vi ikke behandle dette som kvantitative data, som kan adderes – i dette tilfelle – til et nullpunkt. Sannheten er ikke en mellomting mellom disse to utsagn. Heller ikke tør vi regne med, at den uttrykte kjærlighet bare er en konvensjon, et ønske om å fremtre som ”god”, ”riktig”. Vi må – hvor store vanskeligheter dette enn bereder for våre tradisjonelle analyseformer – konstatere, at begge utsagn er sanne.

Et annet eksempel er barnet, som forteller (stolt) i en samtale om dyr, at det ikke er redd for hunder, mens det senere beretter om en episode, da det holdt på å ”dø av skrekk”, da naboens hund var kommet utenfor gjerdet. Ved å sammenholde disse to utsagn, får vi vite noe om barnets ”selv-ideal” og om dets forhold til hunder. Da kan vi altså ikke helt enkelt spørre barn: ”Er du redd for hunder?” Vi må gi barnet anledning til å fortelle om episoder, der evt. frykt for hunder (eller andre dyr, hvis det er det, vi er interessert i å vite) kan komme for en dag. Det er ikke lett å tenke ut de rette spørsmål for å få fatt i slike fenomener. En teknikk, som har vært forsøkt, er hypotetiske spørsmål av typen: ”Hva ville du gjøre hvis ...?” Men denne teknikk er lite pålitelig. I det nevnte tilfelle kom den interessante informasjon ved et spørsmål om forholdet til naboen. Generelt er det ved spørsmål om (barnets forhold til) andre mennesker, at en får mest informasjon også om andre forhold.

Dette, at motsatte forhold begge kan være riktige, sanne for barnet, gjør det meget lett for forskeren å få bekreftelse hos barnet på det han/hun allerede ”vet” eller ønsker å tro: ”Du er sikkert glad for din lillesøster, ikke sant?” Svaret er ”Ja” og så kan vi få bekreftet, at alle barn elsker sine små søstre. Hvis vi er ute efter å kartlegge omfanget av søskensjalousi, er det ikke vanskelig å få positiv bekreftelse på ”Er du ofte irritert på lillesøster?” Denne risiko skyldes, *både* at barns virkelighet ikke er ”kategorisk”, og at den voksne intervjuer er i en maktposisjon, som barnet ikke kan verge seg mot ved ikke å svare. Når et barn vegrer seg i en intervjusituasjon – ”blir stum” – skal vi være oppmerksom på, at vi kan ha nådd et slikt punkt, at vi ”tvinger” barnet. Vi skal altså tenke – ikke at ”dette er kanskje ikke sant”, men at ”det motsatte kan også være sant”. Det er på denne måte vi bør være på vakt overfor ”påvirkning” av barns svar. Dette hindrer slett ikke en mer likeverdig kommunikasjon med barnet, en gjensidighet. Ut fra erindringen av vår egen barndom er det helt uproblematisk å fortelle barnet – f.eks. som ”gjengjeld” for barns opplysning om lek og leketøy – at ”da jeg var så gammel som du, lekte jeg ofte med ...”. Barn er generelt interessert i slik informasjon, og så kan det altså skje en ekte utveksling, og inter-

vjuet blir til et "møte". Dette er en *objektiv*, nøytral holdning. Vi bør kanskje revidere vårt begrep om "objektivitet" i retning av "relevans".

Vi søker ofte i intervjuing av voksne å bedre pålitelighet ved å øke presisjonsnivået. Dette gjør vi f.eks. ved hjelp av "probes", utdypende spørsmål. Men større presisjon i voksen logisk forstand oppnås sjelden ved tilsvarende utdypende spørsmål til barn; deres begreper er "connotative" snarere enn "denotative", vi oppnår sannsynligvis en presisering som for oss – i første omgang – fortoner seg mere som en avsporing, men som gir viktig informasjon:

"Du sa, at du fikk mange gaver til din fødselsdag. Hvilke gaver var det, og hvem fikk du dem av?"

Svar:

"Jeg får mange fler gaver til jul, bare Karen fikk jeg ingen gave fra."

Dette er en "anvisning" fra barnets side om, at det kan være vel verd å samtale nærmere om Karen.

Vi har på en måte en tradisjon i vår kultur for, at "virkelighet" er bare det, som kan måles, gis et kvantitativt uttrykk. Dette vil si, at vi lett overser fenomener, som ikke kan måles. Men denne "umålbarhet" kan være et midlertidig problem. Identifiseringen av et fenomen må gå forut for dets måling, det må først oppdages, konstateres, og målemetoder utvikles etterhvert.

8. Habitus og habitat

Vi kan i barneforskningen skimte et skille mellom studier, som kan sies å dreie seg om barnets "habitat", dvs. barnets miljø på den ene side, og barns "habitus" på den annen, dvs. barnets egenskaper, trekk, evner osv. Skillet er imidlertid meget vanskelig å opprettholde: Barns habitus kommer frem ved deres skildring av sitt habitat, og deres beskrivelse av miljøet er bestemt av deres habitus i psykologisk og fysiologisk/nevrologisk forstand. Et fortettet eksempel, fortalt av en førskolelærer: En vaktmester i et boligområde står og sager ned et tre. En 5-6-åring kommenterer: "Det var synd, for så får ikke Harald vind til sin drage!" Eksemplet viser mer enn sammen-

smeltningen mellom det fysiske og det personlige. Det speiler også dette barnets evne til empati, medlevende forestilling, her endog i fravær av objektet for følelsen (Harald).

