

Forord

Er det anderledes at interviewe børn end voksne? Tidligere var den empiriske børneforskning kun lejlighedsvis baseret på data, der byggede på børns egne udsagn. Dette har ændret sig, og inden for de seneste 15-20 år er der gennemført mange interviewundersøgelser med børn som respondenter. Derfor er behovet for at kunne give meningsfulde svar på spørgsmålet større end nogensinde.

Mens praktikere og forskere, der arbejder kvalitativt med børneinterview, gennem længere tid har beskæftiget sig med problemet, har der tilsyneladende ikke været en tilsvarende interesse blandt forskere, der empirisk arbejder med kvantitative undersøgelsesdesign.

For på skandinavisk plan at bidrage til udveksling af erfaringer og højnelse af standarden inden for feltet: Spørgeskemainterview med børn som respondenter, arrangerede Socialforskningsinstituttet i efteråret 2001 et skandinavisk metodeforskningsseminar med dette tema. En del af indlæggene på denne konference er i bearbejdet form samlet i denne antologi, som også rummer enkelte helt nye bidrag.

Seminaret blev arrangeret af seniorforsker Mai Heide Ottosen og seniorforsker Dines Andersen, som også har redigeret antologien.

Afholdelsen af seminaret og antologiens udgivelse er finansieret af Socialforskningsinstituttet.

København, november 2002

Jørgen Søndergaard

Indhold

Indledning

Dines Andersen og Mai Heide Ottosen 7

Forskning og erfaringer på feltet

Mai Heide Ottosen 13

Barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav

Elisabeth Backe-Hansen 47

Tilrettelæggelse af undersøgelser, der inddrager børn som respondenter - med afsæt i konkrete eksempler

Bente Jensen 77

Spørsmålsformuleringer til børn - set fra et udviklingspsykologisk perspektiv

Helmer Bøving Larsen 99

Hvordan spørre barn og ungdom?

Gustav Haraldsen og Trine Dale 119

Fik vi svar på det vi spurgte om?

Dines Andersen 151

Att arbeta med en öppen fråga inom forskningen om elevmotivation

Joanna Giota 173

Den gode forskningspraksis

Dines Andersen, Bente Jensen og Mai Heide Ottosen 203

Om bidragsyderne. 213

Abstracts 215

Socialforskningsinstituttets utgivelser siden 1.1.2001 219

Indledning

Dines Andersen og Mai Heide Ottosen

Allerede for 15 år siden begyndte forskere ved Socialforskningsinstituttet at interessere sig for, hvordan man kunne inddrage børn mere direkte i den empiriske forskning. Resultatet førte til udgivelsen af antologien "Interview med børn" (Kjær Jensen, 1988), der satte fokus på de metodiske problemstillinger, der overvejende knytter sig til det kvalitative forskningsinterview. Antologien var et pionerarbejde inden for børneforskningen, og den har utvivlsomt fungeret som inspiration for en række senere arbejder, der har sat nye vinkler på feltet om børn og kvalitativ forskningsmetodik.

Børneforskerne på Socialforskningsinstituttet har gennem mange år ønsket at følge Kjær Jensens arbejde op med en kvantitativ pendant om børn som respondenter. Kundskaben om problemstillinger, der knytter sig til anvendelse af børn som respondenter i de mere standardiserede spørgeskemaundersøgelser var relativt sporadisk, og en række helt væsentlige spørgsmål stod uløste hen, syntes vi. Stiller det fx andre krav til forskningsprocessen at tilrettelægge og gennemføre undersøgelser, når respondenterne er børn frem for voksne? Hvilke videns typer kan man spørge børn om? Er der en nedre aldersgrænse for, hvornår børn kan deltage i denne type dataindsamling? Og hvad kan man gøre for at optimere datakvaliteten?

Survey-undersøgelser er et af Socialforskningsinstituttets traditionelle varemærker, og vi har derfor fundet det naturligt at tage initiativ til en akademisk diskussion om, hvordan dette metodologiske beredskab kan udvikles og styrkes i børneforskningen. Problemstillingen er blevet yderligere aktualiseret af, at der gennem 1990'erne har været en stadig voksende interesse for at synliggøre børn som medborgere i både forskningen og den samfundspolitiske debat. Et første skridt i retning af en sådan diskussion blev taget ved et skandinavisk metodeforskningsseminar om børn som respondenter, som SFI var vært for i efteråret 2001. Seminaret var tilrettelagt omkring indlæg fra inviterede oplægsholdere kombineret med præsentationer fra deltagere, der havde tilmeldt sig efter en forudgå-

ende call-for-papers-runde. Seminaret viste, at der blandt de ca. 50 deltagende forskere, som kom fra mange forskellige forskningsmiljøer i de tre lande, var et stort behov for at udveksle erfaringer om - og et ønske om at få videreudviklet, hvad der faktisk er metodisk muligt og tilrådeligt, hvis man ønsker at gennemføre survey-undersøgelser med børn som respondenter. Samtidig afspejlede seminaret også et ønske om at få de to klassiske (og ofte modsætningsfyldte) positioner, den kvantitative og den kvalitative forskningstilgang til at mødes og lade sig inspirere af hinanden. Der syntes blandt deltagerne at være en fælles erkendelse af, at hvis kundskabsproduktionen om børns sociale liv skal udvikles, er det nødvendigt med et bredt register af videnstyper, baseret på en varieret anvendelse af undersøgelsesstrategier og -metoder.

Med antologien her samler vi den ellers spredte forskningsbaserede viden om feltet til gavn for et bredere publikum af forskerkolleger og studerende ved de videregående uddannelser. Flertallet af de bidrag, der indgår i antologien, er en viderebearbejdning af papers, som blev præsenteret på det skandinaviske metodeforskningsseminar. Intentionen har været, at antologien skulle bidrage til at udfylde et hul i standardværkerne om kvantitative metoder i samfundsvidenskabelig forskning, hvor børn hidtil har været en relativ usynlig respondentkategori, samtidig med at den med sit fokus på de kvantitative undersøgelsestilgange kan bidrage til at udvikle metodeberedskabet inden for børneforskningen. Med disponeringen af bogen har vi, så vidt det har været muligt, tilstræbt, at læseren føres gennem centrale problemstillinger, der knytter sig til forskningsprocessens forskellige faser.

Antologiens første bidrag er et *oversigtskapitel* af *Mai Heide Ottosen*. Forfatteren gør status over, hvilke metodologiske refleksioner og konkrete metodeerfaringer samfundsforskningen har gjort sig med hensyn til respondentkategorien *børn*. Gennemgangen bygger på barndomssociologiske værker og artikler, håndbøger i survey-metodik og forskningsrapporteringer af undersøgelser med børn som respondenter. Det eksisterende vidensfelt fremstår sparsomt og fragmenteret, er konklusionen. Det tilskrives for det første, at den nyere barndomsforskning er indlejret i en fortolkende forskningstradi-

tion, der fortrinsvis anvender kvalitative undersøgelsestilgange i det empiriske arbejde. For det andet forekommer der i de eksisterende spørgeskemaundersøgelser med børn ikke redegørelser for, hvilke metodiske overvejelser, der ligger forud for dataindsamlingerne. Der synes altså ikke at være tradition for en sådan redegørelse, ligesom der heller ikke er det for at samle metodeerfaringer fra gennemførte undersøgelser. Kapitlet giver dog en række eksempler på, hvordan indsigt fra den kvalitativt orienterede barndomssociologi frugtbart ville kunne inkorporeres i det kvantitative undersøgelsesdesign.

Med *Elisabeth Backe-Hansens* kapitel berøres et overordnet spørgsmål, der vil være aktuelt fra forskningsprocessens tidlige start til undersøgelsesresultaterne skal afrapporteres, nemlig hvordan man finder forsvarlige løsninger på de *forskningsetiske dilemmaer*, der kan være knyttet til at involvere børn i spørgeskemaundersøgelser. Forfatterens grundsynspunkt er, at det er vigtigt at inddrage børn mere direkte i undersøgelser, men hun påpeger også samtidigt, at det er en mere krævende og omstændelig proces set fra forskerens synsvinkel, hvis man skal yde børn den nødvendige beskyttelse. Forfatteren plæderer fx således for, at børns medvirken i forskning må bero på, at der foreligger et frivilligt informeret og aktivt samtykke fra både børn (fra en vis alder) og deres forældre (indtil en vis alder). Også når det drejer sig om såvel afvejning af nytte og risiko som hensyn til fortrolighed og anonymitet, må forskerens opmærksomhed være særlig skærpet, ikke mindst i relation til sårbare og marginaliserede grupper af børn. Som konsekvens heraf anbefales det bl.a., at forskeren hele vejen gennem dataindsamlingsprocessen tillader deltagerne undslippelsesmuligheder.

Bente Jensen drøfter en række af de overvejelser og valg, som forskeren må gøre sig, allerede når forskningsprocessen med børn som deltagere skal *tilrettelægges*. For forfatteren, der skriver ud fra et aktionsforskningsperspektiv, er det magtpåliggende, at børnene selv får en stemme hele vejen gennem forskningsprojektet. Med eksempler fra egne gennemførte undersøgelser vises, hvordan børn kan inddrages som medforskere i forberedelsesfasen, hvordan man kan nuancere undersøgelsens problemstilling ved at anvende forskellige metodetilgange, og også hvordan børn kan inddrages i formidlingen

af forskningsresultaterne. Forfatterens samlede vurdering er imidlertid også, at en forsvarlig gennemført forskning med børn ikke alene stiller særlige krav til forskerens kompetencer, men også forudsætter flere tidsmæssige og økonomiske ressourcer.

I de to efterfølgende kapitler er opmærksomheden rettet mod selve *dataindsamlingsprocessen*. Hvad foregår der egentlig i spørge-og-svar-processen, når voksne interviewer børn, og hvordan kan man optimere datakvaliteten? *Helmer Bøving Larsen* gennemgår med udgangspunkt i de nyere udviklingspsykologiske landvindinger, hvordan børns kognition og hukommelse gradvist formes. Denne indsigt har afgørende betydning for, hvilke spørgsmålstyper forskeren kan formulere til børn for, at de indhentede svar bliver så pålidelige som muligt. En generel anbefaling er bl.a., at forskeren tilrettelægger og afvikler interviewet på en fleksibel måde, og at gangen gennem interviewet så vidt muligt præges af åbne spørgsmål, som giver barnet mulighed for at formulere sig frit. *Gustav Haraldsen* og *Trine Dale* konstaterer, at den forskningsbaserede viden om survey-metodologi er baseret på voksne respondenter og drøfter, hvilke tilpasninger der må til, når undersøgelsers respondenter er børn og unge. Forfatterne indkredser en række særskilte udfordringer forbundet med det at tilvejebringe en optimal svarvillighed og svarkvalitet i både rekrutterings- og gennemførelsesfasen. De giver også forslag til retningslinier for, hvordan man kan løse problemerne. Som helhed peger begge kapitler i retning af, at det stiller andre og måske større krav til både forskerens og interviewerens kompetence at gennemføre undersøgelser med børn som respondenter.

Kvalitative undersøgelsesstrategier giver principielt forskeren mulighed for at vende tilbage til feltet for at forbedre en datakvalitet, der måske i første omgang ikke viste sig at være tilfredsstillende. Denne mulighed er ikke tilgængelig i forbindelse med store spørgeskemaundersøgelser. Når først dataindsamlingen er fuldført, er forskeren overladt til sine data. De to efterfølgende kapitler tager problemstillinger op, der knytter sig til den efterfølgende selvkritiske analysefase, nemlig spørgsmålene om *pålidelighed* og *gyldighed*.

Fra en survey-undersøgelse blandt 7-15-årige går *Dines Andersen* tæt på en række besvarelser, der i analysen skulle bruges som både baggrundsvARIABLE (køn, alder, social baggrund, familieforhold) og responsvariable. Andersens kapitel demonstrerer til fulde nødvendigheden af, at forskeren i spørgeskemaet indlægger muligheder, der efterfølgende tillader at teste kvaliteten af datamaterialet. Gennemgangen viser, at børns forudsætninger for at kunne besvare de stillede spørgsmål på en række punkter udviste systematiske skævheder, og at den enkeltfaktor der var mest udslagsgivende viste sig at være alder. På denne baggrund anbefaler forfatteren, at forskeren gør sig overordentligt grundige overvejelser omkring sine spørgsmålsformuleringer, men tilråder også samtidigt at indhente visse videnstyper om børns forhold fra andre end børnene selv.

Joanna Giota præsenterer derefter en række teoretiske og metodologiske overvejelser og erfaringer fra et studie om 7.400 svenske skoleelevers motivation for at gå i skole. Hvordan kan man opfange et så komplekst fænomen som motivation? Forfatteren argumenterer for, at den åbne spørgsmålskonstruktion kan være en frugtbar målemetode. Ganske vist efterlader de åbne besvarelser forskeren med et overvældende efterkodningsarbejde, men de mønstre, som elevernes egne udsagn etablerede, viste sig at skabe en nuanceret indsigt om de unges indre og ydre verden, en flerdimensionalitet som må medtænkes i fremtidig begrebsdannelse og metoderedskaber inden for motivationsforskningen.

Antologiens afsluttende og perspektiverende bemærkninger er resultatet af en møderække mellem *Bente Jensen*, *Mai Heide Ottosen* og *Dines Andersen*. Bemærkningerne udgør en række retningslinier for den gode forskningspraksis i fremtidige undersøgelser, hvori børn deltager som respondenter.

Forskning og erfaringer på feltet

Mai Heide Ottosen¹⁾

Indledning

I dette kapitel gives et overblik over de væsentligste metodologiske refleksioner og konkrete metodeerfaringer, den samfundsvidenskabelige forskning hidtil har gjort i forhold til at anvende børn som respondenter i survey- eller spørgeskemaundersøgelser. Formålet er at belyse, om der hersker sikker viden på feltet. Kapitlets indledende del gør bredt rede for det perspektivskifte, der er sket inden for børneforskningen gennem de sidste par årtier. På baggrund af en gennemgang af nyere sociologiske litteratur om børn/barndom og forskningsmetodik gøres der herefter status over, hvordan vidensfeltet tegner sig. Sidste del fokuserer på nyere skandinaviske forskningsrapporter, hvis empiriske grundlag har været spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter. Også her drejer spørgsmålet sig om, hvorvidt metodiske problemstillinger er blevet drøftet og gennemprøvet.

Den forskningshistoriske baggrund

Forskningshistorisk set var børns placering i sociologien marginal frem til ca.1980'erne. Ambert (1986) konkluderer fx på baggrund af en gennemgang af klassiske sociologiske værker, aktuelle tekstbøger og videnskabelige sociologiske tidsskrifter, at børn frem til dette tidspunkt stort set var fraværende som selvstændige sociale aktører.²⁾ Forskningen om børn havde dengang overvejende rod i eller var inspireret af et nu ældre udviklingspsykologisk forskningsparadigme.

Hvis børn blev inddraget i empiriske undersøgelser, blev disse oftest tilrettelagt som enten surveys, hvor voksne (forældre eller lærere) blev udspurgt om barnets forhold (James, Jenks & Prout, 1998/99: 245) eller som mere eksperimentelle undersøgelser, hvor børns

adfærd blev studeret af forskere under kontrollerbare forhold, jf. datidens positivistiske videnskabsideal (Kampmann, 2000). Sat på spidsen kan man sige, at den ældre forskning gjorde børn til objekter for forskningen. Den ældre børneforskning er senere blevet kritiseret for at operere med en forståelse af børn som umodne og endnu ikke fuldt ud kompetente individer (fx Jenks, 1996; James, Jenks & Prout, 1998; Sommer, 1996). Den danske børneforskning frem til 1980 har Bøgh (1989) gennemgået, og han karakteriserer den som spredt. Et karakteristikon var dog, at man overvejende havde fokus på risiko- eller problembørnene, men ikke interesserede sig væsentligt for normale børns opvækstforhold. Et andet var, måske som en indirekte afledt konsekvens, at opmærksomheden fortrinsvis var rettet mod enten småbørn eller unge, mens de mellemstore skolebørn var usynlige i forskningen.

Siden 1980'erne har der været en stigende interesse for at synliggøre barnet som et selvstændigt subjekt og barndommen som en selvstændig social kategori i både samfundsvidenskaberne og i en bredere samfundsmæssig kontekst. Samfundspolitisk er tendensen gradvist gået i retning af at selvstændiggøre børn som (rets)subjekter, idet man bl.a. er blevet mere opmærksom på at tillægge børns udsagn og synspunkter større betydning. Nogle institutionaliserede eksempler på denne udvikling er internationalt FN-konventionen om børns rettigheder (som Danmark ratificerede i 1989) og nationalt Børnerådet, der blev oprettet i 1994 og har til formål at fungere som et talerør for børn. Men tendensen kommer også til udtryk på andre felter, fx har børn nu ret til at blive hørt i visse sager inden for de social- og familieretlige områder, børn anvendes ved vidneafhøringer, og på folkeskoleområdet har man gennem de senere år talt om elevindflydelse, demokratiseringsprocesser og ansvar for egen læring.

Inden for sociologien og beslægtede fagområder³⁾ er der i samme periode spiret et nyt forskningsperspektiv frem, der har positioneret sig som en modsætning til den ældre, udviklingspsykologiske tradition (fx James, Jenks, Prout, 1998: 173). Denne udvikling kan iagttages både i Skandinavien og i andre lande og skal formodentlig ses dels i lyset af den ovennævnte demokratiseringsproces omkring

barnet, som har fundet sted i samfundet og dels i lyset af paradigmatisk skift inden for det samfundsvidenskabelige univers.

Et isoleret, men væsentligt inspirationsgrundlag for den nye forskningsmæssige interesse for børn og barndom har utvivlsomt været Philippe Ariés' arbejde om barndommens historie (1973), hvis grundlæggende tese var, at barndom er en social konstruktion. Med dette værk blev barndomsfeltet åbnet for en mere kulturel relativistisk tænkning. Men også en række andre og mere generelle udviklingstendenser inden for samfundsvidenskaberne spiller ind, fx en stigende skepsis over for den teoriuniversalisme og determinisme, som prægede datidens Grand Theories, fremvæksten af en mere fortolkende sociologi, som i hverdagslivsstudier betonedes social-aktør-perspektivet (James & Prout, 1990) samt den feministiske forskning, der bl.a. inspirerede til at give hidtil usynliggjorte sociale grupper en stemme (Alanen, 1988).

Et karakteristikon ved det nyere barndomsforskningsprogram er, at det ikke kun fokuserer snævert på barnets socialisering og udvikling (dvs. studiet af hvad barnet vil blive), men anskuer børn og barndom som selvstændige sociale kategorier, der kan studeres for deres egen skyld. Dette perspektiv kan bl.a. indebære, at børn opfattes som sociale aktører, der aktivt bidrager til at skabe deres egen og omgivelsernes udvikling, at man studerer børns liv i en kontekstuel sammenhæng, og at man tilstræber at tage alvorligt, hvordan børn erfarer deres liv her og nu som børn. I Skandinavien begyndte man fra slutningen af 1980'erne at omtale dette forskningsprogram som "det nye børneperspektiv" (fx Barn, 1991 og Åm, 1989). Gennem 1990'erne har dette perspektiv vundet yderligere gennemslagskraft, og feltet er efterhånden blevet institutionaliseret som en selvstændig bindestregssociologi. Dette afspejler sig både på de internationale sociologiske kongresser og i den strøm af tekstbøger og antologier, som er udkommet gennem de senere år (fx Corsaro, 1997; James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 1982; Jenks, 1996; Qvortrup, 1994; Waksler (ed.), 1991).

Den nye barndomssociologis metodologi

Flere teoretiske positioner og forskningsmæssige interesser gør sig

gældende inden for den nyere barndomssociologi. Nogle sociologer arbejder fortrinsvis ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv og har det betydningsunivers, som barndommen er indlejret i, som deres primære genstandsfelt (fx Jenks 1996a, 1996b). Andre interesserer sig for de konkrete, levende børns sociale liv ud fra et mere realistisk perspektiv. Blandt disse kan man igen skelne mellem sociologer, der studerer børn og barndom ud fra en makro-orienteret, strukturel og objektiverende synsvinkel (fx Qvortrup, 1994, 1999; Frønes, 1994, 1999), mens andres tilgang er mere mikro-orienteret og subjektiverende (fx James & Prout, 1990; Cosaro, 1997; Tiller, 1989). Hvis man betragter barndomsfeltet som en kampplads, hvorpå forskellige teoretiske positioner kæmper for at opnå legitimitet, så ser især den sidstnævnte position ud til at have vundet gennemslagskraft, hvis man skal dømme ud fra omfanget af de senere års udgivelser. Et grundsynspunkt er ifølge denne position, at hvis man skal opnå en nuanceret forståelse af, hvordan barndomslivet foregår, så må viden indhentes fra - og undersøgelserne tage udgangspunkt i børns almindelige hverdagsliv. Børn bliver forstået som kompetente sociale aktører, der aktivt bidrager til at skabe deres egne livsprocesser (Thorne, 1993), og det nye børneperspektiv bliver således de voksnes forsøg på at sætte sig ind i de tanker og forståelser, børn har om deres liv (Tiller, 1988, 1991).

En metodologisk konsekvens af at betone social-aktør-perspektivet vil ofte være, at de kvalitative undersøgelsesstrategier får en central placering i den empiriske analyse. Barnet anskues ikke (kun) som et studeret objekt, men som en kyndig ekspert, et subjekt og en sagkyndig informant, uden hvem den voksne forsker ikke kan nærme sig målet med sit forehavende, nemlig at få det indblik, der kan etablere børneperspektivet. Den voksne (forsker) må stille sig i en mere ydmyg rolle som oversætter og fortolker af børns udsagn. En sådan forskning vil ikke kun teoretisk, men også i det praktiske feltarbejde, forholde sig kritisk og reflekterende til det traditionelle magtforhold mellem børn og voksne. Dermed tangerer det nye børneforskningsperspektiv, ligesom den feministiske forskning i sin tid gjorde, at få en politisk dimension, fordi den lader en hidtil usynliggjort minoritetsgruppe komme til orde.

Som konkret undersøgelsesstrategi i den empiriske børneforskning har tendensen været, at den etnografiske tilgang, der indsamler data på baggrund af kvalitative interview og/eller deltagerobservation, fremhæves som en effektiv nøglemetode (Jenks, 2000). Den etnografiske metodes fortrin er, at den lægger vægt på holisme og sætter de indsamlede data i forhold til den relationelle, sociale og kulturelle kontekst (Cosaro, 1997):

“Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than usually possible through experimental or survey styles of research.” (Prout & James, 1990/1997)

I takt med væksten af empiriske barndomsstudier er der gennem de senere år også blevet udgivet adskillige artikler og værker, der drøfter metodologiske og metodiske problemstillinger, som forskere (eller praktikere) står over for, når de vælger at anvende børn som informanter i enten kvalitative interviews eller i et etnografisk feltarbejde (fx Andenæs, 1991; Andersson, 1998; Aronsson, 1996; Doverborg-Österberg og Pramling, 1986; Fine og Sandstrom, 1988; Garbarino, 1997; Graue og Walsch, 1998; Hill, 1997; Christensen og James, 2000; Kampmann, 2000; Jensen, MK, 1988; Lewis og Lindsay, 2000; Lindh-Munther, 1989; Løkken og Søbstad, 1995; Mauntner, 1997; Pellegrini, 1996; Quarsell, 1985; 1988; Reistad, 1992; Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000; Tiller, 1989; Øvreide, 2000).

Problemstillingen

De etnografiske undersøgelsesstrategier har deres særlige kvaliteter. Ud fra en principiel betragtning er det imidlertid ikke frugtbart for den forskningsmæssige udvikling af et givet sociologisk genstandsfelt, hvis bestemte metodetilgange får tildelt en monopol-lignende stilling. Selv om de kvalitative metoder er velegnede til at frembringe indsigt om fx aktørers livsverden, så har metoderne også en række indbyggede problemer i forhold til generaliserbarhed og repræsentativitet. Kvalitative metoder er fx ikke gearede til at belyse udbredelser og hyppigheder og kan dermed ikke bruges til at klarlægge, hvor hyppigt bestemte sociale karakteristika, processer

eller holdninger optræder eller fordeler sig inden for en given befolkningsgruppe. Med andre ord: Megen central indsigt i, hvad der bidrager til at udforme og påvirke barndommen og børns livsvilkår, ikke mindst i et makro - eller largescale-perspektiv, må genereres ved hjælp af andre kvantitative undersøgelsesmetoder. Sådanne videns-typer kan være registerbaseret statistik, hvor børn er anvendt som optællingsenhed (jf. fx Qvortrup, 2000; Kampmann, 1995; Danmarks Statistik, 2002) eller på undersøgelsesdesign som surveys eller spørgeskemaundersøgelser, hvor børn som respondenter medvirker ved at fortælle om deres egen virkelighed.

I lyset af den forskningsmæssige og samfundspolitiske interesse for at tillægge børns udsagn betydning, må man forvente, at sociologisk og anden socialforskning om og med børn også fremover vil være tiltagende. Derfor er det vigtigt at få skabt klarhed over, hvad der metodisk er muligt og tilrådeligt, hvis man ønsker at gennemføre survey-undersøgelser med børn. Kapitlets formål er derfor, på baggrund af den eksisterende litteratur, at opsamle viden om, hvilke metodologiske refleksioner og konkrete metodeerfaringer den samfundsvidenskabelige forskning har oparbejdet i forhold til at anvende børn som respondenter i survey- eller spørgeskemaundersøgelser: Hvilke metodiske problemstillinger er drøftet og gennemprøvet på en sådan måde, at der kan siges at være sikker erfaring og viden på feltet? Hvilke problemstillinger er uberørte og bør, som følge heraf, uddybes? Centrale spørgsmål er, om det stiller andre krav til tilrettelæggelse, gennemførelse og dataanalyse, at respondenterne er børn frem for voksne. En litteraturgennemgang kan således være et af flere elementer, der kan bidrage til at tilvejebringe et metodologisk beredskab til at specificere, hvilke muligheder og begrænsninger, der knytter sig til at interviewe bestemte aldersgrupper ud fra forskellige teknikker.

Fremgangsmåde

Problemstillingen blev angrebet ud fra to forskellige indfaldsvinkler. På den ene side ønskede vi at opnå indsigt i, hvordan respondentkategorien børn var blevet drøftet og reflekteret i den nyere samfundsvidenskabelige litteratur. Og på den anden side søgte vi at få belyst, hvilke konkrete forskningserfaringer der faktisk fandtes med

at anvende børn som respondenter i nyere skandinavisk samfunds-forskning.

I. Litteratur om børn og forskningsmetodologi/metodik

Den generelle del af litteratursøgningen tilsigtede at indkredse viden om muligheder og begrænsninger ved at anvende børn i survey-undersøgelser. Søgningen blev tidsmæssigt afgrænset til perioden ca. 1985-2000 og sprogligt til skandinavisk samt engelsksproget litteratur. Der anvendtes tre forskellige strategier i denne søgeproces:

En litteratursøgning på kombinationen "børn og (kvantitativ) forskningsmetodik".⁴⁾ Søgningen tilsigtede at være *udtømmende* inden for de ovennævnte afgrænsninger og resulterede umiddelbart i omkring 100 hits.

En litteratursøgning, der *eksemplificerede* den nye barndomssociologi. Denne del var således rettet mod generelle forskningsmetodiske problemstillinger i forbindelse med børneforskning, som også kunne have relevans for det survey-metodiske felt. Ca. 20 titler, der fremstår som centrale, dvs. hyppigt citerede, inden for barndomssociologien, blev rekvireret. Referencelisterne i de rekvirerede bøger og artikler blev anvendt som kilde til at identificere yderligere relevante titler for emnet. Endvidere blev samtlige numre af det internationale tidsskrift *Childhood* gennemgået.

En litteratursøgning, der *eksemplificerede* generelle håndbøger om samfundsvidenskabelige undersøgelsesmetoder. Formålet var at tilvejebringe et (ikke udtømmende) indtryk af, hvilken placering børn indtog i den almene litteratur om survey-metoder. Stikprøven blev pragmatisk afgrænset til at omfatte den bestand af håndbøger om survey-metodik, som fandtes i Socialforskningsinstituttets bibliotek (i alt ca. 45 værker). Desuden indgik en lille håndfuld titler, som omhandlede det kvalitative interview.

II. Empiriske undersøgelser med børn som respondenter

Også i den del af litteratursøgningen, der omfattede empiriske studier med børn som respondenter, dvs. hvor stikprøvepopulationen var under 18 år, var det nødvendigt at foretage afgrænsninger. For

det første blev feltet afgrænset til alene at omfatte forskningsbase-rede undersøgelser.⁵⁾ For det andet blev søgningen tidsmæssigt og geografisk afgrænset til undersøgelser, der var publiceret i perioden 1985-2000⁶⁾ i de tre skandinaviske lande. Undersøgelserne blev identificeret via litteraturdatabaserne Bibsys, Libris, Danmarks Pædagogiske Biblioteks database, REX samt Aleph ud fra samme søgeord som ovenfor. Derudover blev en række skandinaviske sektorforsknings- og universitetsinstitutters hjemmesider på internettet gennemgået. Alt i alt resulterede søgningen i 117 muligt interessante forskningsrapporter, der blev rekvireret. Alle forskningsrapporternes litteraturreferencer blev gennemgået for at gøre indsamlingen af relevant metodelitteratur og konkrete empiriske undersøgelser så komplet som mulig.

Børn i metodelitteraturen og metoder i barndomslitteraturen

Søgeresultater

Hvad angik den del af litteraturen, der eksemplificerede de samfundsvidenskabelige metodehåndbøger, var resultatet pauvert. Ingen af håndbøgerne havde kapitler, afsnit eller passager, der særskilt omhandlede problemstillinger, som var knyttet til at anvende børn som respondenter. Indtrykket af, at børn er en fraværende respondentkategori i håndbøger om samfundsvidenskabelig forskningsmetodik bekræftes tilsvarende fra andre bestræbelser på at tilvejebringe et overblik over feltet (Morrow & Richards, 1996:92).

Den anden kategori af eksemplificerende litteratur, de centrale monografier, antologier eller artikler inden for den nyere barndoms-sociologi (eller bredere - det nye børneperspektiv) rummede bidrag, der strakte sig fra egentlig teoridannelse (fx Theorizing Childhood; The Sociology of Childhood, etc.) til redegørelser for mere empirisk anlagte studier. Det samlede helhedsindtryk fra denne litteraturgen-nemgang var, at egentlige metodiske problemstillinger var sparsomt belyst, med få undtagelser. Dette gjorde sig ikke mindst gældende i forhold de kvantitative undersøgelsestilgange.

Den tredje og mest interessante kategori i søgningen var litteratur, der omfattede kombinationen "børn og (kvantitativ) forskningsmetodik". Som nævnt resulterede denne søgning umiddelbart i

omkring 100 titler. Et nærmere gennemsyn viste imidlertid, at størstedelen af litteraturen var irrelevant, *enten*, og primært, fordi den alene omhandlede kvalitative metodespørgsmål, som var uden betydelig relevans for det survey-baserede interview, *eller* fordi der var tale om litteratur, som henvendte sig til praktikere (fx børnehavepædagoger, sagsbehandlere, klinikere). Efter en sortering resterende omkring 15 titler, som direkte eller indirekte kunne være relevante for vores problemstilling. Som helhed var der imidlertid meget få bidrag, dvs. mindre end en håndfuld, der eksplicit og som sit hovedanliggende satte en forskningsmetodisk diskussion om børns medvirken i survey-undersøgelser på dagsordenen.

Alt i alt førte resultaterne af litteratursøgningen til den konklusion, at egentlig forskning i særskilte metodiske problemstillinger fortsat ikke er fremtrædende. Viden om børns deltagelse i survey-undersøgelser fremstår fragmenteret. Denne konklusion understøttes af andre, der har beskæftiget sig med problemstillingen (James, Jenks & Prout, 1998; Scott, 2000. Lewis & Linsey, 2000). Sidstnævnte konstaterer således, at det essentielt er den samme metodologi (kvalitative interview og deltagerobservation), der anvendes inden for det nye barndomsparadigme. Andre metodetilgange fx survey anvendes derimod sjældent.

På baggrund af litteratursøgningen skitseres i det følgende nogle temaer, som er blev rejst eller drøftet i den indsamlede litteratur, og som kan have direkte eller indirekte relevans i tilknytning til undersøgelsesdesign med børn som respondenter.

Alder som metodologisk og metodisk problem

Spørgsmålet om, hvorvidt børns alder sætter særlige betingelser, når man tilrettelægger en forskningsproces, er et tema, der dukker op flere steder i litteraturen. Indebærer børns aldersspecifikke kompetencer, at forskeren må besidde særlige kvalifikationer eller anvende specielle undersøgelsesteknikker for at kunne gennemføre forskning med børn?

Diskussionen om aldersvariablen betydning kan føres på forskellige planer. På et overordnet og mere teoretisk/metodologisk plan kan

man, navnlig i den nyere del af barndomssociologien iagttage en tendens til at problematisere alderskategoriseringernes "naturlighed" (fx James, Jenks & Prout, 1998). Alder er ifølge denne forståelse ikke kun et spørgsmål om biologi, men fungerer også som et socialt konstruerende princip, der bl.a. kan bidrage til at opretholde et traditionelt autoritetshierarki og bekræfte en række forhåndsantagelser om, hvad man tror børn er eller ikke er. Styret af det teoretiske udgangspunkt, at børn skal gives selvstændig begrebsmæssig status og opfattes som sociale aktører, tages en skelnen mellem børn og voksne således ikke længere for givet (Christensen & James, 2000). Hvilke metodologiske konsekvenser følger af en sådan forståelse? Solberg (1991; 1996) argumenterer for, at man bør negligere alderskategorien i den empiriske forskning med børn. Som et principielt udgangspunkt må man opstille de samme kriterier for forskningsprocessen, hvad enten informanterne er børn eller voksne. Synspunktet er, at man som forsker bør bestræbe sig på at lægge voksenrollen til side og påtage sig en sociologrolle, hvor de almene metodeprincipper følges, dvs. at man som interviewer må arbejde på at få etableret en god relation, at stille spørgsmål, der er relevante for informanten, at være lyttende og vise interesse etc.

Argumentationen ovenfor indgår som nævnt i en kontekst, der bredt diskuterer, hvordan viden genereres i forskningsprocessen, og hvilken rolle forskeren har som forskningsinstrument. Der henvises således ikke til, hvordan specifikke metodetekniske spørgsmål kan eller bør håndteres. Det forekommer imidlertid relevant at sætte spørgsmålstegn ved rækkevidden af denne teoretisk/metodologiske betragtning. Er det frugtbart at suspendere alderskategoriseringerne på de stadier i forskningsprocessen, der drejer sig om den konkrete dataindsamlingsprocedure?

Om den nyere barndomsforsknings udøvere vil mene, at alderskategorier også på det helt konkret metodetekniske plan bør negligeres, er imidlertid ikke klart ud fra den foreliggende litteratur. Eftersom de hyppigst anvendte empiriske undersøgelsesmetoder oftest er baseret på deltagerobservation og kvalitative interview, har man hidtil været fritaget fra for alvor at skulle tage stilling til og finde løsninger på, hvordan man kan reducere eventuelle problemer med fx børns

sproglige eller kognitive kompetencer. Disse spørgsmål er imidlertid essentielle, hvis man ønsker at indhente viden ved hjælp af standardiserede interview. På hvilket trin i udviklingen magter børn at indgå i den særegne dialog, som et survey-baseret interview er, og hvilke særlige kompetencekrav stiller det til forskeren og intervieweren?

I det nyere forskningslandskab repræsenterer Garbarino m.fl. (1992) en udviklingspsykologisk position og har bl.a. beskæftiget sig med interview af børn. Her konstateres det, at børns alder på en række punkter har betydning for spørgsmål og svar-processerne. Skønt Garbarino m.fl. primært beskæftiger sig med interview i kliniske sammenhænge, har en del af denne indsigt også relevans for det standardiserede/strukturerede forskningsinterview. For det første vil førskoleskolebørn i højere grad end ældre børn have tendens til at være afhængige af voksnes ros og anerkendelse. Dette kan skabe en risiko for bias, fordi yngre børn kan føle sig pressede til at svare på spørgsmål, som de måske ikke har nogen mening om. Dette problem foreslås forebygget ved, at interviewerens udviser empati, bestræber sig på at skabe tryghed og fortælle barnet om formålet med interviewet for at undgå, at det bliver stresset.

For det andet må man tage børns kognitive kompetencer i betragtning. Yngre børns hukommelse er mindre udviklet end voksnes, og derfor tilråder Garbarino, at man er forsigtig med at stille spørgsmål, der overstiger deres formåen og i stedet spørger konkret ud fra barnets synsvinkel. Fra skolealderen øges koncentrations- og erindringsevnen gradvist i takt med læse- og skrivefærdighederne. Yngre skolebørn op til 10-11-års alderen vil iflg. Garbarino dog ofte have brug for at få stillet spørgsmål, der aktiverer hukommelsen, for at der kan tilvejebringes pålidelige svar. Derfor rådes interviewerens til at tage udgangspunkt i begivenheder, der er forbundet med børns egne interesser og erfaringsverden. Børns perception, hukommelse og ræsoneringsevne udvikler sig gradvist i 6-10-års alderen. Fra 11-12-års alderen er børns hukommelse lige så udviklet som voksnes.

Børns sproglige kompetence er et tredje punkt. Garbarino fremhæver bl.a., at interviewerens bør være opmærksom på barnets sprog-

beherskelse og på de sociale og kulturelle sprogkonventioner, som findes i konteksten. Førskolebørn er fx bedre til at bruge sproget i vante omgivelser og er bedre til at beskrive (personer, genstande, begivenheder) end til at præcisere udsagn, reflektere og tage stilling. I denne forbindelse rejses også spørgsmålet om valens, dvs. den magt/autoritet, der udøves gennem et spørgsmål. Garbarino påpeger, at især yngre børn er følsomme over for dette: Spørgsmål, der kan være tænkt som opklaringer eller anmodninger om information, kan af barnet blive opfattet som krav eller retledning.

Alt i alt får disse forskellige forhold betydning for såvel interviewerens kompetence som for hvilke interviewtyper, der er mest anvendelige til hvilke aldersgrupper. Garbarino anbefaler fx, at man under hensyn til de yngre børns sproglige og metakognitive udvikling anvender mindre strukturerede interviewformer, hvis informanterne er førskolebørn og mindre skolebørn. Også den sociale situation er en faktor, der er afgørende for børns sproglige adfærd. Det er derfor centralt for interviewsituationen, at der kan tilvejebringes et socialt samspil og et velafbalanceret forhold mellem interviewer og den interviewede. Det strukturerede interview, der begrænser barnets svarmuligheder og giver den voksne stor magt over samspillet, vil ofte påvirke børn til at afgive knappe svar. Vil man have børn til at udfolde en beskrivelse, er det med andre ord bedre med åbne, indirekte spørgsmål. Det anbefales endvidere at undlade at styre børns adfærd (men tillade afstikkere) og aktivt sikre, at der er en fælles sproglig og følelsesmæssig forståelse i situationen.

På baggrund af disse anbefalinger må man slutte, at Garbarino næppe vil tilråde at gennemføre survey-undersøgelser med førskolebørn og mindre skolebørn som respondenter. En sådan konklusion understøttes af Scott (2000) og Maunther (1997), der repræsenterer nogle af de få eksempler i vores litteraturgennemgang, som eksplicit har drøftet en række problemstillinger i tilknytning til at gennemføre survey-undersøgelser med børn. Også her anbefales det at anvende forskellige metoder til forskellige aldersgrupper. Standardiserede teknikker anses ikke at være egnede til før-skolebørn. For denne aldersgruppe vil mindre strukturerede metoder fungere bedre, fx gruppeinterview eller dataindsamlings teknikker, der er ba-

seret på tegne- og selvudfyldende aktiviteter (kortteknikker). Scott mener, at det er muligt at bruge semistrukturerede, individuelle eller gruppe-interviewmetoder fra 7-års alderen. Et vilkår, som gælder i relation til børn i denne alder er imidlertid, at de har udviklet evnen til at redigere deres svar. Scott anbefaler derfor, at muligheden for at probe bør være tilstede. For denne aldersgruppe anbefales det ligeledes at anvende visuelle muligheder for at konkretisere og andre teknikker, der kan hjælpe barnet med at huske svarmuligheder. Fra 11-års alderen vil de fleste børn være i stand til at artikulere deres opfattelser og synspunkter, og Scott vurderer derfor, at survey-designet til voksne kan bruges fra dette alderstrin med relativ lidt tilpasning. Der bør således tages hensyn til læsefærdighed, fortrolighed og kontekst, ligesom pilottestning af spørgeskemaet er helt nødvendigt. Det kan også være nødvendigt at tilpasse den normale interviewerpraksis, fordi børn kan have behov for at få ydet mere hjælp, fx ved at få parafraseret spørgsmålene.

Hvorvidt grundlaget for de ovennævnte anbefalinger er funderet på empiriske metodestudier eller i højere grad udledes på baggrund af almene teorier om børns udvikling står ikke ganske klart. Andre undersøgelser peger således i retning af, at man ikke entydigt kan drage konklusioner om, at det først skulle være muligt at anvende børn som respondenter i survey-undersøgelser fra 11-års alderen. I en interviewundersøgelse med 7-15-årige børn blev forskellige typer spørgsmål afprøvet for at belyse, om alderen havde betydning for, hvad børn kunne forstå og svare på (Andersen, 2000). Man afprøvede, hvad spørgsmåls abstraktion, længde og tematiseringer betød. Denne undersøgelse viste, at det generelt voldte de yngste børn størst vanskeligheder at besvare spørgsmål, men alligevel pegede undersøgelsens foreløbige konklusioner i retning af, at børn helt fra 7-års alderen kan bruges som respondenter, men vel at mærke under forudsætning af, at spørgsmålsformuleringerne i form og indhold er tilpasset barnets alder. Denne undersøgelse pointerede imidlertid samtidig, at feltet langt fra var udforsket.

Forskningsetiske problemstillinger

Flere artikler og antologibidrag diskuterer de særskilte forskningsetiske problemstillinger, der knytter sig til at tilrettelægge, gennemføre

og afrapportere undersøgelser, hvori børn medvirker (fx Alderson, 1995; Mahon et al., 1996; Morrow og Richards, 1996; Christensen, 2000; Kampmann, 2000; Vestby, 1995, Backe-Hansen, 1995, 1999). Den forskningsetiske diskussion er omfattende og indeholder en lang række aspekter (jf. også Backe-Hansens kapitel i denne antologi). I denne sammenhæng skal nogle enkelte med særskilt relevans for undersøgelsesstrategier baseret på spørgeskemaer, trækkes frem.

Også på dette område kan man iagttage et modsætningsforhold mellem den ældre og nyere børneforskning. Den ældre forskning var forbeholden over for at inddrage børn direkte i forskningen og beskyldes i dag for at betragte børn som skrøbelige og for at sætte spørgsmålstegn ved børns kompetence som informanter (Morrow & Richards, 1996). Den nyere barndomsforskning positionerer sig omvendt ved at være mindre bekymret for, at børn skulle være særligt sårbare og ved at have en større tiltro til deres kompetencer. Denne opfattelse bliver flere steder ledsaget af en ambition om at inddrage børn som aktive medaktører gennem forskningsprocessens forskellige faser fra start til slut for på den måde at tilgodese, at børns interesser bliver varetaget.

Det nyere syn på børn er bl.a. blevet problematiseret, fordi den ikke adskiller begrebsparret om børns manglende kompetencer og sårbarhed. Backe-Hansen (1999) fremhæver fx, at man risikerer at yde børn mindre beskyttelse i forskningen end andre deltagere, hvis ikke man tager et hensyn, der er tilpasset barnets alder. Yngre børn kan fx have svært ved at gennemskue forskningens skjulte hensigter, ligesom det kan være vanskeligt for dem at sige fra over for den voksne forsker i forskningsprocessen. Backe-Hansen advarer også mod tendensen til, at forskellige forskningsperspektiver graver dybere grøfter mellem sig, end der faktisk er belæg for, når en bestemt position, der subjektgør børn, håndhæves som mere etisk til fordel for en anden, hvor børn i højere grad fungerer som informationsleverandører og derved objektgøres. I stedet for at betone skellene mellem en subjektgørende, kontekstualiserende forskningstilgang og en objektgørende og ofte kvantificerende tilgang, kunne man positivt vælge at fokusere på de vilkår, som er identiske for forsknings-

strategierne. At bedrive forskning under en parole om, at børn skal opfattes som selvstændige aktører, er ikke i sig selv en garanti for en god forskningsetisk praksis. Omvendt udelukker børns medvirken i large-scale-undersøgelser med standardiserede metode ikke, at de skal behandles ordentligt, eller at de kan inddrages i forskningsprocessens forskellige faser.

En række af de etiske overvejelser og praktiske erfaringer, som den nyere barndomsforskning har oparbejdet gennem de senere år for at sikre en god forskningspraksis (fx Alderson, 1995), vil uden større vanskeligheder kunne inspirere og lade sig overføre til forskningsstrategier, der oparbejder data ved hjælp af kvantitative metoder. Hvis man skulle give nogle eksempler på dette, kunne det for det første dreje sig om at inddrage børn omkring problemformulering og spørgsmålstemaer, når undersøgelsen tilrettelægges, for at tilgode at undersøgelsesvinklerne er relevante set fra børnehøjde. Et andet påtrængende spørgsmål er, hvad enten undersøgelsestilgangen er kvalitativ eller kvantitativ, hvordan børnerespondenter og deres forældre bliver orienteret om undersøgelsen, herunder også om børn sikres reel mulighed for at give tilsagn om at deltage eller at lade være med at deltage i en undersøgelse, hvis ikke de ønsker det. Denne problemstilling forekommer navnlig at være aktuell i de tilfælde, hvor spørgeskemaundersøgelser gennemføres i skole- eller andet institutionsregi, fordi barnet kan føle sig under pres fra kammerater og lærere, eller fordi det fysiske miljø ikke indeholder muligheder for at undslippe. En tredje problemstilling, som knytter sig til selve dataindsamlingsfasen, er, hvordan man bedst tilgodeser, at barnets krav på fortrolighed og privathed opfyldes. Dette spørgsmål vil formodentlig hyppigst være aktuelt i de tilfælde, hvor dataindsamlingen gennemføres i barnets hjem, jf. nedenfor. Det sidste spørgsmål, der knytter sig til rapporteringsfasen omhandler dels, hvordan undersøgelsesresultater om børn formidles til offentligheden og dels, om der bør være en særskilt forpligtelse til at formidle resultater i en form, der gør dem tilgængelige for den målgruppe, som faktisk har deltaget i undersøgelsen.

Dataindsamlingsprocessen

Den sporadiske behandling, som survey-metodikken hidtil har

fået i litteraturen om børn, gør det ikke muligt at tilvejebringe et systematisk helhedsindtryk af, hvordan man kan eller bør håndtere problemstillinger, der knytter sig til dataindsamlingens enkelte faser.

Om *forberedelsesfasen* skal dog nævnes, at flere af de forskere, der anlægger en etnografisk/kvalitativ indfaldsvinkel til barndomsfeltet har positive erfaringer med at inddrage børn som medforskere i den eksplorative undersøgelsesfase. Sådanne erfaringer vil formodentlig uden større vanskeligheder også kunne overføres til, og være frugtbare for, undersøgelsesstrategier, som er baseret på standardiserede metoder. Ved at inddrage børn i forberedelsesfasen til empiriske dataindsamlinger, eksempelvis gennem fokusgruppeinterview, kan forskeren danne sig et indtryk af, hvilken gyldighed og relevans påtænkte undersøgelsestemaer eller konkrete spørgsmålsrækker har i et barndomsunivers, herunder også om andre temaer forekommer at være mere aktuelle, set fra et børneperspektiv. Også når nye spørge- og svar teknikker skal afprøves, anbefales det at lade børn evaluere skemaet eller spørgeteknikkerne for at belyse, hvad der fungerer godt eller mindre godt (Scott, 2000).

Om selve *dataindsamlingsfasen* peger flere på betydningen af den *kontekst*, hvori undersøgelsen foretages. Diskussionen kan føres både på et generelt metodologisk plan og på et mere konkret metodeteknisk plan. James, Jenks & Prout (1998) rejser fx spørgsmålet, hvilke implikationer det har for den indsigt, som genereres om børns liv, at en ikke ubetydelig del af især de etnografisk tilrettelagte studier gennemføres i institutionelle miljøer som fx skolen fremfor i familien eller lokalmiljøet? Bidrager feltarbejder, der foregår i rene børnemiljøer til, at forskningsprocessen kommer til at hæfte sig mere ved forskellene end lighederne mellem barndoms- og voksenlivets betingelser, og risikerer man dermed at eksotisere barndommen eller børns liv? På det mere konkrete metodiske plan kan problemstillingen dreje sig om, hvordan interviewkonteksten påvirker barnet. Vil man fx få forskellige svar betinget af, hvilken setting undersøgelsen foregår i? Børn kan have forskellige sociale positioner afhængigt af den sociale kontekst, de befinder sig i, eller de kan være åbne i én social kontekst og lukkede i andre.

I denne sammenhæng diskuterer Scott (2000) fordele og ulemper ved forskellige kvantitative undersøgelsesdesign. Undersøgelser, der gennemføres i skolemiljøer, er som bekendt økonomisk overkommelige at gennemføre, men de er som regel udformet som selvudfyldte skemaer, og det kan skabe problemer i forhold til børns læsefærdighed og motivation. Andre ulemper kan være, om det skriftlige skema bibringer børnene en oplevelse af, at de testes, dvs. at der findes rigtige og forkerte svar. Og hvad betyder de andre kammeraters nærvær? Undersøgelser, der er baseret på personlige interview med børn, vil ofte foregå i barnets hjem og har derfor nogle umiddelbare fordele, fordi de bedre kan muliggøre brugen af filtreringsteknikker, visuelle hjælpemuligheder, probing og interviewerkorrektion. Ulempen er, bortset fra det kostbare design, at respondenterne kan påvirkes af forældres og søskendes nærvær. Litteraturgennemgangen afspejler, at der er forskellige erfaringer med netop denne problemstilling. En dansk interviewundersøgelse (Kjær Jensen, 1988) om befolkningens (også børns) tidsanvendelse fandt fx, at det i takt med børnerespondenternes faldende alder, i denne undersøgelse ned til 7 år, var en fordel eller uden betydning, snarere end en egentlig ulempe, at forældrene var tilstede, fordi børns tidsangivelser og erindringsbaserede svar blev forbedret. Hertil bør man imidlertid indvende, at fordelene ved forældretilstedeværelse må være betinget af, hvad undersøgelsens tema drejer sig om. I forbindelse med befolkningsundersøgelser i England, hvor man var opmærksom på at sikre de unge respondenter (fra 11-års alderen) privat- og fortrolighed, har man med succes udviklet særlige teknikker til børn. De blev udstyret med en walkman, hvor spørgsmålene var indtalt på bånd, mens besvarelsene skulle nedskrives i et hæfte. På denne måde blev det muligt at indsamle følsomme spørgsmål, uden at det gik ud over fortroligheden. Scott (2000) refererer i samme sammenhæng til tilsvarende positive erfaringer med brug af telefoninterview.

Samspeilet mellem yngre informanternes koncentrationsevne og *interviewets varighed* tematiseres i både den kvalitative og kvantitative metodelitteratur. Kjær Jensens undersøgelse (1988) om børn som respondenter peger på, at især yngre børn (7-8- års alderen) har svært ved at koncentrere sig ved slutningen af interview, der

varer 20-30 minutter, mens det ikke er noget tilsvarende problem for børn, der er lidt ældre (9-11 årige). Scott (2000) når frem til en tilsvarende konklusion.

Med hensyn til *optimering af datakvaliteten* er det i den nyere børneforskning generelt synspunktet, at børns udsagn om egen adfærd, under normale ikke-traumatiserende omstændigheder, er troværdige, og derfor er at foretrække frem for, at andre (voksne) udtaler sig på barnets vegne. Under en vis og ikke entydigt defineret aldersgrænse, jf. ovenfor, synes forældreudsagn eller andre dataindsamlingsmetoder dog at være at foretrække. Men hvad der foregår i selve spørgsmåls- og svar-processen, når børn interviewes er kun i begrænset udstrækning belyst forskningsmæssigt (Scott, 2000). De ovennævnte erfaringer peger i retning af, at datakvaliteten påvirkes positivt, hvis interviewet foregår i en kontekst, hvor barnet føler sig på hjemmebane, hvis der etableres en god relation mellem interviewer og respondent, og hvis det standardiserede interview i indhold, form og varighed er tilpasset barnets alder. Et særskilt punkt drejer sig også her om, hvordan man dæmper op for den skæve magtbalance mellem barn og voksen i interviewsituationen - en relation der kan indebære, at børn føler sig presset til at afgive (evt. socialt acceptable) svar på spørgsmål, som de ikke har dannet sig nogen mening om. Både Scott (2000) og Kjær Jensen (1988) foreslår, at man kan reducere problemet ved at gøre det legitimt for barnet ikke at have nogen mening og tilråder derfor, at man i spørgeskemakonstruktionen tillader ved-ikke-svar. Kjær Jensen anbefaler endvidere, at man udfører opfølgende åbne interview, og netop denne anbefaling, at kombinere forskellige dataindsamlingsmetoder og kilder, er et gennemgående råd i den litteratur, der har været til vor rådighed.

Gennemgang af forskningsrapporteringer fra nordiske spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter

Den anden del af litteraturgennemgangen, af de empiriske undersøgelser med børn som respondenter, tilsigtede at belyse, hvilke konkrete forskningserfaringer, der faktisk fandtes med at anvende børn som respondenter i nyere skandinavisk samfundsforskning. Opgørelsen omfattede alene forskningsbaserede undersøgelser.⁷⁾ Ud over denne afgrænsning var det ved bedømmelsen af aktivitetsni-

veauet eller forskningsindholdet på dette felt endvidere betydningsfuldt at vide, hvor mange forskellige dataindsamlinger, der lå bag de registrerede publiceringer. En enkelt spørgeskemaundersøgelse kan være det fælles grundlag for en serie af rapporter eller artikler. Der kan også være tale om, at en undersøgelse gentages i (stort set) uændret form, fx hvis kommuner i eget regi reproducerer en national spørgeskemaundersøgelse. I begge tilfælde vil den originale forskningsindsats, som ligger til grund for de optalte titler, være mindre omfattende, end hvis alle titler refererede til egen originale dataindsamling. Nogle af titlerne er på Dr./ph.d.-afhandlingsniveau, mens andre er udtryk for en mere begrænset ambition om at præstere forskningsbaseret udredning.

Nationale variationer i aktivitetsniveauet

Som nævnt resulterede søgningen i 117 titler (rapporter, artikler mv)⁸⁾. Langt de fleste er udgivet i Norge (77). Danmark bidrog med 30 titler, mens 5 var udgivet i Sverige, 1 i Finland, og 5 titler var udgivet uden for Norden eller i fælles nordisk regi (Nordisk Ministerråd).

Den betydelige norske aktivitet kan i nogen grad føres tilbage til tre større spørgeskemaundersøgelser, som dels har givet anledning til en række selvstændige rapporteringer, dels har fungeret som model for andre, typisk lokale, undersøgelser af samme slags ('kopiundersøgelser'). Det drejer sig om projekterne: "Ung i Norge", "Projekt Oppvekstnetværk" og "Ung i Oslo". I den fundne litteratur optræder forskellige, beslægtede undersøgelsesnavne, som måske blot er nye betegnelser for de nævnte undersøgelser (fx Ungdomsundersøgelsen i Oslo, Ungdata-projektet i Oslo, UNGforsk-undersøgelsen), måske refererer de til en særskilt 'kopi'-undersøgelse.⁹⁾

Originale - eller kopiundersøgelser?

Det har ikke været muligt at få et præcist billede af i hvilket omfang de titler, vor litteratursøgning registrerede, var baseret på fælles dataindsamlinger eller duplikater heraf. Indtrykket var dog, at der foregår et betydeligt genbrug af spørgeskemaer med de nævnte norske undersøgelser som vigtige omdrejningspunkter. Et markant eksempel herpå var NOVA's koncept for spørgeskemaundersøgelser,

UNGdata, som tilbød kommunerne en modulopbygget spørgeskemaundersøgelse blandt unge. Af NOVA's hjemmeside i februar 2001 fremgik det, at mere end 60 kommuner i Norge siden 1985 havde benyttet sig af dette tilbud.

Langt de fleste titler repræsenterede en primær rapportering af resultater fra en specifik spørgeskemaundersøgelse. Der var dog også titler, som gik på tværs af flere dataindsamlinger og således snarere præsterede sekundære analyser på spørgeskemadataene. En artikel i en antologi kan være et eksempel på en sådan rapportering, der snarere har til formål at opsummere eksisterende viden om et tema end at formidle originale dataanalyser på grundlag af en enkelt spørgeskemaundersøgelse. Når sådanne artikler i et vist omfang er medtaget her, skyldes det, at det var svært at vurdere, om de publicerede resultater er originale.

Dataindsamlingsmetoder og aldersfordelinger i undersøgelsesudvalgene

Gennemgangen af de mere end 100 titler viste, at dataindsamlingsmetoden helt overvejende var *selvudfyldte skemaer i en skoleklasse*. Ca. 70 af de registrerede titler byggede på denne metode, jf. tabel 1. Hertil kom godt 10 titler, hvor skemaet var *selvudfyldt hjemme hos den unge (postspørgeskemaet)*. Der var relativt få eksempler på, at data var blevet indsamlet ved interview (besøg eller telefon); i alt ca. 10. Omkring 25 titler manglede en redegørelse for, hvordan data blev indsamlet. Det kan skyldes, at der er tale om sekundæranalyser, hvor forfatterne blot henviser til primærkilden, som forudsættes at have redegjort for spørgsmålet, eller det kan være udtryk for "videnskabeligt sjusk".

Når skemaerne besvares i en klassesituation, vil det være nærliggende at definere undersøgelsespopulationen som elever på et eller flere klassetrin. To ud af tre titler, som refererede til selvudfyldte spørgeskemaer i klassen, anvendte da også et eller flere klassetrin som kriteriet for deltagelse, mens resten var afgrænset efter alder. I opgørelsen var der ingen undersøgelser med selvudfyldt skema i klassen, der rakte længere ned i skoleforløbet end 4. klassetrin (svarende til 10-11-års alderen). I alt syv titler var baseret på under-

Tabel 1
Dataindsamlingsmetoder i skandinaviske survey med børn som respondenter. Opdelt efter respondenternes alder.

<i>Alder/klasse</i> trin:	Selvudfyldt i skolen	Selvudfyldt post, hjemme	Besøgs- interview, hjemme	Telefon- interview	Dataindsamlings- metode uoplyst
fra 7 år/0. kl.			4		
fra 8 år/1. kl.				1	
fra 9 år/2. kl.					
fra 10 år/3. kl.			2		
fra 11 år/4. kl.	7				
fra 12 år/5. kl.	7				
fra 13 år/6. kl.	11				
fra 14 år/7. kl.	20				
fra 15 år/8. kl.	8			1	
fra 16 år/9. kl.	11	8			
17+	7				
alder uoplyst		3			
I alt:	71	11	6	2	27

søgelse, hvor de yngste børn var på 4. klassetrin. Af de 11 titler, som refererede til postspørgeskemaer (selvudfyldt i hjemmet), var den undersøgte gruppe unge i otte tilfælde fra 15 år og opefter. Det tyder på, at postspørgemetoden især bruges, når de unge er ude over den alder, hvor de kan træffes på en skole. Besøgsinterview blev benyttet i forbindelse med seks titler. Fire af disse har benyttet børn helt ned til 7-års alderen som respondenter. De to øvrige er fra 10-års alderen. De to titler med telefoninterview som dataindsamlingsmetode har haft børn i alderen 8-14 år og unge på 15 år og derover som målgruppe. Som helhed peger opgørelsen således for det første i retning af, at man i den konkrete forskningspraksis anvender forskellige dataindsamlingsmetoder til forskellige aldersgrupper. Selvudfyldte spørgeskemaer er ingen realistisk dataindsamlingsmodel, før respondenterne har sikre skrive- og læsefærdigheder. For det andet kan de relativt få undersøgelser, som er gennemført blandt yngre skolebørn, tyde på, at skandinaviske forskere enten er forsigtige med at kaste sig ud i eksperimenter eller har mistillid til, at det standardiserede interview er velegnet som dataindsamlingsmetode

til de yngre aldersgrupper. En sandsynlig forklaring kan imidlertid også bero på knaphed i forskningsbevillinger (det kan være vanskeligt at mobilisere de nødvendige økonomiske ressourcer for at kunne gennemføre personlige interview med yngre børn).

Undersøgelsestemaer

Hvad handlede spørgeskemaundersøgelserne om? Hvilke emner blev børnene udspurgt om? For hver titel noterede vi en række "nøgleord" til indikation af de temaer titlen/undersøgelsen beskæftigede sig med. En sådan registrering må nødvendigvis blive noget skønsmæssig.

Gennemgangen viste, at temaet *fritid* var det hyppigst forekommende. Hvad enten det drejer sig om fritid i bred almindelighed eller mere specifikt børnenes organiserede fritidsaktiviteter, hhv. selvorganiserede fritidsanvendelse, beskæftigede henvend 70 titler sig med denne side af børnenes sociale liv. Når netop *fritidstemaet* optrådte så hyppigt, beror det på, at dette tema er gennemgående uanset hvilke aldersgrupper, der er respondenter. Forskerne bag undersøgelserne synes at mene, at dette tema har været relevant for alle aldersgrupper samtidig med, at de har anset det for muligt at få pålidelige svar om dette emne fra børn i alle aldre.

Omtrent lige så hyppigt forekom data om børnenes *skole*. Man kan ikke udelukke, at den hyppige forekomst af denne type information har sammenhæng med eller er afledt af, at dataindsamlingens setting oftest er skoleklassen. Ca. 60 titler rummede informationer om hhv. børnenes *egne forhold* (baggrundsoplysninger om køn, alder, boligområde etc.) og *forældrenes sociale baggrund*. I nogle tilfælde blev disse oplysninger indsamlet via særlige spørgeskemaer til forældrene, men i langt de fleste tilfælde var det oplysninger, børnene selv havde afgivet.

Fire nøgleord optrådte hver især, men ikke altid samtidig, i forbindelse med knap 50 titler. De drejede sig om, hvordan børnene klarer sig i *skolen*, både *fagligt* og *socialt*. Et beslægtet tema var angivet ved nøgleordet *venner*. Og som en mulig antydning af forældres/myndigheders bekymring for tidens ungdom var det fjerde nøg-

leord *rusmidler*. Måske kan man i nogen grad sammenfatte disse nøgleord i et overordnet tema: *De navnlig større børn og unges sociale forankring i kammeratskabsgrupper*. Hvordan trives de her, og hvilke risici løber de ved den måde, de lever deres ikke voksenstyrede liv på?

Mens de trivselsorienterede temaer (skolen socialt og venner) optrådte i undersøgelser med alle aldersgrupper, var det karakteristisk, at såvel nøgleord om rusmidler som den faglige side af skolelivet, først for alvor kunne registreres blandt de større børn på 7.-9. klassetrin (de 13-15-årige), antagelig fordi man ikke anser problemstillingen for aktuel før denne alder.

Yderligere nogle nøgleord forekom med en hyppighed, som gør dem værd at bemærke, dvs. nævnt 15-20 gange. Det drejede sig om de unges oplevelse af eget *helbred*, om deres *selvbillede* eller egensind-sigt (hvem er jeg? hvordan er jeg? mine stærke og svage sider), deres *fremtidsplaner* i bred forstand, og mere snævert, deres planer for videre *uddannelse* eller igangværende uddannelse efter grundskolen. Interessen for at få disse temaer belyst synes især at forekomme, når det er unge omkring grundskolens afslutning, der udspørges.

Redegørelse for teori og metode

Hvilke overvejelser gør man sig, før en spørgeskemaundersøgelse sættes i værk? Findes der et skriftligt undersøgelsesoplæg, hvor man præsenterer sin problemstilling, sætter den ind i en teoretisk ramme og opstiller nogle hypoteser om formodede sammenhænge? Hvilke overvejelser har man gjort sig med hensyn til operationalisering af de anvendte begreber? Disse spørgsmål kan der kun findes svar på, hvis de er omtalt i rapporteringen fra undersøgelsen. Gennemgangen viste, at der var redegjort for disse forhold, når der var tale om værker på afhandlingsniveau, men det var trods alt kun nogle få titler, som placerede sig i denne ende af skalaen. Langt større var ophobningen i den anden ende, hvor teori og metode behandles meget summarisk, om overhovedet. De fleste rapporter kom derved til at fremstå som kortlægninger af børns adfærd og holdninger uden teoretisk forankring.

De fleste forskere synes bevidste om, at den rapport de udarbejder på basis af en spørgeskemaundersøgelse, bør indeholde et afsnit om teori og metode. Gennemgangen viste også, at det er en udbredt praksis, at rapporterne indeholder et metodeafsnit, der redegør for undersøgelsens rent *tekniske* gennemførelse. Undersøgelsespopulationens afgrænsning, fx med hensyn til alders- eller klassetrin, geografi, skoletype, tidspunkt for besvarelsen og besvarelsesprocenten. I en del tilfælde gøres endvidere rede for de statistiske analysemetoder, og det er almindeligt at optrykke det anvendte spørgeskema. Men overvejelser om, hvorvidt de benyttede spørgsmål nu også måler det, man gerne vil vide noget om, eller endnu bedre, dokumentation for, at det forholder sig sådan, leder man forgæves efter.

Afslutning

Hensigten her var at kortlægge, om der herskede sikker viden på feltet "børn som respondenter". For survey-forskeren vil den essentielle problemstilling være: Til hvilke respondentgrupper kan man stille hvilke typer spørgsmål med forventning om at opnå pålidelige svar om det, man gerne vil vide noget om? Redegørelsen ovenfor afdækker en tvivl om, hvorvidt også yngre skolebørn kan anvendes som respondenter. Gennemgangen af de skandinaviske spørgeskemaundersøgelser viste, at langt de fleste forskere vælger at operere "på sikker grund", når det gælder respondenternes alder, og derfor findes kun meget få erfaringer med at inddrage børn under 11 år. Angående hvilke spørgsmålstyper man meningsfuldt kan anvende i survey-undersøgelser med børn i forskellige aldersgrupper, så viser gennemgangen, at spørgsmålet generelt er sporadisk behandlet. For sociologen, der ønsker at få viden om, hvordan bestemte karakteristika fordeler sig i befolkningen, er det fx helt afgørende at vide, om respondenterne er i stand til at give pålidelige oplysninger om forhold, der i analysen skal anvendes som baggrundsvariable. Man må derfor konstatere, at feltet kalder på yderligere systematisk metodeforskning.

Børn fremstår som en ignoreret respondentkategori i de almene metodehåndbøger på baggrund af vore stikprøver, ligesom survey-metodik som helhed er et fraværende tema i de arbejder, der eksponerer et forskningsprogram for den nyere barndomssociologi. I

spændingsfeltet mellem disse eksisterer en række titler, der specifikt omhandler børn og samfundsvidenskabelig forskningsmetodik. Disse arbejder er imidlertid overvejende indlejret i en fortolkende forskningstradition, der fortrinsvis anvender kvalitative undersøgelsestilgange i det empiriske arbejde. Problemformuleringer, der eksplicit knytter an til kvantitative undersøgelsesdesign er sjældne, og vidensfeltet fremstår derfor fragmenteret. Det er dog vurderingen, at en del af de forskningsmetodiske og -etiske overvejelser, den kvalitativt orienterede barndomssociologi har frembragt inden for det sidste 10-år, frugtbart kan inkorporeres af forskere, der beskæftiger sig med kvantitative undersøgelsesdesign. Det drejer sig fx om undersøgelses tilrettelæggelse og om betydningen af dataindsamlings kontekst i bred forstand.

Som billedet tegner sig, ser vi et gab mellem to positioner. På den ene side en kvalitativt orienteret barndomssociologi med teoretiske og metodologiske ambitioner, og på den anden side en række empiriske arbejder baseret på survey-metodik, som kun i begrænset udstrækning har dokumenteret, hvilke metodologiske/metodiske overvejelser, der har ligget forud for gennemførelse af undersøgelserne og hvilke erfaringer, der efterfølgende er indhentet.

For at udfylde det tomme vidensfelt vil det være nødvendigt at få disse ender til at mødes. Som vi ser det, står begge disse positioner over for en udfordring. Der er behov for, at der inden for den nyere barndomssociologis program skabes legitimitet til at inkorporere et bredere register af undersøgelsestilgange, der kan belyse børns vilkår og sociale liv. I det omfang disse undersøgelsestilgange er baseret på survey-metodik, vil det være nødvendigt at forholde sig til spørgsmål om fx børns aldersspecifikke kompetencer, ikke kun på det metodetekniske, men også på det metodologiske og teoretiske niveau.

For det andet er der - frem for alt - et behov for, at dokumentationen for metodeovervejelser og -erfaringer bliver tydeliggjort i de empiriske undersøgelser, hvor børn medvirker som respondenter. Fremdrift på dette vidensfelt får vi kun gennem et opgør med de uskrevne paradigmer, der tilsyneladende hersker for afrapportering af survey-baserede undersøgelser. Forskningspraksis skal formuleres,

begrundes og fremlægges til gavn for såvel teori- som metode udvikling.

-
- 1) Den praktiske del af litteratursøgningen blev efter forfatterens anvisninger gennemført af stud.scient.soc. Anne Mette Kjørulf. Seniorforsker Dines Andersen, Socialforskningsinstituttet og lektor Bjarne Hjorth Andersen, Sociologisk Institut ved Københavns Universitet takkes for deres konstruktive og kritiske kommentarer til manuskriptet. Dines Andersen takkes ikke mindst for sin kollegiale bistand ved systematiseringen af de skandinaviske spørgeskemaundersøgelser.
 - 2) Eller mere specifikt, den nordamerikanske sociologi.
 - 3) Fx psykologi, antropologi og pædagogik.
 - 4) Søgningen foregik via litteraturdatabaserne Bibsys (Norge), Libris (Sverige), samt for Danmarks vedkommende, Danmarks Pædagogiske Biblioteks database, Det Kongelige Biblioteks database, REX samt Socialforskningsinstituttets egen søgebase Aleph. For engelsksprogede videnskabelige artikler om børn og survey blev der søgt i databaserne, Esbscohost og Uncover. De centrale søgeord (som blev tilpasset de respektive nationalsprog), var: (børn/unge) og (interview/survey/spørgeskema/enkelt/undersøgelse/kvantitativ); eller ((forsknings)metode; kvantitativ metode; spørgeskema).
 - 5) Dvs. universiteter og sektorforskningsinstitutter. Undersøgelser med børn, der var gennemført i andet offentligt, fx statsligt/kommunalt eller privat/kommercielt regi indgik således ikke i vores opgørelse.
 - 6) For Socialforskningsinstituttet dog uden tidsbegrænsning.
 - 7) Med den valgte afgrænsning er målet at frasortere undersøgelser, som formodes at have en mindre lodig eller videnskabelig standard. Dette praktiseres imidlertid alene ved en sortering efter udgiverstatus. Som følge heraf vil litteratursøgningen give mange poster, hvis en anerkendt forskningsinstitution står som "masseproducent" af (lokale) rapporter inden for et bestemt tema, hvorimod de samme undersøgelser vil blive forbigået, hvis udgiverne har en anden status. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har via sit UNGforsk-initiativ stået for et betydeligt antal kommunalt orienterede ungdomsundersøgelser i 1990'erne. Dette er formentlig en del af forklaringen på det meget store antal norske spørgeskemaundersøgelser med børn som respondenter i denne periode.
 - 8) Referencerne på disse publikationer er af pladshensyn ikke medtaget i denne artikels referenceliste, men kan rekvireres ved henvendelse til forfatterne.
 - 9) Ung i Norge er en stort anlagt, landsdækkende undersøgelse, som blev gennemført i 1992 under Norges Forskningsråds program for ungdomsforskning. Godt 12.000 unge i grundskolens ældste klasser (7.-9.) samt på introduktionstrinet i det videregående uddannelsessystem (VK1) deltog. Aldersmæssigt svarer det til de 13-19-årige. Der var tale om en longitudinel undersøgelse, idet dataindsamlingen i 1992 blev gentaget i 1994 blandt de nu 15-21-årige. Undersøgelsen havde en bred tematisk dækning. Her kan nævnes skolen (såvel den faglige som den sociale dimension), uddannelsesvalg, fritidsaktiviteter (såvel den organiserede som den ikke-organiserede), sociale relationer (venner), politisk engagement,

rusmidler, kriminalitet, sundhed og selvindsigt. Desuden spørgsmål om familiemæssig baggrund (forældres uddannelse og beskæftigelse). Undersøgelsens hovedformål var at give en landsdækkende, repræsentativ beskrivelse af norsk ungdom, altså et billede af den "almindelige" ungdom. Det store antal respondenter har imidlertid også gjort det muligt at foretage specialanalyser blandt særlige grupper af unge ("i farezonen"). Flere titler afspejler interessen for at indkredse unge med problemadfærd. En særlig interesse knytter sig til den del af ungdommen, som har en anden etnisk baggrund end den norske. Data fra Ung i Norgesundersøgelsen har været anvendt til projekter, som belyser denne gruppes ungdomsliv. Men databasen rummede ikke tilstrækkelig mange unge med indvandrerbaggrund til at detaljerede analyser inden for denne gruppe kunne gennemføres.

Ung i Oslo blev gennemført i 1996. Ca. 11.000 unge i alderen 14-17 år deltog. De var fordelt på tre årgange (8.-9. klasse samt VK1). Undersøgelsen omfattede nogenlunde de samme temaer som Ung i Norgesundersøgelserne. Etnicitet, modersmålsundervisning og religion skal dog føjes til listen. Den omstændighed, at undersøgelsen ikke var landsdækkende, men blev gennemført i en storby betød, at de etniske unge kom til at fylde mere i det samlede materiale, det gav mulighed for mere detaljerede analyser af unge med indvandrerbaggrund.

Projekt Oppvekstnettverk, blev gennemført i skoleåret 1992/93 blandt elever i 4. klasse (dvs. 10-11-årige) i en større norsk kommune. I opstartsfasen førte kontakter til de øvrige nordiske lande til, at der her blev gennemført lignende undersøgelser. Det har således været muligt at gennemføre cross-nationale analyser (jf. rapporten: '10-åringer i Norden').

I alle de nordiske lande foregik dataindsamlingen i en enkelt (eller to) kommuner. Der blev benyttet en kombination af flere datakilder: 1) børnedata indsamlet i klassen ved selvudfyldelse, 2) forældredata indsamlet ved forældrenes selvudfyldelse af et spørgeskema, som de fik tilsendt gennem skolen og 3) lærerdata indsamlet ved lærernes besvarelse af et spørgeskema.

Referencer

Alderson, P. (1995)

Listening to Children. Children, Ethics and Social Research. Barkingside, Barnardos.

Alanen, L. (1988)

Rethinking childhood. Acta Sociologica no.31 1988 Oslo, Scandinavian University Press.

Alanen, L. (1990)

In Adler, P., og Adler, P. (eds.) Sociological Studies of Child Development, vol.3, Greenwich Connecticut, JAI Press.

Ambert, A.-M. (1986)

Sociology of Sociology: *The Place of Children in North American Sociology.* In Adler, P., og Adler, P. (eds.) Sociological Studies of Child Development, vol.1, pp.11-31, Greenwich Connecticut, JAI Press.

Andersen, D. (2000)

Spørgeskema interview med børn: Skulle det være noget særligt? In Kampmann, J. & Schultz-Jørgensen, P. (2000): Børn som informanter København, Børnerådet.

Andenæs, A. (1991)

Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsforminterview med 4-5 åringer. In Nordisk Psykologi, pp. 274-292, 43 København, Akademisk Forlag.

Andersson, G. (1998)

Barninterview som forskningsmetode. In Nordisk Psykologi vol. 50 nr.1 1990 København, Akademisk Forlag.

Aronsson, K. (1996)

Barninterview och barnets röst.

Aries, P. (1973)

Centuries of Childhood. London: Cape.

Backe-Hansen, E. (1995)

Refleksioner rundt forskningsetiske spørgsmål ved forskning på barn. Skriftserie no. 2, Oslo, NESH.

Backe-Hansen, E. (1999)

Hva slags kunnskap om og forståelse for barn må vi ha for å kunne vurdre barns deltagelse i forskning, i: Etik og forskning med barn. De nationale forskningsetiske komiteer. Oslo.

Barn no. 1 1991 Trondheim, NOSEB.

Barn no. 4 1991 Trondheim, NOSEB.

Brannen, J. O'Brien, M. (1996)

Children in Families: Research and Policy. London, Falmer Press.

Bøgh, C. & Parkvig, K. (1989)

Børne- og ungdomsforskning - tendenser og perspektiver. København, Socialstyrelsens Informations- og Konsulentvirksomhed.

Children and Society vol.10 no. 2 1996

London, National Childrens' Bureau.

Christensen, E. (2000)

Etik og taktik i forskning med børn, i: Schultz Jørgensen, P. og Kampmann, J. (eds.) *Børn som informanter*. København, Børnerådet.

Christensen, P. & James, A. (eds.) (2000)

Conducting Research with Children. Brighton, Falmer Press.

Corsaro, W.A. (1997)

The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.

Corsaro, W.A. & Miller S. (eds.) (1992)

Interpretative Approaches to Children Socialization... New Directions of Child Development. San Francisco, Jossey-Bass.

Danmarks Statistik (2002)

Børns levevilkår. København: Danmarks Statistik.

Doverborg-Österberg, E. & Pramling, I. (1985)

Att förstå barns tankar. Metodik for barnintervjuer. Stockholm, Liber.

Fine, G.A. & Sandström, K.L. (1988)

Knowing Children - participant observations with minors. California, Sage.

Frønes, I. (1994)

Dimensions of childhood, i: Qvortrup, J. et al. (ed.) (1994): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Vienna, European Centre.

Frønes, I. (1999)

Kammeraterne og moderniteten, i: Schultz Jørgensen, P. & Dencik, L. (eds.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzel.

Garbarino, J. et al. (1997)

Hvad kan børn fortælle os? København, Hans Reitzel.

Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998)

Studying Children in Context. Theories, Methods and Ethics. London, Thousand Oaks.

Greig, J. & Taylor, J. (1999)

Doing Research with Children. London, Sage Publications.

Hill, M. (1997)

Participatory research with Children. Child and Family Social Work.

James, A. & Prout, A. (eds.) (1990)

Construction and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London, Falmer Press.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998)

Theorizing Childhood. Cambridge, Polity Press.

Jenks, C. (1982)

Sociology of Childhood. Essential Readings. London, Batsford Academic and Educational Ltd.

Jenks, C. (1996)

Childhood. London and N.Y., Routledge.

Jenks 2000

The Postmodern Child, i: Brannen, J. og O'Brien, M. (eds.) *Children in Families: Research and Policy*. London, Falmer Press.

Kampmann, J. (2000)

Børn som informanter og Børneperspektiv, i: Schultz Jørgensen, P. og Kampmann, J. (eds.): *Børn som informanter*. København, Børnerådet.

Kampmann, P. (1995)

Tal om børn. København: Socialministeriet og Danmarks Statistik.

Kjær Jensen, M. (1988)

Interview med børn. København, SFI. Rapport 88:9.

Lewis, A. & Lindsay, G. (eds.) (2000)

Researching children's perspectives. Buckingham, Open University Press.

Lindh-Munther, A. (ed.) (1989)

Barnintervjun som forskningsmetod. Centrum för barnkunskap, rapport om barn, nr.1, Uppsala universitet.

Løkken, G. & Søbstad, F. (1995)

Observation og intervju i barnehagen. TANO, Otta.