Eksemplet illustrerer også den velkjente "animisme" hos barn: De tilskriver f.eks. trær evne til å produsere vind. Men egentlig uttrykker vi voksne selv samme opplevelse, når vi sier, at "grenene vifter i vinden", at elven "kaster seg utfor skrenten" osv. Grammatikalsk opererer vi altså med subjekter, der de åpenbart er objekter. Helt i samsvar med dette sier barnet, at "ovnen brente meg". Barns selvrappotering – altså det, vi ville tolke som trekk ved barnets "habitus" – tar ofte slik form av beskrivelse av miljø eller objekter "utenfor" dem selv snarere enn utsagn om, et "jeg", f.eks. ved å si, at epler er godt, snarere enn "jeg liker epler". Det finnes uklare overganger, der en kan stille spørsmål om "projeksjon" og "introjeksjon" i slike tilfelle. Når Anna Freud hevder, at psykoanalyse av barn ikke kan utføres på samme måte som av voksne, så henger det sammen med, at det hos barn ikke foreligger noen "overføringsnevrose", det er ikke noe å "føre tilbake" til objektet eller dets representasjon⁸. Som barn er jeg enda ikke min egen strenge far, far er stadig den strenge, som objekt, objektivt. Barns utsagn om relasjoner må derfor alltid ses i forhold til deres generelle utviklingstrinn.

9. Den kliniske "fallgrube"

Metoder, som er tungt "belastet" med kliniske variable, slike som ofte brukes i diagnostisk øyemed, kan meget vel brukes i andre sammenhenger. Men man må da være på vakt overfor begrepsbruken. En prosjektmedarbeider med stor erfaring med bruk av Rorschach-testen ved en behandlingsinstitusjon skulle samle inn Rorschach-protokoller fra et tilfeldig "normalutvalg" i en bydel i Oslo. Hun rapporterte forferdet, at hun fant like mye "patologi" i disse protokollene som i pasientmateriale ved klinikken⁹. Vi kan spørre: "Under hvilke betingelser er "patologi" patologisk?"

Det skal her ikke handle om det typiske "kliniske" intervju, der formålet kan være å skaffe opplysninger, som kan være av nytte for å stille en diagnose, og der barnets utsagn derfor tolkes innenfor en terapeutisk modell. Snarere skal vi søke å utdype spørsmålet om, hvorvidt barn som informanter kan bidra til å gi oss direkte kunnskap om samfunnsforhold, om miljøkvaliteter, om sosiale relasjoner, om oppvekstvilkår generelt.

10. Relevans og habilitet

Det kan uten videre slås fast, at jo mindre relevante de kategorier og dimensjoner, som vi har lagt til grunn for vårt intervju, er for barns opplevde hverdag, desto mindre pålitelige ("reliable") er svarene, barn gir på våre spørsmål. Vi har en oppfatning av objektivitet, som nærmest innebærer "habilitet" som en motsetning til å være "inhabil", "ugild" på gammelt nordisk. Inhabilitet skulle innebære et handicap ved, at man er "part i saken", altså ikke er "uhildet". Uhildet informasjon i denne betydning kan man ikke oppnå ved intervjuing av barn. Men det er da også uten betydning, ettersom vi nettopp er ute for å finne ut, hva barnet er en *part i*. Og det er dette, som intervjuet er den fornemste metode til å få fatt på. "Objektiv" informasjon, som ikke angår barnet selv, må man hente fra andre kilder. Men vi er selvsagt interessert i å vite, på hvilken måte barnet er part, dvs. barnets egen rolle i de forhold, vi søker å avdekke.

Mens vi ofte undersøker f.eks. voksne menneskers boligstandard "objektivt" ved å spørre om leilighetens eller boligens størrelse, antall værelser, sanitærforhold osv., og også de mer "subjektive" sider ved spørsmål som: "Hvordan er du fornøyd med din boligstandard?", må de tilsvarende opplysninger fra barn innhentes ved samtale om mer konkrete forhold: Hvor barnet leker, hva det leker, hvem det leker sammen med, hvor det gjør sine lekser, om det synes, det er lang eller kort veg til naboen osv. Barnet vil likevel akseptere disse spørsmål som uttrykk for vår nysgjerrighet, når det gjelder, "hvordan du bor, hvordan det er å bo her". De "objektive" mål kan så likevel innhentes på annen måte.

De mer kvalitative mål, vi søker i intervju med barn, er ofte problematiske (som før forklart). Her er noen fler eksempler: Et barn ble spurt om, hva som var særlig godt ved det sted, der barnet bodde, og svarte: "At det er så fine bakker å renne i, ake i." På et senere spørsmål kom det frem, at hva vedkommende barn fant særlig kjedelig ved stedet var, at det var så steile bakker å gå opp. Slike eksempler kan vi gi flere av, og de gjelder fysisk/materielle forhold såvel som personlig/sosiale.