Mahon, A. et al: (1996)

Researching Children: Methods and Ethic, i: Children and Society vol.10 no.2 .London, National Childrens' Bureau.

Mauthner, M. (1997)

Methodological Aspects for Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects, i: Children and Society vol.11 no. 1 London, National Childrens' Bureau.

Morrow, V. & Richards, M. (1996)

The Ethics of Social Research with Children: An overview, i: Children and Society vol.10, no.2, 1996 London, National Childrens' Bureau.

Pellegrini, A. (1996)

Observing Children in their Natural Worlds: A Methodological Primer. Mahwa, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Qvarsell, B. (et al.) (1984)

What Children Say and What They Mean. The Question of Using Childrens Language as Expression for their Perceived Situation, i: Proceedings from Child Language Symposiums.Söderberg, R. (ed.): Lunds Universitet 1984.

Qvarsell, B. (ed.)

Om teori, metoder och tekniker i pedagogisk barnforskning, i: Utvecklingspsykologiska seminariet, rapport 29, Stockholm universitet 1988.

Qvortrup, J. et al. (ed.) (1994)

Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Vienna, European Centre.

Qvortrup, J. (1999)

Barndom og samfund, i: Schultz Jørgensen, P. og Dencik, L. (eds.): Børn og familie i det postmoderne samfund. København: Hans Reitzel.

Qvortrup, J. (2000)

Macroanalysis of Childhood, i: Conducting Research with Children. Christensen, P. og James, A. (eds.). Brighton, Falmer Press.

Reistad, H. (1992)

Peer, du lyver. Om barn som informanter i forskning, i: Barn 1 1992 Trondheim, NOSEB.

Schultz Jørgensen, P. & Kampmann, J. (eds.) (2000)

Børn som informanter. København, Børnerådet.

Scott, J. (2000)

Children as Respondents: The Challenge of Quantitative Methods, i: Conducting Research with Children. James, A. og Christensen, P. (eds.), Brighton, Falmer Press.

Solberg, A. (1991)

Er det annerledes å intervju barn enn voksne? i: Barn no. 4 1991 Trondheim, NOSEB.

Solberg, A. (1996)

The Challenge in Child Research: From Being there to Doing, i: Children in Families: Research and Policy. Brannen, J. og O'Brien, M. (eds). London, Falmer Press.

Sommer, D. (1996)

Barndomspsykologi - udvikling i en forandret verden. København: Hans Reitzel.

Spindler (1982)

Doing the Ethnography of Schooling. NY, Holt, Reinhart and Winston.

Thorne, B. (1993)

Gender Play: Girls and Boys in School. Open University Press, Buckingham.

Tiller, P.O. (1989)

Hverandre. En bok om barneforskning. Gyldendal norsk forlag.

Vestby, G.M. (1995)

Når barn bidrar i barneforskningen - noen etiske betraktninger. Oslo, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NGSH).

Waksler, F.C. (ed.) (1991)

Studying the Social Worlds of Children. London, Falmer Press.

Øvreide, H. (2000)

Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner. Kristiansand, Høyskoleforlaget AS - Nordic Academic Press.

Åm, E. (1989)

På jakt etter barneperspektivet. Oslo, Universitetsforlaget.

Barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser sett i forhold til generelle, forskningsetiske krav

Sabath Backe-Hansen

Etikk og barneforskning

Denne artikkelen handler primært om forskningsetiske og ikke metodiske spørsmål. Det er først i de senere årene at refleksjoner over etiske dilemmaer knyttet til å involvere barn direkte i forskning har fått særlig plass i litteraturen, og det er stadig nødvendig å trekke på mer generell teori, som kan anvendes i forhold til barn (Greig & Taylor 1999). I første del av artikkelen diskuterer jeg derfor barn som deltakere i forskning i forhold til de tre grunnleggende forskningsetiske kravene om frivillig, informert samtykke, avveining mellom nytte og risiko ved deltagelse i forskning og ivaretagelse av konfidensialitet og anonymitet. Det er særlig de to første av disse som har vært diskutert hittil (Morrow & Richards 1996). Jeg bygger også på mine erfaringer som mangeårig medlem av den norske, nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).¹⁾

Etiske overveielser i forbindelse med barns deltagelse i spørreskjemaundersøkelser må selvsagt knyttes til de generelle, etiske hensynene som gjelder når barn skal delta i forskning. Det å involvere barn i spørreskjemaundersøkelser kan samtidig reise etiske dilemmaer som ikke trenger å være til stede på samme måte som for eksempel i et kvalitativt forskningsintervju. Denne framgangsmåten kan på sin side reise dilemmaer som ikke på samme måte er til stede ved spørreskjemaundersøkelser. Det faller imidlertid utenfor rammen for denne artikkelen å diskutere etiske dilemmaer knyttet til barns deltagelse i kvalitative forskningsintervjuer nærmere.

Etisk refleksjon og perspektiver på forskning henger nøye sammen. Det overordnede perspektivet jeg legger til grunn i artikkelen, er at

barn både er kompetente og nødvendige bidragsytere til forskning om fenomener og forhold som angår deres liv. Dette er en nødvendig følge av å anlegge et aktør- eller transaksjonsperspektiv på forståelsen av barns handlinger, noe som har vært utdypende diskutert i samfunnsfagene de siste par tiårene. Det viser seg jo at barn har en kanskje uventet evne til fleksibilitet og tilpasning, til å kompensere for tidlige, negative erfaringer og til motstandsdyktighet på tross av vanskelige levekår og livsbetingelser. Det bildet som da tegnes, blir av barn og unge flest som kompetente og robuste sosiale aktører. Parallelt har det dessuten vært en tydelig bevegelse i retning av å konsultere barn, lytte til barns oppfatninger og ta hensyn til deres ønsker i større grad og i forhold til yngre barn enn tidligere, ikke minst som følge av hele prosessen knyttet til utarbeidelsen av FNs barnekonvensjon og senere ratifiseringen av den i de aller fleste land i verden. Det noen vil kalle et “frigjørende syn” på barns rettigheter tidfestes gjerne til midten av 1960-tallet i vestlige land (Hegar 1989). Siden da har også barn i disse landene fått flere rettigheter for egen del, ikke bare som “juridiske vedheng” til sine foreldre.

Et endret syn på barns kompetanse og rettigheter vil nødvendigvis måtte føre til endret, forskningsetisk refleksjon fordi slik refleksjon springer ut av forskersamfunnets syn på barn og barndom. Etter hvert som forskere i økende grad har blitt opptatt av å involvere barn i forskning på andre måter enn tidligere, har det også blitt tydelig at selv ganske små barn er i stand til å reflektere over kompliserte problemstillinger bare spørsmålene formuleres på riktig måte i forhold til deres alder og forutsetninger (Alderson 1995, 2000, Henkelman & Everall 2001, Pritchard 1986). Tenåringer står på sin side ikke tilbake for voksne når det gjelder kompetanse til refleksjon og beslutningsfatting (Weithorn & Scherer 1994). Samtidig er det min oppfatning at barn har krav på samme beskyttelse som alle andre når de deltar i forskning. Med andre ord rettferdiggjør ikke synet på barn som kompetente aktører at vanlige, forskningsetiske krav skal fravikes. Jeg mener videre at barn til dels har krav på særegen beskyttelse som følge av at de er barn, og at dette er mulig å ivareta også med en grunnholdning til barn som kompetente deltakere i forskning. Den avsluttende diskusjonen vil bli gjennomført med dette utgangspunktet.

Generelle, forskningsetiske krav gjelder også forskning med barn. Et synspunkt om at forskere ikke bør overlates ansvaret for å sikre at den egne forskningen med menneskelige subjekter er etisk forsvarlig, har selvsagt historiske røtter. Det finnes mange eksempler på at forskere har begått grusomheter og urettferdigheter i forskningens og framskrittets navn, rettferdiggjort ut fra formålsrasjonelle ideer om handlingenes edle hensikter. Like selvsagt hentes mange av disse eksemplene fra andre verdenskrig, og det er ikke uten grunn at en av grunnpilarene i medisinsk forskningsetikk, Nürnberg-koden, ble utformet i kjølvannet av rettssakene mot en del av disse forskerne etter krigen. Vi behøver imidlertid ikke gå helt tilbake til andre verdenskrig for å finne eksempler på etisk betenkelig forskning - et velkjent og mye brukt eksempel er amerikaneren Stanley Milgrams studier av konformitet fra 1960-tallet, der forsøkspersoner ble induisert til å gi andre det som ville vært dødelige doser med elektriske støt hvis den eksperimentelle situasjonen hadde vært virkelig.

Essensen i Nürnberg-koden er kravet til forskere om å sikre informert, frivillig samtykke fra deltakere i forskning. Skal et slikt samtykke være gyldig, må tre forutsetninger være til stede. Den første av disse er at deltakerne har fått så god informasjon at de kan ta sin beslutning på et realistisk grunnlag. Vanligvis forutsetter dette evne til å forstå informasjonen som gis, inklusive forståelse av konsekvensene av å delta eller la være. Den andre er at deltakerne har juridisk, men også psykologisk, kompetanse til å ta en slik beslutning. Den tredje er frivillighet, det vil si at deltakerne ikke utsettes for tvang eller manipulasjon (se for eksempel Greig & Taylor 1999, Weithorn & Scherer 1994)²⁾. I tillegg spesifiseres blant annet behovet for å sikre at forskningen er til nytte for samfunnet, og at unødvendig fysisk og mental lidelse skal unngås. Av dette følger et krav om å vurdere risiko for fysisk, emosjonell eller sosial skade som konsekvens av deltakelse i forskning. Videre understrekes deltakernes rett til å trekke seg underveis i prosessen. Dessuten skal forskeren ha de nødvendige kvalifikasjoner, og forskningens etiske aspekter skal vurderes av forskerens likemenn (Greig & Taylor 1999, Tranøy 1993). Mellom 1964 og 1989 kom så en serie forskningsetiske deklarasjoner, kalt Helsinki-deklarasjonene (1964, 1975, 1983 og 1989, sist revidert i 1996 og 2000). I disse fastsettes en internasjonal, etisk

standard for forskning med mennesker som utdyper og klargjør anvisningene i Nürnberg-koden, blant annet når det gjelder kravet om avveining av mulig risiko og nytte for deltakerne når forskning skal gjennomføres (Alderson 1995, Grodin & Glantz 1994). Forskning med barn i forhold til standarden om informert samtykke diskuteres også, og det poengteres at informert samtykke skal etterstrebases fra barn som er i stand til det, i tillegg til samtykke fra den som har juridisk kompetanse på barnets vegne (Greig & Taylor 1999).

Selv om både Nürnberg-koden og Helsinkideklarasjonene gjelder medisinsk forskning, er de retningsgivende også for annen, ikke-medisinsk forskning med menneskelige subjekter. Diskusjonene i litteraturen om barns kompetanse til å delta i forskning, eller i hvor stor grad barns sårbarhet tilsier at deres deltakelse bør begrenses, må følgelig ses i sammenheng med de forskningsetiske standardene som er nedfelt gjennom disse dokumentene. I det følgende vil jeg diskutere hvordan de generelle kravene om frivillig, informert samtykke, avveining av risiko og nytte og sikring av konfidensialitet og anonymitet kan ivaretas når forskningen skjer med barn. Størst plass vil bli viet til diskusjonen av samtykket. For det første er samtykket en nødvendig forutsetning for at forskning kan gjennomføres. For det andre poengterer nyere litteratur om forskningsetikk at et samtykke av og til må kunne reforhandles underveis i forskningsprosessen ut fra hvordan denne utvikler seg, noe man vanligvis ikke kan forutsi på forhånd (Flinders 1992). I takt med dette kan det også bli nødvendig å endre de avveiningene av forholdet mellom risiko og nytte som allerede er foretatt, videre kan det bli nødvendig å revurdere hvordan anonymitet og konfidensialitet kan sikres. De tre elementene må derfor ses i forhold til hverandre.

Informert, frivillig samtykke fra barn

Ulike land har ulik lovgivning som styrer hvordan et samtykke skal innhentes, for eksempel er det strengere krav om samtykke fra foreldrene når skolebarn skal delta i forskning i Norge enn i Belgia. På den andre siden er praksis ganske lik i Norge og USA. Lovgivningen er selvsagt en viktig del av ens kontekst som forsker, og vil også styre tenkningen om hva som er riktig og galt å gjøre når forskningsetiske hensyn skal ivaretas. Samtidig er spørsmålet om informert, frivillig

samtykke fra barn et prinsipielt anliggende innen forskningsetikken, og må følgelig også være mulig å diskutere uavhengig av de mulighetene og begrensningene som følger av det enkelte landets lovgivning.

Mens voksne per definisjon antas å ha kompetanse til å samtykke, må barn bevise at de har det (Henkelman & Everall 2001). Å gi barn rett til å samtykke på egne vegne blir derved et spørsmål om alder og utvikling. Følgelig har diskusjonene om barns samtykke til deltakelse i forskning i stor grad dreid seg om på hvilket alderstrinn og i hvilke situasjoner barn kan samtykke selv, og om, og eventuelt når, det er mulig å se bort fra foreldrenes rett og plikt til å samtykke på mindreåriges vegne. I Norge har Datatilsynet hittil fulgt den generelle praksis at foreldrenes samtykke er en forutsetning til og med fylte 15 år, mens det er tilstrekkelig å informere foreldrene når barna er mellom 16 og 18 år gamle. I spesielle tilfeller kreves imidlertid foreldrenes samtykke fram til myndighetsalderen.

Selv om det formelt er slik at myndighetsalderen innebærer juridisk kompetanse til å samtykke, og de som er yngre må ha foreldrenes samtykke for å delta i forskning, blir det ikke alltid like enkelt å fastholde dette prinsippet i praksis. I litteraturen gis det eksempler på at også ungdom under 18 år kanskje bør ha juridisk kompetanse til å samtykke, for eksempel hvis de har rømt hjemmefra eller lever i risikosituasjoner foreldrene ikke vet om (Levine 1995). Et norsk eksempel på forskning med ungdom tidlig i tenårene uten foreldrenes kjennskap, og derfor også uten deres samtykke, er en intervjuundersøkelse om våpentilgang og våpenbruk blant knapt 100 Oslo-ungdommer som ble gjennomført i siste halvdel av 1990-årene. At ungdom helt ned i 13-årsalderen hadde blitt intervjuet uten at deres foreldre visste om det, ble en del kritisert i pressen, både på grunn av temaet for undersøkelsen og fordi et visst antall av de som deltok kom fra etniske minoriteter.

Forskerne argumenterte på sin side med at de ikke ville fått informanter hvis de hadde måttet gå veien om foreldrene, dels fordi ungdommen ville reagere på at foreldrene ble "blandet inn", dels fordi foreldrene kanskje ikke visste hva ungdommene drev med når

de var ute blant annen ungdom. Et eksempel som kanskje er mindre kontroversielt, er amerikansk forskning med unge som levde på en slik måte at de løp ekstra risiko for HIV-smitte. I begge tilfeller kunne det argumenteres for at det var viktig å etablere kontakt med ungdommen både for å få kunnskap om disse miljøene og for å utvikle tiltak, og at disse hensynene var viktigere enn hensynet til foreldrenes rett til å samtykke på sine barns vegne (Rotheram-Borus & Koopman 1992).

I tillegg kan noen anses som modne umyndige eller “mature minors”, hvis de for eksempel bor for seg selv, har arbeid og kanskje har stiftet familie (Macklin 1992). Som tidligere nevnt, viser dessuten nyere forskning at unge fra 13-14 års alder har evne til å fatte beslutninger på linje med voksne (Weithorn & Scherer 1994). Det må derfor bli noen glidende overganger i synet på forholdet mellom unges selvbestemmelsesrett og den juridiske retten foreldrene har til å samtykke på deres vegne, hvor forskningens antatte nytte må inngå i avveiningene. I USA er det derfor utformet egne retningslinjer for forskning med ungdom (Levine 1995).

Det anses dessuten som mulig og ønskelig at barn samtykker i å delta i forskning, i tillegg til at foreldrene gjør det på deres vegne. I USA ligger for eksempel tre forhold til grunn for samtykkeprosedyrene når mindreårige deltar i forskning, med det utgangspunkt at barn er sårbare og har begrenset autonomi. For det første har ikke umyndige juridisk kompetanse til å samtykke. For det andre kan barn og unge, særlig små barn, ha vanskelig for å forstå hva forskningsprosessen innebærer. Dette inkluderer forståelsen av hva som kan bli framtidige konsekvenser av å delta i forskningen. Det er derfor vesentlig å tilrettelegge informasjonen om den forskningen som skal gjennomføres, på måter som er tilpasset forutsetningene til de barna som skal delta (Backe-Hansen 1995, Thompson 1990). For det tredje kan mindreårige oppleve at de mangler makt til å nekte å delta, også fordi mange barn har vanskelig for å nekte eller stille spørsmålsteget ved noe en voksen ber dem om (Henkelman & Everall 2001, Putnam, Liss & Landsverk 1994). Begrepet “assent” eller aksept³⁾ ble derfor introdusert i retningslinjene fra USAs føderale helse- og sosialdepartement i 1993. Aksept defineres her som

“...et barns positive bekreftelse på at han eller hun ønsker å delta i forskning. Hvis slik positiv bekreftelse mangler, skal ikke det at barnet ikke protesterer fortolkes som aksept.” (Weithorn & Scherer 1994:143-144). Aksept krever mindre kompetanse enn et gyldig samtykke og forutsetter derfor bare en viss forståelse av forskningsprosessen, en viss forståelse av hensikten med den og et uttrykt ønske om å delta. Barns aksept eller avslag skal imidlertid forstås som en reell beslutning, og forskningen må tilrettelegges slik at den i størst mulig grad fremmer barns kompetanse til å ta denne beslutningen (Areen 1992, Tymchuk 1992).

Det må være glidende overganger også når det gjelder barns muligheter for å uttrykke aksept. Det sier seg selv at når spedbarn deltar i forskning, kan de ikke informeres om noe som helst, og det er absurd å forvente selv aksept. På den andre siden forutsetter man vanligvis at barn i skolealder kan forstå nok til at det er meningsfylt å snakke om aksept (Hall 1991, Weithorn & Scherer 1994). Det vil imidlertid være reell usikkerhet knyttet til barns forutsetninger for å gi aksept i alderen tre til seks-sju år, det vil si fra barn flest har et funksjonelt språk til de begynner i første klasse.

I tillegg til å være informert skal et samtykke være frivillig, noe som også må forstås på flere måter. For det første har frivillighet sammenheng med at samtykket er informert, i den forstand at deltakere i forskning skal vite hva de velger å delta i. Hvis deltakere feilinformeres, ikke informeres tilstrekkelig eller informeres på måter som er uegnet for deres forutsetninger, kan det diskuteres om deltakelsen er frivillig, selv om samtykket er informert i forhold til den informasjonen som foreligger. Det engelskspråklige navnet på forskning som er bygget på at deltakerne, eller de som samtykker på deres vegne, feilinformeres i utgangspunktet, er også “deceptive research”. Vanligvis vil man regne med at særlig små barn har problemer med å forstå at de har deltatt i slik forskning, selv om en del av opplegget er å forklare dem sammenhengen etterpå. Generelt er man følgelig skeptisk til å akseptere denne typen forskning med barn, men det kan tenkes unntak hvis det er snakk om eldre barn eller ungdom, og hvis det de narres om ikke anses å være skadelig på noen måte. Men også når forskningen ikke tilsiktet bygger på feilinformasjon, er det

viktig å reflektere over om måten informasjonen er satt sammen på, kan bidra til at frivilligheten reduseres.

For det andre har frivillighet sammenheng med konteksten samtykket gis i. Her eksemplifiseres gjerne med innsatte i fengsler, beboere i institusjoner eller klienter i hjelpeapparatet. Informasjonen som gis om et prosjekt kan godt være både god og dekkende nok, men mulige deltakere kan oppleve at de ikke har et reelt valg, fordi de engster seg for de institusjonelle konsekvensene av å vegre seg. Omvendt kan det tenkes at de tror de får fordeler av å delta, særlig hvis resultatene blir det deltakerne tror institusjonen ønsker å høre. I barneforskning vil slike situasjoner for eksempel oppstå hvis det er ønskelig at klienter i institusjoner i barnevernet eller barne- og ungdomspsykiatrien eller klienter i hjelpeapparatet for øvrig, skal delta i forskning. I Norge er derfor Datatilsynet vanligvis nøye med å understreke at det skal stå eksplisitt i informasjonen om prosjektet at personens innstilling til å delta ikke vil få konsekvenser for den behandlingen vedkommende får i etterkant. Når forskningen gjelder barn og unge, skal denne garantien gjelde både dem og deres foresatte.

Et tredje moment som hører hjemme i diskusjonen om frivillighet handler så om måten samtykket gis på, det vil si om det er aktivt eller passivt. Passivt samtykke betyr at man ikke vegrer seg. I barneforskning betyr dette at foreldre antas å samtykke på sine barns vegne både hvis de samtykker skriftlig, og hvis de lar være å gi respons. I norsk, samfunnsvitenskapelig barneforskning var dette fortsatt en akseptabel tilnærmingstype for 15-20 år siden, særlig når det gjaldt forskning som ble gjennomført i skolesammenheng. Passivt samtykke ble også brukt i den forstand at mulige respondenter ble kontaktet direkte av forskeren hvis de ikke hadde svart på en første henvendelse. Nå gis det vanligvis bare tillatelse til å ta kontakt hvis det foreligger en positiv bekreftelse.

Aktivt samtykke innebærer følgelig bare det første av de to ovennevnte alternativene, mens det andre er å betrakte som et negativt svar. I dag regnes det som etisk betenkelig å nøye seg med et passivt samtykke, selv om det også anses som en ulempe at svarprosenten

ofte blir lavere når samtykket må være aktivt, og at utvalget lett blir positivt selektert. På den andre siden vil man ikke vite om et passivt samtykke er reelt - for eksempel kan det tenkes at foreldre ikke får forespørselen om å samtykke, at de ikke skjønner det som står der, eller at barnet ikke leverer en svarslipp tilbake for eksempel til skolen i utfylt stand. Dermed risikerer man også at foreldre reagerer negativt i neste omgang, eller at barn som egentlig vegrer seg mot å delta, blir nødt til å gjøre det likevel og derigjennom kommer i en tvangssituasjon.

Som det framgår, er hovedregelen i norsk, samfunnsvitenskapelig barneforskning nå at foreldrene skal gi aktivt samtykke, hvilket innebærer en innskjerping i forhold til det som var praksis bare for 10-15 år siden. Spørsmålet om passivt samtykke blir likevel stadig aktualisert, blant annet fordi man regner med at deltakerprosenten blir større med denne framgangsmåten. For eksempel i USA godtas passivt samtykke fra foreldre til at deres barn skal delta i forskning i noen situasjoner. Derfor var det også mulig for Range, Embry og MacLeod (2001) å gjennomføre en sammenlikning av et utvalg undersøkelser publisert etter 1995, der henholdsvis aktive og passive samtykkeprosedyrer var fulgt. De fant som forventet at deltakerprosenten var høyere når samtykket var passivt, videre at det var mer vanlig å gjennomføre undersøkelser med passivt samtykke i skole-sammenheng enn med klienter, at utvalgene var større i undersøkelser med passivt samtykke, men at det ikke var særlig aldersforskjell på dem som deltok. Forfatterne er generelt skeptiske til barneforskning med passivt samtykke fra foreldrenes side, men stiller samtidig spørsmålet om noen forskningstemaer vil være forbundet med så liten risiko for deltakerne at denne formen likevel kan godtas i unntakstilfelle - for å øke deltakelsesprosenten. Dette standpunktet er altså ikke lenger akseptabelt i norsk, samfunnsvitenskapelig barneforskning.

Når normen for det informerte samtykket er de kravene som kan stilles til voksne,⁴⁾ blir barn en sårbar gruppe med krav på spesielle samtykkeprosedyrer som beskytter dem mot å bli utnyttet i forskningssammenheng. Argumentene er dels av juridisk art og knyttet til myndighetsalderen, dels av utviklingspsykologisk art. Samtidig

inneholder tenkningen om aksept, og tenkningen om fleksibilitet i forhold til ungdoms reelle samtykkekompetanse, spirene til å kunne tilrettelegge samtykkeprosedyrer spesielt for barn og unge fordi det nå regnes som ønskelig, også fra et forskningsetisk perspektiv, at barn og unge får anledning til å samtykke på egne vegne (Alderson 1995, 2000, Morrow & Richards 1996). Forutsetningen er at i hvert fall større barn og unge kan gi informert, frivillig samtykke (eller aksept) til deltakelse i forskning så lenge de kan uttrykke en preferanse, at valget virker rimelig i den konteksten det skjer, at barnet eller ungdommen viser at de forstår innholdet i det aktuelle prosjektet, og at man følger en beslutningsprosess der det tas hensyn til nødvendige avveininger mellom risiko og nytte (Tymchuk 1997). I tillegg kommer at samtykket eller aksepten skal være aktivt fra barnet selv. Ulike måter å få dette til på er prøvd en del ut i engelsk forskning i de senere årene, spesielt med barn i åtte- til tolvårsalder (for eksempel Mahon, Glendinning, Clarke & Craig 1996, Thomas & O’Kane 1998). Samtidig kan ikke forskeren fritas fra kravet om å sikre et aktivt, informert samtykke fra en som har juridisk kompetanse til å samtykke på vegne av barnet, vanligvis foreldrene.

Avveining av mulig risiko og nytte av forskningen når barn deltar

Generelt tenker man seg at det skal være balanse mellom mulig risiko og nytte ved deltakelse i forskning. Kravet om nytte for dem som deltar i forskning, for grupper med samme kjennetegn som deltakerne, eller for samfunnet i sin alminnelighet, øker derfor i takt med graden av risiko. I samfunnsvitenskapelig forskning er den forventede nytten typisk av mer langsiktig og indirekte karakter enn i medisinsk forskning. Det skjer en kunnskapsproduksjon som ikke nødvendigvis vil gagne dem som deltar, selv om den gruppen deltakerne tilhører kan profitere på lengre sikt (Fisher 1994). Utbyttet av forskningen blir derved distalt eller indirekte, mens eventuell risiko eller skade blir proksimal, eller direkte knyttet til deltakerne. Dermed er det også vanlig å begrunne samfunnsvitenskapelig forskning etisk ut fra dens samfunnsnytte, og det følger at altruisme kan være et etisk forsvarlig motiv for å delta i forskning. For eksempel kan barn oppleve nytte ved at deres erfaringer kan være til hjelp for andre barn, og ha dette som motivasjon for å delta i forskning.

Dessuten kan det være nyttig i seg selv at barn får formidlet en oppfatning av at voksne ønsker å høre deres syn (Thomas & O’Kane 1998).

Er det først slik at deltakernes nytte av forskningen blir indirekte, blir det også viktig å diskutere hva som er akseptabel og uakseptabel risiko. Man kan da snakke om et kontinuum fra minimal risiko - det vil si ikke større risiko enn mulige deltakere utsettes for i dagliglivet - til alvorlig risiko. Sieber (1992) har valgt en innfallsvinkel hvor hun diskuterer hvordan risikable elementer ved forskningen kan gjenkjennes, parallelt med en erkjennelse av at det aldri vil være mulig å identifisere alle potensielle risikofaktorer. Dette har sammenheng med at forskning er en prosess, og at utfallet ikke kan forutsis før analysene og formidlingen av resultatene er gjennomført. Typer risiko kan for det første være kjedsomhet, frustrasjon eller bruk av tid som deltakerne egentlig ville brukt til andre ting. Dette er å karakterisere som minimal risiko, og ikke skadelig. Videre finnes imidlertid fysisk risiko, som når medisinsk forskning gir bivirkninger. Derneft finnes psykologisk risiko, som muligheten for negative virkninger på selvfølelsen hvis man opplever at deltakelse i forskning gir et dårligere selvilde eller fører til at man plasserer seg selv i en annen og mindre ønsket kategori enn tidligere. Så følger sosial risiko, som stigmatisering som følge av måten forskningsresultater formidles på. For eksempel kan det å åpent rekruttere deltakere på grunn av deres seksuelle legning eller dårlige, psykologiske fungering medføre sosial eller psykologisk risiko. Mulighetene for fysisk, psykologisk så vel som sosial risiko er viktige å reflektere over og vesentlige å unngå (Sieber 1992).

En måte å nærme seg disse avveiningene på i samfunnsvitenskapelig barneforskning er å ta utgangspunkt i utviklingspsykologisk kunnskap. I den grad tenkningen om barns kompetanse til å gi informert samtykke overføres, vil resonnementet bli lineært eller innebære en antagelse om at den generelle risikoen for barn ved å delta i forskning avtar med økt alder og tilsvarende økt modenhet. Flere forfattere er imidlertid uenige i dette (Melton 1992, Thompson 1990, 1992, Wender 1994) og argumenterer for at typen risiko vil variere med alder på en ikke-lineær måte. Eksempler på denne tenknin-

gen er at yngre barn vil være mer sårbare enn eldre barn fordi de er mer sårbare for stress og i større grad er avhengige av at kjente og trygge personer er til stede, og at forskningen foregår i settinger som er kjent for dem. Dessuten er yngre barn lettere å manipulere, og mer avhengige av autoriteter. Derimot vil eldre barn og unge være mer sårbare for trusler mot deres selvoppfatning, og eksplisitte eller implisitte sammenlikninger med andre.

Fordi slike avveininger lett blir generelle, kan det være vanskelig å trekke konklusjoner om hvilke hensyn som skal tas i det enkelte prosjekt. Derfor må risiko for det enkelte barnet ses som resultatet av et samspill mellom barnet, prosjektet og barnets livssituasjon for øvrig (Backe-Hansen 1995, Sieber 1992, Thompson 1990, Wender 1994), noe som krever individuelle og spesifikke vurderinger. Dette gjelder spesielt når man ønsker å inkludere barn og unge fra marginaliserte og sårbare grupper - noe man gjerne gjør i samfunnsforskning. Videre er det viktig å behandle barn som deltar i forskning på en ordentlig måte, i tråd med vanlige, kulturelle normer. Sannsynligvis er dette viktigere enn generelle avveininger av risiko og nytte som uansett er vanskelige å gjennomføre fordi det ofte blir snakk om å sammenlikne inkommensurable størrelser, eller “epler og appelsiner”, som er en mye brukt metafor i litteraturen.

Konfidensialitet og anonymitet

Å bevare anonymiteten til deltakere i forskning kan synes selvsagt og er et forhold forskere som oftest er meget oppmerksomme på. Samtidig blir det vanskelig å bevare anonymiteten når forskningen for eksempel gjennomføres i skoleklasser eller andre grupper, og hele gruppa vet hvem som deltar og ikke deltar. På den andre siden vil det nettopp derfor være offentlig kjent og akseptert at forskningen foregår, til forskjell fra forskning som foregår i forhold til enkeltpersoner og enkeltfamilier i deres hjem.

Konfidensialitet dreier seg derimot om å gjøre det umulig å identifisere hvem et bestemt kunnskapsbidrag er hentet fra, og kan forstås som en del av det forskningsetiske prinsippet om å unngå risiko. På den andre siden kan det, kanskje særlig i barne- og ungdomsforskning, oppstå situasjoner der kravet om å unngå eller redusere risiko

eller skaffe hjelp kommer i konflikt med kravet om konfidensialitet. Spesielt når representanter for sårbare grupper deltar i forskning, har spørsmålet i en del sammenhenger vært om og i tilfelle når det kan være etisk akseptabelt å bryte konfidensialiteten, vært mest diskutert.

Rotheram-Borus og Koopman (1992), som utforsket ungdom som hadde AIDS eller viste høyrisikoatferd, var blant annet opptatt av at hensynet til behovet for behandling kanskje bør få forrang framfor kravet om konfidensialitet. De argumenterer primært for at forskeren må vurdere hvor alvorlig den enkelte ungdommens situasjon er. Hvis han eller hun viser høyrisikoatferd over tid, legitimerer dette at man melder fra til foreldrene hvis vedkommende bor hjemme, eller til andre som kan sette i verk tiltak. Slike dilemmaer oppstår imidlertid ikke bare i forhold til ungdom som nærmer seg myndighetsalder. Hvis man som forsker for eksempel får kjennskap til at et barn blir mishandlet, kan det også oppleves som et moralsk imperativ å sørge for at barnet får hjelp.⁵⁾ På den andre siden er det imidlertid ikke gitt at de opplysningene forskeren eventuelt bringer videre til de aktuelle myndighetene, fører til et godt resultat for barnet. For eksempel kan barnet utsettes for ytterligere fare på grunn av den informasjonen forskeren gir, eller det kan skje en plassering utenfor hjemmet som senere viser seg å være på feilaktig grunnlag.

Fisher (1994) påpeker at det å ikke melde fra i slike situasjoner kan begrunnes med et utilitaristisk standpunkt, med henvisning til at en slik handling kan ødelegge forskningens design og derved også forhindre nytten for større grupper på sikt. Det å ikke melde fra kan også begrunnes med at man som forsker uansett ikke har muligheter for å endre livsvilkårene til utsatte grupper gjennom forskningsinnsats alene (Scarr 1994). Velger man et regel-utilitaristisk utgangspunkt, kan det derimot argumenteres for at selve forholdet mellom forskeren og den utforskede forplikter forskeren til å ivareta den utforskedes rettigheter, og derfor gi videre informasjon for at vedkommende skal få hjelp. Et deontologisk standpunkt, eller det at noen handlinger skal utføres av plikt, gir samme resultat (Fisher op. cit.). Det blir derfor viktig å utvikle strategier for å ivareta disse avveiningene gjennom måten forskningen organiseres og gjennom-

føres på, og ikke nødvendig å se vitenskapelig stringens og sosialt ansvar som et enten -eller. Flere forskere har for eksempel valgt en strategi hvor de heller oppfordrer familier til å søke hjelp selv, men det foreligger ikke empirisk kunnskap om hvordan dette virker (Putnam, Liss & Landsverk 1994). Empiriske undersøkelser av deltakernes forventninger til hva slags rolle og ansvar forskere har, kan belyse etiske vurderinger og øke den gjensidige respekten mellom forsker og deltaker. Dette er også forsøkt i forskning med ungdom fra tolv år og oppover med ulike risikosituasjoner som tema (Fisher, op. cit., Fisher, Higgins-D'Allesandro, Rau, Kuther & Belanger 1996). Her kom det fram at hvis situasjonen ble oppfattet som alvorlig nok, syntes et flertall av de som deltok det var akseptabelt at forskerne var seg sitt ansvar som voksne bevisst og enten meldte fra til hjelpeapparatet eller hjalp dem med å få kontakt. Dette gjaldt for eksempel hvis forskningen brakte fram informasjon om at ungdommene kunne delta i alvorlige, kriminelle handlinger, narkotikamisbruk eller være i selvmordsfare.

Forholdet mellom de tre kravene må også ivaretas

Diskusjonene over viser også hvordan de tre forskningsetiske kravene henger nøye sammen. Det er for eksempel viktig å se det informerte samtykket som del av forskningsprosessen, slik at innholdet i samtykket kan endre seg som resultat av forhandlinger underveis (Flinders 1992). Dette innebærer noe mer enn at deltakerne kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt i prosessen, fordi det, som Sieber (1992) påpeker, kan være vanskelig eller umulig å forutsi hva som blir det endelige, sosiale resultatet av forskningen. Et kjent eksempel fra norsk forskning er den såkalte "Stovner-rapporten" fra midten av 1970-tallet. Stovner var da en ganske ny drabantby i Oslo, med alle de problemene som vanligvis følger med store og konsentrerte boligutbygginger. Så ble det fastslått i den ovennevnte rapporten at et urovekkende stort antall barn og unge på Stovner var analfabeter, det vil si de kunne ikke lese og skrive på nivå med det som forventes etter alder. Bydelen følte seg kollektivt stigmatisert, og rapporten kan fortsatt avstedkomme negative reaksjoner tjuefem år senere. Deltakerne i prosjektet hadde neppe gitt informert, frivillig samtykke til den formen for publisering, og jeg tror den medførte skade for dem som bodde der. Og selv om kravene til

konfidensialitet og anonymitet var ivaretatt slik at enkeltpersoner ikke kunne gjenkjennes, var ikke det tilstrekkelig - å bo på Stovner var kjennetegn godt nok en periode.

Spesielle, etiske hensyn ved spørreskjemaundersøkelser?

Spørreskjemaundersøkelser er generelle. Man må utforme spørsmål flest mulig kan svare på, på en slik måte at de fanger flest mulig av respondentene. Med andre ord er det ikke mulig å tilpasse spørsmålsstillingene underveis slik man kan det i et intervju. Min oppfatning er at man derfor må legge seg på et antatt gjennomsnitt, og ikke kan ta spesielle hensyn verken til de spesielt flinke eller de som får spesielle problemer med å svare på skjemaet. Dette tilsier at spørreskjemaer ikke gjøres mer enn nødvendig kompliserte, at de ikke blir mer enn nødvendig lange, og at det ikke stilles spørsmål man antar kan være belastende for deltakerne. Det vil være nyttig å understreke i informasjonen til deltakerne at forskeren er interessert i deres oppfatning, uansett hva den er, og ikke er ute etter "riktige" eller "gale" svar som forskeren har forhåndsbestemt. Dessuten kan det være nyttig å bruke fokusgrupper med barn/unge som likner på respondentene, til å kalibrere og diskutere spørsmål og svaralternativer både med et innholdsmessig og "etisk" blikk.

For det andre foregår ofte spørreskjemaundersøkelser i en institusjonell setting, for eksempel skolen, hvor barn og unge som kjent er særdeles tilgjengelige. Dermed sitter barna sammen med klassen sin og svarer på skjemaet, og har liten anledning til å "trekke seg underveis", det vil si la være å svare slik de lettere kan gjøre i et intervju. En ting er å ha sagt nei på forhånd, for da tilbys det gjerne andre aktiviteter. Noe annet er å finne ut underveis at man ikke ønsker å fullføre, og så oppleve at man dummer seg ut hvis man viser ubehag. Dermed kan slike undersøkelser støte an mot delen av kravet om informert samtykke som gir rett til å trekke seg underveis. Man risikerer også at naboelevne ser hva man svarer, hvilket gjør kravet om konfidensialitet vanskeligere å ivareta. I intervjuundersøkelser omtales samtykket med rette som en prosess der dialogen mellom forsker og utforsket er med på å bestemme samtykkets karakter til enhver tid (Flinders 1992). Dette er ikke mulig i en spørreskjemaundersøkelse, hvilket innebærer at forskeren må prøve å unngå at

det stilles spørsmål som kan få barn til å føle seg satt i forlegenhet uten at de vet om det på forhånd. Dette forholdet kan bli litt annerledes når barn deltar i strukturerte intervjuer, det vil nærmest si spørreskjemaer i intervjuform. I den siste, svenske levekårsundersøkelsen inkluderte man for eksempel også spørsmål til barn ned til 10-årsalderen, som svarte ved hjelp av en walkman. Da ble det både mulig for barna å spørre hvis de lurte, dessuten behøvde ingen se hva de svarte eller om de lot være å svare på noen spørsmål.

For det tredje er det en etisk utfordring at forskere ofte ønsker å bruke en tilgjengelig arena, som skolen eller ungdomsklubben, samtidig som deltakerne kan bli spurt om ting som i og for seg har lite med disse arenaene å gjøre, men som berører områder i dagliglivet som kan være vanskelige og traumatiske for barn å svare på spørsmål om. I ungdomsundersøkelser har det for eksempel vært kritisert at ungdomsskoleelever blir bedt om å svare på spørsmål om egne, psykiske problemer eller hva slags forhold de har til sine foreldre. Kritikken er delvis begrunnet med settingen og delvis med at elever kan komme til å tenke mer negativt om seg selv og sin livssituasjon enn tidligere uten at dette fanges opp i situasjonen. Dermed blir det spørsmål om nytten av svarene i forskningsøyemed er så stor at den oppveier risikoen for noen av deltakerne ved å svare på den typen spørsmål i den aktuelle settingen. Det er ikke noe enkelt svar på spørsmålet, og det bør diskuteres.

For det fjerde er det en etisk utfordring hvis barn blir spurt om ting de oppfatter som brudd på privatlivets fred, uten at de får anledning til å nekte å svare. Det rapporteres for eksempel fra ungdomsundersøkelser at ungdommene kan ta sterkt avstand fra å bli spurt om hvor mange penger de har i banken, mens spørsmål om alkohol, narkotika og tobakk er helt greit (og noe de stadig spørres om i skolesammenheng). Slike spørsmål behøver ikke utgjøre noen risiko for barnets eller ungdommens selvfølelse eller integritet, men det er igjen et brudd på forutsetningen om informert samtykke hvis de ikke kan trekke seg. En ting er å la være å svare på noen spørsmål, eller åpenbart tulle med svarene, som noen gjør, men det er viktig å diskutere om dette er tilstrekkelig av etiske hensyn. I det foregående har jeg diskutert noen etiske utfordringer knyt-

tet til det å involvere barn i spørreskjemaundersøkelser. Jeg synes personlig at de største utfordringene er knyttet til det at spørreskjemaundersøkelser må være generelle, slik at det ikke er mulig å ta hensyn til deltakere med spesielle behov, og at det reelt sett er få muligheter til å trekke seg ut underveis, særlig hvis undersøkelsen foregår på en offentlig arena. Etter mitt syn bør man derfor være nøye med å vurdere nødvendigheten av spørsmål som kan være ubehagelige eller medføre psykologisk, emosjonell eller sosial risiko for deltakerne, og som har liten sammenheng med konteksten de stilles i. Det at barn og unge er så tilgjengelige som deltakere i forskning, for eksempel i skolesammenheng, rettferdiggjør på ingen måte innsamling av enhver type data.

Forskningsetiske hensyn med et kompetanseperspektiv

I andre sammenhenger har jeg vært opptatt av at vi kanskje er for restriktive og redde for å la barn delta i forskning, særlig i forhold til hvilke andre beslutningssituasjoner barn blir involvert i - for eksempel å skulle mene noe om hvor de vil bo fast etter skilsmisse, eller om de vil fortsette å bo i fosterhjem (Backe-Hansen 2001a). Det kan virke som om det å legge hovedvekten på motforestillinger, innvendinger og risiko når etikk i samfunnsvitenskapelig barneforskning diskuteres, står i motsetning til det jeg her trakk fram tidligere om å se barn som viktige og nødvendige bidragsytere til den samme forskningen. Etter mitt syn er det imidlertid både mulig og nødvendig å forene disse to utgangspunktene. I den avsluttende diskusjonen vil jeg tilstrebe dette ut fra det som er trukket fram om informert samtykke, avveining av risiko og nytte og hensynet til konfidensialitet og anonymitet.

Slik i hvert fall de norske bestemmelsene er, er det alltid nødvendig med tillatelser fra ulike "portvakter" før det er mulig å få kontakt med barn for deltakelse i forskning. De viktigste av disse er foreldrene, som juridisk ansvarlige, men det må gjerne tillatelse til fra for eksempel skolemyndigheter, lærere eller behandlingsinstitusjoner i tillegg. Det er disse som i første omgang må overbevises om at den forskningen som planlegges ikke er skadelig, men derimot nyttig, på en måte de synes er tilfredsstillende. Erfaringsmessig kan foreldre være tilbakeholdne med å la sine barn delta i samfunnsvitenskapelig

forskning, særlig hvis barna er små og temaet for forskningen oppleves som psykologisk eller sosialt belastende.

I nyere litteratur har det at foreldre kan være for strenge portvakter også blitt diskutert i forhold til et kompetanseperspektiv på barn som deltakere i forskning. Et ytterpunkt for denne tenkningen vil være at barn har rett til å delta i forskning, og at foreldre ikke bør kunne nekte dem denne retten. Et slikt syn kan derfor implisere at foreldre kanskje ikke bør ha juridisk kompetanse til å samtykke på sine barns vegne, og at forskere bør kunne kontakte barn direkte (for eksempel Mahon, Glendinning, Clarke & Craig 1996). Jeg synes imidlertid ikke at dette er en nødvendig konsekvens av et kompetanseperspektiv. Selv om de er kompetente, skal ikke barn “fristilles” fra de voksne de ellers har en relasjon til - verken når det gjelder forskning eller andre spørsmål barn kan involveres i (Backe-Hansen 2001b). Følgelig må foreldre, eller andre i deres sted, fortsatt ha den juridiske kompetansen til å samtykke til deltakelse i forskning på sine barns vegne, som de må ha det i forhold til beslutninger som skal tas på andre områder i barnas liv. Her vil det være unntak og gråsoner i forhold til ungdom, som det også er det på andre områder i unges liv. Etter mitt syn innebærer derfor ikke et kompetanseperspektiv å gå utenom de “portvaktene” som finnes, og forskere må ta utgangspunkt i at foreldre skal gi aktivt, informert samtykke til at mindreårige barn deltar i forskning. Følgelig er det viktig å gi så god informasjon som mulig til “portvaktene”, på måter som kan bidra til å redusere eventuell skepsis til det deltakelse i samfunnsforskning innebærer for barn.

En mer moderat forståelse av kompetanseperspektivet i denne sammenhengen er det som etter hvert er blitt vanlig praksis, nemlig at barn gir aktivt samtykke eller aksept i tillegg til foreldrene. Dette betyr at barn skal kunne nekte å delta i forskning selv om foreldrene har samtykket på deres vegne, selv om de ikke kan samtykke på tvers av foreldrenes ønsker. Imidlertid er det også her rom for ulike måter å forstå innholdet i foreldrenes så vel som barnas samtykke på. For eksempel vil det være viktig at både foreldre og barn informeres om undersøkelsen på forhånd, og viktig å bestrebe seg på at informasjonen til barna er utformet på en slik måte at de kan ta

selvstendig stilling til om de ønsker å delta ut fra alder og forutsetninger (Backe-Hansen 1995).

Videre kan forskeren begrense omfanget av foreldrenes samtykke til å gjelde tillatelse til å kontakte barna, og la resten av samtykkeprosedyrene være opp til dem. Dette kan for eksempel innebære at det er barna som avgjør hvem ellers som skal delta i en undersøkelse (Hood, Kelley & Mayall 1996). I en spørreskjemaundersøkelse med et flerinformantdesign, der man ofte vil samle inn data fra barna selv, deres foreldre og lærere, vil en slik tilnærmingstype i prinsippet innebære at barna må samtykke i at foreldrene og lærerne gir fra seg informasjon eller vurderinger om dem, i tillegg til at foreldrene og lærerne må samtykke. Dette kan gi lavere deltakerantall enn man ellers ville oppnådd, og hva hvis voksne personer, som er viktige informanter i forhold til prosjektets problemstillinger, gjerne vil være med, men ikke "får lov" av barnet? Med andre ord er det rimelig å la barn samtykke i deltakelse på egne vegne så langt det er mulig, men etter mitt syn må det være mulig å bruke flere informanter om et barn uten å be om barnets samtykke til det. Om de aktuelle informantene selv velger å snakke med barnet om at de deltar, blir opp til dem. Unntaket fra en slik tenkning vil være barns venner og søsken, hvis det å inkludere dem kan påvirke barnets relasjoner til dem negativt i etterkant. Med andre ord får spørsmålet om avveining av risiko og nytte betydning også her.

Hva så når barn som deltar i forskning tilhører marginaliserte og sårbare grupper? Samfunnsforskning fokuserer ofte nettopp på grupper i samfunnet som har problemer, er stigmatisert eller marginalisert på ulike måter. Selv når det er snakk om spørreskjema utvalg basert på store normalutvalg, vil man, som jeg diskuterte tidligere, ofte være opptatt av problemer og problematferd. Etter mitt syn har den generelle argumentasjonen om barns kompetanse gyldighet også i forhold til sårbare grupper fordi man minnes på at barn er kompetente og har ressurser samtidig som de har problemer. Samtidig krever medlemmer av slike grupper, uansett hvem de er, spesiell ivaretagelse fra forskeres side ut fra det forskningsetiske kravet om å avveie risiko og nytte. Det kan argumenteres med at et kompetanseperspektiv i seg selv bidrar til at forskningsprosessen blir bedre

tilpasset barn og unge, slik at risikoen knyttet til å delta reduseres. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig, ettersom også barns kompetanse vil variere ut fra spesielle forhold ved barnet selv og den konteksten hun eller han er en del av. Et kompetanseperspektiv gir ikke i seg selv svar på hvordan disse avveiningene skal gjennomføres. I spørreskjemaundersøkelser er det nødvendig å reflektere over risiko på gruppenivå, og prøve å ivareta hensynet til de man antar er mest sårbare i et utvalg.

Spørsmålet om avveining av risiko og nytte må også ses i forhold til kravet om konfidensialitet og anonymitet. Da trenger forskeren å reflektere over hvem han eller hun primært føler seg ansvarlig overfor. Hvis en del av "avtalen" med barn som deltar i forskning er at alt som formidles til forskeren skal være konfidensielt, betyr dette i prinsippet også i forhold til barnets foreldre, for den saks skyld også i forhold til en lærer eller andre informanter. Dette gjelder også hvis barnet skulle fortelle om vanskelige familieforhold, mishandling eller mistrivsel på skolen, noe som godt kan komme fram også i en spørreskjemaundersøkelse. Hvis barnets foreldre så krever å få kjennskap til hva akkurat deres barn har svart, kan det at forskeren sier nei til dette bidra til at foreldrene trekker samtykket til at barnet deltar. Dermed kan også forskningen forringes eller få dårligere kvalitet (Bradley & Lindsey 1987). Dessuten kan det foreldre måtte oppleve som negative erfaringer med forskere, bidra til å forverre deres forhold til forskning, noe som igjen kan påvirke senere deltakelse i forskning negativt.

I spørreskjemaundersøkelser der man for eksempel ønsker å ha med hele skoleklasser eller grupper, kan dessuten noen få negativt innstilte foreldre få med seg flere andre. Hvis barnets lærer ønsker mer detaljert informasjon enn det forskeren er villig til å gi, kan man tilsvarende risikere at læreren og skolen blir mer negativ til å delta i forskning en annen gang. Samtidig kan forskeren eventuelt gi generelle tilbakemeldinger for eksempel om miljøet ved en skole, med sikte på at skolen kan få ideer til endring, men uten at det skal være mulig å identifisere hvilke elever som har sagt hva. Løsningen på dette dilemmaet er å gjøre det klart hva anonymitet og konfidensialitet innebærer i den enkelte undersøkelsen, som en del av forhånds-

informasjonen til foreldrene og eventuelle andre informanter.

Etter mitt syn er det helt nødvendig å ha et kompetanseperspektiv som grunnlag for forskningsetisk refleksjon om barns deltakelse i samfunnsforskning. Hovedårsaken til dette er at dette perspektivet både framtvinger et nytt utgangspunkt for vurderingene av på hvilke måter barn kan delta i forskning, og en annen balanse når forholdet mellom risiko og nytte skal avveies. Et slikt skifte av perspektiv betyr imidlertid ikke at sentrale, forskningsetiske dilemmaer løses eller forsvinner, noe de heller ikke bør.

-
- 1) Se de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 1999). Punkt 11 i disse retningslinjene, som spesielt omhandler barns deltakelse i forskning, er vedlagt denne artikkelen.
 - 2) Retningslinjene er formulert med basis i utilitaristisk tenkning. Det er også vanlig å diskutere dem i forhold til alternative forståelser som deontologisk eller pliktetisk tenkning, nærhets- eller relasjonstenkning og økologisk tenkning, hvor særlig kvalitativ forskning har bidratt med nye måter å se disse retningslinjene på (for eksempel Fisher 1994, Flinders 1992). Det vil imidlertid ta for mye plass å gå nærmere inn på disse diskusjonene her.
 - 3) I engelskspråklig litteratur brukes uttrykket "assent" om barns tilkjennegevingelse av at de aksepterer å delta i forskningsprosessen. Det er bevisst et svakere uttrykk enn "consent", eller samtykke, både på grunn av at barn ikke har juridisk kompetanse til å samtykke i deltakelse, og fordi det forutsettes at barn ikke har fullstendig, kognitiv kompetanse til å forstå hva forskning dreier seg om.
 - 4) Voksne med mentale begrensninger på grunn av utviklingshemning, sykdom eller senilitet utgjør grupper som også krever særskilt beskyttelse i forbindelse med deltakelse i forskning.
 - 5) I henhold til Lov om barneverntjenester vil også norske forskere med offentlig finansiering være forpliktet til å melde fra.

Bilag

NESH (1999): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (uddrag).

11. Barns krav på beskyttelse

Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.

Forskning om barn og deres levekår er verdifull og viktig, og barn og unge er sentrale bidragsytere i denne forskningen. Samtidig må barn og unges behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 16 år skal delta aktivt i forskning.

Fra de er 12 år har barn en særlig rett til å bli hørt i spørsmålet om de vil delta i forskningen, men i tillegg er aksept fra barna nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke denne. Forutsetningene for slik aksept er at barna har fått aldersriktig informasjon om prosjektet og dets konsekvenser, forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Men bruk av informert, frivillig samtykke er mer problematisk ved forskning om barn enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er ofte mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er, og tror ofte at de ikke kan protestere. De har heller ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon, og kan for eksempel tolke publisering av anonymiserte data som løftebrudd.

Kravet om konfidensialitet gjelder også når barn er informanter i forskning. Samtidig kan det oppstå situasjoner hvor forskeren enten er juridisk eller etisk forpliktet til å formidle informasjon til og eventuelt kontakt med barnets foreldre, voksne hjelpere eller

barneverntjenesten. Dette vil for eksempel gjelde hvis forskeren får kjennskap til at barn utsettes for mishandling eller overgrep.

Det kan også være interessekonflikt mellom barn og deres foresatte. I så fall er det viktig å avklare barnets mulighet til selvstendig vurdering av deltakelse i forskning. I noen slike tilfeller kan det være riktig å la barn under 16 år delta i forskningen uten foreldrenes samtykke.

Referencer

Alderson, P. (1995)

Listening to children: Children, ethics, and social research. London: Barnardos.

Alderson, P. (2000)

Children as researchers. The effects of participation rights on research methodology, i: Christensen, P. & A. James (eds.). *Research with children. Perspectives and practices.* London and New York: Falmer Press.

Areen, J. (1992)

Legal constraints on social research with children, i: Stanley, B. & Sieber, J.E. (eds.). *Social research on children and adolescents.* Newbury Park. Sage Publications.

Backe-Hansen, E. (1995)

Refleksjoner rundt forskningsetiske spørsmål ved forskning på barn. Oslo: NESH, skriftserie nr. 2, s. 50-62.

Backe-Hansen, E. (2001a)

Etiske dilemmaer i barnevernforskningen. Kan praksis lære av forskningen? i: Repstad, P. & A. Ryen (red.). *Verneverdig. Barnevern, forskning og etikk.* Bergen. Fagbokforlaget.

Backe-Hansen, E. (2001b)

Barnet som subjekt og objekt i barnevernet. Oppgitt forelesning til disputas, dr. psychol. graden, stensil, mars 2001. .

Bradley, E.J. & Lindsay, R.C.L. (1987)

Methodological and ethical issues in child abuse research. *Journal of Family Violence*, 2, 239-255.

Fisher, C.B. (1994)

Reporting and referring research participants: Ethical challenges for investigators studying children and youth. *Ethics and Behavior*, 4, 87-95.

Fisher, C.B., Higgins-D'Allesandro, A., Rau, J.-M. B., Kuther, T. L. & Belanger, S. (1996)

Referring and reporting research participants at risk: Views from urban adolescents. Child Development, 67, 2086-2100.

Flinders, D.J. (1992)

In search of ethical guidance: Constructing a basis for dialogue. Qualitative Studies in Education, 5, 101-115.

Greig, A. & Taylor, J. (1999)

Doing research with children. London. Sage Publications.

Grodin, M.A. & Glantz, L.H. (ed.)(1994)

Children as research subjects: Science, ethics, and the law. New York and Oxford. Oxford University Press.

Hall, D. (1991)

The research imperative and bureaucratic control: The case of clinical research. Social Science and Medicine, 32, 333-342.

Hegar, R.L. (1989)

Empowerment-based practice with children. Social Service Review, 63, 372-383.

Henkelman, J.J. & Everall, R.D. (2001)

Informed consent with children: Ethical and practical implications. Canadian Journal of Conselling, 35, 109-121.

Hood, S., Kelley, P. & Mayall, B. (1996)

Children as research subjects: A risky enterprise. Children & Society, 10, 117-128.

Levine, R.J. (1995)

Adolescents as research subjects without the permission of their parents or guardians: Ethical considerations. Journal of Adolescent Health, 17, 287-297.

Macklin, R. (1992)

Autonomy, beneficence, and child development: An ethical analysis, i: Stanley, B. & Sieber, J.E. (ed.). Social research on children and adolescents. Newbury Park. Sage Publications.

Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K. & Craig, G. (1996)

Researching children: Methods and ethics. Children & Society, 10, 145-154.

Morrow, V. & Richards, M. (1996)

The ethics of social research with children: An overview. Children & Society, 10, 90-105.

NESH (1999)

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Oslo. NESH (Den nasjonale, forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora).

Pritchard, M.S. (1986)

Philosophical adventures with children. New York. University Press of America.

Putnam, F.W., Liss, M.B. & Landsverk, J. (1996)

Ethical issues in maltreatment research with children and adolescents, i: Hoagwood, K., Jensen, P.S. & Fisher, C.B. (ed.). Ethical issues in mental health research with children and adolescents. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Range, L.M., Embry, T. & MacLeod, T. (2001)

Active and passive consent: A comparison of actual research with children. Ethical Human Sciences and Services, 3, 23-31.

Rotheram-Borus, M.J. & Koopman, C. (1992)

Protecting children's rights in AIDS research, i: Stanley, B. & J. Sieber (eds.). Social research on children and adolescents. Newbury Park. Sage Publications.

Scarr, S. (1994)

Ethical problems in research on risky behaviors and risky populations. Ethics and Behavior, 4, 147-155.

Sieber, J. (1992)

Planning ethically responsible research. A guide for students and Internal Review Boards. Newbury Park: Sage Publications.

Thomas, N. & O’Kane, C. (1998)

The ethics of participatory research with children. Children & Society, 12, 336-348.

Thompson, R.A. (1990)

Child development and research ethics: A changing calculus of concerns. Child Development, 61, 1-16.

Thompson, R.A. (1992)

Developmental changes in research risk and benefit: A changing calculus of concerns, i: Stanley, B. & Sieber, J. E. (eds.). Social research on children and adolescents. Newbury Park. Sage Publications.

Tranøy, K.E. (1993)

Fra Nürnbergprosessene til Helsinki-deklarasjonene. Menneskerettighetsprinsippene som utgangspunkt for helseprofesjonenes tidsalder. Omsorg, Norsk tidsskrift for palliativ medisin, 10, 3-8.

Tymchuk, A.J. (1992)

Assent processes, i: Stanley, B. & Sieber, J.E. (ed.). Social research on children and adolescents. Newbury Park: Sage Publications.

Tymchuk, A.J. (1997)

Informing for consent: Concepts and methods. Canadian Psychology, 38, 55-75.

Weithorn, L.A. & Scherer, D.G. (1994)

Children’s involvement in research participation decisions: Psychological considerations, i: Grodin, M.A. & Glantz, L.H. (ed.). Children as research

subjects: Science, ethics, and the law. New York and Oxford: Oxford University Press.

Wender, E.H. (1994)

Assessment of risk to children, i: Grodin, M.A. & Glantz, L.H. (eds.).

Children as research subjects: Science, ethics, and the law. New York and Oxford: Oxford University Press.

Tilrettelæggelse af undersøgelser med børn som respondenter - med afsæt i konkrete eksempler

Bente Jensen

Baggrund og problemstillinger

Når vi ønsker børn inddraget som respondenter i forskningen, udspringer det af et behov for at forstå, hvordan verden i dag ser ud set fra "børnehøjde", dvs. hvordan opfatter og beskriver børn en verden, der i den grad er præget af opbrud og forandringer? Men at inddrage børn i forskningen legitimeres endvidere af de fordringer, der ligger i FN's børnekonvention, der blev vedtaget i 1989. Kravet om at lade børn bliver hørt og aktivt inddraget i anliggender, som har med dem selv og deres liv at gøre, sætter sig også spor i forskningen (Alderson, 2000, 1998, 1995). FN-konventionen understreger vigtigheden af at bringe børns opfattelser videre (Waage et al., 1999).

Hvordan gør vi det? Hvordan inddrages børn både som sociale aktører og som respondenter? Hvordan sikres gode og valide data? Er der ikke nogle modsætninger mellem det at være respondent, et objekt for forskerens søgen efter ny viden og så det at være social aktør, et subjekt, der selv er aktiv deltager i livet og i forskningsprocessen?

Jeg vil gøre mig til talsmand for, at spørgsmålet om objekt-subjekt forholdet afløses af en tænkning om, at rollen skifter fra situation til situation og fra dele af forskningsprocessen til andre. Forskerens opgave er derfor at gøre sig klart, hvornår barnet optræder i hvilken rolle. I visse dele af processen eller i forbindelse med særlige problemstillinger er barnets rolle måske udelukkende at være respondent. Det der søges, er oplysninger, som er konkretiseret af forskeren gennem en spørge- eller interviewguide. I andre dele af processen er forskeren mere eksplorativt søgende i bestræbelsen på

at opnå ny viden om børns egne synsvinkler. Herved bliver barnet aktør, et subjekt, der er med til at styre processen via sin egen måde at bringe viden og fortællinger om verden til veje.

Forskellige problemstillinger lægger op til forskellige respondentroller, og såvel design som den konkrete tilrettelæggelse er bestemt heraf. Derfor tager vore overvejelser over, hvordan børn inddrages i forskningen udgangspunkt i problemstillingen, og relevansen af overhovedet at inddrage børn må overvejes i forhold hertil. Spørgsmålene, der her skal besvares er følgende: Hvilke specifikke fordringer stiller det at inddrage børn? Hvilke dele af processen skal børns involveres i? Og hvordan sikres, at data bliver pålidelige? Spørgsmålene diskuteres og der fremsættes konkrete forslag til tilrettelæggelsesstrategier, som lever op til såvel forskningsmæssige krav om tilvejebringelse af så gode data som muligt som etiske krav, der skal sikre, at FN-konventionens idé bliver overholdt. Diskussionen bygges op over nogle konkrete eksempler fra aktuelle projekter, der inddrager børn på forskellig måde.

Specifikke fordringer

Børns rettigheder handler dybest set om retten til at blive hørt. Forskningen om børn må derfor bygge på et grundparadigme, hvorefter forskningen ikke bare er om børn, men også med børn. Men dette kan strække sig fra alt, lige fra at blive opfattet som respondent til mere eksplicit at blive inddraget (Christensen & James, 2000). Hvis barnet virkelig skal indgå som social aktør (jf. FN's børnekonvention), handler det om at give barnet muligheder for at være aktiv deltager og medbestemmende.

Opfattelsen af børns rolle i forskningen, i bevægelsen fra en rolle som respondenter til informanter og selvstændige aktører, bygger på forskellige paradigmer. Et strukturalistisk og/eller et realistisk forskningsperspektiv lægger vægt på barnet som informant, et "objekt" i selve forskningsprocessen. Men genstandsfeltet fastholdes. Det drejer sig om at belyse barnets subjektive oplevelse af verden. Et mere handlingsteoretisk og social konstruktivistisk forskningsperspektiv vil helst opfatte barnet som aktør. Genstandsfeltet er stadig barnets subjektive opfattelse af verden, men også dets opfattelse af

egne handle- og påvirkningsmuligheder. Skal børns rettigheder tages alvorligt, indebærer det nemlig, at de får muligheder for at beskrive, hvor de befinder sig i det sociale univers, hvilke problemstillinger de ser, og hvordan de påvirkes heraf.

Der er tre typer kvalitetskriterier, som vi må forholde os til både før og under vores tilrettelæggelse af forskningsprocessen. Det drejer sig om etiske, praktiske og realistiske kriterier.

De etiske kriterier lægger op til et grundkrav om, at barnet dels føler sig registreret og tillagt værdi, dels oplever, at det deltager af egen fri vilje, og at det til enhver tid kan trække sig ud (Henkelmann og Everall, 2001; Christensen, 2000; Alderson, 1995). En følelse af værdi skabes blandt andet gennem etablering af en relation, som opstår, når forskeren eller interviewer spørger barnet: "Fortæl hvor du befinder dig, og hvad du har været ude for?" "Fortæl videre, hvad du mener om din situation, den du befinder dig i lige nu, og den du har befundet dig i eller forventer at befinde dig i fremover". Ud over den nære personlige relation har børn krav på at blive hørt om deres opfattelse af samfundsmæssige og sociale fænomener. Et af de spørgsmål, der rejser sig i forbindelse med at opnå så pålidelige data som muligt, er, hvordan lytter vi til børn og forstår deres udsagn, således at svarene tolkes korrekt? Et andet spørgsmål er, hvordan undgår vi at tale og handle hen over hovedet på dem? Et tredje spørgsmål er, hvordan sikrer vi, at vi lytter ordentligt efter, ikke blot det, at vi forstår ordene, deres semantiske og syntaktiske indhold, men at lytte i mere omfattende forstand?

De tre problemstillinger løses blandt andet ved at udvise stor indlevelse fra den voksnes side og ved at sikre, at børn kommer i en situation, som indebærer, at de kan og tør give deres meninger til kende. Endelig fordres der tillid til forskeren (Christensen, 2001). Denne tillid indebærer en tro på, at forskeren vil bringe deres budskaber videre på en måde, som bliver til gavn for dem selv og for deres jævnaldrende. Etikken består således i at opfylde disse krav, og kvalitetskriteriet må vurderes på tegn, der er skitseret som udtryksformer, for at mødet mellem barn og voksen lykkes (Jørgensen og Kampmann, 2000; Kampmann, 2000). Risikoen for, at der opstår

et magtforhold imellem forsker og barn, er nærliggende, og fordringen er at gøre sig denne risiko klar, ikke for at eliminere den, da dette ville være utopi, men for at omgås den etisk forsvarligt.

De praktiske kvalitetskriterier lægger op til, at vi grundigt overvejer, hvilke informationstyper, der er brug for, hvilke undersøgelseskategorier, der skal indgå, hvordan de operationaliseres, hvilke typer informanter, der er brug for, og hvilke fordringer, fx det "fleksible" i forskningsprocessen stiller til forskeren (jf. Andenæs, 2001). Der er brug for særlige redskaber og retningslinier for at kunne give børn det rum, som de har krav på, når de inddrages i forskningen. For at nå børn er det vigtigt ikke at gå skematisk frem, dvs. at anvende metoder, der lægger op til en dialog med børn, som lader børnene selv komme på banen, og som veksler mellem det deduktive, det induktive og det mere eksplorative.

Denne "bevægelse" kan opnås ved at anvende triangulering af metoder. Derved opnås forskellige grader af nuancering i den viden, der søges (Holstein, 1995). Metoder i bevægelse kan også opnås ved at anvende "fleksible" spørgeteknikker. Man etablerer samtaler med børn ud fra såvel standardiserede tests, spørgeskemaer med lukkede svarkategorier eller ikke-standardiserede spørgeteknikker suppleret med interview, der foregår som en åben samtale, samtidig med at forskeren afkoder svarene undervejs og placerer dem i et skema (Andenæs, 2001). Endelig kan metoder i bevægelse opnås ved at inddrage børn i selve forskningsprocessen lige fra dens tidligste faser, fx ved at involvere børn i arbejdet med at afdække, hvilke spørgsmål inden for en bestemt problemstilling og tematik der findes relevante for målgruppen. Desuden vil det være relevant at søge viden om de kategorier, børn selv anvender, og dette kan opnås via samtaler, der går forud for selve undersøgelsen.

Det videre arbejde med at udvikle indikatorer og operationaliseringer af begreber bliver derved mere livsnært og i "børnehøjde". Gennem pilottests og samtaler med børn om spørgeinstrumentarium og -teknik indhentes viden dels om relevansen af indholdet i spørgsmålene, og dels om hvilke procedurer børn finder mest hensigtsmæssige. Virker spørgsmålene? Er situationen behagelig? Tager det for

lang tid? Bliver man utålmodig? Sådanne spørgsmål er vigtige at medtænke i tilrettelæggelsesfasen. Spørgsmålene kan besvares ved at spørge børn og ved selv som forsker at være til stede under pilottestninger. Der kan gøres mange nyttige observationer i et klasselokale, hvor 25 børn sidder med skemaet foran sig. Vi ser, hvordan nogle børn hurtigt gør sig færdige for måske at skabe opmærksomhed, men vi ser også børns engagement, når de sidder over for spørgeskemaer, der virkelig optager dem. Erfaringerne tyder på, at børn oftest er engagerede og optagede af spørgsmål, der vedrører dem selv, deres personlige og sociale forhold og deres opfattelser af verden og hverdagslivet. De er især optaget, engageret og parate til at fordybe sig, når spørgsmålene er let forståelige og ikke for lange.

Sådanne observationer munder ud i eventuelle justeringer af spørgeskemaet, men de kan også medføre ændrede vejledninger til læreren eller interviewer, så observationerne møntes ud i forslag til ændrede procedurer. På den måde ses forskningsprocessen ikke kun påvirket af selve redskabet, men også af procedurer og hele situationen. Gyldige svar opnås bedst, når de to ting går op i en højere enhed. Det er derfor vigtigt at understrege, at enhver forskningsproces, der inddrager børn, vil vinde, hvis man indregner tid til tilrettelæggelsen udover det sædvanlige. Dette forhold skal indgå i projektplanlægning og udarbejdelse af budgetter. Det kræver nemlig tid at sikre sig optimale interviewsituationer, og det skal pointeres, at interviewsituationen er lige så vigtig for at få gode data som selve spørgsmålsformuleringen.

De realistiske kvalitetskriterier lægger op til, at forskeren har indsigt i følgende vigtige forhold. Det drejer sig om samtidig at optone barnets perspektiv og nedtone forskerens forforståelser for at vise, at man opfatter børn som kompetente deltagere i kommunikationen (Garbarino et al., 1997). Det altafgørende er evnen til at indstille sig på særlige træk ved det enkelte barn, den enkelte situation og den enkelte voksne. Jo mere man ved om børns normale udvikling, des bedre er man desuden rustet til at finde effektive og aktivt lyttende måder at kommunikere på. Det er desuden vigtigt at forholde sig kritisk til sine egne konklusioner vedrørende børns motivation og søge situationer, der øger denne samt giver barnet optimal mulig-

hed for at vise sine kompetencer. Jo mere trygt barnet er, des mere virkningsfuld bliver kommunikationsprocessen og des mere pålidelige informationer, får man. Men man må også som forsker indstille sig på, at nogle voksne får bedre informationer fra børn, og at børn giver bedre informationer til nogle voksne. Det at interviewe er en kunst (Fontana og Frey, 1995, Fog, 1998, 1995) og det at interviewe børn kræver et særligt kendskab til børns forudsætninger.

Endelig viser det sig, at jo flere informationer en voksen har om et barn, des mere sandsynligt er det, at den voksne opfatter barnets budskaber rigtigt. Jo mere kompetent den voksne er til informationshentning og til at skabe et gensidigt forhold, des mindre kompetence kræves af barnet. Udfordringen er derfor som forsker at være i stand til at indregne sådanne kræfter som vigtige faktorer af betydning for gyldigheden af børns udsagn.

De tre typer af kvalitetskriterier betragtes som vigtige forudsætninger for den gode forskningsproces med børn. De indgår derfor på forskellig måde i tilrettelæggelsesfasen, og kriterierne er til stede i alle forskningsprocesser - dog med forskellig vægtning afhængigt af problemstillingen.

Efterfølgende inddrages tre eksempler på tilrettelæggelse og gennemførelse af forskning, som inddrager børn. De tre projekters design bygger på tankegangen om metoder i "bevægelse". De er orienteret imod det overordnede perspektiv at give børn en "stemme" med henblik på at fremskaffe et vidensgrundlag, hvorpå børns vilkår kan forbedres. Beskrivelsen vil følge strukturen a) problemstillingen og relevansen af at inddrage børn, b) design og konkret tilrettelæggelse og d) anvendelse af resultater. Undervejs gives eksempler på, hvordan de ovenstående betragtninger om kvalitetskriterier er inkorporeret i processen. De tre eksempler føres ind på tværs af temaerne.

Problemstilling set i forhold til relevansen af at inddrage børn

Undersøgelsen "Børn og eliteidræt" (Jensen, 1999; Jensen & Hjorth Andersen, 1998) udgjorde en humanistisk-samfundsvidenskabelig

del af et tværvideenskabeligt forskningsprojekt, der blev gennemført i årene 1996-2000. Formålet med det samlede projekt var at belyse, “hvordan deltagelse i eliteorienteret idræt påvirker børns sundhed og trivsel i bred forstand, dvs. psykisk, fysisk og socialt”. Formålet med det delprojekt, som skal beskrives nærmere her, var at belyse, “hvordan børn selv oplever og ser på den intensive træning og forhold forbundet med udfoldelsen i et eliteidrætsmiljø”.

Begrundelsen for at tage dette emne op og belyse det med udgangspunkt i børns synsvinkler, udsprang af et ønske om at kaste nyt lys over mytedannelserne. Ingen havde forsket i dette fænomen i Danmark, og derfor fremstod billederne af elitebørn ofte som malet med den samme “pensel” i form af “skræmmebilleder” fra Østlandene. Billeder, der stammer fra en tid og fra lande, som i sjælden grad opdyrkede børnetalenter uden at skele til børns alder, udviklingsbehov og potentialer samt trivsel. Derfor ønskedes danske børn inddraget i udforskning af eliteidrættens betydning. Relevansen af at inddrage børn selv var indlysende. Observationer eller test ville nok kunne give et indblik i børns ageren i eliteidrætten og i deres adfærd og udtryksformer, men ville slet ikke kunne give indblik i de opfattelser børn selv havde af deres deltagelse i eliteorienteret idræt og af fænomenerne og konteksten.

Vi kunne kun få den nødvendige viden ved at spørge ind til fænomenerne og til børns opfattelse af dem. At gøre det forudsatte en forforståelse af mulige problemstillinger og faldgruber, så børn kunne inddrages på den mest relevante måde i processen. Det vil sige at den specifikke setting, som undersøgelsen fandt sted i, måtte afspejle sig i tilrettelæggelsen af design og dataindsamlingsmetode. Det indebar, at vi ud over at formulere bestemte idrætsrelaterede spørgsmål også skulle bestemme de mest relevante procedurer, som knyttede sig mere specifikt til konteksten. Hvordan skulle forskningsprocessen tilrettelægges, så projektets intentioner og de tre kvalitetskriterier, som er præsenteret ovenfor, blev opfyldt? Et spørgsmål som jeg skal vende tilbage til senere i afsnittet under overvejelserne af design og den konkrete tilrettelæggelse og gennemførelse.

Undersøgelsen “Sundhed og sårbarhed” (Jensen, 2002) udgjorde et kvalitativt delprojekt af tværvideenskabelig forskning om børns sundhed og livsstil. Formålet var at belyse børns sundhed og sårbarhed ud fra deres egne opfattelser og beskrivelser knyttet til fænomenerne trivsel og social integration. Desuden skulle det belyses, hvordan børn oplevede deres påvirknings- og handlemuligheder eller det modsatte, når de blev stillet over for problemstillinger med betydning for dem i hverdagslivet.

Mange har forsket i børns selvoplevede sundhed, sundhedsadfærd og trivsel i forhold til social baggrund og andre variable, som indebærer muligheder for at analysere sammenhænge mellem sundhed, trivsel og socialt liv (jf. bl.a. Holstein, 2001). Men ingen havde tidligere spurgt børnene selv direkte. Indirekte havde børn været involveret i store internationale spørgeskemaundersøgelser, der belyste selvopfattet helbred og øvrige sundheds- og trivselsforhold. Men der var ikke anvendt et design, som byggede på “metoder i bevægelse”. Det betyder, at børn tidligere havde været inddraget i en respondentrolle, men den viden, som kun kunne opnås ved at inddrage børn i en mere aktiv rolle som fortællere om deres eget hverdagsliv og sundhed, var fraværende.

Relevansen af at inddrage børn mere aktivt i dette projekt var stærk. Bevægelsen fra respondentrolle til en mere aktiv rolle i udforskningen af temaer, der berørte sundhed, sårbarhed og andre problemstillinger, som børn og unge selv oplever gennem hverdagslivet som truende for deres sundhed var nødvendig. Desuden var det nødvendigt at inddrage børn af hensyn til et forskningsmæssigt ønske om at kunne bidrage til begrebsudvikling og på den baggrund opstille nye interventionsmodeller.

I dette projekt var det ikke så meget den specifikke setting, der fik betydning. Skolen var et relevant sted at samle børn om projektet, fordi alle børn kunne nås på lige fod. Men det vigtige, som skulle medtænkes allerede fra tilrettelæggelsesfasen var, hvordan så fyldestgørende og varieret viden om hverdagslivsproblemstillinger, som forskellige børn oplever vidt forskelligt, kunne opnås? Her var det

vigtigt at skaffe tid og rum gennem processen til virkelig at lade børns egne beretninger udfolde sig.

Det etiske kriterium er ekstra vigtigt i denne sammenhæng at tage højde for og tænke grundigt igennem, da følsomme emner let kommer frem gennem åbne samtaler. Det praktiske kriterie bestod i at skaffe rum for en forskningsproces i bevægelse, da det er bevægelsen, der giver mange vigtige oplysninger. Dette løstes ved, at jeg "kom tilbage" og tog samtalen op der, hvor den blev sluppet. Det tredje kvalitetskriterie, det realistiske, handler om at sikre sig en god kommunikationsproces, der bygger på forskerens indsigt i barnets situation. Dette er tidskrævende, men afgørende for datakvaliteten.

En konkretisering af et design, der tager højde for disse fordringer, som er klart skærpede i forhold til problemstillingen, uddybes senere.

Undersøgelsen "Børns sundhedsbegreber" (Jensen & Jensen, 2000) gennemføres i årene 2000-03. Formålet er at belyse danske børns og unges sundhedsbegreber. Primært lægges vægt på at afdække deres egne opfattelser af, hvad sundhed og det sunde liv består i, og hvilke forhold der har betydning for udvikling af sundhed og sygdom. Et væsentligt perspektiv er desuden at kortlægge, hvad børn selv tænker om ulighed i forhold til sundhed. Den tidligere forskning på området bygger på fastlagte begreber og kategorier, som først og fremmest repræsenterer forskeres for forståelser. Men når der ønskes viden om en bredere sundhedstænkning, som også rummer "det gode liv" og faktorer bag, er man nødt til at gå andre veje og opstille nye former for design, der involverer målgruppen.

I dette projekt er det vigtigste fokus børns begreber og deres måder at tænke sig ind i en aktørrolle i sundhedsperspektiv. Derfor er børns opfattelser af handlinger vigtige at få belyst. Allerede fra tilrettelæggelsesfasen har det derfor været vigtigt at medtænke, hvordan en sådan kobling mellem belysning af børns viden og deres konkrete handlinger vil kunne finde sted.

Det etiske kvalitetskriterium var lettere at løse end i de to forrige projekter, fordi der ikke gås tæt på børns indre livsverden, men der er tale om at lade dem forholde sig til samfundsmæssige forhold, dvs. forhold uden for dem selv. Det praktiske kriterium, som bl.a. består i at skaffe rum til, at forskningsprocessen kan give varierede data såvelsom muligheder for at belyse denne aktørrolle, er en væsentlig del af data. Det tredje kvalitetskriterium, det realistiske, handler om at sikre sig en god kommunikationsproces, som bygger på forskerens indsigt i børns forudsætninger. Dette løses ved at inddrage børn i flere af undersøgelsens faser og ved en yderst grundig pilotfase, hvor forskeren er til stede over flere gange.