Ved å påtvinge barn vår voksne "tradisjonelle" forståelse, kan man bevise, at TV-titting reduserer barns interesse for lesning, eller at den nettopp stimulerer den, at barnekulturen overlever alle materielle/teknologiske endringer, og at den ødelegges av dem, at det er best for barn å være hos far og å være hos mor, at det er verre og bedre å bo i byen enn på landet og omvendt. Det er stor fare for, at barneforskning på denne

måten kan bli diskreditert, ved sine ”motstridende resultater”. En parallell fra forskning av kvinner er, at menn har funnet, at kvinner trives best ved å være hjemme og best ved å ha fulltids yrke, at de er mer moralske og mindre moralske, mere konservative og mere radikale enn menn, osv. Alt dette fordi forskeren påtvinger intervjuobjektet sine egne kategorier og dimensjoner isteden for å lete etter vedkommendes egne. (Problemet er særlig fremtredende i studiet av mennesker fra andre kulturer, men er her i det minste erkjent i større grad, enn når det gjelder barn).

”Helhetlig” og samtidig kontrasterende virkelighet, som ikke på samme måte som hos voksne er delt inn i gjensidig utelukkende kategorier, tilsier, at forskningen stadig må søke etter de ”kategorier” og dimensjoner, som er særlig relevante for barn. Et ytterligere problem er, at endog barnets egne kategorier og dimensjoner er kontekstuel bestemt: De er ikke de samme for et barn på en ensom fjellgård som for et barn i drabantbyen. Dette vil si, at vi ikke kan så lett tilfredsstille vårt ønske om generalisering uten å måtte nå et abstraksjonsnivå, som er enda høyere, enn det vi sier oss fornøyd med i annen forskning. Det paradoksale ligger altså i, at den nødvendige vekt på det konkrete tilsier et ytterligere arbeid på det ”abstrakte” – dvs. teoretiske, begrepsmessige plan.

Sartre sier: ”The environment can act on the subject only to the extent that he comprehends it; that he transforms it into a situation”¹⁰.

De enkelte registrerbare kjennetegn får sin mening ut fra den totale situasjon, individet mener å befinne seg i. Det, vi derfor i alle tilfelle må gjøre, er å søke å klarlegge nettopp individets oppfatning, og vi må betrakte denne som et objektivt datum.

11. Barnet som vitne

Tidsskriftet *Child Abuse and Neglect* presenterte i 1986 en rapport om bruken av et barn på 3 år som vitne i en sak om seksuelt overgrep og mordforsøk på henne¹¹. Barnet – piken Susie – ble stilt en rekke spørsmål av en erfaren barnepsykiater, som via en mikromottaker i øret kunne formidle advokatens spørsmål til henne. Susie identifiserte i intervjuet bl.a. den bilen, hun var bortført i. Tidligere observasjon og samtaler med Susie ga grunnlag for en rekonstruksjon av forløpet eller hendelsen. I denne saken tilstod den mistenkte, og bekreftet i alle deler Susie’s beskrivelse. Susie’s og den siktedes vitnemål, som stemte overens, stod i motsetning til konklusjon.

sjoner fra medisinsk sakkyndige, som konkluderte med, at intet seksuelt misbruk hadde funnet sted. Forfatterne av artikkelen konkluderer med, at intervjueteknikker, som fremskaffer "potential clues" ved hjelp av leketøy, materialer og fotografier, gir mye mer informasjon enn ren verbal utspørring. Videre hevder de, at Susie's historie fremskaffet på denne måten var "accurate, contains significant detail and is correctly sequenced", som vist ved tiltaltes senere tilståelse. Tiltaltes forsvarer hadde gått med på, at Susie kunne vitne i retten ut fra den sikre overbevisning, at hennes vitnemål ville være "inkonsistent" eller sprikende og altså åpenbart upålitelig. Rapportens konklusjon er, at et barn på 3 år "kan være et nøyaktig vitne, når det intervjues med hensiktsmessige teknikker". En ny norsk undersøkelse er meget interessant her, også fordi den belyser barnets "sakkyndighet". Ved intervjuing av barn i barnefordelingssaker etter skilsmisse, viste det seg, at barna helt klart forstod, hvilken part den sakkyndige representerte, på den måten at barnet helt riktig bedømte utfallet av saken ut fra den "sakkyndiges" spørsmål¹². Ett barn sier: "Hvis jeg sa, det var koselig hos mamma, kom det med i rapporten. Men hvis jeg sa, det var fint hos pappa, kom det ikke med"¹³.

12. "Pårørende" informanter

Det vanlige alternativ til intervjuing av barn er å bruke foreldre – særlig mødre – som informanter. Disse antas å kjenne barna særlig godt, og som voksne regnes de å være mer pålitelige, ha sikrere kunnskap, osv. Hvis vi så betrakter informasjon fra mødre som et kriterium for påliteligheten (reliabilitet) av barns utsagn, ville et visst samsvar mellom opplysninger fra barn og fra mødre måtte tas som uttrykk for, at barns opplysninger er tilstrekkelig pålitelige til å brukes i forskningsøyemed. I en norsk undersøkelse^{14a} ble 8-årige barn intervjuet om, hvilke personer som utgjør deres funksjonelle sosiale nettverk ved hjelp av en rekke spørsmål av typen: "Hvem er det, som gjør hva for deg?" Det dreiet seg om funksjoner eller roller som omsorg, sosial kontroll, samarbeid, vennskap, modell. Utvalget av barn (ca. 200 tilsammen) var hentet fra kretser som representerer 5 ulike demografiske kategorier, varierende i art og grad av mobilitet. I en senere undersøkelse ble samsvaret mellom barns og mødres oppfatning søkt klarlagt ved, at mødre blev bedt om å gjette, hva deres barn svarte på de enkelte spørsmål i intervjuet. Med en kategorisering av svarene – som dreiet seg om personer – i 6 per-