I en efterfølgende del af forskningsprocessen inddrages børnene som sociale aktører i forbindelse med formidling og resultaternes anvendelsesmuligheder. Børn bliver derfor inviteret til at deltage i debatter om forskningsresultaterne, hvad viser de? Hvordan kan de tolkes? Hvordan kan de anvendes på måder, som går i retning af at forbedre menneskers levevilkår? Intentionen er at kunne anvende forskningsprojektet til at skabe intervention og nye former for forebyggelse, der bygges op over børns opfattelse af handlemuligheder og deres aktørrolle. Derfor er det vigtigt at søge viden om børns evner til og tro på egne handlinger i sundhedsfremmende retning. Relevansen af at inddrage børn er igen indlysende. Man kunne måske supplere med observationer af børn, der selv foretager nogle sundhedsfremmende handlinger mere konkret i stedet for kun at "snakke" med børn om det samt få deres tilkendegivelser. Handlinger er konkrete og udførte, så i de efterfølgende designovervejelser vil det være vigtigt også at inddrage overvejelser, om det valgte design er tilstrækkeligt relevant i forhold til målet.

Sammenfattende opfattes de tre projekter som meget forskellige måder at inddrage børn i forskningen. Problemstillingen angiver, om det er respondentrollen, der er i fokus, eller om det er aktørrollen. Der kan også være tilfælde, hvor forskningens genstand er en belysning af, hvordan børn udfolder sig i en aktørrolle, og dermed er der lagt op til at anlægge et aktionsforskningsdesign. I andre tilfælde kan interessen gå i retning af at belyse effekter af social intervention eller forebyggelse. I den sammenhæng vil det være nærliggende at

opfatte effekter af intervention på børns ageren som en del af undersøgelsens genstandsfelt. Derfor rettes blikket væk fra børns opfattelser hen mod deres handlinger.

Som fremhævet flere steder er der forskellige typer etiske problemstillinger forbundet med at inddrage børn. Der er stor forskel på at belyse børns egen sundhed og sårbarhed i et projekt, som går tæt på og så belyse deres opfattelser af sundhedsbegrebet og social ulighed. I sidstnævnte projekt "fjerner" vi problemstillingen lidt væk fra børns nære privatsfære, og derfor er de etiske fordringer ikke lige så vanskelige at leve op til som i de førstnævnte projekter. De praktiske kvalitetskriterier knytter sig til den rent konkrete tilrettelæggelse, og her er det design, der rummer muligheder for "bevægelsen" af metoder, der er i søgelyset. Endelig er der spørgsmålet om gyldighed, som er nært knyttet til, at man som forsker har stor indsigt i selve processens betydning.

Design og metoder

De overvejelser, som indtil nu er lagt frem, tager udgangspunkt i et forskningsprojekts problemstilling. Når denne er fastlagt og konkretiseret i mål og valg af den måde, børn inddrages på, kan fastlæggelse af design og konkretisering af metoder ske, og de tre projekter skal igen inddrages som eksempler.

Projektet "Børn og eliteidræt" rettede sig imod et strategisk udvalg af 11-15 årige børn, der deltog i eliteidrætsmiljøer inden for tennis, idrætsgymnastik, svømning og håndbold. Børnene blev udtaget ud fra kriteriet, at de skulle være knyttet til klubbens bedste elitehold, og klubberne blev valgt fra specialforbundenes udpegning af eliteprægede miljøer i Danmark. En anden gruppe børn, ikke-eliteidrætsbørn, blev inddraget som sammenligningsgrundlag og udtaget dels fra samme klubbers ikke-elitehold samt fra udtræk af CPR-register i de lokalmiljøer, som de udtagne klubber lå i.

Selve dataindsamlingen foregik via spørgeskema sendt pr. post til de udvalgte børn. Desuden sendtes et spørgeskema til deres forældre. Endvidere blev observationer af idrætskulturen fulgt op af uformelle samtaler med børn ude i idrætsmiljøerne og spontane samtaler med

børn, der stod midt i situationen. Dette suppleret med samtaler med trænere og forældre samt yderligere observationer af trænerroller og forældre. Børn gav derigennem deres syn på eliteidrætten på flere forskellige måder.

I begge dataindsamlinger - både den kvantitative og den kvalitative del - gik de samme nævnte temaer og undersøgelsesspørgsmål igen. Samme overordnede operationalisering blev anvendt igennem de to metoder, selv om den kvalitative del gav anledning til og muligheder for at nuancere og være mere eksplorerende. Begge dataindsamlinger blev suppleret med forskerens observationer og samtaler ude i den konkrete klub, i den daglige træning på sidelinien, når stævner og konkurrencer fandt sted. Tilsammen blev det vurderet, at der var indsamlet et varieret datamateriale, som repræsenterede en bred vifte af udtryk for, hvordan deltagelse i eliteidrætten opfattes og påvirker de berørte børn. Variationen i nuanceringsgraden gjorde det muligt at lade de tre former for data gå i "spil" med hinanden, og gyldighedskriteriet blev bedre opfyldt, end hvis én af metoderne havde stået alene.

Børnenes rolle i dette projekt startede med, at de først og fremmest var respondenter. De besvarede et forud struktureret spørgeskema, som var afprøvet på et stort udvalg af børn, og samtaler blev gennemført under pilotafprøvningen af hensyn til kravet om at opnå så gyldige svar som muligt. Derfor var det nødvendigt at inddrage børnene så tidligt som muligt i processen for at spørge dem, om de valgte kategorier og operationaliseringer forekom dem relevante og meningsfyldte. Rollen var imidlertid også en respondentrolle, idet forskeren spurgte børnene om, hvad de mente om de spørgsmål, der var konstrueret. Konstruktionen af spørgeskemaet blev til i vekselvirkning mellem litteraturlæsning og deltagelse i praksis på "sidelinien" samt ved de uformelle samtaler, der fandt sted her. Derved blev det muligt at inddrage den empiriske virkelighed allerede i en tidlig fase af undersøgelsen.

Børnenes roller skiftede gennem projektet. Fra at være respondenter i de første faser og mere tilfældigt inddraget undervejs, blev de senere systematisk inddraget som samtalepartnere, der gav deres egne

opfattelser til kende, hvilket foregik under anvendelse af en åben og eksplorerende interviewform. Her observerede man også børnenes rolle som aktører. Nogle af de børn, jeg mødte i undersøgelsen, følte sig mast og skulle tages særligt alvorligt. De var sårbare, skrøbelige, manglede mestringsevner til selv at tage "hånd om situationen". Andre børn var mere at betragte som sociale aktører, der vidste, hvad de ville med deres deltagelse i eliteidræt, og hvordan de skulle nå deres mål. De kendte selv deres reelle behov, og de blev opfyldt ved, at træneren, forældre og klublivet støttede op om projektet på en anden måde end for de førstnævnte.

Projektet "Sårbarhed og sundhed" hviler på data indsamlet ved inddragelse af 13-14 årige børn fra tre vidt forskellige lokalmiljøer: Et landmiljø, et overklassemiljø og et socialt belastet miljø. Børnene blev fundet ved henvendelse til 7. klasser på skoler beliggende i de tre lokalområder, og derved opnåede man stor variationsbredde, selv inden for et lille sample. Projektet blev tillige bygget over en triangulering af metoder for at sikre bevægelse og fleksibilitet i forskningsprocessen.

Børnene skrev en stil om temaet "Sundhed og hverdagsliv". Et spørgeskema, som blev udfyldt i skolen, dannede optakt til en række efterfølgende samtaler, der blev gennemført på basis af en semi-struktureret interviewguide. Desuden besøgte forskeren klassen i 1-2 timer, observerede børnegruppen og indledte samtaler med dem i den kontekst, som udgjorde rammen om deres skolehverdag. Efter disse indledende faser blev de udvalgte børn inviteret til samtaler efter skriftligt at have tilkendegivet, at de ville være med og fået påført forældres underskrift. Kombinationen af metoder indebar, at dataindsamlingsprocessen var i stadig "bevægelse". De først påbegyndte samtaler blev fulgt op ved de efterfølgende samtaler, som blev aftalt med det enkelte barn fra gang til gang. Børnene tilkendegav, at dette var betydningsfuldt, de følte en større og større tryghed og tillid til samtalerens indhold. Børn brugte selv ofte vendinger som "jeg kom til at tænke på ... siden sidst" og "der var den igen jeg er jo sådan, og det er rigtigt jeg mener det og det". Sådanne udtalelser var med til at understøtte opfattelsen af, at børnene oplevede sig som subjekter i fortællingen, og at data blev "skabt" i processen.

Derved fik de flere muligheder for at komme til orde og give deres syn på hverdagsliv og sammenhænge mellem sundhed og socialt liv. Spørgeskemaet var afprøvet og valideret igennem den såkaldte HBSC-undersøgelse (Health Behaviour in School Children), mens den eksplorerende form blev afprøvet gennem pilottest ved inddragelse af børn fra andre 7. klasser. Dvs. at stilene og den semi-strukturerede spørgeguide var afprøvet og diskuteret med børn i den pågældende aldersgruppe, og hele procesforløbet blev også drøftet med børn fra samme aldersgruppe. Derved blev børn inddraget som en slags "medforskere" fra starten. Den egentlige undersøgelse gennemførtes ud fra samme temaer, som blev slået an i spørgeskemaet. Observationer og samtaler, som var foretaget i klassen, gjorde det samtidig muligt at medtænke et "stykke" af den sociale kontekst i analysen.

Børns rolle i dette projekt var at være både respondenter og samtalepartnere. De særlige fordringer, der stilles hertil, er de etiske. Dilemmaerne i den henseende bliver særligt tydelige i et projekt, der handler om, at man på den ene side ønsker børn inddraget og på den anden side risikerer at "åbne" op for noget, som børn har brug for at snakke med nogen om, men som man ikke har mulighed for som forskere at følge op på ud over forskningsprocessen. Derimod gjorde det kvalitative forskningsdesign det muligt at søge ind i de vigtige nuancer, og forskeren kunne bringe børnenes budskaber videre i den ånd, de blev fortalt. Derved er der en chance for at realisere de gode intentioner om at være "børns talsmand", når man som forsker videreformidler budskaberne og vores viden om børn.

Projektet "Børns sundhedsbegreber", som i dets design benytter triangulering af metoder, hviler i hovedsagen på deskriptive tværsnitstudier, som samlet involverer ca. 5.000 børn i 13-15 års alderen. Som optakt til formulering af spørgeskema og herunder operationalisering af de vigtige variable, blev et børnepanel fra henholdsvis 7. og 9. klasse fra Københavnsområdet inviteret i sommeren 2001 til deltagelse i et 1-dagesseminar. Spørgeskemaet blev udarbejdet og pilottestet gennem en langvarig proces i efteråret 2001. I alt 8 klasser deltog i afprøvning og validering af skemaet under forskerens tilstedeværelse. Spørgsmaalsformuleringer blev diskuteret med børn,

og ændringer blev foretaget fortløbende på baggrund af dialogen. Desuden fulgte få udvalgte børn og unge hele processen med at opbygge og validere spørgeskemaet.

Undersøgelsen er bygget op over tre faser

Undersøgelsen har en eksplorativ, en kvantitativ og en anvendelsesorienteret fase. Den eksplorative fase var bygget op om kvalitative fokusgruppeinterview. Børn og unge fra henholdsvis 7. og 9. klasse blev inviteret til at deltage i en debat om de centrale begreber: a) sundhed og det "gode" liv, b) faktorer, der påvirker menneskers sundhed og muligheder for at leve et godt liv, c) social ulighed i sundhed samt d) handlemuligheder i forhold til sundhedsfremme individuelt og fælles med andre. Denne del af undersøgelsen blev inddraget i opbygningen af de næste faser, spørgeskemaet og den mere dybdegående analyse.

Den kvantitative fase var bygget op om en landsdækkende og repræsentativ survey. Børn fra 100 tilfældigt udvalgte skolars 7. og 9. klasser udvalgte og blev indbudt til at udfylde et spørgeskema af en skoletimes varighed. Spørgeskemaet var bygget op over de centrale begreber, som var i fokus også i fokusgruppeinterviewet fra fase 1 operationaliseret på en måde, så det var målgruppens egne formuleringer, der blev omsat til spørgeskemavariabel. Dertil kom en række åbne spørgsmål for at forfølge det vigtige fokus, at børns egen tænkning om sundhed skulle belyses. Endelig bestod spørgeskemaet af en række relevante baggrundsvARIABLE.

Den anvendelsesorienterede fase (som pr. august 2002 ikke er gennemført) skal foregå som en paneldebat med deltagelse af udvalgte unge. Deltagerne indbydes specielt til at skulle forholde sig til og diskutere "tallene" om børns sundhedsbegreber, deres opfattelser af ulighed i sundhed og handlemuligheder i forhold hertil. Dialogen med målgrupperepræsentanter forventes at bidrage yderligere til nuancering af analysen og til en dyberegående forståelse af, hvad fundene kan "bruges" til i fremtidig forebyggelses- og sundhedspædagogiske sammenhæng.

Børnene får på den måde lejlighed til at komme til orde og blive aktivt inddraget på flere måder. Spørgeskemaet afdækkede et repræsentativt udvalg af børns opfattelser af fænomenerne, mens de indledende og afsluttende faser gave et dybere billede af børns tænkning.

Det, der især adskiller børns rolle i den forskningsproces, der var lagt op til i sidstnævnte projekt fra deres rolle i de andre projekter er, at børnene blev spurgt om deres opfattelser og forståelse af vilkår, som ligger bag sundhed. På den måde skabte man afstand til børnenes egne sundhedsproblemer, og undgik at gå for "tæt på" børnenes personlige liv. Måske blev det derved gjort lettere at forholde sig åbent til problemstillingerne? Selv om analysen inddrog den teoretiske baggrundsforståelse, der går ud på, at børn tænker og svarer ud fra egne erfaringer og forudsætninger, var det egentlige mål at analysere børns svar om "de andre" og om, hvordan og hvorvidt de selv oplevede, at de kunne være med til at påvirke og ændre på vilkårene. Børnene er selvfølgelig respondenter, når de besvarer et spørgeskema. For at leve op til det overordnede mål med projektet at søge børn og unge inddraget som sociale aktører, blev de i skemaet bedt om at give deres egne opfattelse af mulighederne for at deltage aktivt i: a) skolen b) familien c) samfundet.

De tre projekter bygger på design, der både er ensartede og meget forskellige. Ensartede fordi de alle bygger på triangulering af metoder for at opnå stor variation i data, og forskellige fordi problemstillingerne er så forskellige, at børns rolle som respondenter, hhv. aktører, skifter.

Anvendelse af resultater

Den sidste overvejelse, som skal gøres inden selve dataindsamlingen sættes i gang, handler om resultaternes anvendelse, og om hvorvidt den måde, anvendelsen involverer børnene på, er til gavn for dem.

Resultaterne fra den første undersøgelse "Børn og eliteidræt" blev bragt videre igennem en række anbefalinger, der blev lagt frem i rapporter og artikler. Der er imidlertid en fare for, at de mest "sårbare" fortællinger forsvinder i debatten, som let kan komme til at handle om de (90 pct.) børn, der trives i eliteidrætten. Dilem-

maerne, som træder tydeligt frem her, bliver i den sammenhæng vigtige at forholde sig til. Kommer det generelle billede af børn til at dominere overskifterne i formidlingen til fordel for det specifikke, særtilfældene og nuancerne?

Fra sundhed og sårbarhedsundersøgelsen er følgende erfaringer vigtige at trække frem. En lille gruppe af de børn, jeg har interviewet, er særligt skrøbelige og mangler oftest evner til selv at tage "hånd om situationen", både i hverdagslivet og i selve interviewsituationen. Disse børn udgør en risikogruppe i et sundheds- og trivselsperspektiv, og det bliver derfor særligt vigtigt at fortælle deres historie. Andre børn er mere at betragte som sociale aktører. De ved, hvad de vil, og hvordan de skal nå deres mål. De kender selv deres reelle behov, og de oplever, at omgivelserne tager dem alvorligt og inddrager dem som aktører i deres eget liv, i skolen, i fritiden, i familien og i det sociale liv generelt. Udfordringen er at nå ud med den første, lille og svagtartikulerende gruppe børns budskaber og sikre gennemslag for formidling af de oplevede problemstillinger.

Fra undersøgelsen af børns sundhedsbegreber ved man, at såkaldt svage grupper vil have sværere ved at besvare skemaet og deltage som sociale aktører i såvel de indledende som de opfølgende faser. Derfor bliver problemstillingen, at særligt sårbare eller socialt udsatte børn og unge har sværere ved at bringe fortællingerne og deres synspunkter frem. Dette store dilemma skal der findes løsninger på, ellers vil debatten igen blive styret af de stærke - og hele magtspørgsmålet bliver centralt. Sagt på en anden måde drejer det sig om at finde metoder, der gør det muligt at inddrage de to ydergrupper af børn og give dem begge mulighed for at udfolde en rolle som "sociale aktører" i forskningen og videre i udviklings- og interventionsarbejder, der kan komme til at udspringe heraf. Resultaterne fra undersøgelsen bringes som nævnt videre igennem anbefalinger, der fremgår af rapporter, artikler og konferencer som konklusioner på analysen. Men da der lægges stor vægt på handleaspektet, vil enhver rapportering fokusere på at koble de fundne resultater til handlingsforslag i sundhedsfremmende retning.

De tre projekter viser, hvordan tilrettelæggelsesfasen og overvejelser af de fordringer, der stilles til at inddrage børn i forskningen, flytter fokus i forhold til problemstillingen, men det er i anvendelsesfasen, at kvalitetskriterierne skal stå deres prøve. Kvalitetskriterierne er de samme, og de konkrete forslag til design og procedurer minder på mange måder om hinanden. Det der går igen fra de tre projekter er problemet med de sårbare børn. Disse børn findes i ethvert sample, mere eller mindre synlige, uanset problemstillingen. I det andet projekt jeg præsenterede, "Sundhed og sårbarhed", er børns sårbarhed en del af problemstillingen. Derved rettes opmærksomheden mere imod sårbarheden, og der tages specifikt højde for den under de etiske foranstaltninger, mens fænomenet i andre projekter er til stede, uden at det måske reflekteres i tilrettelæggelsen og i formidlingen.

Det er vigtigt her at understrege, at "udsatte" børn kræver større lydhørhed og finfølelse fra forskeren end stærkere børn. Den bedste måde at forholde sig til eventuelle forsvarsmekanismer på er at være opmærksom på dem - frem for at søge at afdække dem for barnet. Skrøbelige og sårbare børn er mest tilbøjelige til at forvanske både den sociale (objektive virkelighed) og deres subjektive oplevelse. Selvfølelse og mestring indvirker på barnet som informationsgiver og på dets evne til og motivation for at indgå som aktiv deltager i forskningsprocessen, hvilket viser sig ved, at mødet mellem barn og forsker præges af hhv. lav og høj selvfølelse. Lav selvfølelse truer kommunikationens integritet, og den kan forstyrre, modarbejde eller aflede dialogen. Mens høj selvfølelse muliggør, at mødet kan forme sig som en egentlig informationsudveksling, dvs. at uhen-sigtsmæssige mestringsstrategier kan forvandle mødet til én lang historie om krogveje, modstand og falske eller vildledende udsagn. Herved bliver barnets reelle behov bliver vanskelige at finde frem.

Den nævnte problemstilling bliver særlig aktuel, når forskningens målgruppe er risikogrupper, dvs. udsatte eller marginaliserede grupper. Her ses mange forsvarsmekanismer i spil, men det er måske ikke den største hindring for at opnå pålidelige resultater. Den største hindring er nok snarere, at børn ikke er bevidste om deres egne vurderinger af sig selv, som regel heller ikke af deres mestringsstrategier eller deres forsvarsmekanismer.

Konklusion

Erfaringerne fra de tre undersøgelser tyder på, at de mest pålidelige resultater opnås ved anvendelse af design, der bringer flere metoder sammen. Derved opnås en stor variation i datamaterialet, og det bliver muligt at koble generaliseringer fra analyser af kvantitative data med nuancer fra analyser af kvalitative data, og derved kan de to metoder befrugte hinanden. Der er opstillet særlige kvalitetskriterier, når forskningen retter sig imod børn, og flere af dem kan samles i det overordnede krav til at give børn tid og rum til at udtale sig, komme tilbage og opbygge større og større tillid til forskeren og til forskeren som deres talsmand. Det gøres ikke bare ved et enkelt interview eller ved at sende et spørgeskema ud, som børnene aldrig hører mere til, men derimod gennem dataindsamlinger, der inddrager børn på forskellige måder og med forskellig nuanceringsgrad. Det vanskelige og udfordrende er forbundet med den særlige rolle, man som forsker indtager og de etiske fordringer, der opstår, når man i sit projekt søger børn inddraget i åbne, udfordrende og uforudsete dele af forskningsprocessen. Løsninger på dette dilemma går bl.a. i retning af at opfylde børns krav på at få indsigt i forskningens formål og spørgsmål.

Gyldighedsspørgsmålet knytter sig nært til de opstillede tre kvalitetskriterier, som hænger indbyrdes sammen. At bruge flere metoder er med til at øge gyldigheden, dels fordi data supplerer hinanden og kan anvendes i analysen til forskellige grader af nuanceringer, og dels fordi det bliver muligt at anlægge forskellige perspektiver på samme problemstilling. Hvad nu hvis to metoder giver forskellige svar? Så må opgaven være at søge svar på, hvor gyldige svarene er fra den ene metode frem for den anden, hvilket lægger op til at se på, hvordan metoderne kan bruges til forskellige formål. Dette stiller store krav til uddannelsen af et evt. "interviewkorps". Når man ser, hvor hårfin balancen er fra, at samtalen glider ubesværet til, at den går i stå, bliver selve forskerrollen og kompetencen altafgørende.

Tilrettelæggelse af forskningen, så alle børns rettigheder bliver opfyldt, også de mest sårbare børns, har tillige vist sig at være et af de vanskeligste spørgsmål, når man ønsker at inddrage børns i forskning. Den etiske fordring knytter sig til mange aspekter af

forskningsprocessen, lige fra selve holdningen til barnet, til interviewssituationen, forskerens måder at kommunikere på. Situationen og alt andet bliver sat særligt på spidsen, når forskeren sidder over for sarte eller sårbare og måske socialt udsatte børn. Disse børn har tydeligvis større behov end andre børn for at blive set, hørt og taget imod og oplever måske i et kort øjeblik, at forskeren netop er den troværdige voksen, som de har lyst til at betroe sig til. Den største udfordring bliver i den forbindelse ikke bare at søge viden om børn til gavn for forskersamfundet, men at tage opgaven på sig og bringe denne viden videre til gavn for børnene.

De dilemmaer og problemstillinger, som er rejst her, viser dels, hvor vigtigt det er at gøre sig de overordnede mål bevidst i forhold til relevansen af at inddrage børn, og dels at drage hele processen fra det tidlige design til den afsluttende formidling ind i spørgsmålet om hvorvidt, og hvor langt, vi vil gå i forbindelse med at inddrage børn. Den overordnede legitimering, vi har til rådighed i forbindelse med FN's børnekonvention, indebærer, at børns rettigheder skal tages alvorligt, når vi inddrager dem i forskningen. Dette er blevet fortolket således, at det vigtigste i den forbindelse er at sikre sig, at forskningen på et senere tidspunkt bidrager til at forbedre børns vilkår.

Perspektivet er at arbejde videre med overvejelser, der går i retning af at udvikle de bedste metoder, som sikrer såvel pålidelige data som opfyldelse af de tre kvalitetskriterier, der her er lagt frem: Det etiske, det praktiske og det realistiske. Afslutningsvis skal det understreges, at den type forskning, der efterlyses, kalder på et forskernetværk, og det vil være en styrke at opbygge forskningen ud fra tværvidenskabelige tilgange. Det vil desuden være en styrke, at der kan skabes tid og rum for den grundige inddragelse, som børn har behov for og krav på lige fra design til analysefasen.

Referencer

Alderson, P. (2000)

Children as researchers. Christensen, P. & James, A. (eds.), i: Research with children. Perspectives and practices. London. Former Press.

Alderson, P. (1999)

Young Childrens Rights. London: Save The Children Fund, Jessica Kingsley.

Alderson, P. (1995)

Listening to children. Children, ethics and social research. Barnados: Barking-side.

Andenæs, A. (2001)

Barn som blir plassert utenfor hjemmet - risiko og utvikling. Paper presenteret ved Det skandinaviske Metodeforskningsseminar, København, 1.-2. oktober 2001.

Christensen, P.H. og James, A. (2000)(eds.)

Research with children. Perspectives and practices. London. Former Press.

Christensen, P.H. (2000)

Etik og taktik i forskning med børn, i: Jørgensen, P.S. & Kampmann, J. (ed.). Børn som informanter. København: Børnerådet, 215-233.

Christensen, E. (2001)

At blive synlig - men ikke udstillet, i: Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (ed.). Børn som informanter. København: Børnerådet, 271.283.

Fontana, A. og Frey, J.H. (1994)

Interviewing. The art of science, i: Dencin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). Handbook of qualitative research. London. Sage Publications, 361-377.

Fog, J. (1994)

Med samtalen som udgangspunkt. København: Akademisk Forlag.

Fog, J. (1998)

Saglig medmenneskelighed. København: Hans Reitzels Forlag.

Garbarino, J., Stott, F.M. (1997)

Hvad børn kan fortælle os. Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn. København: Hans Reitzels Forlag.

Henkelmann, J.J. og Everall, R.D. (2001)

Informed consent with children: Ethical and practical implications. Canadian Journal of Concelling, 35, 109-121.

Holstein, B. (2001)

Et enestående projekt, i: Jørgensen, P.S., Holstein, B. & Due, P. (eds.). Sundhed på vippen. En undersøgelse af store skolebørns sundhed, trivsel og velfærd. København: hans Reitzels Forlag, 26-37.

Holstein, B. (1995)

Triangulering - metoderedskab og validitetsinstrument, i: Lunde, I. M. og Ramhøj, P. (eds.). Humanistisk Forskning inden for sundhedsvidenskab. København. Akademisk Forlag.

Jensen, B. og Hjorth Andersen, B. (1998)

Børn og eliteidræt - i tal. København: Institut for Idræt. Københavns Universitet.

Jensen, B. (1999)

Kompetencebegrebet - anvendt i en analyse af børns trivsel i eliteidræt. Ph.D. Afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Jensen, B. (2002)

Sundhed og sårbarhed. Store børns beretninger om sundhed og hverdagsliv. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. og Jensen, B.B. (2001)

Undersøgelse af sundhedsbegreber hos børn og unge. Pjece. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Jørgensen, P.S. og Kampmann, J. (2000) (ed.)

Børn som informanter. København: Børnerådet.

Kampmann, J. (2000)

Børneperspektiv og børn som informanter. Arbejdsnotat 1. København: Børnerådet.

Kvale, S. (1997)

InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København. Hans Reitzels Forlag.

Waage, T., Jørgensen, P.S. , Sylwander, L. og Lindahl, T. (1999) (eds.)

Barnets bedste i dag. Om begrebet "barnets bedste" i et nordisk perspektiv. København: Børnerådet.

Spørgsmålsformuleringer til børn - set fra et udviklingspsykologisk perspektiv

Helmer Bøving Larsen

Kvantitative survey-undersøgelser med børn vil typisk søge at belyse, hvor stor en andel af de interviewede børn, der har oplevet nogle bestemte begivenheder, og hvilke faktorer der karakteriserer dem, der har/ikke har oplevet begivenhederne. Nogle vil derfor hævde, at kvantitative undersøgelser hænger tæt sammen med det *positivistiske* videnskabelige paradigme i modsætning til kvalitative undersøgelser, som ofte hænger sammen med det *socialkonstruktivistiske* paradigme. Men det er vigtigt at fastslå, at videnskabeligt paradigme og undersøgelsesmetoder ikke behøver at hænge sammen. En undersøgelse kan godt bygge på et positivistisk paradigme, selvom data er subjektive eller kvalitative, og faktisk er denne kombination ret almindelig. På den anden side kan en forsker være tilhænger af det konstruktivistiske paradigme, men nogle af de data, forskerens undersøgelse bygger på, kan være kvantitative. Således behøver der ikke nødvendigvis være overensstemmelse mellem data og dataanalysemetode på den ene side og forskningsparadigme på den anden.

Den kvantitative forskning lægger bl.a. vægt på betydningen af vanskelige livsbegivenheder, når man skal forklare, hvorfor børn udvikler sig forskelligt. *Vanskelige livsbegivenheder* (på engelsk life events) er betegnelsen for stresspåvirkninger i form af uønskede sociale oplevelser, hvor man som regel kan angive starttidspunkt, forløb og sluttidspunkt (fx en trafikulykke eller et dødsfald). Udsættelsen for begivenheden er typisk relativt kort, men virkningen af begivenheden er langvarig og omfattende. I modsætning hertil står kroniske vanskeligheder, som er sociale oplevelser, hvor begyndelses- og sluttidspunkt er svære at fastslå, men som indikerer, at et barn til stadighed udsættes for en uønsket oplevelse, og hvor intensiteten og

virksomheden varierer (fx at leve i en disharmonisk familie). Vanskelige livsbegivenheder antages at have betydning for individets fysiske og psykiske helbred (Goodyer, 1990). Det har imidlertid vist sig, at der er en række metodologiske fejlkilder forbundet med at fastslå sådanne sammenhænge:

1. Der vil ofte være manglende overensstemmelse mellem barnets og forældrenes beskrivelse af problemer og livsbegivenheder, og man kan ikke på forhånd afgøre, hvem af parterne man skal fæste mest lid til.
2. Der er risiko for bias, fordi interviewpersonen ved, hvornår problemerne begyndte, når man spørger til forudgående vanskelige livsbegivenheder. Det kan medføre, at interviewpersonen overdriver sværhedsgraden af de vanskelige livsbegivenheder, der indtraf *før* problemerne begyndte i forhold til de livsbegivenheder, der har fundet sted *efter* problemerne opstod.
3. Der er vanskeligheder med at bestemme, hvad det vil sige, at problemer begynder.
4. Der er ofte en sammenhæng mellem forekomsten af akutte og kroniske livsbegivenheder, hvilket gør det svært at afklare deres relative betydning for individets udvikling eller fejludvikling.

Det er sådanne metodologiske vanskeligheder, der har gjort, at nogle forskere har vendt ryggen til den kvantitative forskningstradition og i stedet vendt sig mod den kvalitative forskning, hvor den slags problemer sjældent bliver tematiseret. Hvis formålet med forskningen er at beskrive deltagernes forskellige "stemmer", er en konstruktivistisk baseret metodologi da også velegnet.

Hvis formålet med forskningen derimod er at finde sammenhænge, forudsige begivenheder og opdage årsagsforhold, er der ikke andet for end at søge at kvantificere fejlkilderne i de svar, man har indhentet og undersøge årsagerne til, at der eksisterer forskellige opfattelser af begivenhederne. I det følgende vil nogle af fejlkilderne (og forslag til at søge at minimere dem) blive gennemgået.

Barnets kompetence i interviewsammenhæng

En almindelig opfattelse er, at jo ældre barnet er, jo dygtigere vil barnet være til at besvare spørgsmål på kompetent vis (komplementært hertil er selvfølgelig spørgsmålenes sværhedsgrad og interviewerens kompetence, men herom senere). Med barnets kompetence tænkes på barnets evne til at afgive oplysninger på en pålidelig, meningsfuld måde. De fire kriterier, der normalt omtales, er:

1. Evnen til at opfatte kendsgerninger akkurat (dvs. mental kapacitet til på hændelsestidspunktet at observere eller opfatte hændelsen på akkurat vis).
2. Evnen til at erindre og genkalde (dvs. tilstrækkelig hukommelse til at fastholde en selvstændig erindring om begivenheden).
3. Evnen til at skelne sandt fra falsk.
4. Evnen til at kommunikere hvad man kan huske om begivenhederne og at forstå de spørgsmål, der måtte blive stillet om begivenhederne.

Barnets kompetence skal imidlertid også ses i forhold til karakteren af de oplysninger, intervieweren vil have frem. Man er ikke altid kun interesseret i, hvad barnet kan huske om stedfundne *begivenheder*. Det kan også komme på tale at interviewe barnet om tidligere og nuværende følelser og stemninger, om hvordan barnet har det med andre mennesker og oplysninger om barnets selvoplevede helbredstilstand. De oplysninger, forskeren behøver, kræver, at barnet har en korrekt opfattelse og benævnelse af sine emotionelle tilstande eller sine somatiske symptomer, at barnet kan beskrive sine symptomer i en tidsramme og kan vurdere symptomernes sværhedsgrad og hyppighed.

Den traditionelle psykoanalytisk inspirerede antagelse var, at barnet på grund af benægtelsen, frygt eller angst ikke kunne udspørges direkte om emotionelle forhold, og at man måtte benytte de såkaldte *projektive* metoder for at liste oplysningerne ud af barnet. Nyere forskning tyder dog på, at barnets forståelse af forskellige følelsestil-

stande begynder tidligt i barndommen (Dunn, 1996; Garbarino & Stott, 1997), og at barnet med lidt hjælp godt kan afgive pålidelige svar. Hjælpen til barnet vil bl.a. bestå i at klargøre forskellen på stemninger, følelser, tanker og handlinger.

Distinktionen mellem stemninger og tanker er den sværeste at fastholde for barnet. Det er almindeligt at spørge, "føler du dårlig samvittighed, eller føler du dig skyldig", hvor man måske snarere skulle spørge, om barnet *tænker*, at det er hans skyld i stedet for at bruge vendingen at *føle*. Spørgsmålet kan enten henvise til en stemning eller til en kognitiv tilstand (fx det fik mig til at tænke, at jeg havde gjort noget forkert). På samme måde er bekymring et kognitivt symptom, mens ængstelse er en stemning. Det kan selvfølgelig virke som petitesser, men kan være særdeles relevant, hvis man vil drage nogle konklusioner af svarene.

Barnets kognitive udvikling

Traditionelle udviklingsteorier har ofte anskuet psykisk udvikling som en systematisk fremadskriden gennem stadier med en på forhånd given rækkefølge, alle børn gennemlever, og som hver især bringer dem et skridt nærmere modenhed, dvs. voksen funktion. Jean Piaget satte da fokus på kognitive mekanismer i udviklingen fra spædbarnealderens sensomotoriske periode gennem barndommens præoperationelle og konkret-operationelle perioder til den formelt operationelle periode, som indledes med adolescensen, hvor logisk ræsonneren rykker i forgrunden (Piaget & Inhelder, 1969).

Ifølge Piaget var midtbarndommen (6-12 år) præget af udviklingen af evnen til at tænke i *konkret-operationelle* baner. Barnet foretager konkrete operationer i tankerne, og forestiller sig fx, at han/hun ændrer på genstandes indbyrdes placering. Barnet anvender desuden logiske årsag-virkningsprincipper på konkrete fysiske og sociale forhold. De tre grundlæggende kognitive indstillinger i denne periode er: 1) konservationsprincippet, som gradvis bringes i anvendelse på den fysiske verden (fx at en liter væske vedbliver med at udgøre en liter uafhængigt af, om den hældes op i et højt, smalt eller lavt og bredt glas), 2) klassifikationsfærdigheder, herunder evnen til at danne logiske hierarkier af kategorier og 3) kombinatoriske færdig-

heder, særligt evnen til at addere, subtrahere, multiplicere og dividere. Kritikken af Piaget har især drejet sig om det følgende:

1. Piaget hævdede, at den kognitive udvikling foregår via universelle, trinvis faser. Men eftertiden har fundet markante forskelle i de kognitive evner hos forskellige individer, særlig når man sammenligner individer fra forskellige kulturer. Desuden er der ikke altid konsistens i den måde, et individ løser opgaver på, selvom man skulle mene, at når man havde nået et kognitivt stadium, burde man kunne klare alle opgaver på dette kognitive udviklingstrin.
2. Piaget talte om kvalitative og relativt hurtige skift fra det ene stadie til det andet. I modsætning hertil vil man i dag snarere tale om en gradvis, kvantitativ akkumulation af færdigheder.
3. Piaget undervurderede den alder, hvor børn begyndte at kunne løse forskellige opgaver, formentlig på grund af de opgaver, han satte dem til at løse. I dag er der generel enighed om, at spædbørn og små børn kan klare flere kognitive opgaver, end Piaget mente.
4. Piaget havde en snæver opfattelse af, hvad det vil sige at tænke og vide noget. Typisk interesserede han sig for den form for forståelse, som man kan vise i pendulforsøget (hvor man skal forklare, hvorfor pendulet bevæger sig med en vis hastighed frem og tilbage). Andre udviklingspsykologer (fx Howard Gardner) mener, at vi har mange former for intelligens, som er indbyrdes uafhængige af hinanden.
5. Piaget havde, som slutfase på vores kognitive udvikling, evnen til at tænke i formale operationer, men man har sagt, at samfundets kompleksitet kræver mere fleksible og fortolkende tænkemåder.

I vore dage er det *computermodeller*, man tænker i (informationsprocesseringsmodeller), når man skal forklare barnets og den voksnes tænkning. Modellen omfatter, dels et centralt processeringssystem, der kontrollerer informationsbehandlings hastighed og lagring i

hukommelsen, dels et hyperkognitivt system, der fortolker problemer og vurderer, hvad der skal til for at løse problemerne, og endelig et specialiseret strukturelt system, der akkumulerer viden såvel som teknikker, der egner sig til bestemte problemløsningsopgaver. Foruden denne noget mekaniske model er der desuden udbredt enighed om, at problemløsning og færdighedsindlæring må forstås inden for rammerne af en kulturel kontekst, der kan fremme og hæmme forskellige former for færdighedsindlæring (jf. japanske børns overlegenhed i forhold til amerikanske børn inden for matematik).

Hertil kommer hypotesen om, at selvopfattelsen hos det pågældende barn påvirker den kognitive udvikling. I midtbarndommen øges evnen til selvopfattelse, og der opstår tillige en øget forståelse for, at forskellige mennesker kan have forskellige synspunkter. Evnen til at erindre sig selv i forskellige tidligere sammenhænge og bevidstheden om sig selv her og nu øges på samme tid. Selvopfattelsen afhænger dels af følelsen af personlig gennemslagskraft, dels af sociale forventninger og feedback fra omgivelserne og ser ud til at hænge sammen med de tidlige narrative dialoger mellem barnet og dets omsorgspersoner.

Der er således enighed blandt udviklingspsykologer i dag om, at det er muligt at tilrettelægge interview således, at selv små børn vil kunne forstå og besvare spørgsmålene. Dette vil som hovedregel betyde, at spørgsmålene skal omhandle meningsfulde og betydningsfulde oplevelser fra barnets liv, og at spørgsmål om komplekse begivenheder eller komplekse relationer så vidt muligt skal opdeles i mere simple enheder. Noget andet er, at børn lige så lidt som voksne kan forventes at kunne huske alt om en begivenhed.

Hukommelse

Hukommelse er den centrale psykologiske funktion, som aktiveres, når man udspørger barnet om dets livssituation. Mange tror, at hukommelsesfunktionen virker på samme måde som et bibliotek, fyldt med lyde og billeder fra vores liv, som hentes frem, når vi ønsker det. Inden for psykologien har hukommelsesbegrebet dog et mere aktivt og procesorienteret indhold. Hukommelse kan bredt define-

res som den måde, hvorpå tidligere oplevelser påvirker individets fremtidige funktion. Hukommelse henviser til, hvordan hjernen påvirkes af erfaringer og efterfølgende ændrer sine reaktioner. Med andre ord påvirkes hjernen af individets interaktioner med omverdenen, og hjernen indkoder denne interaktion (i hjernens synapser) således, at individets fremtidige interaktioner med omverdenen ændres.

Hjernen fungerer ved hjælp af neurale netværk opbygget som komplicerede edderkoppespind, der er i stand til at affyre utallige forskellige mønstre. Hvis et bestemt netværksmønster bliver affyret, øges sandsynligheden for at dette mønster bliver aktiveret en anden gang. Det specielle affyringsmønster og den "energi" der er indeholdt i en bestemt aktiveret neural netprofil, indeholder "information". Denne information kaldes ofte "repræsentation". Det visuelle system kan repræsentere synsbilleder, mens det auditive system kan skabe repræsentationer af lyde. Mere komplekse repræsentationer, såsom begreber og kategorier foregår i hjernebarken. Den øgede sandsynlighed for at der affyres et lignende netværksmønster en anden gang, er den måde netværket "husker" på. Hukommelse kan således forstås som den måde, begivenheder kan påvirke hjernen og dens fremtidige aktivitet.