songrupper – ble det funnet et samsvar på ca. 72 pct., når det gjelder variabelen ”omsorg” (dvs. hvem som utøver disse funksjoner). Samsvaret er godt nok til å bekrefte påliteligheten av barns opplysninger, *dersom en bruker mødres opplysninger som kriterium*. En tilsvarende beregning, når det gjelder barns preferanse for person til å utføre omsorg (hvem det ønsker skal gjøre det), gir et samsvar mellom barna og deres mødre på 67 pct.¹⁵.

Det kunne etter slike funn synes likegyldig, om barn eller mødre er informanter i forskning av denne art. Imidlertid viser formen for uoverensstemmelse – der denne foreligger – at mødres avvikende beskrivelser fra barnets i det vesentlige skyldes en tendens til å tro, at barnet tilskriver mødre omsorg oftere – og fedre sjeldnere – enn hva barn forteller. Kan det så ikke tenkes, at mødres svar er påvirket av bestemte lærte normer for foreldreroller, og at disse er av mer tradisjonell art, enn hva den faktiske adferd dreier seg om? Det finnes også i visse områder en tendens i motsatt retning, og dette viser seg å være i de mest urbaniserte strøk, der mødre ofte har full tids beskjeftigelse utenfor hjemmet. Dette antyder, at den voksnes roller virker som en slags selektive ”briller” overfor sosial adferd og funksjonelle relasjoner.

13. Barn forteller om samfunn

En personkategori, som barn anser som meget viktig i deres liv, er ”venner”. Med økende grad av urbanisering kan en regne med, at venner utgjør en økende andel av det sosiale nettverk. Kan barns opplysninger brukes til å klarlegge dette? Prosenten av spørsmålene i nettverksintervjuet, som blev besvart med kategorien ”venner”, anslår seg å variere med urbaniseringsgrad fra ca. 9 pct. i stabile kretser til over 20 pct. i storby.

Disse resultatene lar seg ikke forklare ved ”ønsketenkning” eller kompensatoriske fantasier hos barna. Den slags ville snarere måtte fremkomme ved motsatte tendenser. Særlig fraflyttingskretser, der det nettopp bor få barn, skulle ved ”ønsketenkning” gi en høy frekvens av ”venner” som svar, men andelen er ca. 14 pct.

Geografisk mobilitet – flytting – fører vanligvis til en innsnevring av omfanget av det sosiale nettverk, fordi flytting betyr, at personer blir borte: nettverket uttynnes. For barn vil dette si, at antallet *ulike* personer i deres daglige omgang vil minske. Er dette en type informasjon, som barn kan formidle til oss? Dersom barns opplysninger er pålitelige, skulle vi altså vente

å finne en økende homogenitet med økende grad av mobilitet. Heterogenitet i betydningen antall *ulike* (i kjønn, alder, slektskap, naboforhold osv.) vil altså avta, etter som vi beveger oss fra stabile til ustabile kretser. Heterogenitet, uttrykt som andel av det totale antall ulike personkategorier som barna til sammen fortalte om, viste seg som ventet å være høyest i stabile kretser og lavest ved turbulens (ca. 37 pct. mod 20 pct.).

Resultatene avspeiler trekk ved befolkningen, som også kan leses ut av offentlig statistikk. Samfunstrekk på makronivå bekreftes i barns "mikro-univers".

Eksemplene er hentet fra en intervjuform, som var meget strukturert, nesten noe i likhet med en "test". Men også i det helt åpne intervju gir barna fra disse steder uttrykk for kunnskap om fenomenet, fra det helt enkle: "Jeg kjenner ikke så mange mennesker her enda, vi har bare bodd her i en måned", til det mer kvalitative og komplekse: "Det er noen slemme gutter her, de er visst bror til noen eller noe sånt. Jeg vet ikke hva de heter. De bor (teller) en – to – tre oppganger bortover i den blokken, som Lise og de der andre bor" (Tilflyttingssted). Eller: "Det er så mye nytt, så mye nye folk, jeg vet ikke, hvem det er. Og så skal det visst bli ny fotballbane, og ungdomshus og garasjer og ..., det er ikke sånn, som det var før, det er ingen steder å leke, og jeg kjenner ikke de, som er der nå" (Tilflytting). Eller på spørsmålet om mor og far også kjenner bestevenninnen: "Det er ikke noen, som ikke kjenner de andre!" (Stabil krets). Også på helt enkle "objektive" spørsmål *kvalifiserer* barn sine svar slik, at det også kommer frem, hva saken betyr for *dem*, det kvalitative. Dette er ikke det samme, som at de er "subjektive" i en individuell forstand, de kvalitative vurderinger deles av et flertall. Dette innebærer, at en ved intervjuing av barn - på samme måte som av voksne - kan erstatte det ene barn med et annet etter prinsipper om tilfeldighet eller randomisering. Uttrykksformen kan være forskjellig, men *saken* den samme, dvs., at de forteller om de samme fenomener, og vurderer dem ofte på samme måte: "Jeg kjenner ikke så mange" – "jeg vet ikke, hvem de er".