Vores erindringer bygger på sammenkædningen af forskellige aspekter af disse indkodede neuronale aktiveringsmønstre. Forbindelserne gør det mere sandsynligt, at visse emner aktiveres samtidigt, når vi genkalder os noget. Således sammenkædes repræsentationerne med en lang række indre mentale processer, som er unikke for hvert individ. Det, der gemmes i hukommelsen, er altså ikke objektive registreringer af begivenheder, der har fundet sted, men sandsynligheder for at neuronerne fremover affyres i et bestemt mønster. Når vi prøver at genkalde os en begivenhed, søger vi først efter begivenhedens "kerne", og dernæst søger vi at rekonstruere detaljerne. Denne rekonstruktionsproces kan være stærkt påvirket af de nuværende omgivelser, af konteksten, hvor udspørgningen foregår og af andre faktorer, såsom vores øjeblikkelige følelsesmæssige tilstand og vores opfattelse af, hvilke forventninger der er til vores svar. Hukommelse er en aktiv proces, hvor selv de mest "faktuelle"

erindringer i virkeligheden er dynamiske repræsentationsprocesser. At huske er ikke blot reaktiveringen af en indkodet erindring; det består i konstruktionen af et nyt neuronalt netværk, som dels ligner det oprindeligt indkodede netværk, dels indeholder erindringer om andre oplevelser såvel som påvirkninger fra den aktuelle mentale tilstand (Siegel, 1999).

Barnets hukommelse og tidsopfattelse

Når man interviewer børn om, hvad de kan huske om stedfundne begivenheder, er følgende forhold vigtige at tage hensyn til.

1. Fra 3-års alderen til teenageårene er der en øgning i den mængde informationer, barnet kan give, når det bliver bedt om selv at fortælle. Selvom små børn giver færre informationer, er de imidlertid ikke mindre akkurate i deres erindringer end ældre børn og voksne.
2. Små børn mellem 3 og 6 år vil kunne give mere information, hvis man bruger strukturerede spørgemetoder, hvor barnet skal vælge mellem svarene. De er dog også mere tilbøjelige til at give fejlagtige oplysninger, selvom det sjældent er et problem efter 6-års alderen.
3. En gren af kognitionsforskningen har beskæftiget sig med mulighederne for at "plante" falske barndomserindringer i børn og unges erindringer (Ceci & Bruck, 1995; Schacter & Curran, 1995). Selvom de mindste børn er tilbøjelige til at afgive fejlagtige oplysninger, hvis de bliver udspurgt gentagne gange eller bliver udsat for suggestive spørgsmål og ledende spørgsmål, vil dette som regel snarere påvirke detaljerne end selve oplevelsen. Det ser ud til at små børn tager mere fejl af, hvordan mennesker fremtræder, end i hvad de foretager sig - vi kan måske sige, at mennesket tidligt tilegner sig en oplevelse af intentionerne bag andres adfærd, som kommer dem til gode, når de skal genfortælle. Endvidere er det en klinisk erfaring, at de små "suggestible" børn ofte godt er klar over, at de i virkeligheden ikke husker det suggererede materiale, men de tog det med, fordi de troede de skulle.

4. Selvom man godt kan påvise øgede glemselsrater hos små børn, der bliver prøvet med hukommelsestests, er forskellen på, hvor meget man glemmer ikke så stor, i hvert fald fra 6-års alderen og op til voksenalderen.
5. Der er eksempler på tre-årige børn, der har kunnet huske begivenheder, der har fundet sted op til et år før interviewet.
6. Der er en tendens, både hos børn og voksne, til at sammensætte erindringer om gentagne hændelser til "scripts" - altså en slags drejebøger, der udgør en generaliseret erindring om sådanne hændelser, hvor man sammensætter træk fra en række forskellige specifikke begivenheder. Børn under 6 har formentlig sværere ved at fortælle detaljer fra specifikke tilfælde af sådanne gentagne hændelser, men det er ikke undersøgt nærmere.
7. Små børn har svært ved at svare på spørgsmål, der overstiger deres kognitive kapaciteter (fx tids- og stedsangivelser).

Alle disse forhold har betydning for, hvad børn kan huske om stedfundne begivenheder. Det er tillige vigtigt at gøre sig klart, at for barnet betyder den sociale kontekst og samspillet med interviewerens meget for, hvad det er i stand til at huske og genfortælle. Børn, der er vant til at tale med deres forældre om dagens begivenheder i en tryk atmosfære, vil senere hen i livet huske flere detaljer om deres barndom (Bauer & Wewerka, 1995).

Tidsangivelseres akkurate, præcision og reliabilitet

Breton et al. (1995), som interviewede børn i 9-11-års alderen, fandt, at spørgsmål om tidsangivelser var sværere at forstå end andre spørgsmål. De skelnede mellem tre typer tidsangivelser: *tidsperioder* som henviser til en tidsramme, fx inden for de sidste 6 måneder, *varighedsspørgsmål*, som omhandler, hvor længe en begivenhed eller et symptom varede, og *hyppighedsspørgsmål*, altså hvor ofte en begivenhed eller et symptom gentager sig. Færre end 30 pct. af den slags spørgsmål blev forstået i den aldersgruppe. Varighedsspørgsmål blev forstået bedre end de andre, idet næsten halvdelen af spørgsmålene blev forstået.

Prospektive undersøgelser er kostbare, og man løber ofte ind i deltagerfrafald, hvilket gør, at man som regel er nødt til at spørge retrospektivt om tidsangivelser. Men den retrospektive metode bygger på den antagelse, at tidsangivelser kan afgives med akkurate, præcision og reliabilitet.

Med *akkurate* menes i hvor høj grad en erindret dato stemmer overens med den virkelige dato, hvor begivenheden indtraf, eller fx vanskelighederne begyndte. Akkurate vil normalt aldrig kunne fastslås. Hvis man kunne gøre det ved hjælp af eksterne kilder, ville man ikke behøve at benytte retrospektive beretninger.

Præcision henviser til den eventuelle fejlmargen i tidsangivelsen. Hvis barnet kun kan huske, at det hele startede på et eller andet tidspunkt, da hun var i 10-års alderen, er tidsangivelsen mindre præcis, end hvis hun havde sagt, det begyndte i marts, det år hun fyldte ti.

Reliabilitet angiver graden af overensstemmelse mellem tidsangivelserne på forskellige undersøgelsestidspunkter.

Man kan søge at forbedre præcision og reliabilitet på forskellige måder. I en interviewsituation kan man prøve at få barnet til at angive datoer så præcist som muligt, først og fremmest ved at gå ind i de vage svar med ekstra spørgsmål. Hvis barnet siger: "det ved jeg ikke" eller "fra jeg var 8 eller 9 år gammel," spørger man ind til, om det var før eller efter fødselsdagen, skoleferierne, årstiderne, og hvad der ellers kan have været af begivenheder, der har sat sig spor.

En undersøgelse af sådanne angivelser fra børn i 8-16-års alderen og deres forældre (Angold et al. 1996) viser dalende præcision og reliabilitet afhængig af, hvor lang tid der er gået siden begivenheden. Reliabiliteten daler imidlertid hurtigere end præcisionen. Og da reliabiliteten må siges at være forudsætningen for præcisionen, konkluderede undersøgelsen, at både børnene og forældrene angiver tidspunkter mere præcist, end deres hukommelse berettiger dem til, og det gælder i særlig grad, når begivenheden ligger mere end et halvt år tilbage.

Både børn og forældre varierede meget i, hvor præcist de angav datoer. Nogle gav temmelig præcise datoer, mens andre var meget vage. Børn viste også meget større variabilitet i deres gennemsnitlige reliabilitet end forældrene. Nogle børn i denne aldersgruppe angav tidspunkter med meget større reliabilitet end andre, men det havde ikke sammenhæng med deres alder. Forældrenes svar var ikke generelt mere pålidelige end børnenes.

Den gennemgående tendens var, at når der er gået mere end tre måneder, er tidsangivelser ikke reliable, men kan kun give et groft skøn over, hvor længe siden det er, tingene startede. Og det er værd at lægge mærke til, at disse niveauer af præcision og reliabilitet kun blev opnået ved tidskrævende interviewprocedurer. Endvidere undersøgte man kun præcision og reliabilitet ved de symptomer, der blev rapporteret ved begge lejligheder, hvilket alt i alt medfører en overvurdering af reliabiliteten.

Breton et al. fandt, at børn i 9-11-års alderen har svært ved at forstå tidsrelaterede spørgsmål, mens børn og voksne klarede sig lige dårligt hos Angold et al. (og der er jo ingen grund til at tro, at voksne ikke forstår spørgsmål som: "hvornår begyndte det?"). Lidt trøst var der dog i, at man fandt, at den relative rækkefølge i begivenhedsforløbet huskes bedre end de absolutte tidsangivelser.

Børnenes alder havde ikke den store indflydelse på præcision og reliabilitet, men eksperimentelle undersøgelser af børns genkaldelse viser, at efter 6-års alderen er der ikke de store forskelle på børns og voksnes evner i denne henseende. Løsningen på alt dette ville selvfølgelig være prospektive undersøgelser med 3-måneders intervaller, men omkostningerne forbundet hermed gør, at det yderst sjældent vil kunne lade sig gøre.

Læsevanskeligheder

Spørgeskemaundersøgelser, som skal læses og besvares skriftligt, skal tage hensyn til læsevanskeligheder (som oven i købet kan forekomme hyppigt blandt den gruppe børn, som allerhelst skulle kunne besvare undersøgelsens spørgsmål). De fleste børn kan læse korte ord i 7-års alderen, og i 10-12-års alderen kan de fleste læse

Ekstrabladet eller tilsvarende skriftligt materiale. Omkring 10 pct. af danske børn læser imidlertid ikke svarende til deres øvrige udvikling, de lider af specifik læseretardering, og hertil kommer ca. 5 pct. som læser dårligt (men dog svarende til deres evner), hvilket gør at man må regne med, at ca. 15 pct. af en årgang har svært ved at forstå og besvare skriftlige spørgsmål (Mejding, 1994).

Interviewerens kompetence

Som nævnt tidligere kan svarenes kvalitet i en interviewundersøgelse med børn afhænge af, hvor dygtig barnet er til at svare, og af hvor svære spørgsmålene er, altså i en vis forstand, hvor dygtig den voksne er til at spørge. Denne sammenhæng vil man som regel først kunne undersøge *efter* undersøgelsen er foretaget, og der er i det hele taget ikke mange videnskabeligt begrundede og præcise retningslinier for, hvordan man bedst formulerer spørgsmål til børn på forskellige alderstrin. Man er i de fleste tilfælde henvist til egne og andres erfaringer, som ikke altid bygger på empirisk forskning.

Intervieweren, der skal tale med barnet, skal søge at finde ud af, hvad barnet har oplevet, tage hensyn til barnets udviklingsniveau i undersøgelsessituationen, undgå at lade sine forudfattede meninger få indflydelse på undersøgelsesresultatet og samtidig virke forstående og støttende over for barnet under samtalen.

Man må regne med, at selvom barnet i forvejen har fået at vide, at det skulle interviewes, har det som regel ikke nogen klar forestilling om, hvad et sådant interview indebærer. Det kan derfor anbefales, at intervieweren bruger tid på at forklare og demonstrere over for barnet, hvad det er der forventes, og den følgende gennemgang kan tjene som model hertil.

I den indledende kontakt gælder det om at få barnet til at slappe af og føle sig godt tilpas. Mens kontakten skabes, begynder intervieweren at gøre observationer af barnets adfærd, sociale repertoire og kognitive færdigheder.

Det er altid en god idé at spørge, hvorfor barnet tror det skal tale med intervieweren. Der kan være stor forskel på, hvad barnet tror,

og hvad der er den virkelige grund. Efter at have hørt hvad barnet selv tror, skal man forklare grunden til, at barnet er til stede, forklare formålet med interviewet og give en kort redegørelse for, hvad der skal ske.

De emotionelt ladede spørgsmål vil være dårlige at starte med, så det er bedst at starte med generelle spørgsmål om barnets familiesituation, hvad barnet kan lide at lave og er god til, og hvad det laver i fritiden.

Intervieweren kan dernæst med fordel bede barnet med sine egne ord beskrive to bestemte *begivenheder*, som har fundet sted for nylig, eksempelvis en fødselsdagsfest eller en skoleudflugt. Barnet skal helst bringes til at fortælle spontant og sammenhængende, hvorfor intervieweren ikke må afbryde barnet undervejs. Hvis barnet går i stå, søger intervieweren at hjælpe det i gang igen med åbne, ikke-ledende spørgsmål. Formålet med denne del af interviewet er at demonstrere over for barnet, hvordan resten af interviewet vil komme til at foregå.

I selve interviewet bør barnet have mulighed for at berette i en *fri fremstilling* i sit eget tempo uden at blive korrigeret eller afbrudt. Hvis der er tale om gentagne episoder (jf. vores tilbøjelighed til at anvende "scripts"), kan intervieweren eventuelt bede om en beskrivelse af, hvad der som regel er foregået, og så bagefter bede om en beskrivelse af specifikke episoder. Intervieweren kan spørge *generelt* for at få oplysninger om flere detaljer. Disse spørgsmål må ikke være ledende eller suggestive og bør være formuleret på en sådan måde, at det er i orden, hvis barnet ikke kan huske eller ikke ved noget om det, der bliver spurgt om.

Det kan være nyttigt at klargøre nogle af de ting, barnet har sagt ved at stille mere specifikke spørgsmål. Eksempelvis kan intervieweren stille spørgsmål om udsagn, der ikke hænger sammen, på en venlig, ikke-kritisk måde. Når man stiller specifikke spørgsmål, bør man undgå at gentage sine spørgsmål. Ligeledes må man undgå at belønne bestemte svar på nogen måde, særligt må man undlade at give anerkendelse for bestemte svar.

Når det drejer sig om børn i 6-7-års alderen, kan barnets tegninger være nyttige som en hjælp til at få adgang til barnets erindringer ved hjælp af de associationer, der skabes, mens barnet tegner. Man opfordrer simpelthen barnet til at tegne, mens man interviewer det. Tegninger kan være af stor betydning, både spontane tegninger, men også tegninger, hvor barnet fx er blevet bedt om at tegne de personer, det står det nærmest eller tegne begivenheder, herunder hvad der skete, og hvor det skete.

Spørgsmålenes udformning

Som hovedregel gælder, at *åbne* spørgsmål giver de mest pålidelige svar. Forskellen på åbne og *lukkede* spørgsmål er ikke absolut, men åbne spørgsmål giver lejlighed til at afgive en lang række svar eller frit-efter-hukommelsen-beskrivelser af fænomener, mens lukkede spørgsmål lægger op til ét svar ud af en begrænset række svarmuligheder.

Et eksempel på et åbent spørgsmål er: "Hvordan havde du det med at få den dårlige karakterbog?" Et lukket spørgsmål om samme emne kunne være: "Gjorde den dårlige karakterbog dig ked af det?". Hvis et barn lige har indrømmet, at det har stjålet, er et åbent spørgsmål: "Fortæl mig mere om det", mens et lukket spørgsmål er: "Hvad stjal du?"

Lukkede spørgsmål kalder på et ja/nej svar eller en tidsangivelse eller anden specifik information, mens åbne spørgsmål giver barnet lejlighed til at fortælle mere detaljeret om sin adfærd, tanker og følelser (som måske og måske ikke indbefatter, at det fx er ked af det).

En systematisk fremgangsmåde under interviewet, som i høj grad bygger på åbne spørgsmål, giver mest. Det giver også mindre snak fra spørgerens side og derved mere tid til, at barnet kan sige noget. Ulempen er, at der kommer irrelevant information, mens den konfronterende og præciserende udspørgen til gengæld er mindre effektiv til at udløse associationer eller følelsesmæssige reaktioner hos den interviewede.

Det betyder ikke, at lukkede spørgsmål ikke har nogen rolle i interviewet med barnet, men de skal bruges til at udfylde huller i den information, man har opnået ved at stille åbne spørgsmål eller til at klargøre tvivlsspørgsmål i stedet for at være den foretrukne fremgangsmåde.

Man skulle tro, det var hurtigere at stille en række specifikke spørgsmål, men sådan er det ikke. Hvis de åbne spørgsmål er vel gennemtænkte, vil barnet ofte give meget af den nødvendige information spontant, så der kun behøves at blive stillet et eller to follow-up spørgsmål. Derfor kan åbne spørgsmål i virkeligheden spare tid og samtidig spare en lang række af lukkede spørgsmål, som for barnet virker, som om de stilles for den voksnes skyld og ikke for barnets (Richardson et al., 1965).

Ledende (eller suggestive) spørgsmål forveksles ofte med lukkede spørgsmål, men hvor lukkede spørgsmål kan være nødvendige, vil ledende spørgsmål sjældent være nødvendige, fordi man ikke kan stole på et svar til et sådant spørgsmål, særligt når det drejer sig om små børn.

Et ledende spørgsmål er et, der direkte lægger op til et bestemt svar: "Jeg går ud fra, at du var ked af din dårlige karakterbog?". Barnet bliver nødt til at erklære sig uenig med interviewer, hvis han/hun fx faktisk var ligeglad med sine karakterer. Små børn kan være tilbøjelige til at svare med det, de tror kræves af dem, så vi kan regne med, at barnet siger ja, selvom barnet ikke var ked af sine dårlige karakterbog, men faktisk gal på læreren eller komplet ligeglad. Og hvis interviewpersonen er en oppositionel pubertetsdreng, giver det ham en lejlighed til at demonstrere, at den voksne skyder helt forbi målet, og vi får aldrig at vide, hvilke følelser han reelt har over for skolen og sin karakterbog.

Dobbelte spørgsmål stiller større krav til barnets kognitive kompetence, som skal huske flere muligheder for at kunne vælge imellem dem. Når man stiller dobbelte spørgsmål, spørger man om to forskellige ting på samme tid: "Da du fik den dårlige karakterbog, blev du så vred, eller var du ligeglad?" Hvis svaret er ja eller nej, ved

man ikke, hvad barnet svarer på, det kunne være hvilken som helst kombination af vrede eller ligegladhed (men svaret refererer formentlig til den sidste del af spørgsmålet). Den eneste måde at være sikker i sin sag på er, at stille specifikke spørgsmål til henholdsvis vrede og ligegladhed. Og det kunne intervieweren lige så godt have gjort i første omgang, så det dobbelte spørgsmål har kun været med til at spille tiden. Derfor bør dobbelte spørgsmål lige som ledende spørgsmål så vidt muligt undgås i interviewet.

“Multiple choice” spørgsmål er et sæt af lukkede spørgsmål, som kan have berettigelse, når almindelige åbne og lukkede spørgsmål ikke giver noget svar. Hvis man fx spørger, hvor tit far og mor skændes, og barnet siger, at det ved han ikke, så kan det ganske vist være passende med et spørgsmål som: “Er det hver dag, en gang om ugen eller en gang om måneden?” Men sådanne multiple choice spørgsmål omfatter måske ikke de relevante valgmuligheder. Hvad er det rigtige svar, hvis mor og far kun skændes et par gange om året, eller hvis de skændes flere gange om dagen?

Det vil som regel være nødvendigt at stille et eller flere supplerende spørgsmål til at få klarhed over dette punkt, så multiple choice spørgsmål er relativt ineffektive, selv om det kan være den eneste måde man kan få svarene på. Og lige som dobbelte spørgsmål skal barnet kunne rumme de mulige svar i hukommelsen, før det kan vælge imellem dem. Og det giver anledning til flere ukorrekte svar hos små børn.

Dårligt formulerede spørgsmål kan til en vis grad undgås ved at bruge simple spørgsmål og korte sætninger. Det er også vigtigt at være på vagt over for mulige misforståelser. Her er det åbne spørgeformat, hvor barnet bringes til at fortælle sine oplevelser og handlinger, bedst til at sikre at den voksne og barnet taler om den samme ting (men man skal selvfølgelig undgå at komme til at virke nedladende over for kvikke pubertetsbørn).

Af og til er der børn, der resolut svarer “det ved jeg ikke”. Men hvis man bliver ved og spørge præcist til varighed, hyppighed og begyndelsestidspunkt, kan man dog nå langt. Det kan dog også

være, at barnet ikke ved, hvordan det skal svare på et spørgsmål som: "Hvordan har du haft det på det sidste?", fordi barnet ikke er vant til at beskrive sine følelser.

Så skal man i gang med at spørge til forskellige følelseskategorier, glad, gal, ked af det, nervøs, bekymret, og på den måde give barnet en række kategorier, som barnet kan bruge til at beskrive sine følelser. Pubertetsbørn, der synes det hele er "kedeligt", kan hjælpes til mere præcise beskrivelser på denne måde (Goodman & Bottoms, 1993).

Konklusion

Der er en stigende interesse for at lave survey-undersøgelser med yngre børn, og hermed er der opstået et tilsvarende behov for opdateret udviklingspsykologisk viden. Den traditionelle skepsis mod at stole på små børns besvarelser bygger på erkendelsen af barnets udviklingsmæssige umodenhed, men man har hidtil ikke gået i detaljer med, hvilke særlige komponenter denne umodenhed består af, eller om interviewerens kan gøre det lettere for barnet at klare interviewets særlige krav og udfordringer. Den nyere udviklingspsykologi peger dog på, at barnets kompetence i interviewsammenhæng ikke er en entydig, absolut aldersafhængig størrelse, men også kan påvirkes af spørgsmålenes udformning og den kontekst, de præsenteres i - med andre ord af interviewerens kompetence.

Referencer

Angold, A., Erkanli A., Costello E.J. & Rutter M. (1996)

Precision, reliability and accuracy in the dating of symptom onsets in child and adolescent psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 657 - 664.

Bauer, P.J. & Wewerka, S.S. (1995)

One to two-year-olds' recall of events: the more expressed, the more impressed. Journal of Experimental Child Psychology, 59, 475 - 496.

Breton, J.J., Bergeron L., Valla, J.P. et al. (1995)

Do children aged 9 through 11 years understand the DISC Version 2.25 questions? Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 34, 946 - 954.

Ceci, S. & Bruck, M. (1995)

Jeopardy in the courtroom: A scientific analysis of children's testimony. Washington, DC. American Psychological Association.

Dunn, J. (1996)

The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1995: Children's relationships: Bridging the divide between cognitive and social development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 507 - 518.

Garbarino, J. & Stott, F.M. (1997)

Hvad børn kan fortælle os. København: Hans Reitzels Forlag.

Goodman, G.S. & Bottoms, B.L. (ed.) (1993)

Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony. New York: Guilford Press.

Goodyer, I.M. (1990)

Life experiences, development and childhood psychopathology. Chichester. John Wiley.

Mejdning, J. (1994)

Den grimme ælling og svanerne - om danske elevers læsefærdigheder. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969)

The Psychology of the child. New York. Basic Books.

Richardson, S.A., Dohrenwend, B. & Klein, D. (1965)

Interviewing. New York: Basic Books.

Schacter, D.L. & Curran T. (1995)

The cognitive neuroscience of false memories. Psychiatric annals, 25, 726-730.

Siegel, D.J. (1999)

The developing mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience. New York. Guildford Press.

Hvordan spørre barn og ungdom?

Gustav Haraldsen og Trine Dale

Dette kapittelet handler om hvordan vi skal stille spørsmål til barn og ungdom i statistiske undersøkelser. Vi gir oss ikke ut for å kjenne svaret på spørsmålet vi stiller i tittelen på kapittelet. Det er ikke så vanlig å gjennomføre kvantitative undersøkelser blant barn og ungdom, og kunnskapen om hvordan det bør gjøres, er foreløpig tynn og usammenhengende. Vi vil basere oss på den kunnskapen undersøkelser blant voksne bygger på, og drøfte hvilke tilpasninger som bør gjøres i forhold til barn og ungdom. I noen grad kan vi også støtte oss på resultater fra skreddersydde undersøkelser blant barn og unge. Til slutt i kapittelet vil vi anbefale noen skjemavettregler spesielt tilpasset undersøkelser blant barn og ungdom.

Hvorfor gjennomføre statistiske undersøkelser blant barn og ungdom?

Statistiske undersøkelser gjennomføres fordi vi ønsker å få et bilde av hvordan ulike grupper mennesker lever, hva de tenker og føler eller hva de mener om ulike temaer. I Norge gjelder statistikken vanligvis befolkningen mellom 16 og 79 år. Mange grupper blir enten utelatt eller er usynlige i den statistiske beskrivelsen. Det dreier seg ofte om marginale grupper i samfunnet som det er vanskelig å få tak i, eller som det er vanskelig å få til å svare. Men også store grupper, som barn og eldre, blir i de fleste tilfeller utelatt. I den grad vi har statistikk om barn og ungdom, er den som oftest basert på opplysninger gitt av foresatte, eller på opplysninger som finnes i ulike registre. I den grad barn er til stede i statistiske undersøkelser, er det helst som medlemmer av småbarnsfamilier i spørreskjema som de voksne besvarer. Ett av de få eksemplene på at barn og ungdom svarer for seg selv i norske undersøkelser, er i mediebruksundersøkelser. Derimot savner vi for eksempel nasjonale levekårsundersøkelser og meningsmålinger blant barn og ungdom. Riktignok finnes det en barnefil i Statistisk sentralbyrå i Norge, men denne inneholder kun

registervariabler av demografisk karakter for hvert femte årskull etter 1950. I tillegg til opplysninger om det enkelte barnet, er det også så langt som mulig lagt inn opplysninger om foreldre og besteforeldre. Filen inneholder ikke opplysninger fra spørreskjemaundersøkelser blant barn og unge. Tilsvarende fil - Børnedatabasen - finnes også i Danmark (Danmarks Statistik, 2000). Også her er opplysningene demografiske registerdata, men for hvert årskull.

Selv om stadig flere forskere mener at barn og unge bør få en egen stemme i statistikken, finnes foreløpig lite metodisk kunnskap om hvordan man skal lage spørreundersøkelser blant barn (Borgers et al., 2000a). Det er forsket mye på hvordan man skal oppnå best mulig resultater i undersøkelser som dekker generelle befolkningsutvalg, og det finnes ganske mye litteratur på området (Groves et al., 2002; Dillman, 2000; Haraldsen, 1999; Groves, 1989; Biemer et al., 1991; Lyberg et al., 1997). Derimot finnes det svært lite litteratur om hvordan man skal samle inn data blant barn. The Handbook of Psychology, 1954, inneholdt en seksjon om intervjuing av barn (Maccoby & Maccoby, 1954). Deretter gikk det over 40 år før en håndbok i spørreskjemametodikk igjen inneholdt et kapittel om barn (Scott, 1997).

Det perspektivet vi anlegger i dette kapittelet innebærer at vi ikke betrakter barn og ungdom som vesensforskjellige fra andre svarpersoner i statistiske undersøkelser, men at det er snakk om gradsforskjeller og forskjeller med hensyn på hvilke typer problemer som er mest framtreddende. Det er for eksempel et viktig poeng å ikke studere barn og ungdom som om de skulle være en ensartet gruppe. Alle vet at barn gjennomgår store forandringer på veien fram til ungdomstiden og at endringstakten kan variere voldsomt fra et barn til et annet. Derfor er det et problem å spørre alle på samme måte, slik vi langt på vei må gjøre i statistiske undersøkelser. Men dette er ikke et problem som bare gjelder undersøkelser blant barn og ungdom, det gjelder spørreundersøkelser i sin alminnelighet. Også i den voksne befolkningen vil forutsetningene for å forstå spørsmålene riktig og å gi korrekte svar variere. Kanskje er heterogeniteten større blant barn enn blant voksne, og vanskelige spørsmål enda vanskeligere for barn enn for voksne. Men den viktigste forskjellen,

tror vi, er at vi må bruke andre indikatorer for å måle forskjellene blant barn og ungdom enn dem vi bruker for å måle forskjeller blant voksne. Utdanning er en nøkkelvariabel i frafallsstudier og studier av svarkvalitet blant voksne. Blant barn og ungdom derimot, er sannsynligvis alder en bedre indikator på deres forutsetninger for å forstå og svare på spørsmålene vi stiller. Yngre barn har ennå ikke fullt utviklet kognitive og sosiale ferdigheter, og deres evner til å kommunisere er ofte begrenset. Det kan virke inn på ulike stadier i spørsmål-svar-prosessen (Borgers et al., 2000a). Disse forutsetningene endrer seg etter hvert som barnet blir eldre og nærmer seg ungdomstiden. Blant voksne må vi regne med at de grunnleggende forutsetningene for å delta i en spørreundersøkelse er til stede. Men forskjeller i utdanning og livserfaring skaper samtidig nye forskjeller mellom svarpersonene.

Det er mulig at vi kan studere barns verden som helt atskilt fra, og annerledes enn, de voksnes verden. I så fall er det en fare for at vi undertrykker dette barnesamfunnet ved å bruke voksensamfunnets begreper for å beskrive det. På den annen side kan vi si at hovedhensikten med å gjennomføre statistiske undersøkelser av barn og ungdom, er å gi dem en stemme i det voksne samfunnet. Det gjør vi best ved hjelp av det språket som teller i dette samfunnet. Statistiske spørreundersøkelser og empirisk baserte analyser og utredninger er helt sentrale politiske premissleverandører i det moderne samfunnet. Derfor er det viktig for den demokratiske beslutningsprosessen at alle grupper teller med i statistikken. Vi betrakter det som et demokratisk problem at barn og ungdom, i likhet med eldre, innvandrere, sosialklienter og en del andre grupper, ikke er representert i statistiske undersøkelser.

Problemet er imidlertid ikke bare at vi mangler spørreundersøkelser for barn og ungdom, men også at vi mangler analyser av allerede tilgjengelig materiale. En type undersøkelser som i større grad burde brukes til å foreta analyser av barn og ungdoms levekår, er tidsbruksundersøkelser. Tidsbruksundersøkelser er målinger av hva folk foretar seg og i hvilken sosial og geografisk kontekst aktivitetene foregår i. Datainnsamlingen foregår vanligvis enten ved at deltakerne fører en dagbok eller ved hjelp av retrospektive telefonintervju. Barn og

ungdoms økonomiske og materielle levekår er avhengig av foreldrenes økonomi og materielle kår, og kan følgelig langt på vei avledes fra undersøkelser blant voksne. Men en vel så viktig side ved barn og ungdoms levekår er om de har et handlingsfattig eller handlingsrikt liv og om de har mye eller lite kontakt med foreldre og venner. Tidsbruksundersøkelsene gir en usminket og direkte rapport om disse forholdene. En stor fordel med tidsbruksundersøkelser som er basert på dagbøker, er at dagboknotatene kan kodes på forskjellige måter. I noen av de klassiske tidsbruksundersøkelsene som ble foretatt i det gamle Sovjetunionen, var en opptatt av å måle hvor langt man var kommet i å realisere det sosialistiske idealet om at dagen skulle bestå av 1/3 arbeid, 1/3 fritid og 1/3 søvn (Szalai, 1966). I tidsbruksundersøkelsene som senere er foretatt i de moderne samfunnene i Vest-Europa, Australia, Canada og USA, har man operert med en relativt detaljert inndeling i fritidsaktiviteter, mens yrkesaktivitetene bare er beskrevet i svært grove trekk. For noen år siden tok FNs statistiske kontor et initiativ for å tilpasse det metodiske opplegget og kodene som ble brukt i tidsbruksundersøkelser, til forskningsbehovene i utviklingsland. Det førte blant annet til forslag om en grovere kategorisering av fritidsaktiviteter og en finere kategorisering av betalt og ubetalt arbeid (ESA/STAT/AC.79/22, 2000). På tilsvarende måte kan vi tenke oss at aktivitetene barn har utført eller deltar i, kodes slik at barna ikke bare framstår som mottakere av omsorg og forbrukere av fritidstilbud, men også som skolebarn og som bidragsytere til husholdsarbeid og til andre familiemedlemmers kultur- og fritidsopplevelser.

I Eurostats retningslinjer for hvordan tidsbruksundersøkelser bør gjennomføres, anbefales det at utvalget dekker barn helt ned til 10 år (Eurostat DOC E2/TU/PILOT/2/96. Se også Eurostat DOC E2/TUS/2.1/99). Det har man blant annet gjort i tidsbruksundersøkelser som nylig er gjennomført i Finland og Norge. Begge disse undersøkelsene ble gjennomført ved hjelp av dagbøker som barna fylte ut selv eller fikk hjelp fra foreldrene sine til å fylle ut. Vi vil diskutere noen av erfaringene med dagboksundersøkelser blant barn underveis i kapitlet.

Skal vi forstå barn fullt ut, kreves det tålmodighet og både at vi

lytter og observerer, i en grad som ikke er realistisk å gjennomføre i omfattende, statistiske undersøkelser. Slike undersøkelser egner seg derfor ikke til å fange inn alle sider ved barns og ungdoms virkelighet. Det er også relativt lett å påvise at en del standardspørsmål som brukes i statistiske undersøkelser, kan misforstås og tolkes ulikt av forskjellige svarpersoner. Dette er et generelt problem som ikke bare gjelder barn og ungdom. På den annen side er det viktig å huske på at statistiske undersøkelser ikke er så sårbare for individuelle feil som kvalitative undersøkelser, simpelthen fordi det ikke er det enkelte individ, men hovedmønsteret i en gruppe individer, som måles. Vi er ikke avhengige av at alle svarer korrekt så lenge det ikke er systematiske feil i svarene.

Faktorer som påvirker svarvillighet og svarkvalitet

Målsettingen i statistiske undersøkelser er den samme, enten de som er trukket ut er unge eller gamle. Vi ønsker at så mange som mulig skal delta, og at de vi spør skal lytte interessert til spørsmålene vi stiller og tenke seg grundig om før de svarer. Det er vanlig å skille mellom fire forskjellige typer feilkilder i statistiske undersøkelser; dekningsfeil, utvalgsfeil, skjevheter på grunn av frafall og målefeil. Vi kan ikke se noen særegne problemer verken med å finne et dekkende trekkegrunnlag eller med å trekke statistiske utvalg blant barn og ungdom. Det kan være etiske og juridiske problem både med å spørre barn uten først å innhente foreldrenes samtykke, og med å be voksne svare på vegne av barna, men den problemstillingen faller utenfor temaet for dette kapittelet. Her vil vi konsentrere oss om farene for frafall og målefeil i undersøkelser blant barn og ungdom.

Vanligvis kan vi dele de som ikke blir med i undersøkelsene i to hovedgrupper; de som vi ikke får tak i og de som vi får tak i, men som ikke ønsker å delta i undersøkelsen. De som ikke ønsker å delta, kan igjen deles opp i de som ikke føler at de har forutsetninger for å stille opp, f.eks. fordi de føler at de ikke kan nok om temaet, og de som ikke er interessert i å delta i undersøkelsen. Tilgjengelighet, motivasjon og kompetanse er derfor nøkkelbegreper i frafallsanalyser. Vi kan ikke gjøre folk mer tilgjengelige eller endre selve interesse- og kompetansegrunnlaget til de som er trukket ut til en undersøkelse. Derimot kan vi, ved hjelp av ulike rekrutteringsteknik-

ker, forsøke å øke sannsynligheten for at de som blir trukket ut til en undersøkelse, faktisk svarer. For eksempel kan vi bruke sporings-teknikker som gjør at vi greier å finne fram til vanskelig tilgjengelige svarpersoner. En person som ikke mottar en forespørsel om å delta, vil heller ikke kunne gjøre det. Derfor er det viktig å bruke ressurser på å spore opp flest mulig av de som er trukket ut til å delta.

Om de vi spør er villige til å delta i undersøkelsen, avhenger langt på vei av om de er interessert i temaet undersøkelsen tar opp. Der-som svarpersonen overhodet ikke er interessert i temaet, er vedkom-mende sannsynligvis heller ikke motivert til å delta. Da er det viktig at vi bruker argumenter som vekker interesse hos de som ikke er interesserte i utgangspunktet. Kanskje omhandler undersøkelsen også andre temaer som vil interessere svarpersonen mer enn hva tit-telen på undersøkelsen tyder på. Da kan disse temaene trekkes fram. Det kan også være at hun eller han er mer interessert i hva resul-tatene skal brukes til, eller kanskje går det an å friste med en eller annen form for belønning til de som vil delta. Argumentasjonen vil vanligvis variere alt etter hvem svarpersonen er og hvilken situasjon hun eller han er i.

Blant de som deltar i undersøkelsen, er motivasjon og kompetanse de viktigste betingelsene for hvor gode eller dårlige svar de gir. Svar-personer som er interessert i det vi spør om, vil konsentrere seg mer om spørsmålene enn andre. Og desto mer kunnskap svarpersonene har om temaet, desto bedre vil selvsagt grunnlaget være for at de gir korrekte svar. Hovedutfordringene i selve spørreundersøkelsen er å vekke og opprettholde interessen for det vi spør om, og å gi svarper-sonene tro på at de er kompetente til å svare. Vi bør forsøke å stille spørsmålene på en måte som ikke gjør dem unødvendig vanskelige å forstå og svare på for svarpersonene. Når vi skal utarbeide spørs-mål og spørreskjema, er det viktig å ha fokus på de som skal svare på undersøkelsen og tilpasse språk og innhold til deres nivå. Vi bør sørge for at spørsmålene er entydige, at språket er lett og godt og at oppgaven vi ber svarpersonen om å løse, ikke er for vanskelig. For eksempel bør svaralternativene være gjensidig utelukkende og dekke alle svarmuligheter. Videre bør vi sørge for at rekkefølgen på spørsmålene er logisk. I selvadministrerte skjemaer er dessuten ut-

formingen av selve skjemaet viktig (Haraldsen, 1999). Flere av disse forholdene vil vi komme tilbake til senere i kapittelet.

Både når det gjelder tilgjengelighet, interesse og kompetanse, dreier det seg altså om å ta utgangspunkt i forutsetningene til den enkelte deltaker og å forsøke å påvirke situasjonen på en slik måte at flest mulig deltar og gir gode svar. Dette forholdet mellom virkemiddel og rammebetingelser kan framstilles som tre brøker. Produktet av disse tre brøkene er avgjørende for om svarpersonen svarer og om han eller hun gir et riktig eller galt svar.

Figur 1
Virkemidler og rammebetingelser i spørreundersøkelser

$\frac{\text{Sporing}}{\text{Tilgjengelighet}} \times \frac{\text{Motivering}}{\text{Motivasjon}} \times \frac{\text{Kompetansettersk.}}{\text{Kompetanse}}$	$=$	<table><tr><td>Ikke noe svar</td></tr><tr><td>Riktig svar</td></tr><tr><td>Galt svar</td></tr></table>	Ikke noe svar	Riktig svar	Galt svar
Ikke noe svar					
Riktig svar					
Galt svar					

Utfordringene i selve spørreundersøkelsen er langt på vei de samme som utfordringene i rekrutteringsfasen. Men, det er en viktig forskjell på rekrutteringsfasen og gjennomføringsfasen i en statistisk undersøkelse. Det gjelder hvilke virkemidler vi kan bruke for å skape interesse og for å gi svarpersonene inntrykk av at spørsmålene er enkle. I rekrutteringsfasen kan vi bruke markedsføringssteknikker som har til hensikt å påvirke svarpersonene i den retningen vi ønsker. Det er tillatt for en intervjuer å sette ting litt på spissen for å vekke folks interesse i rekrutteringsfasen. En intervjuer kan for eksempel introdusere en undersøkelse om støtteordninger for småbarn på følgende måte: “Vil du være med på denne undersøkelsen om hvordan vi kan få mer tid til barna?” Med en slik innledning antyder intervjueren at de som ikke vil være med, heller ikke er opptatt av å være mye sammen med barna. I undersøkelsen som dette eksempelet er hentet fra, ble intervjuerne også rådet til å be motvil-lige foreldre om å få lov til å stille noen få spørsmål for å vise hva undersøkelsen handlet om, før de tok en endelig avgjørelse på om de ville delta eller ikke. Tanken var at hvis man først var i gang, ville svarpersonen se at dette ikke var så farlig likevel. Dessuten er det vanskeligere å trekke seg når man først er i gang. Teknikken likner på den dørselgere bruker når de er veldig ivrige etter å komme in-

nenfor dørene, fordi de da er vanskeligere å avvise. Slike teknikker kan vi ikke bruke i selve undersøkelsen. Da skal intervjueren være mest mulig nøytral og påvirke svarpersonen minst mulig.