14. Supplement til intervju

Martinson¹⁶ fremhever, at Kinsey og medarbejderes studier av barns seksualitet er pionerarbeid i intervjuing av barn. Disse forskerne hevder, at med barn fra 12 år er det mulig å tilpasse det regulære intervju til deres vokabular

av erfaring og dermed oppnå tilfredsstillende svar. Med yngre barn benyttet de en teknikk, som gikk ut på å spørre barnet innimellom deltakelse i en rekke aktiviteter sammen med barnet, som leker, spill, tegning, fortelling av historier osv.^{17,18} Innen temaområdet barns seksualitet har Goldman & Goldman¹⁹ rapportert en studie, hvor barn i alderen 5 til 15 år ble intervjuet om deres tanker om seksualitet. Studien omfattet barn fra fem ulike land.

Det er ikke helt av veien å be barn, som har vanskelig for å uttrykke seg verbalt, om å tegne det, de prøver å fortelle: "Kan du prøve å tegne det?" Det kan kreve særlig ekspertise å tolke barns tegninger, men ofte er det, fordi det kreves en tolkning av tegningen som "ubevisst, projektivt" materiale, ikke hvis en oppfatter tegningen som en ekvivalent til verbale utsagn, dvs. tar tegningen på "face value", tolker den på samme "nivå", ekskluderer den tilleggsinformasjon, som tegningen gir, fordi den også formidler "dypere strata" i kognitiv strukturering.

Morten Nissens studier^{20a,20b} gir eksempel på bruk av billedstoff (tegninger) som grunnlag for samtale med barn ut fra barnets beskrivelse av, hvilken situasjon tegningene viser. Denne fremgangsmåten er vel kjent fra tidligere forskning, der en også har brukt strukturerte situasjoner med dukker (f.eks. Lynn²¹). I de fleste tilfelle har imidlertid slikt materiale vært brukt til å avdekke "intra-psykiske" forhold, oftest av patologisk art, og ikke, som hos Nissen, som en kilde til kunnskap om barnets faktiske sosiale situation, slik det oppfatter den, som uttrykk for barnets virkelighet. Ofte har slike metoder hatt et snevert siktemål ut fra spesielle hypotetisk-deduktive tilnærminger til delaspekter (holdningsdannelse, sosialt nettverk, religiøs oppdragelse, foreldre-barn-relasjoner eller lignende), og har altså ekskludert store områder av barnets helhetlige situasjon. Dette peker henimot den kategoriserende begrensning i tolkningen, som slike metoder innebærer til forskjell fra mer åpne, mindre strukturerte intervjuer, der barnet selv kan være med på å lede sekvens og progresjon. (F.eks. er det ofte i instruksjonen til slike "tester" oppgitt, at barnet skal bruke en viss, avgrenset tid (og helst like lang tid) på hvert bilde eller hver presenterte situasjon).

15. Projeksjon og manifestasjonsnivå

Her er noen eksempler på historier laget av barn i tilknytning til den nevnte Lynn's dukkelekttest, der barnet skal fortelle om en kort beskrevet situasjon, f.eks.: "Nu skal denne gutten være helt alene hjemme. Kan du fortel-

le om det? Vis meg og fortell meg, hvordan det går.” Samtidig ble barnas mødre spurt om barnets egen adferd i en tilsvarende situasjon i dagliglivet. Sammenstillingen av disse to metoder illustrerer klart, hvordan det dreier seg om ulike manifestasjonsnivåer. Barna i denne undersøkelsen var 7–9 år gamle. Her først barnets fortelling om å være alene hjemme:

”Da skal han koke kakao, har i melk og sånn, så koker det over, så må han tørke opp. Han finner ikke kluten, så begynner det å brenne. Da kommer naboene, og så får de slukket ...

Mors svar:

”Det er intet problem å la ham være alene. Vi sier jo alltid fra, hvor vi skal hen. Han er så trygg, så selvstendig. Han koker seg kakao da, helt alene, greier seg så godt, er aldrig redd.”

En annen situasjon gjelder, at barnet skal hjelpe mor i huset. Barnets historie:

”Så skal hun vaske gulv, så er bøtten så tung, så skal hun flytte den, da velter den, så det renner utover alle steder. Så skal hun tørke det opp, men så velter hun noe, det går i stykker, så rekker hun ikke opp til noe hun skal ha, så faller hun. Men tilslutt så greier hun det. Når de kommer inn, sier de: Nei, så dyktig du har vært!”

Mors svar:

”Hun er så lett å be om å hjelpe, vil så gjerne hjelpe til, med gulvvask også, hun er en ren ekspert, gjør alt så fint og ordentlig, jeg behøver aldri å passe på.”

I begge historiene fra barn ”avspaltes” liksom den uheldige og dumme til denne figuren, dukken. Angsten for at det kan gå galt, som barnet opplever i sitt eget liv, kommer frem i fantasien om en *annen*. Men utvilsomt er også mødrenes beskrivelse en idealisering og en form for ”selvros”: De er gode mødre, som har dyktige barn. Sammenstillingen av mer ”prosjektivt” materiale fra barnet og intervjuopplysninger fra mor er ”skjev”: Der er brukt ulike metoder overfor de to ”partnere”. På denne måten får vi en diskrepans mellom mors og barns opplysninger, som er misvisende, fordi vi klarlegger ulike nivåer hos de to parter. Den ene parts utsagn kan ikke brukes til å bekref-

te den annens. Imidlertid viser barnas historier i større grad begge nivåer på en og samme tid, både det ideale selvilde og angsten for ikke å strekke til, dvs. truselen mot dette selvilde. Historiene samsvarer også i den forstand, at de begge gir den samme opplysning om, hva barnet foretar seg, når det er alene hjemme, eller når det skal hjelpe i huset. Den viktige lærdom er, at vi må være svært omhyggelige med å bestemme, hvilket manifestasjonsnivå vi tar sikte på og la metoden være adekvat i forhold til dette. Dessuten bør vi passe på, at vi ikke generaliserer på tvers av nivåer. Det riktige bilde er heller ikke en ”mellomting” mellom de to fortellinger.

16. Sammenlikning og stimulus-ekvivalens

Ønsket om å foreta sammenlikninger over tid, f.eks. når det gjelder levekår, kan oppfylles ved, at det gjennomføres en nøyaktigst mulig replikasjon av tidligere studier. Denne fremgangsmåten umuliggjør en registrering av, at mennesker idag kan ha helt andre oppfatninger av, hva som er gode levekår eller viktige sider ved velferd. I prinsippet er dette samme problem, som vi står overfor, hvis vi skal sammenlikne levekår eller sosiale forhold hos f.eks. 6-åringer og 10-åringer. Det synes meningsløst å benytte de samme variable. Men hvilke ulike variable er ekvivalente og fortjener komparative studier? Endelig må det sies, at problemet også gjelder sammenlikninger mellom enkelte barn individuelt: Har Nils like gode muligheter til å spille gitar som Harald til å brodere, hvis nå disse er deres største interesser?

I strenge eksperimentelle studier og andre undersøkelser av individuelle forskjeller kreves det at alle ”forsøkspersoner” utsettes for samme stimulus, for at responsene skal kunne sammenliknes. Dette praktiseres snarere som et krav om stimulusekvivalens, altså ikke som identiske, men som likeverdige stimuli. Likeverdige må – når det gjelder intervjuing av barn – bety like adekvate m.h.t. å gi informasjon, om det vi ønsker å bringe på det rene. Og spørsmålenes form – de ”utløsende stimuli” – vil måtte være bestemt av en rekke forhold, som bare lar seg registrere og vurdere underveis og i situasjonen. Man kommer neppe stort nærmere idealet enn ved en liste av ”tema” som stikkord til en påminnelse om, hvilke områder som skal være dekket. La oss tenke os, at intervjuet dreier seg om forholdet mellom hjem og skole. En ”stikkordliste” kan da komme til å se slik ut: Skoleveien (til/fra), lengde, tid, opplevelser, alene/sammen, transport, hast/god tid, frykt, spenning, mobbing, uhell. Lærerne: Kjenner lærer foreldre? Lærere

naboer? Lærers barn i skolen, lærers kjønn, alder, søskens lærere, favorittlærer, rettferdighet, frykt, straff/belønning, lærer utenfor skolen. Foreldre og skolearbeid: karakterer, ros, kritikk, hjelp med lekser hjemme, fravær. Innholdet av listen vil selvsagt avhenge av teori og formål, men det er viktig, at den konsentreres om saker, som barnet selv opplever direkte.

17. Kontekst og avhengighet

Enhver forskning om barn må ta hensyn til ett overordnet trekk ved barn-dom som livsfase og utviklingstrinn, av sosial art. Dette er barnets særlige avhengighet av andre mennesker. Dette vil bl.a. si, at barns utvikling alltid skjer i en sosial sammenheng og bare kan forstås ut fra denne. (All forskning om barn blir etter dette samtidig et studium av barns sosiale miljø). Men denne avhengighet gjelder også selve intervjusituasjonen. På dette punkt må det fremheves, at barns forståelse og responser er sterkt kontekstuel bestemt. Det er svært viktig å velge *sted* for intervjuing av barn. Helt sikkert vil en få andre responser ved intervju i barnehagen, enn i barnets eget hjem, selv om samtalen begge steder foregår i et egnet avsondret værelse. Barns reaksjoner er preget av "field dependence", dvs. avhengighet av de konkrete omgivelser.

Innsikten i kontekst – hentet fra så ulike kilder som de gamle psykofysikere med utgangspunkt i den filosofiske diskusjon om ånd versus materie og moderne økologiske modeller a la Bronfenbrenner²² – sier oss, at sekvens er en vesentlig kontekst-variable, den utgjør en temporal kontekst. Sekvens og progresjon i et intervju blir derfor av betydning for vår analyse av de svar, vi innhenter. For informanten å si, at "skole er kjedelig", er noe annet, hvis dette utsagnet kommer etter, at det er gitt en beretning om sommerferien enn samme utsagn på et annet tidspunkt i forløpet. Vi må derfor betrakte, tolke, analysere hvert svar ut fra den totale temporale kontekst, som intervjuet utgjør.