Eksempelet ovenfor inneholder også et annet poeng som gjelder spesielt for undersøkelser av barn. Det er at argumentasjonen for å få barna til å delta, starter med å gi foreldrenes tillatelse til å kontakte de egentlige svarpersonene. I undersøkelser blant barn må vi med andre ord gjennom to porter i rekrutteringsfasen; først må vi overtale foreldrene til å la oss spørre barna, og deretter må vi spørre barna om de vil delta i undersøkelsen. Det er mye som taler for at den første porten i denne overtaleelsesprosessen er vanskeligere å forsere enn den andre. Det er videre sannsynlig at frafallet i begge steg skaper systematiske forskjeller mellom hvilke barn som deltar i undersøkelsene og hvilke barn som ikke blir med. Men vi kjenner ikke til noen empiriske studier som har satt søkelyset på denne tottrinnsprosessen i rekrutteringen av barn til spørreundersøkelser.

Spørsmål og svar

I gjennomføringsfasen skal spørsmålene stilles på en nøytral måte. I denne fasen vil det alltid være en vanskelig balansegang mellom å gjøre spørsmålene interessante og enkle på den ene siden og faren for å påvirke svarene på den annen. Det mest kritiske punktet i intervjuundersøkelser er for eksempel når svarpersonen spør om hva som er vitsen med spørsmålet eller ber om hjelp til å tolke ord og uttrykk i spørsmålsformuleringen. Da kan intervjueren veldig lett komme til å gi forklaringer som påvirker svarene. Tenk deg for eksempel at det dreier seg om en undersøkelse om barn og ungdoms forhold til tobakk. En fjerdeklassing spør om hvorfor intervjueren vil vite noe om dette. Intervjueren svarer at de som forsøker å få barn og ungdom til å slutte å røyke, trenger å vite hvor vanlig dette problemet er blant elever i barneskolen. Dersom denne fjerdeklassingen røyker, gir forklaringen inntrykk av at han eller hun blir oppfattet som et problem. Dette inntrykket kan bidra til at ungdommen ikke vil svare på spørsmålene eller ikke gir sannferdige svar. La oss videre si at spørreskjemaet inneholder et spørsmål om man har lest en opplysningsbrosjyre fra Tobakkskaderådet. Fjerdeklassingen er ikke sikker. Intervjueren forsøker å hjelpe på hukommelsen ved

å si “Alle skoleelever fikk denne brosjyren i august i fjor. Husker du ikke det?” Her sier intervjueren egentlig at eleven sannsynligvis har sett brosjyren og burde huske det. Det er fristende å svare “jo da”, og det vil nesten være flaut å innrømme at man ikke husker.

Ideelt sett ønsker vi at:

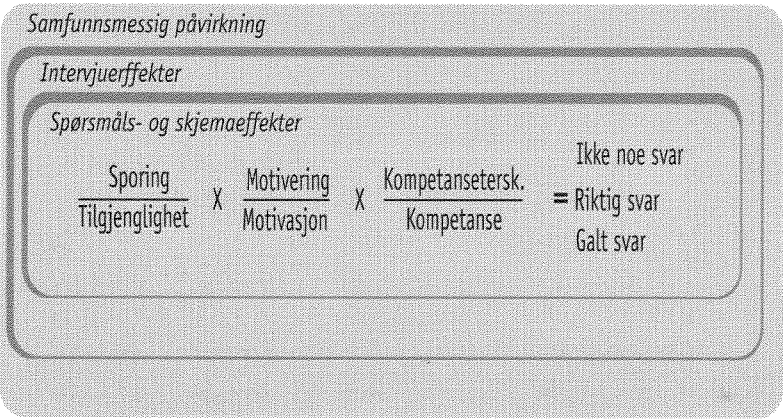
- 1) svarpersonene først skal tolke de ordene og uttrykkene vi bruker i spørsmålene på en korrekt måte,
- 2) dernest hente fram i bevisstheten den informasjonen han eller hun trenger for å gi et svar,
- 3) først formulere et svar i sitt hode,
- 4) og til slutt tilpasse svaret til de svaralternativene eller det svarformatet vi ber om å få svarene i.

(Tourangeau, 1984; Schwarz and Sudman, 1996)

Dersom vi bruker ord og uttrykk som svarpersonene ikke forstår, stiller dem overfor for vanskelige oppgaver eller ber om mer detaljerte svar enn de kan gi, er det en fare for at de som skal svare rett og slett hopper over en eller flere av disse tankeoperasjonene og finner et svar på en mer lettvint måte. Et alternativ vil være å svare “vet ikke” eller ikke å svare i det hele tatt. En annen utvei er å forsøke å fange opp hint fra intervjueren eller å svare det en tror foreldre eller andre autoritetspersoner mener. Andre teknikker er å velge det første og beste svaralternativet som blir nevnt eller det svaralternativet som høres mest nøytralt ut. Når vi stiller flere spørsmål med samme svaralternativer, kan det også være en utvei å gjenta samme svar som på forrige spørsmål. Dette er eksempel på svarstrategier som tilfredsstiller spørrerens ønske om å få svar, uten at svarpersonen må resonner seg stegvis fram til svaret på den måten vi ønsker at han eller hun skal gjøre. Den amerikanske surveyforskeren John Krosnick kaller denne svarstrategien for “satisficing” (Krosnick, 1991).

Snarveiene vi har beskrevet ovenfor, kan kategoriseres som tre typer påvirkning; påvirkning som kan føres tilbake til spørsmålsformuleringene, påvirkning fra intervjueren som formidler spørsmålene eller påvirkning som kan føres tilbake til omverdenens holdninger

Figur 2
Virkemiddel, rammebetingelser og ulike former for påvirkning i spørreundersøkelser



og normer. Disse tre påvirkningsfaktorene kan tegnes inn i modellen vår på denne måte (se figur 2).

Når vi skal forsøke å få de som er trukket ut til å delta i en undersøkelse, bruker vi ofte ledende spørsmål og henvisninger til hva andre har svart. I spørresituasjonen derimot, forsøker vi å unngå disse formene for påvirkning. Vi forsøker å lage spørsmål som ikke leder svarpersonen i retning av bestemte svaralternativer. Intervjuerne er lært opp til å stille spørsmålene akkurat slik de er formulert i spørreskjemaet, å stille nøytrale oppklaringsspørsmål og gi nøytrale oppklaringssvar til de som er usikre eller ber om hjelp. Og vi forsøker å skjerme svarpersonen fra foreldre, jevnaldrende og andre som har meninger om spørsmålene, både i svarsituasjonen og etter at svarene er gitt. I tillegg til å skjerme deltakerne i undersøkelsene fra ytre påvirkning, forsøker vi å vekke og vedlikeholde svarpersonenes interesse og oppmerksomhet omkring spørsmålene slik at de bruker tid og krefter på å svare på dem. Videre forsøker vi å formulere spørsmålene på en slik måte at de er lettest mulig å forstå og besvare. Barns ordforråd og ordforståelse utvikles med alderen. Det gjør også deres evne til å foreta de tankemessige operasjonene som er nødvendig for å svare på spørsmålene vi stiller, og deres evne til å uttrykke seg på det detaljeringsnivået vi ønsker ved hjelp av de svaralternativene vi tilbyr. Selv om det er store forskjeller mellom

barn, kan utviklingen av kognitiv kompetanse beskrives i stadier som Jean Piaget har satt navn på (Piaget, 1929). Disse stadiene danner rammebetingelsene for hva slags spørsmål vi kan stille og for hvordan vi bør stille dem. Når barn lærer å lese, og derfor kan fylle ut skjemaene på egenhånd, har det også betydning om skjemasidene og tekstene er letteste eller vanskelige å finne fram i og tunge å lese.

Barn er relativt lett tilgjengelige i hjemmet, mens ungdom er mindre hjemme enn andre aldersgrupper (Vaage, 2002; Haraldsen og Kitterød, 1992). Forutsetningene for å få en relativt høy svarprosent blant barn som er trukket ut til spørreundersøkelser, burde derfor være gode, mens det kan være vanskeligere å spore opp ungdom som vi ønsker skal delta i undersøkelsene. Barns evne til å lytte til spørsmål og konsentrere seg om oppgavene i et spørreskjema er en del av den kognitive utviklingen. Yngre barn vil derfor normalt trenge hjelp fra en intervjuer for å svare på spørsmålene. Videre er det sannsynligvis viktigere å holde spørreskjemaene korte for barn enn for ungdom eller voksne.

Eldre barn og ungdom derimot, er kommet lengre i sin kognitive utvikling, og vil ofte være i stand til å svare på spørsmålene på egenhånd. Samtidig vil de være mer sårbare for sosialt trykk fra intervjuere eller andre voksne. De vet mer om samfunnets holdninger til hvordan barn og ungdom bør være og hva barn og ungdom bør mene. Det kan øke sannsynligheten for at de gir uriktige svar, for eksempel ved at de svarer det de tror de voksne forventer at de skal svare. Det kan også være at de ikke tør å gi korrekte opplysninger hvis det for eksempel dreier seg om en atferd eller holdninger de ikke tror de voksne vil like eller, som generelt sett, er lite akseptert eller lavt ansett i samfunnet. Eller det kan være tvert imot, at de unge bruker anledningen til å markere sin selvstendighet ved å overdrive hvor uenige de er med de voksne. Eldre barn og ungdom er også veldig opptatt av hva som er akseptert i deres egen aldersgruppe og omgangskrets. Det kan føre til at de gir svar som passer til de oppfatningene vennene mener man bør ha. Faren for denne typen ytre påvirkninger gjør at en absolutt bør vurdere å bruke selvutfyllingsskjema i undersøkelser av eldre barn og ungdom. Det vil sikre en større grad av anonymitet, slik at den som skal svare ikke

behøver å være redd for at andre skal overhøre svarene. Han eller hun behøver heller ikke å frykte at andre skal lese svarene fordi de kan putte det besvarte spørreskjemaet i postkassen når de selv ønsker det.

Selvutfyllingsskjema vil normalt ha høyere frafall enn intervjuundersøkelser. Men vi vil gjerne trekke fram et eksempel på en postal undersøkelse blant ungdom hvor vi oppnådde en svært god svarprosent. Det var en undersøkelse av alkohol- og narkotikabruk blant Oslo-ungdom som ble gjennomført i 1995. Temaet var såpass sensitivt at det ikke innbød til noen intervjuundersøkelse. For å påvirke deltakerne til å delta, la vi en kinobillett som kunne brukes på hvilken som helst av kinoene i byen, i konvolutten sammen med skjemaet. Forskingen omkring denne typen virkemiddel har vist at typen belønning kan være viktigere enn verdien av den, og at det er mer effektivt å gi noe til alle enn å belønne bare dem som svarer på spørreskjemaet (Church, 1993). I dette tilfellet viste det seg at en kinobillett slo godt an blant ungdommene. Svarprosenten i undersøkelsen ble nesten 80 prosent.

Probing

En fordel med å bruke intervjuere framfor selvadministrerte spørreskjemaer i undersøkelser blant barn og ungdom, er at det gir muligheter for probing. Probing er en teknikk som brukes av intervjuerne for å hjelpe svarpersonene til å gi riktige svar. Den går ut på at intervjuerne stiller oppfølgingsspørsmål for å hjelpe svarpersonen til å forstå spørsmålet på riktig måte eller til å plassere svaret i riktig svarkategori. Behovet oppstår for eksempel når svarpersonen gir uklare svar, når intervjueren observerer at svarpersonen er usikker eller når svarpersonen eksplisitt ber om nærmere forklaring på spørsmål eller svaralternativer. Hvis teknikken blir brukt riktig, kan den bidra til at kvaliteten på resultatene fra en undersøkelse blir bedre. Det er imidlertid viktig at intervjueren behersker teknikken. Hun eller han må vokte seg vel for å lede svarpersonen i en bestemt retning ved hjelp av oppfølgingsspørsmålene. Spørsmålene må alltid være balanserte og nøytrale for å ikke påvirke (Houtkoop-Steenstra, 1996; Dijkstra, et al 1988).

Probing er nyttig i undersøkelser blant voksne, og vil sannsynligvis spille en enda viktigere rolle i undersøkelser blant barn og ungdom. Deres kognitive og språklige utvikling er på ulike stadier, og de vil ha ulike forutsetninger for å forstå og tolke spørsmål alt etter hvor langt i utviklingsprosessen de er kommet. Dermed vil det være enda større fare for at svarpersonene forstår spørsmål ulikt enn det er i undersøkelser blant voksne. Når en intervjuer er til stede, vil hun eller han kunne fange opp disse ulikhetene og hvilke problemer de enkelte måtte ha. Intervjuerne kan enten være lært opp til å hjelpe svarpersoner som har problemer, eller de kan være instruert til å notere seg hvilke problemer svarpersonen har med spørsmålene. I det siste tilfellet vil de som skal analysere svarene senere, få kunnskap om svargrunnlaget som de kan ta hensyn til i tolkningen av resultatene. I selvadministrative undersøkelser har man ingen slik kontroll og korrigeringsmulighet. Når undersøkelsen først er sendt ut, må man greie seg med de svarene man får, uansett kvalitet. Ofte vil man i slike undersøkelser ikke vite om det har vært problemer med enkelte spørsmål eller hva problemene har bestått i.

Teknikker for å øke svarviljen

Det hører til ungdomstiden å være i opposisjon til de voksnes verden. Derfor kan det hende at det er en del tema det er vanskelig å mobilisere noen særlig interesse for. En teknikk som kan brukes for å motvirke opposisjonell motvilje til de spørsmålene vi egentlig ønsker å stille, kan være å innlede spørreskjemaet med spørsmål om tema som vi forhånd vet at de unge er interesserte i. Det behøver ikke være spørsmål som vi senere har tenkt å analysere svarene på. Formålet er først og fremst å få svarpersonene til å begynne å svare på noen spørsmål. Da er det litt vanskeligere å trekke seg lenger ute i skjemaet (Haraldsen, 1999).

En annen teknikk både skjermer de unge mot de voksnes innsyn og unngår leseproblemene en del ungdom vil ha med et selvutfyllingsskjema, er å spille inn spørsmålene på et lydmedium og deretter la deltakerne bruke en walkman eller et annet avspillingsutstyr samtidig med at de fyller ut spørreskjemaet. Kombinasjonen av walkman og et selvutfyllingsskjema har fx vært brukt i en stor panelundersøkelse som ble gjennomført i engelske husholdninger (Scott, 1997).

Det er også grunn til å tro at vi kan få både flere og bedre svar fra ungdom dersom spørreskjemaene distribueres over Internett i tillegg til at de sendes i posten (Van Hattum & de Leeuw, 1999). I Norge viser de siste målingene at 69 prosent av 9-12-åringene hadde tilgang til Internett i 2000 og at 31 prosent av dem hadde vært koblet opp mot nettet i løpet av en gjennomsnittsuke (Vaage, 2001). 71 prosent av 13-15-åringene hadde tilgang til nettet, og i dette tilfellet kan det se ut som om praktisk talt alle som hadde denne muligheten også hadde vært på nettet i løpet av en uke (Vaage, 2001). På Internett er det ikke noe i veien for at skjemaene kan lages slik at deltakerne kan velge om de vil se spørsmålene eller høre dem, og om de vil svare ved hjelp av tastaturet eller ved å snakke svaret inn i en mikrofon. En annen fordel med edb-styrte skjema er at kompliserte skjema med mange filterspørsmål og underspørsmål for bestemte grupper, kan forenkles ved at det bare kommer opp ett og ett spørsmål på skjermen, og at svarpersonen styres automatisk forbi spørsmål som vedkommende ikke skal svare på.

Selv om mange unge bruker Internett, er det viktig å understreke at det foreløpig bare er mulig å gjennomføre rene Internett-undersøkelser i helt spesielle grupper. I Internett-undersøkelser er det store deknings- og utvalgsproblem, og til nå har frafallet vært mye større i Internett-undersøkelser enn hva vi er vant til i tradisjonelle intervjuundersøkelser og postenquêter (Couper, 2000).

Kvalitative utviklingsteknikker

Det er blitt ganske vanlig å bruke fokusgrupper og kognitive kartlegginger for å diskutere rekrutteringsstrategier, og for å forstå hvilke begreper framtidige deltakere i spørreundersøkelser forstår og er vant til å bruke. Fokusgrupper er en serie med små møter hvor en tar opp ett eller noen få tema i forbindelse med planlagte undersøkelser. Til hvert møte samler en 8-10 personer som har så lik bakgrunn som mulig. Møteserien bør avspeile viktige variasjoner i målgruppen for undersøkelsen. Det betyr for eksempel at en i forberedelsene til en undersøkelse blant barn og ungdom, bør gjennomføre fokusgrupper med gutter og jenter i ulike aldersgrupper hver for seg. Aktuelle tema i diskusjonene kan være:

- hvilke argumenter vil få deltakerne til å si ja eller nei til å delta i undersøkelsen? Dette er et tema som kanskje er spesielt aktuelt å diskutere med litt eldre barn og ungdom.
- hvilke ord og uttrykk bruker barna når de diskuterer temaet undersøkelsen skal handle om?
- hvorfor synes de noen av de spørsmålene vi har planlagt å stille, er vanskelige?
- hvilke av de spørsmålene vi har tenkt å stille, vekker mest og minst interesse? Som nevnt ovenfor, bør vi alltid starte en spørreskjemaundersøkelse med de mest interessante spørsmålene.

Når vi har et metodeopplegg, et utkast til spørreskjema og eventuelt en intervjuguide klar, er det nyttig å teste ut dette ved hjelp av kognitive kartlegginger. Dette er en metode som gjennomføres ved at en intervjuer går gjennom skjemaet med en og en testperson. Også i dette tilfellet bør man gjennomføre en serie tester med deltakere som representerer ulike problemgrupper i undersøkelsen.

Kognitive kartlegginger har to formål. For det første forsøker vi å avdekke hvor det fortsatt eksisterer problemer i spørreskjemaet. En teknikk som vanligvis brukes i denne fasen er å be svarpersonen snakke om spørsmålene mens han eller hun fyller ut skjemaet. Dessuten forsøker vi å legge merke til spørsmål svarpersonen bruker ekstra lang tid på, hopper over i første omgang, endrer svaret på eller på annen måte tilkjennegir at han eller hun har problemer med. Etter kartleggingen av hvor problemene finnes, stiller intervjueren oppfølgingsspørsmål for å finne ut hva problemene består i. I denne fasen er det vanlig å bruke de fire tankeoperasjonene vi har introdusert tidligere som kategoriseringsskjema. Ideelt sett ønsker vi at svarpersonen skal gå igjennom disse fire stegene fra spørsmålet stilles til han eller hun gir et svar. I oppfølgingsspørsmålene forsøker vi å identifisere om det er:

- spørsmålsformuleringen som er vanskelig å forstå,
- om oppgaven vi stiller svarpersonen ovenfor som er for vanskelig,
- om svarpersonen har den nødvendige kunnskapen, men ikke klarer å formulere et svar,

- eller om det er svaralternativene som skaper problemer.

Fokusgrupper og kognitive kartlegginger har vist seg å gi nyttige korrektiv til forskere som ofte er så vant til å bruke fagterminologi, og bruker så mye tid til å tenke på sine forskningstema, at de glemmer å ta hensyn til folks hverdagsspråk og hverdagstenkning i spørreskjemaene. Barn og ungdom befinner seg ganske langt fra de akademiske miljøene. Derfor er det kanskje enda viktigere å bruke disse kvalitative metodene i utviklingen av nye undersøkelser blant barn og ungdom enn i undersøkelser blant voksne (Scott, 1997).

Andre metoder som kan avdekke dårlig svarkvalitet

I rekrutteringsfasen av undersøkelsene kan de vi spør enten si ja eller nei til å delta. De som svarer ja kan unnlate å svare på enkeltspørsmål om tema de ikke er interessert i, eller som de synes det er for vanskelig å svare på. Disse problemene nedfeller seg henholdsvis i form av enhetsfrafall eller partielt frafall i undersøkelsene. Men, problemer med spørsmålene kan også gi seg utslag i at svarpersonen gir et galt svar som ikke stemmer med fakta eller med holdninger han eller hun har. Slike svakheter er vanskeligere å oppdage. Noen ganger har vi tilgang til andre datakilder som kan fungere som en fasit. Ofte vil det imidlertid være for komplisert eller dyrt å foreta sammenligninger med hva andre datakilder forteller. Når vi stiller holdningsspørsmål eller andre typer subjektive spørsmål, finnes det heller ingen fasit.

En annen metode som brukes for å avdekke dårlig svarkvalitet, er å studere sammenhengen mellom svarene på forskjellige spørsmål. Det vi da leter etter, er nettopp tegn på at svarpersonene har valgt en av de lettvinde utveiene vi skrev om tidligere, for eksempel ved å krysse av samme svaralternativ uansett hva vi spør om. Slike lettvinde svar fører ofte til at svarene blir mistenkelig like eller at det oppstår motsetninger mellom svar på forskjellige spørsmål. Et av problemene med denne metoden er at de som tilsynelatende gir inkonsistente svar, ikke nødvendigvis selv opplever noen motsetning mellom svarene de gir. Dette problemet er sannsynligvis større blant barn og unge enn blant voksne. Det vil for eksempel være en

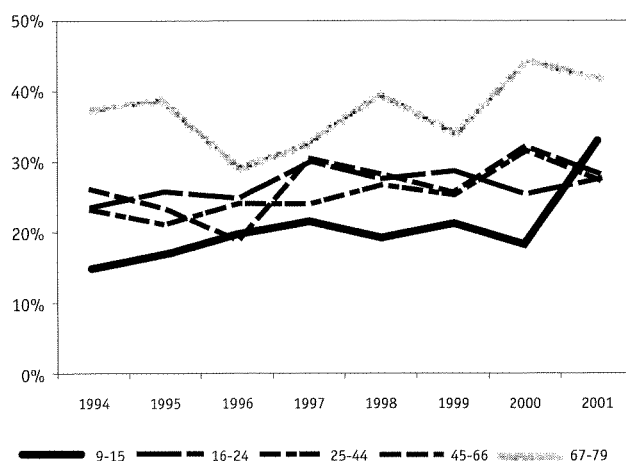
alvorlig feilkilde når vi spør om meninger og holdninger til samfunnsspørsmål som barn og unge ikke har dannet seg noen enhetlig oppfatning om ennå (Vaillancourt, 1973). En tredje metode å måle problemer med spørsmålene på er å registrere pauser, at svarpersonen spør om å få gjentatt spørsmålet, at han eller hun gir et svar, men så ombestemmer seg eller viser andre tegn på usikkerhet. Dette kan være en god metode for å avdekke vanskelige spørsmål. Som allerede nevnt, er det ganske vanlig å bruke den i individuelle testintervju eller smågrupper når spørreskjemaet utvikles (Fowler og Cannel, 1996). Derimot kjenner vi ikke til noen eksempler på at slike opplysninger har vært samlet inn i større, kvantitative undersøkelser av barn eller ungdom. I edb-styrte spørreskjemaundersøkelser kan en del av denne typen tilleggsopplysninger samles inn automatisk (Couper, 2000). Derfor burde slike tegn på usikkerhet bli en viktig kilde til kvalitetsanalyser i framtiden.

Svarvillighet og svarkvalitet blant barn og unge

Figuren nedenfor viser frafallsprosjenter i Statistisk sentralbyrås medie- og kulturbruksundersøkelser fra 1994 til 2001. Dette er den eneste undersøkelsen vi kjenner til i Norden som har spurt barn i

Figur 3

Frafallsprosjenter i Statistisk sentralbyrås medie- og kulturbruksundersøkelser fra 1994 til 2001



en så lang tidsperiode. Utvalget til undersøkelsen er trukket blant personer mellom 9 og 79 år, og den er fortrinnsvis foretatt ved hjelp av telefonintervju i hele denne perioden. Den burde derfor gi et godt inntrykk av hvor lett eller vanskelig det er å rekruttere barn ned til ni år i spørreundersøkelser.

Tallene fra denne tidsserien viser at frafallet i aldersgruppen 9 til 15 år stort sett er lavere enn i andre aldersgrupper. Det eneste unntaket er medieundersøkelsen i 2001. Vi vet ikke hva økningen i frafallet dette ene året skyldes. Resultater fra andre kvantitative undersøkelser og inntrykk fra kvalitative intervju med barn og ungdom underbygger imidlertid inntrykket av at barn er svært svarvillige (Belsby, 2001). Vi ser også at frafallet blant ungdom i alderen 16 til 24 år er relativt høyt. Dette vil vi tro delvis er et resultat av at ungdom er vanskelige å få kontakt med og delvis fordi de bruker mindre tid på fjernsyn og andre primærmedier enn andre. Derfor er de også mindre interesserte i å være med på denne typen undersøkelser.

Vi er vant til å tenke at det er vanskeligere å holde på oppmerksomheten til barn enn voksne, og særlig å holde på oppmerksomheten til de yngste barna. Derfor skulle vi tro at barn lettere vil falle fra ved lange spørreskjema enn voksne. Forskere som har gjennomført intervjuer med barn, peker også på at barna lett mister interessen for det de spør om og anbefaler gruppesamtaler, blandede oppgaver (for eksempel tegneoppgaver) og bruk av forskjellige formidlingsmedier (for eksempel elektroniske medier) for å opprettholde barnas interesse gjennom intervjuet (se for eksempel Scott, 1997). Det er imidlertid vanskelig å påvise at det partielle frafallet i undersøkelser synker raskere utover i lange spørreskjema blant barn enn blant ungdom og voksne, eller at det synker raskere blant små barn enn blant de som er litt eldre. I en studie av svarmønsteret i 10 spørreskjema blant barn i alderen 8 til 18 år, fant riktignok Borgers og Hox at det partielle frafallet økte noe etter hvor langt ute i skjemaet spørsmålene var plassert. Tendensen var imidlertid såpass svak at det er tvilsomt om resultatet var dårligere enn hva det ville vært i 10 tilsvarende undersøkelser blant voksne. Borgers og Hox fant heller ingen støtte for å påstå at de yngste barna holdt ut kortere tid enn de som var eldre (Borgers og Hox, 1999a).

Det er i det hele tatt mye som tyder på at partielt frafall ikke er noe godt mål på svarkvaliteten i spørreundersøkelser blant barn. I analysen av svarvillighet i de 10 undersøkelsene som det ble vist til i forrige avsnitt, ble spørsmålenes vanskelighetsgrad karakterisert ved hjelp av følgende 18 forhold:

- 1) Lengden på introduksjonstekster
- 2) Spørsmålenes lengde
- 3) Instruksjer knyttet til spørsmålene
- 4) Spørsmålenes lesbarhet
- 5) Uklarheter i spørsmålene
- 6) Hvor kompliserte setningsbygningene var
- 7) Om spørsmålene var positive eller negative utsagn svarpersonen skulle ta standpunkt til
- 8) Om det dreide seg om faktaspørsmål, holdningsspørsmål, spørsmål om tidligere hendelser eller opplevelser eller andre typer spørsmål
- 9) Om spørsmålene var vanskelige
- 10) Hvor langt tilbake svarpersonen eventuelt skulle huske
- 11) Om svarene skulle oppgis som en numerisk verdi eller ved å plukke ut et svaralternativ
- 12) Om spørsmålet dreide seg om et følsomt tema
- 13) Om svaralternativene var balanserte eller hadde slagside
- 14) Hvor langt ute i spørreskjemaet det aktuelle spørsmålet ble stilt
- 15) Antall svaralternativer svarpersonen kunne velge mellom
- 16) Om svarpersonen ble tilbudt et nøytralt svaralternativ
- 17) Om det fantes et svaralternativ for "Vet ikke"
- 18) Om svaralternativene var navnet eller ikke

Vi har gjengitt hele listen fordi den forteller en del om hva slags svakheter et spørreskjema kan ha. Bare fem av spørsmålsegenskapene på denne listen påvirket svarvilligheten på en signifikant måte. Disse egenskapene er markert med fet skrift i listen. Senere gjennomførte Borgers og Hox en ny analyse av hvordan de samme spørreskjemaegenskapene som ble analysert i 1999, påvirket svarmønstret i 13 spørreskjema. Denne gangen brukte de to konsistensmål til å måle svarkvaliteten (Cohran alpha og Item Rest Correlation). I stedet for å telle opp antall ubesvarte spørsmål, målte de altså om

svarene på forskjellige spørsmål fortonte seg som logiske eller ikke (Borgers og Hox 1999b). I denne analysen var det dobbelt så mange skjemaegenskaper som hadde signifikante effekter på svarkvaliteten.

De forskjellige skjemaegenskapene som dannet utgangspunkt for Borgers og Hox's analyser, kan deles opp i egenskaper som har å gjøre med de fire tankemessige stegene som vi ønsker at svarpersonen skal gå gjennom i svarprosessen. Tolkes svarene i lys av disse fire stegene i en spørsmål-svar-prosess, kan det se ut som om en god og fyldig forklaring, før man starter å spørre, både har en positiv betydning på svarvilligheten og på svarkvaliteten. Spørsmålsformuleringenes kompleksitet og oppgavene svarpersonene ble stilt ovenfor hadde påfallende liten betydning for det partielle frafallet. Men det var vanskeligere å få svar på spørsmål med mange svaralternativ og på spørsmål langt ute i skjemaet. Det partielle frafallet var minst på kunnskapsspørsmål. Blant de yngste barna syntes det ikke å spille noen rolle om spørsmålene var karakterisert som sensitive eller om svaralternativene var flertydige. Blant de eldre barna syntes derimot dette å spille en viss rolle.

Den viktigste forskjellen på målingene av svarvillighet og svarkvalitet i disse to studiene, var at det var større forskjeller mellom barn i forskjellige aldre når det gjaldt svarkvalitet enn når det gjaldt svarvillighet, og at spørsmålsformuleringene og oppgavene svarpersonene ble stilt overfor, hadde større betydning for svarkvaliteten enn for svarvilligheten. Yngre barn gir dårligere svar enn eldre. Dessuten er svarene jentene gir mer å stole på enn guttenes svar. I analysen av svarkvalitet var det lagt til to mål på spørsmålstekstens lesbarhet som ikke ble brukt i analysen av partielt frafall. Begge disse målene ga utslag på svarkvaliteten. Det gjorde også en del av de målene som ble brukt i begge undersøkelsene. Barna hadde problemer med spørsmål som stilte krav til hukommelsen, med sensitive spørsmål, med å gi svar i form av tallstørrelser i stedet for avkryssinger og med mange svaralternativ. Det var også tendenser til at svarkvaliteten sank når svaralternativene ikke var tekstet, når det ikke fantes et "vet ikke"-alternativ og når svaralternativene ikke var entydige.

Mens svarvilligheten sank desto lenger ute i undersøkelsen spørsmålene ble stilt, økte svarkvaliteten. Det kan med andre ord se ut som

om de som de som gir de dårligste svarene, er de som lettest mister interessen for å svare lenger ute i skjemaet. Det bildet som etter hvert tegner seg når vi leser om disse resultatene, er at det vanligvis er lettere å få med barn på undersøkelser enn ungdom og voksne, og at yngre barn er like villige, eller til og med mer villige, til å svare på vanskelige og sensitive spørsmål enn eldre barn. Svarene deres har imidlertid dårligere kvalitet. Resultatene tyder på at yngre barn er mer ukritiske enn eldre barn, slik at de i mindre grad oppdager spørsmålsproblemene eller opplever at spørsmålene er nærgående. Samtidig med at evnen til å svare øker med alderen, øker også innsikten i hva som er vanskelig og i hva man helst bør holde for seg selv.

Sannsynligvis kan en del av problemene barn har med å svare på spørsmålene, motvirkes ved å være tydelig på at det er lov å ikke vite og ved å bruke færre, enklere og tydeligere svaralternativ enn hva som er vanlig i undersøkelser blant voksne. Den tydeligste måten å markere at det er lov å ikke vite, er å innlede med et filterspørsmål som styrer dem som ikke kan svare, forbi hovedspørsmålet. Dette er en tydeligere form enn å stille spørsmålet til alle, men å ha “vet ikke” som et synlig eller usynlig svaralternativ.

I holdningsundersøkelser blant voksne er det vanlig å anbefale å bruke holdningsskalaer som minst har fem verdier. Årsaken er at en fempunktskala inneholder tre typer informasjon. En fempunktskala forteller om svarpersonen har en entydig mening eller et nøytralt standpunkt, om de som har en mening er positive eller negative og i hvilken grad de er positive eller negative. Skalaer med flere punkter har en finere gradering, men inneholder ikke flere typer informasjon enn fempunktskalaen (Krosnick, 1997). Det kan se ut som om barn har problemer med å gi så mye informasjon samtidig. Derfor bør skalene forenkles, eller kanskje enda bedre deles opp i tre spørsmål:

- ett filterspørsmål som skiller ut dem som ikke har noe bestemt standpunkt,
- ett hovedspørsmål om man er positiv eller negativ,
- og ett oppfølgingsspørsmål om hvor sterke meninger man har om temaet

Dette er egentlig en variant av et generelt råd som går ut på å ikke stille mer enn ett spørsmål om gangen (Swain, 1985).

De tendensene vi har pekt på i denne gjennomgangen av empiriske resultater, er ikke særlig sterke. Spørsmålsproblemene er også i høy grad de samme som de vi finner i spørreskjema blant voksne. I utgangspunktet vil vel de fleste tro at barn har større problemer med å svare på spørreskjemaspørsmål enn voksne. Når vi leser de forskningsresultatene som finnes om temaet, kan vi nesten bli i tvil om det er tilfellet. Men da er det viktig å være klar over at en av grunnene til at barna har relativt små problemer med å svare på spørsmålene i disse undersøkelsene, kan være at skjemaene var laget for barn. Hadde forskerne testet spørreskjema som er laget for voksne, på barn, ville sannsynligvis utslagene vært langt større.

Utvikling av svarkompetanse og evnen til å ta snarveier

Analysene vi refererte ovenfor, omfattet ikke barn under skolealder. Det vil som oftest være svært vanskelig å få barn under 7-8 år til å interessere seg særlig lenge for temaet i en spørreundersøkelse. Dessuten vil små barn ha store kognitive problemer med å svare på tradisjonelle spørreskjemaspørsmål (Borgers et al., 2000a og b). Det er spesielt to problemer som preger de aller minste barna, men som også kan skape problemer for barn et godt stykke opp i skolealder.

Det første er at barna tolker spørsmålene helt bokstavlig. Et illustrerende eksempel på hvilke problemer det kan skape, er hentet fra en forundersøkelse i tilknytning til en barne- og ungdomsundersøkelse som skulle gjennomføres i England midt på 1990-tallet. I et av spørsmålene som ble stilt skulle barna ta standpunkt til noen utsagn som alle startet med formuleringen "Barn på min alder (mener/opplever/synes og så videre)". I en fokusgruppe som ble gjennomført for å teste ut formuleringene, oppdaget lederen at en del av de yngste barna forsøkte å gjette hvor gammel intervjueren var i stedet for å ta utgangspunkt i sin egen alder (Scott, Brynin og Smith, 1995). Formuleringen "Barn på min alder" ble altså knyttet til intervjueren som stilte spørsmålet.

Et annet eksempel er at en gruppe småskolebarn som intervjueren

visste hadde vært på tur sammen, svarte negativt på spørsmålet om de hadde vært på en slik skoletur. Årsaken var at det ikke var hele skolen, men bare disse barnas klasse som hadde vært på tur (Holo-day og Turner-Henson, 1989).

Det andre hovedproblemet er at barna ikke forstår at det finnes ulike meninger om et fenomen. De tror ofte at alle spørsmål har et fasitsvar og at de voksne har fasiten. Dette kan enten føre til at barna ikke vil svare, fordi de regner med at de som spør allerede vet svaret, og at de er redde for å svare galt, eller at de vil si seg enig med den første og beste forslaget til svar fra intervjueren. Det er først fra 7-8-årsalderen at barn utvikler begreper, klassifikasjonssystem og evnen til å forstå at det kan finnes flere meninger om et spørsmål (Borgers et al., 2000a og b). Det er en av årsakene til at dette er det tidligste vi tror det er mulig å gjennomføre spørreundersøkelser blant barn. Før barna har nådd en viss evne til å operasjonalisere, bør de heller studeres ved hjelp av observasjonsteknikker og ved hjelp av spørsmål til foreldrene eller ved hjelp av andre indirekte metoder.

Etter hvert som barna modnes intellektuelt, modnes ikke bare deres evne til å forstå og ta stilling til spørsmålene vi stiller i spørreundersøkelser, men også deres oppmerksomhet og sårbarhet i forhold til ytre påvirkninger. Samtidig som de blir flinkere til å tenke selv, blir de også flinkere til å vite hvordan de skal tekkes voksne. I undersøkelser med eldre barn mener vi derfor at hovedutfordringene skifter fra å være begrenset kognitiv kompetanse til å være faren for intervju effekter og samfunnsmessig påvirkning.

Balanseforholdet mellom å hjelpe å gå og å trække på

Dersom foreldre eller andre voksne som barnet kjenner er til stede, kan det sannsynligvis ha noen fordeler i intervjuundersøkelser med små barn. Den viktigste fordel er kanskje at de voksne kan hjelpe til med å holde barnet i ro og fokuserte på oppgaven. Det er også ganske åpenbart at foreldrene kan gi riktigere og mer eksakte svar på en del faktiske spørsmål. Foreldre kan nok også til en viss grad hjelpe små barn med å forstå hva intervjueren spør om, med å huske når hendelser inntraff og med å finne fram til det rette sva-

alternativet som passer til det barnet svarer. I 1994 ble intervjuerne som gjennomførte mediebruksundersøkelsen spurt om hvordan foreldre som var til stede virket inn på intervjuet. 68 prosent mente at det var en fordel at andre var tilstede i intervju med 9-12-åringer og 53 prosent mente det var en fordel i intervju med 13-15-åringer. De som mente det var en fordel, pekte blant annet på at foreldrene kunne hjelpe barna med å tidfeste hendelser (Vaage, 1994).

Men når intervjueren kommer til spørsmål som dreier seg om forhold som angår hva barn bør eller ikke bør vite og gjøre, eller stiller spørsmål om barnas meninger og holdninger, bør foreldrene ikke være til stede (Mangione et al., 1992). Vi er også mer skeptiske enn hva intervjuerne i undersøkelsen fra 1994 var til å ha foreldre til stede når barna kommer i ungdomsskolealder. Dersom man trenger faktiske opplysninger som foreldrene bør svare på, kan man heller dele intervjuet i to og samle inn disse opplysningene direkte fra en av foreldrene.

Foreldre og andre voksne lar seg også påvirke av ledende spørsmål, intervjuerens nærvær og samfunnets normer og holdninger. Blant annet vil det være fristende å pynte på svar som de føler stiller deres egen oppdragelse i et dårlig lys. Det behøver ikke å dreie seg om alvorlige forhold, men kan for eksempel dreie seg om å tone ned hvor mye barna ser på fjernsyn og tone opp hvor godt de gjør det på skolen. Dersom foreldre er til stede under intervju med ungdom, kan intervjuet bli mislykket fordi det er konflikter mellom foreldrenes verdier og det de unge, som er i opposisjon til foreldrene, mener og foretar seg. Når det gjelder holdningsspørsmål, mener vi at det er krenkende, både for små barn og ungdom, å tillate at foreldre uttaler seg på barnas vegne. Det er alltid vanskelig å stille holdningsspørsmål. Derfor bør det alltid stilles filterspørsmål om hvilken kunnskap svarpersonen har om temaet og atferdsspørsmål som kan fortelle noe om forholdet mellom liv og lære, i tilknytning til holdningsspørsmål. Det er også en svært usikker metode å stille enkeltspørsmål om forskjellige holdninger. En mye bedre metode er å stille en rekke holdningsspørsmål som til sammen kan gi en pekepinn om hvilke holdninger svarpersonen står for. Når vi forbereder undersøkelser blant barn under 10-11 år, bør vi også være forberedt

på at det kanskje ikke er grunnlag for å stille de planlagte holdningsspørsmålene i det hele tatt.