Dette synes å måtte gjelde i enda større grad for intervju med barn enn med voksne, fordi barnet ikke så lett "legger bak seg" temaer eller spørsmål som "avsluttet", som tilstrekkelig "redegjort for". Det kan synes paradoksalt, at nettopp fordi barnet er konkret, er dets virkelighet kompleks, men dette kan ikke bety annet enn, at dets virkelighet er motsetningsfylt. Det er også den voksne, men det er andre motsetninger det dreier seg om, f.eks. motsetninger mellom ulike prinsipper, ulike selvbilder, konflikt i rollekrav,

interesser osv., ikke så mye at ett og samme ytre forhold er både godt og ondt, både spennende og kjedelig. Den voksne løser dilemmaet ved å avgi svar henimot ”midten”, han eller hun presenterer saker som en ”mellomting” snarere enn som et både og.

18. Selv-representasjon

Den voksne avverger f.eks. sin angst for tordenvær med å si til seg selv: ”Jeg er ikke redd for tordenvær.” Dermed forteller hun også intervjueren ved spørsmål om dette, at hun ikke har frykt for tordenvær. Det er i det hele slik, at vi ved intervjuing av voksne i høy grad registrerer deres selvbylde. Dette selvbylde er hos barnet ennå ikke så fast og konsistent bygget opp, vi finner ”sprekker”, motsigelser og forsøk på å omgå spørsmålet: ”Karsten, *han* er redd for tordenvær!” ”Men du selv?” ”Nei, det er jeg ikke, for jeg gjemmer meg bare under trappen.” Derfor kan det være mere fruktbart å spørre: ”Hva gjør du, når det er tordenvær?” og ”Kan du fortelle om en gang, det var tordenvær?”

Barns manglende avgrensning av et fenomen fra et annet, deres mangel på ”evne” til kategorisering kan tilmed bryte ned det viktigste skille, vi opererer med: Skillet mellom individer. Det kan bero på et fenomen som identifisering, når en pike forteller: ”Jeg husker ikke, om det var jeg eller søsteren min, som ble stukket av en hveps, men det var i hvert fall veldig vondt.” Vi skal være forsiktige med å konstatere, at barn ”lyver”, når de sier, at noe har hendt dem, som i ”virkeligheten” har hendt en annen.

19. Utfordringen

Dagny Kaul²³ har pekt på en del dilemmaer, som oppstår, når vi prøver å utvikle metoder, som bedre kan oppfange barnets særegne virkelighet. Etter å ha trukket en parallell til kvinneforskningen, sier hun: ”Hvis man forsøker å utvikle redskaper, som er bedre egnet til å fange opp egenarten i barnets menneskelighet, står man i fare for å bli ”uvitenskapelig”. Barneforskningen aktualiserer i uhørt grad et grunnproblem i all forskning, nemlig samsvaret mellom det ”objekt”, som skal beskrives og de metoder, som brukes i beskrivelsen. I barneforskningen blir samsvaret så vanskelig, fordi ”objektet” er det ”subjekt”, som lettest lar seg objektivere!”

Generelt bør vi for all del ikke la antesipering av slike analyseproblemer bestemme eller begrense, hva vi vil spørre barnet om eller vår måte å spørre på: Det ville være å la våre "voksne", "vitenskapelige" modeller øve vold mot barns virkelighet.

Problemet ligger dels i, at det å bli "voksen" ikke bare betyr å legge barndommen bak seg, men også å "ta avstand" fra egen barndom og dermed fra barn og barns verden. "Barnslig", "infantil", "umoden" er negative trekk, betegnelser for noe, vi ikke ønsker å være. (En klar parallell er menns angst for å være kvinnelige – "modenhet" har i vår kultur vært assosiert med mannlighet). En måte å markere slik avstand på, er å gjøre den svakere part "uforståelig", dermed demonstreres ens egen forstandighet²⁴.

Sannsynligvis kan det ikke fremheves sterkt nok, at det helt avgjørende ved intervjuing av barn, er intervjuerens forhold til egen barndom, ikke hvorvidt denne var "god" eller "dårlig", "lys" eller "mørk", behagelig eller smertelig, den var helt sikkert begge deler og i tillegg kjedsommelig, men at den er levende, tilstede, i det minste erindret.

Mary Theophilakis sier: "En annen viktig forutsetning for å forstå barn er, at vi voksne prøver å huske, hvordan det var å være barn for oss en gang, hvordan vi opplevde vore nære voksne, hvordan vi så og tok inn verden rundt oss, hva som gjorde oss redde og glade, sinte og fortvilede, selv om de voksne forsikret aldri så mye, at "det er da ikke noe å være redd for", "det er ikke noe å gråte for", osv.²⁵ For Theophilakis handler dette om å "forstå" barn, men også i vår sammenheng – bruken av barn som informanter – er dette av stor gyldighet.

Av mange ulike grunner er det nødvendig å henvende seg til barn som informanter om viktige sosiale, psykologiske og kulturelle forhold. Vi kan derfor ikke la de særlige problemer, som er forbundet med dette, stanse vårt forsøk. Derimot er det meget sannsynlig, at vi vil oppdage, at våre teorier, dimensjoner, kategorier og analysemetoder er utilstrekkelige ved bruk av denne metode. Men dette vil ikke si annet enn, at vi hittil (nesten) har kunnet tillate oss å ignorere den innsikt, den kunnskap, som vi nå innser, at vi så sårt trenger. Vi har en klar parallell, når det gjelder andre lavstatus-grupper: Kvinneforskningen har innsett, at kvinners innsikt og perspektiv er nødvendig for en mer adekvat selvforståelse for alle såvel som for en forståelse af "samfunn". Og problemer forbundet med utviklingsland og utviklingshjelp har også fremtvunget en mindre "imperialistisk" forskning. Som den Sør-afrikanske sosiolog og sosialarbeider Didi Motsisi uttalte i et intervju i norsk fjernsyn: "For å kunne hjelpe folk, må vi vite hva de vet".

Foreløpig vet vi enda alt for lite om barn, om hva barn vet. Men dermed *vet* vi også alt for lite om, hvordan vi skal fremskaffe denne viten. Utviklingen av barneintervjuet i denne betydning er ennå bare i sin spede begynnelse. Vi kan bare lære mer ved å forsøke. Hvert enkelt intervju med et barn får i dette perspektiv betydning som viktig kunnskap om metoden selv. Vi må fremfor alt ikke la datamaskinenes muligheter og kapasitet bestemme, hva vi tillater oss å undersøke, og generelt ikke skjele for mye til vår begrensede evne til meningsfull analyse av en virkelighet, som kan være av en annen art. Det ville være som å bruke termometer til å måle blodtrykk eller åle-teine til å fange torsk, og deretter konstatere, at det var blodomløpet eller fisken, det var noe i veien med. Problemet er ikke, at kvalitative data ikke lar sig kvantifisere. Problemet er nødvendigheten av å gjøre det. Like lite som en bør ”skyte spurver med kanoner”, bør en tro, at en kan nedlegge mektige fiender med pil og bue. Barnet er, for den ”voksne” verdensforståelse, både en spurv og en mektig fiende.

Henvisninger

1. Theophilakis, Mary: Om barns opplevelse av virkeligheten. Foredrag ved Folkeaksjonen for barn, Skaugumåsen. 1986.
2. Martinson, F.M.: Strategies in child sex research. I: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. NAVF's Senter for barneforskning, Trondheim, nr. 2, 1985.
3. Thorne, Barrie: Revisioning women and social change: Where are the children? *Gender and Society*, vol. 1, 1987.
4. Boocock, S.S.: The social context of childhood. *Proceedings of the Amer. Philos. Society*, 199, 1975.
5. Trevarthen, C.: The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. I: Olsen, D. (red.): *The social foundations of language and thought*. New York, Norton, 1980.
6. Vikan, A.: Seks eksperimentelle undersøkelser av social kognitiv utvikling. I: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. NAVF's Senter for barneforskning, Trondheim, nr. 1, 1985.
7. Aubert, V.: *Sosiologi*. Universitetsforlaget, Oslo, 1964.
8. Bratt, Nancy: *Anna Freud*. Forum A/S, København 1980, s. 20–21.
9. Gabourel, Reidun: Personlig kommunikasjon.
10. Sartre, J.P.: *Existentialism and psychoanalysis*.
11. Jones, D.P.H. & Krugman, R.D.: Can a three-year old bear witness to her sexual assault and attempted murder? *Child Abuse and Neglect*, vol. 10, s. 253–258, 1986.
12. Jahr, Marit S.: Hovedoppgave i psykologi. Bergen Universitet, 1987, upublisert.
13. *Aftenposten* 19. sept. 1987, reportasje v/May Britt Nilssen.
- 14a. Tiller, P.O.: *Barns sosiale landskap*. INAS, Oslo. Rapport nr. 1, 1980.
- 14b. Tiller, P.O.: Vennskap hos barn. *Tidsskrift for samf.forskning*, 23, 1982.

15. Tiller, P.O.: Barns livsverden. I: Myklebust & Ommundsen (red.). *Psykologiprofesjonen mot år 2000*. Universitetsforlaget, Oslo, 1987.
16. Martinson, F.M.: Op.cit., 1985.
17. Kinsey et al.: *Sexual Behavior in the Human Male*. Saunders, Philadelphia, 1948.
18. Kinsey et al.: *Sexual Behavior in the Human Female*. Saunders, Philadelphia, 1948.
19. Goldman, R. & Goldman, J.: *Children's sexual thinking: A comparative Study*. London, Routledge & Kegan Paul, 1982.
- 20a. Nissen, M.: *Samtalebilleder. Vejledning og 13 tegninger*. Dansk Psykologisk Forlag, København, 1984.
- 20b. Nissen, M.: *Børns oplevelse af skilsmisse*. Socialforskningsinstituttets publikation 126, København, 1984.
21. Lynn, D.B.: Development and validation of a structured doll play test for children. *Quart. Bull.*, Indiana Univ. Med. Center, 1955.
22. Bronfenbrenner, U.: *The ecology of human development*. Cambridge Harvard Univ. Press, 1979.
23. Kaul, Dagny: Barneforskningens tverrfaglige komponent. I: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. NAVF's Senter for barneforskning, Trondheim, nr. 3, 1983.
24. Tiller, P.O.: Barnets verden - og forskerens. Foredrag ved konferansen "Growing into a modern world". I: *Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge*. NAVF's Senter for barneforskning, Trondheim, nr. 3, 1987.
25. Theophilakis, Mary: Om barns opplevelse av virkeligheten. Foredrag ved Folkeaksjonen for barn, Skaugumåsen. 1986.