Skjemavettregler for spørreskjemaundersøkelser rettet mot barn og ungdom

Det å gjennomføre spørreundersøkelser blant barn og unge reiser visse metodiske problemer. Imidlertid er det flere og flere som mener at barn og ungdom i større grad enn det som hittil har vært tilfelle, bør få sin egen stemme i statistikken. Bare ved å spørre barn og unge selv kan vi få god informasjon om dem og mulighet til å forstå deres situasjon. Og det er vel så store metodiske problemer med å be foreldre eller andre foresatte uttale seg på barns vegne som å spørre dem selv. Det er ikke noe problem å trekke representative utvalg blant barn og ungdom, og de er svarvillige.

Visse spørsmålsproblemer vil oppstå fordi barn og unge vil være på ulike stadier i sin kognitive utvikling. Etter vår mening går det en nedre kompetansegrense ved 6-7-årsalder. Barn som er yngre enn dette har svært begrensede kognitive og språklige evner, og vil ha problemer med å delta i vanlige kvantitative undersøkelser. For så unge barn anbefales observasjon og projektive teknikker. Men noen forskere mener at barn helt ned til 4-årsalder kan delta i korte, kvalitative intervjuundersøkelser med åpne eller helt enkle, strukturerte spørsmål (Borgers et. al., 2000a og b). Vi tror imidlertid at man bør være svært forsiktig med å forsøke å intervju barn under 6-7 år. Det viser seg at yngre barn tolker spørsmålene for bokstavelig. De tror dessuten at alle spørsmål har et fasitsvar og at intervjueren har fasiten. Begge disse faktorene vil påvirke hvordan de forstår spørsmålene og hvilke svar de gir.

Barn som er over denne kompetansegrensen, derimot, bør kunne svare for seg selv så lenge spørsmål og undersøkelsesopplegg er tilpasset deres nivå. Innsamlingsmetode, spørsmål og skjemaautforming må skreddersys i enda større grad enn i undersøkelser rettet mot voksne. For å kunne lage gode spørreundersøkelser blant barn, er det helt nødvendig å ta i bruk kvalitative utviklingsmetoder for å teste ut skjema og undersøkelsesopplegg.

Det er ikke mulig å gi noen generell oppskrift på hvordan man skal få gode resultater fra spørreundersøkelser. Det gjelder uansett om svarpersonene er barn eller voksne. Det finnes imidlertid visse retningslinjer for utvikling av undersøkelser blant voksne som kan være til hjelp. Basert på den kunnskapen vi har i dag, vil vi avslutte dette kapittelet med å foreslå noen retningslinjer - eller skjemavettregler - for undersøkelser blant barn og ungdom.

1) Spør barna om det de vet best selv

Det er gradsforskjeller, ikke vesensforskjeller, mellom hvor gode svar barn, ungdom og voksne gir. Barn bør så langt som mulig selv få mulighet til å svare på spørsmål om sine kunnskaper, holdninger og atferd. Når det gjelder mer praktiske opplysninger, for eksempel om bolig og inntekt, kan det være mer hensiktsmessig å spørre foresatte. Det er lurt å starte med spørsmål du vet barna er interesserte i.

2) Ta hensyn til barnas utviklingsnivå

For de yngste barna anbefaler vi observasjoner og projektive teknikker. Men fra 6-7-årsalderen kan barn svare på enkle, strukturerte intervjuer. Det er viktig å ta hensyn til at selv barn på samme alder vil være på ulike stadier i utviklingen sin, og at det vil være store variasjoner i kompetansenivået. Språk og innhold må tilpasses barnas nivå, ellers vil svarkvaliteten bli dårligere enn nødvendig. Først ved 16-årsalderen har barna fullt utviklet kognitive og språklige evner som gjør at de har like gode forutsetninger for å delta i spørreundersøkelser som voksne. Også for ungdommer i denne aldersgruppen bør man imidlertid være forsiktig med ukritisk å bruke skjemaer som er utviklet for voksne. Ungdom er blant annet spesielt sårbar for sosiale påvirkninger fra intervjueren eller fra grupper som de føler tilhørighet med.

3) Spør konkret

Jo mer konkret og presist et spørsmål er, jo lettere er det å avgi korrekt svar. Unngå unødvendige ord og vanskelige ord som må forklares. Erstatt ord som må forklares med forklaringen. I stedet for å spørre barna om de har benyttet seg av noen fritidstilbud på skolen, og så forklare hvilke tilbud vi tenker på, er det bedre

å spørre direkte om tilbudene og la være å bruke samlebegrepet “fritidstilbud”.

4) *Still ett spørsmål om gangen*

Ikke spør om flere ting i ett og samme spørsmål. Vær derfor på vakt mot spørsmålsformuleringer med bindeordet “og” i seg. Spør deg også om svaralternativene omfatter flere enn ett forhold. Splitt sammensatte spørsmål opp i flere enkeltsørsmål.

5) *Unngå negasjoner*

Brød>Både voksne og barn har vanskelig for å forstå hva det vil si å være enig eller uenig i et negativt utsagn. Unngå spesielt å bruke slike formuleringer i spørsmål rettet mot barn.

6) *Vær forsiktig med sensitive spørsmål*

Små barn er mer villige til å svare på sensitive spørsmål enn eldre barn og ungdommer, men svarene deres er mer upålitelige. Etter hvert som barna blir eldre og mer bevisste på at enkelte tema er sensitive, vil de i større grad velge å ikke svare på sensitive spørsmål eller å bevisst avgi svar som ikke er korrekte. Dette gjelder sannsynligvis spesielt hvis det er voksne til stede og hvis det er snakk om holdninger eller atferd som ikke er generelt akseptert i samfunnet. Vær oppmerksom på at spesielt ungdom kan oppleve andre typer spørsmål som sensitive enn hva vi er vant med fra undersøkelser blant voksne.

7) *Bruk få og entydige svaralternativer*

Bruk færre svaralternativer til barn enn til voksne. Pass på at svaralternativene passer til spørsmålet og at de er gjensidig utelukkende. Ved holdningsspørsmål, bruk tre punkts heller enn fem punkts skalaer. Eller del holdningsspørsmålene i tre: ett filter spørsmål som filtrerer bort de som ikke har holdninger på det aktuelle området, ett hovedspørsmål til de som har holdninger og ett oppfølgingsspørsmål for å måle hvor sterke holdningene er.

8) *Det er lov å ikke vite*

Tydeliggjør at det er lov å ikke ha noen mening om en sak eller

å ikke vite. Dette kan best gjøres ved å bruke filterspørsmål som styrer de som ikke vet forbi hovedspørsmålet.

9) *Bruk kvalitative utviklingsmetoder*

Bruk av kvalitative utviklingsmetoder som fokusgrupper og kognitive intervjuer er ønskelig i utviklingen av alle spørreundersøkelser, men det er enda viktigere i undersøkelser blant barn og unge enn i undersøkelser blant voksne. Alle spørreskjemaer og undersøkelsesopplegg for barn og ungdom bør testes ut på målgruppen. Fokusgrupper gir forskeren innblikk i hvilket språk barn og unge bruker, hvilke holdninger de har til temaet i undersøkelsen, hva de synes er lett og vanskelig og hva som skal til for at de vil delta i en spørreundersøkelse. Kognitive intervjuer brukes til å teste hvordan formuleringer, oppgaver og svarformat fungerer i utkastene til skjema. Både spørreskjema og informasjonsmateriell bør testes.

10) *Barn har rett til privatliv og personvern*

I mange tilfeller kan det være en fordel med en voksen til stede ved intervjuer med barn. De kan hjelpe barna blant annet med praktiske opplysninger, tidfesting og hukommelse. Imidlertid bør foreldrene gå ut når barna skal svare på spørsmål om kunnskaper, holdninger og atferd. Det er fare for at foreldrenes tilstedeværelse vil påvirke hvilke svar som blir gitt. Jo eldre barna er, jo større blir faren for at de vil ta hensyn til hva de tror de voksne forventer at de skal svare. Også med yngre barn kan dette være et problem, fordi barna tror de voksne vet svarene på spørsmålene og svarer ut fra denne forutsetningen. Ved intervjuing av tenåringer og ungdommer bør foreldre aldri være til stede.

Referencer

Belsby, L. (2001)

Non-response in the Norwegian Time Budget Survey 2000 - 2001. Paper presented at the 12th International Workshop in Household Survey Non-response, Oslo 12-14 September 2001.

Biemer, P.P., Groves, R.M., Lyberg, L.E., Mathiowetz, N.A. & Sudman, S. (1991)

Measurement errors in surveys. New York: Wiley & Sons Inc.

Borgers, N., and Hox, J. (1999a)

Item non-response in questionnaire research with children. University of Amsterdam.

Borgers, N., and Hox, J. (1999b)

Reliability of Responses in Questionnaire Research with Children. University of Amsterdam.

Borgers, N., de Leeuw, E. & Hox, J. (2000a)

Children as Respondents in Survey Research: cognitive Development and Response Quality, i: Bulletin de Methodologie Sociologique, (BMS) 2000, 66, pp. 60-75.

Borgers, N., de Leeuw, E., and Hox, J. (2000b)

Surveying Children: Cognitive Development and Response Quality in Questionnaire Research, i: A. Christianson et al. (eds.). Official Statistics in a Changing World. Stockholm: SCB, pp. 133-140.

Church A.H. (1993)

Estimating the Effect of Incentives on Mail Survey Response Rates: A Meta-Analysis, i: Public Opinion Quarterly vol. 57, no. 1, pp. 62-79.

Couper, M. (2000)

Web Surveys. A Review of Issues and Approaches. Public Opinion Quarterly vol. 64, pp. 464-494.

Danmark Statistik (2000)

Børnedatabasen. Dokumentation 990819.doc.

Dijkstra, W. et al (1988)

Types of Inadequate Interviewer Behaviour in Survey Interviews, i: Saris , W.E. og Gallhofer, I.N. (eds.) Sociometric Research vol. 1, pp. 24-35.

Dillman, D.A. (2000)

Mail and Internet Surveys. New York: Wiley & Sons Inc.

Eurostat DOC E2/TU/PILOT/2/96

Pilot on time use 1996. Guidelines on the Survey Design.

Eurostat DOC E2/TUS/2.1/99

Draft Time Use Child Diary.

ESA/STAT/AC. 79/22 (2000)

International Classification of Activities for Time Use Statistic. United Nations Secretariat, Statistical Division.

Fowler, F.J. and Canell C.F. (1996)

Using Behavioural Coding for Identifying Cognitive Problems with Survey Questions. In Swcharz, N. og Sudman, Seymour (red): *Answering Questions. Methodology for Determining Cognitive and Communicative Processes in Survey Research*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers. 1996

Groves, R.M. (1989)

Survey errors and survey costs. New York: Wiley & Sons Inc.

Groves, R.M., Dillman, D.A., Eltinge, J.A., Little, R.J.A. (2002)

Survey Nonresponse. New York: Wiley & Sons Inc.

Haraldsen, G. & Kitterød, H. (1992)

Døgnet rundt. Tidsbruk og tidsorganisering 1970-90. Statistisk sentralbyrå. Sosiale og økonomiske studier nr. 76.

Haraldsen, G. (1999)

Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden. Oslo: AdNotam, Gyldendal.

Holoday, B., & Turner-Henson, A. (1989)

Response effects in surveys with school-age children, i: *Nursing Research*, 38, pp. 248-250.

Houtkoop-Steenstra, H (1996)

Probing Behaviour of Interviewers in the Standardised Semi-Open Reserach Interview, i: *Quality and Quantity* vol 30, No. 2 pp. 205-230.

Krosnick, J.A. (1997)

Designing Rating Scales for Effective Measurement in Surveys, i: Lyberg, L. et al. (ed.) *Survey Measurement and Process Quality*. New York: Wiley, 1997.

Krosnick, J.A. (1991)

Response Strategies for Coping with the Cognitive Demands of Attitude Measures in Surveys. Applied Cognitive Psychology, 5, 213-236.

Lyberg, L., biemer, P., Collins, M., de Leeuw, E., Dippo, C., Schwarz, N. and Trewin, D. (eds.) (1997)

Survey measurement and process quality. New York: Wiley & Sons Inc.

Maccoby, E. & Maccoby, N. (1954)

The interview: A tool of social science, i: G. Lindzey (ed.). Handbook of social psychology, volume I: Theory and Method. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

Mangione, T.W. et al (1992)

Question Characteristics and Interviewer Effects. Journal of Official Statistics vol. 8, no. 3, pp. 293-307.

Piaget, J. (1929)

Introduction to the Child's Conception of the World. Harcourt, New York.

Szalai, A. (1966)

Trends in Comparative Time-Budget Research. American Behavioral Scientist, 9.

Schwarz, N. & Sudman, S. (eds.) (1996)

Answering Questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey methodology. San Fransisco: Jossey-Bass.

Scott, J., Brynin, M. & Smith, R. (1995)

Interviewing Children in the British Household Panel Survey, i: Hox, J. et al. (1995) Advances in family research, pp. 259-266. Amsterdam: Thesis.

Scott, J. (1997)

Children as respondents: Methods for improving data quality, i: Lyberg L., et al. Survey measurement and process quality. New York: Wiley & Sons Inc.

Swain, L. (1985)

Basic Principles of Questionnaire Design. Survey Methodology, vol. 11, no. 2, pp. 161-170.

Tourangeau, R. (1984)

Cognitive Sciences and Survey Methods, i: T. Jabine, M. Straf, J. Tanur and R. Tourangeau (eds.) Cognitive Aspects of Survey Methodology: Building a Bridge between Disciplines.

Vaage, O.F. (1994)

Kultur og mediebruk 1994. Upublisert materiale.

Vaage, O.F. (2001)

Norsk mediebarometer 2000. Statistisk sentralbyrå. Statistiske analyser 42.

Vaage, O.F. (2002)

Til alle døgnet's tider. Tidsbruk 1971-2000. Statistisk sentralbyrå. Statistiske analyser 52.

Vaillancourt, P.M. (1973)

Stability of children's survey responses, i: Public Opinion Quarterly, 37, pp. 373-387.

Van Hattum & de Leeuw, E. (1999)

A disk by mail survey of pupils in primary schools; data quality and logistics. Journal of Official Statistics, vol. 15, no. 3, 1999.

Fik vi svar på det, vi spurgte om?

Dines Andersen

Indledning¹⁾

Inden for en periode på 20-30 år er der sket et markant skred i synet på børn og børns medvirken som informanter i surveyammenhæng. Så sent som i 1970'erne kunne den fremherskende opfattelse udtrykkes på denne måde: *Hvorfor dog spørge børn, når man kan spørge deres forældre* - eller andre voksne, som kender til børnene og kan svare for dem? Børn blev opfattet som umodne og uden tilstrækkelig kompetence til selv at kunne svare for sig. Et anderledes og nyere syn på børn (formuleret af barndomssociologer)²⁾ hviler på en opfattelse af børn som indsigtsfulde og kompetente med evne til at tage ansvar for sig selv. *Hvorfor dog ikke spørge børnene selv?* kunne være sloganet for denne holdning, der har givet sig synlige udslag i (skole)børns medvirken som respondenter i en lang række spørgeskemaundersøgelser om dem selv, deres adfærd og meninger. Formålet med at lade børnene selv komme til orde er begrundet i andet og mere end pædagogiske overvejelser (børnene lærer kun at formulere sig, når de selv bliver spurgt), det bygger på en forestilling om, at verden set "i børnehøjde" tager sig anderledes ud end set gennem de voksnes briller. Ved at lade børn selv komme til orde gives der således rum for synliggørelse af de aspekter ved livet, som børn finder relevante, men som voksne måske har en tilbøjelighed til at overse og derfor ikke stiller spørgsmål ved.

Er det noget særligt at bruge børn som respondenter i en spørgeskemaundersøgelse? Eller kan man blot henholde sig til de råd og anvisninger, som gives i den righoldige litteratur om survey-metoden generelt? Man kan i hvert fald konstatere, at de fleste standardværker på feltet ikke har fundet anledning til at gøre noget specielt ud af temaet: Spørgeskema-interview med børn. Derimod findes flere værker (henvendt til praktikere og kvalitativt orienterede forskere) om gennemførelse af kvalitative interview med børn. Disse værker

er typisk præget af en udviklingspsykologisk tradition, hvor barnet anskues som ufærdigt og med behov for beskyttelse. I spændingsfeltet mellem de to tilgange (kompetence- og beskyttelsessynsvinklen) optræder *alder* som et centralt stridspunkt.

I forhold til den udtalte mangel på litteratur om temaet: Børn som respondenter i spørgeskemaundersøgelser, udgør Jacqueline Scott en undtagelse. I en artikel (Scott, 2000) har hun netop taget dette tema op. På baggrund af sin gennemgang af den eksisterende litteratur om emnet argumenterer hun for, at det standardiserede spørgeskemainterview er uanvendeligt i forhold til børn under skolealderen. Så små børn kan ikke skelne mellem, hvad der bliver sagt, og hvad der menes. Hypotetiske spørgsmål er derfor problematiske. Men fra omkring 7-års alderen er det muligt at gennemføre semi-strukturerede interview med børn, såvel individuelt som i grupper. Hun nævner endvidere, at de fleste børn over 11 år fuldt ud er i stand til at artikulere deres opfattelse, mening og tro. Denne opfattelse støtter hun bl.a. på sine egne erfaringer med udvikling af et spørgeskema til 11-15-årige i den engelske undersøgelse: British Household Panel. Med forholdsvis beskeden tilpasning kan survey, der er beregnet til voksne, anvendes på unge. Scott mener altså, at man *kan* gennemføre spørgeskemainterview med børn i skolealderen, men man skal tænke sig godt om og ikke ukritisk overføre spørgsmål, der er udformet til voksne, til en survey med børn som respondenter.

Her vil vi referere og diskutere resultater fra en nyere spørgeskemabaseret undersøgelse med skolebørn i alderen fra 7 til 15 år³⁾, hvor der blev fokuseret på betydningen af alder og køn i relation til besvarelsen af forskellige spørgsmålstyper. Den nedre aldersgrænse svarer til, hvad Scott i sin opsummering af britiske forskningserfaringer anfører som grænsen for, hvor langt ned i alder man kan gå, før det bliver meningsløst at bruge børn som respondenter i survey.

Valideringsredskaber

I den nævnte undersøgelse blev der taget forskellige metoder i brug med henblik på kontrol af, om skolebørnene havde forstået spørgsmålene på den måde, de var tænkt. En del af spørgsmålene blev

stillet til både barnet og den interviewede forælder, hvorved det var muligt at sammenholde oplysningerne fra de to kilder. Endvidere var der mange steder i skemaet mulighed for at registrere, at barnet ikke havde forstået det pågældende spørgsmål. Sådanne spørgsmål ville ellers typisk have fremstået som ubesvarede. Ved nogle holdningsspørgsmål kunne interviewerens i tilgift til svaret markere, at det måtte anses for "tvivlsomt", fordi barnet efter interviewerens bedømmelse ikke havde forstået spørgsmålet. I det hele taget var interviewerens blevet bedt om løbende at observere barnets forståelse, koncentration og svarhastighed i forhold til udvalgte spørgsmålsgrupper. Alt i alt foreligger der således en række forskellige indikatorer på, hvor godt det enkelte barn klarede den uvante interviewssituation, som sjældent strakte sig over mere end en halv time.

Faktuelle spørgsmål

Spørgeskemaundersøgelser med enkeltpersoner som respondenter vil altid rumme en række spørgsmål, som besvares på grundlag af respondentens faktuelle viden. Typisk vil der blive spurgt om svarpersonens køn og alder, om sammensætning og størrelse af respondentens familie eller husstand, om uddannelse og beskæftigelse. Alt sammen forhold, der på et givet tidspunkt kan siges at være et objektivt konstaterbart, dvs. "sandt" svar på. At der principielt findes en objektiv sandhed, et rigtigt svar, er imidlertid ikke det samme som, at dette svar også er kendt. Tværtimod er forskerens manglende kendskab til svaret grunden til, at spørgsmålet stilles.

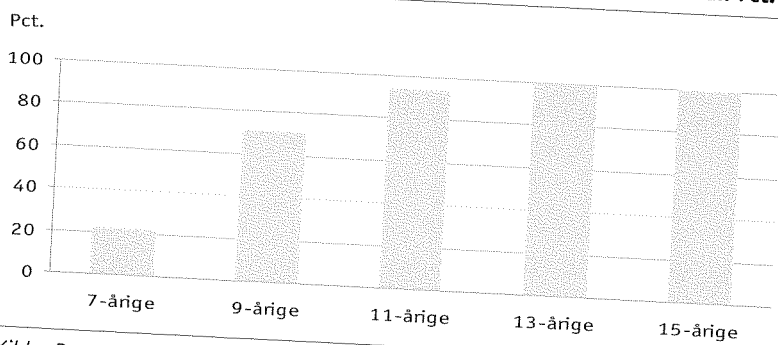
Når spørgsmål af den nævnte type bliver stillet til voksne, anses det normalt for helt uproblematisk. Det kan alle voksne svare på. Men gælder det også for børn? I en tidligere artikel fra undersøgelsen (Andersen, 2000) har jeg vist, at selv så simpel en oplysning som egen alder kan volde problemer, hvis spørgsmålet herom formuleres uheldigt. Således viste det sig, at kun 21 pct. af de 7-årige kunne besvare spørgsmålet: hvilket år er du født? korrekt. Blandt de 9-årige var træfsikkerheden betydelig højere (71 pct.), men der var fortsat en fjerdedel, som svarede forkert i denne aldersgruppe. Hvis vi derimod spurgte: hvor gammel er du?, kunne alle børnene besvare spørgsmålet korrekt. Forskellen på de to spørgsmål er, at den første formulering kun indirekte spørger til alderen og typisk anven-

des i forbindelse med udfyldelsen af et skema eller lignende (lægen, skoleinspektøren, en kommunal sagsbehandler skal oprette en sag på barnet og beder derfor om barnets navn, adresse og fødselsår); den sidste formulering går derimod direkte og uden omsvøb på alderen og er let genkendelig for barnet, som ofte har måttet svare på det spørgsmål. Havde de medvirkende børn været fra 11 år og opefter, ville vi ikke have haft noget problem med nogen af formuleringerne. Men nu var de yngste blot 7 år gamle, og så viste det sig at være afgørende, om vi benyttede den ene eller anden formulering.

I en dansk sammenhæng kan det være interessant at få oplyst, om et barn går i en almindelig *folkeskole* eller på en *privat skole*. Den første skoleform er gratis, og skolen ligger normalt i det område, hvor barnet bor, således at barnet også i fritiden har sine klassekammerater i nærheden. Elever på en privat skole vil ofte bo geografisk spredt, hvilket kan give problemer i forhold til at have et fællesskab med klassekammerater i fritiden. Desuden koster det noget at gå på en privat skole. Derfor kan opdelingen mellem folkeskole og privat skole ses som en indikator på sociale forskelle i opvækstmiljøet. Ved børnene, om de går på den ene eller anden type af skole? I den kritiske aldersgruppe (de 7-årige) kunne knapt halvdelen "svare rigtigt" på spørgsmålet herom. Lige så mange vidste ikke, hvad de skulle svare, og hver tiende "svarede forkert". De 9-årige var noget bedre i stand til at svare på spørgsmålet. I denne aldersgruppe var "ved ikke"-andelen reduceret til 30 pct., mens 64 pct. svarede rigtigt.

Figur 1

Andelen blandt børn i forskellig alder, som kan oplyse eget fødselsår. Pct.



Kilde: Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)

Ca. 6 pct. svarede forkert. Blandt de 11-årige svarede hele 88 pct. rigtigt, og de korrekte svar udgjorde 97-98 pct. blandt 13- og 15 årige. For at afgøre om svaret var "rigtigt" eller "forkert" blev barnets svar sammenholdt med forældresvaret på samme spørgsmål. Vi valgte at benytte forældrens svar som "facitliste", men vil ikke tøve med at erkende, at i tilfælde af uoverensstemmelse mellem de to personers svar, kan det principielt lige så godt være barnets svar, der er rigtigt. Det var imidlertid vores vurdering, at i disse tilfælde ville forældresvaret være mere troværdigt end barnets svar.

Et spørgsmål om, hvilken type skole barnet går i, skal som nævnt typisk bruges til indplacering af barnet i en analysegruppe. Det er utilfredsstillende, hvis hver tredje svarperson eller endnu flere ikke kan indplaceres, sådan som det er tilfældet blandt de 7-9 årige. Konklusionen må derfor være, at viden om, hvilken type skole barnet går på, ikke i tilstrækkeligt omfang er paratviden blandt børn under 10-11 år til, at det er hensigtsmæssigt at stille den slags spørgsmål til de yngste skolebørn.

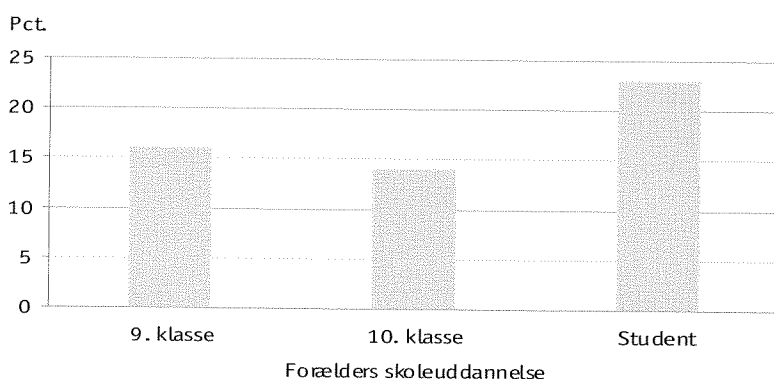
Spørgsmål om forældres forhold kan ikke besvares

Det er et velkendt fænomen, at børns chancer i livet er ulige fordelt. En del af uligheden er knyttet til de forskellige former for kulturel kapital, børn fra forskellige opvækstmiljøer har med sig. Vi plejer at kalde det *social arv* og mener hermed, at den gennemsnitlige sandsynlighed for, at et barn får eksempelvis en lang videregående uddannelse er større, hvis barnet kommer fra et hjem, hvor forældrene selv har en sådan uddannelse i bagagen end, hvis dette ikke er tilfældet. Det er også velkendt, at den registrerede kriminalitet er højere blandt børn fra socialt belastede familier, end blandt børn fra socialt velstillede familier. Der kan således være stor interesse for at inddrage spørgsmål om, hvilken type hjem børnene kommer fra i interviewundersøgelser med skolebørn. I den forbindelse spørges ofte om forældrenes uddannelse og beskæftigelsesforhold.

Rundt regnet to ud af tre skolebørn kunne ikke svare på et spørgsmål om forældrenes skoleuddannelse⁴⁾, og blandt den tredjedel, som mente at kunne svare, var det halvdelen, der "svarede rigtigt", dvs. det samme som forælderen selv oplyste om sin egen skoleuddan-

Figur 2

Andelen blandt skolebørn, som svarer rigtigt på spørgsmål om deres forældres skoleuddannelse



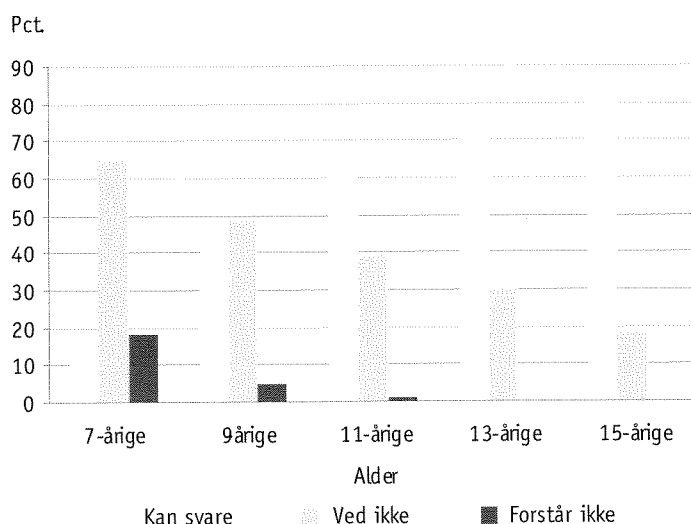
Kilde: Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)

nelse. Også her var det især de yngste, som havde problemer, men selv blandt de ældste på 15 år var "ved ikke"-andelen så høj som 40 pct. Lige så mange 15-årige (40 pct.) var i stand til at svare rigtigt på spørgsmålet. Det hører ikke med til børns dagligdag at skulle svare på spørgsmål af denne karakter, og det fremgår sjældent af forældrenes adfærd, hvilket niveau for skoleuddannelse de har. Derfor har børnene kun få muligheder for at slutte sig til svaret. Faktisk kan de kun kende det rigtige svar, hvis forældrene har fortalt dem det, og børnene har fundet det så væsentligt, at de kan huske det. Man kan formode, at forældre med en langvarig (succesrig) skolebaggrund har større lyst til og lægger mere vægt på at fortælle herom end forældre med en kortere skoleuddannelse i bagagen. Undersøgelsen viste da også, at vi fik en større andel rigtige svar fra børn, hvis forældre havde en studentereksamen end fra børn af forældre, der sluttede skolen efter 9. klasse.

Når kun 40 pct. af de unge på 15 år, som er den aldersgruppe, der svarer bedst, kan svare rigtigt på spørgsmål om forældres skoleuddannelse, så er det et klart bevis for, *at den slags spørgsmål slet ikke skal stilles til skolebørn*. Hvis man alligevel gør det, og i en konkret analyse alene holder sig til den del af børnene, som har kunnet besvare spørgsmålet, får man problemer med repræsentativiteten. Udvalget af børn, der kan svare, er nemlig skævt sammensat. Der er

Figur 3

Andelen blandt skolebørn, som kan svare på spørgsmål om forældres erhvervsuddannelse



Kilde: *Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)*

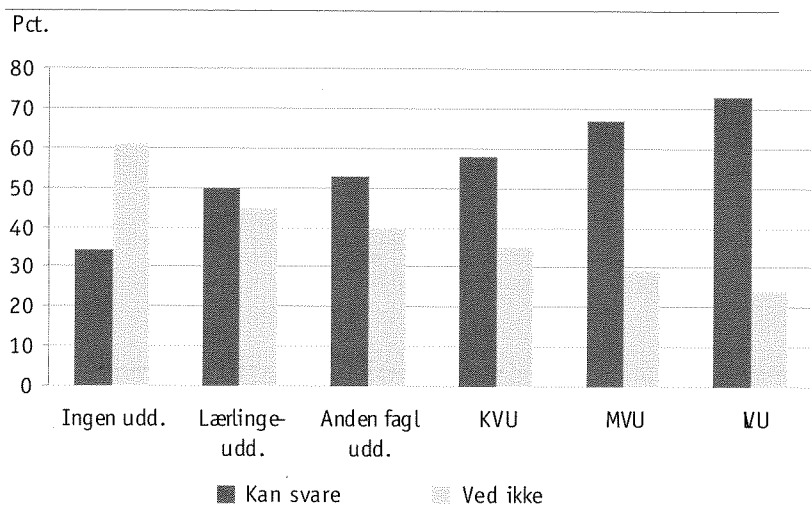
en overvægt af børn, hvis forældre har en længere skoleuddannelse.

Forældrenes skoleuddannelse er et forhold, der ligger noget tilbage i tiden. Mere aktuell er deres nuværende arbejde, som i mange tilfælde har en klar tilknytning til den erhvervsuddannelse, forældrene fik i deres yngre år. Jobfunktioner som automekaniker, sygeplejerske, lærer, bogholder etc. viser hen til bestemte former for uddannelse. Derfor er det tænkeligt, at skolebørnene fra samtalerne i familien, og måske besøg på fars eller mors arbejde, har et stærkere indtryk af forældrenes erhvervsuddannelse end de har af skoleuddannelsen. Skolebørnene blev spurgt: *Ved du, om din ..(mor/far) .. har fået nogen uddannelse, efter hun/han gik ud af skolen?* Hver tyvende barn var ude af stand til at svare, ganske enkelt fordi de ikke forstod spørgsmålet. Hertil kom godt 40 pct., som nok havde forstået spørgsmålet, men alligevel afleverede et "ved ikke"-svar. Konklusionen er således en gentagelse af ovenstående om forældrenes skoleuddannelse: Det kan skolebørn ikke svare på. Ganske vist er der flere, som kender til forældrenes erhvervsuddannelse, men selv blandt de 15-årige er det næsten hver femte, som bliver os svar skyldig, når de spørges om fars eller mors erhvervsuddannelse.

Det er ikke kun barnets alder, som har betydning for, om spørgsmålet kan besvares. Opdeles skolebørnene efter hhv. den skole- og erhvervsuddannelse forælderen har, så ses der også at være en sammenhæng hermed. Børn, hvis forældre har en studentereksamen (inkl. HF, HH eller HTX), er således hyppigere end andre børn i stand til at svare på spørgsmålet. Og børn af forældre med en mellem- eller langvarig videregående uddannelse er bedre end børn af forældre med kort eller slet ingen erhvervsuddannelse i stand til at angive, om forældrene har en erhvervsuddannelse. At bruge de oplysninger om forældrenes uddannelsesmæssige forhold, som kan skaffes ved at spørge børnene selv, fører således til systematiske skævheder, idet sandsynligheden for at få svar på disse spørgsmål ikke er tilfældigt fordelt.

Børn har svært ved at skelne mellem familie og husstand. I en individorienteret spørgeskemaundersøgelse vil der ofte være et ønske om at få oplyst, hvilken familie respondenter lever i. Bor interviewpersonen alene? Er det en børnefamilie? Bor barnet hos en enlig forsørger, eller er der både en far og en mor? I undersøgelsen af "Børns trivsel i skole og fritid" blev barnets husstand oplyst gen-

Figur 4
Andelen blandt skolebørn, som mener at kunne svare på spørgsmål om forældres erhvervsuddannelse

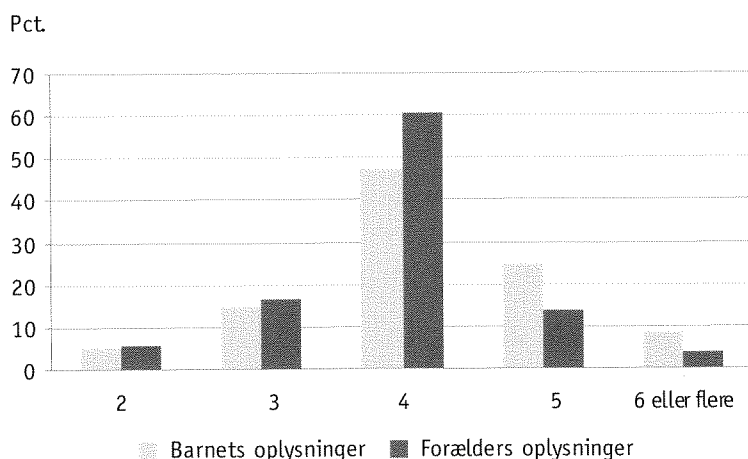


Kilde: Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)

nem følgende spørgsmål: *Bor du sammen med din mor? (- far?)*. Og dernæst: *Hvem bor du ellers sammen med?* Intervieweren noterede navn, køn og alder på hver enkelt person, barnet nævnte ud over sin far og mor.

Når to personer uafhængigt af hinanden skal oplyse, hvor mange personer og hvem, der indgår i deres husstand, er det en mulighed, at de to informanter oplyser noget forskelligt. I langt de fleste tilfælde (76 pct.) var der overensstemmelse mellem barnets og forældrens oplysninger. Men i en fjerdedel af familierne havde de to interviewpersoner en divergerende opfattelse af husstandens størrelse og sammensætning. Helt overvejende bestod uenigheden (jf. figur 5) i, *at barnet nævnte flere personer end forælderen*. Det var de intakte kernefamilier, som var uproblematisk, mens de familier (husstande), som på den ene eller anden måde skilte sig ud fra dette ideal, gav rapporteringsproblemer.⁶⁾ Den hyppigste forskel gik på *antallet af søskende*, som barnet boede sammen med. De ekstra søskende, som barnet nævnte, kan være søskende, det ikke længere boede sammen med, fx på grund af forældrenes skilsmisse. En anden typisk uoverensstemmelse bestod i, at *barnet angav at bo sam-*

Figur 5
Husstandens størrelse ifølge barnet selv og forælderen



Kilde: Børns trivsel i skole og fritid (SFI,1999)

men med begge forældre, hvorimod den interviewede forælder, som oftest moderen, angav, at der ikke var nogen "far" i hjemmet. I stedfamilien forekom det, at barnet inkluderede mors nye mand/kæreste i husstanden, hvorimod mor ikke nævnte denne person som medlem af husstanden.

De nævnte forskelle mellem barnets og forældrens husstandsbeskrivelse hang *ikke* sammen med barnets køn eller alder. Der var altså ikke grundlag for at konkludere, at børn skal have en vis alder, før det er tilrådeligt at stille dem spørgsmål om deres families eller husstands sammensætning. Konklusionen synes snarere at pege i retning af, at familieforholdene i det moderne samfund er ganske komplekse. Kernefamilien dominerer fortsat antalsmæssigt, men ikke længere i en sådan grad, som tidligere har været tilfældet. Familiers opløsning og nye, sammenbragte familiers opståen betyder, at der er overgangsfaser, hvor der kan være berettiget usikkerhed om, hvem der egentlig bor sammen. Endvidere bliver overlappningen mellem begreberne "familie" og "husstand" i praksis stadig ringere. Det er en mulighed, at børnene i højere grad har tænkt på deres biologiske familie, og at forældrene har svaret for husstanden. Hvis det er rigtigt, har forældrene svaret på det, de blev spurgt om, mens børnene har svaret på noget andet, nemlig det, de fejlagtigt troede at blive spurgt om.

Som nævnt fik vi i tre ud af fire tilfælde den samme beskrivelse af husstanden, hvad enten spørgsmålet blev rettet til barnet selv eller dets forælder. Derfor bør spørgsmål om husstandens sammensætning ikke afskrives som umulige at stille til børn. Tværtimod, med lidt mere opmærksomhed fra forskerens og interviewerens side med hensyn til situationer, hvor svarenes kvalitet risikerer at falde, vil det formentlig være muligt at opnå lige så gode informationer fra børnene selv som fra deres forældre. Det, der tilsyneladende giver problemer, er de splittede familier, hvor barnet kan tænkes at være mere optaget af sine familiære relationer end af, hvem der aktuelt hører til husstanden (bor sammen med barnet).

Her skal i øvrigt peges på et relativt nyt fænomen i familiesociologien: Skilsmissebørns dobbelte familieforhold, som i nogle tilfælde

fører til, at børnene vekselvis bor i begge deres familier. Antalmæssigt fylder disse dele-børn, endnu, ikke ret meget, og de vil i undersøgelser, som bygger på data fra stikprøver af befolkningen, ikke udgøre særskilte analysegrupper. Men deres specielle forhold kan være årsag til, at de har svært ved at svare på spørgsmål, som i kernen forudsætter et traditionelt familie- og husstandsmønster. Forskeren bør være opmærksom på, at respondenterne altid svarer på det, han tror, spørgsmålet drejer sig om.

Vurderende svar

De fleste survey indeholder ud over faktuelle spørgsmål også holdningsspørgsmål, som adskiller sig fra de faktuelle ved, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar. Svaret beror på en vurdering, som respondenterne foretager her og nu. Der findes ingen "facitliste" at holde svaret op imod. Det ene svar kan principielt være lige så gyldigt som det andet. Dette skal dog ikke forstås sådan, at enhver form for kontrol af svarene må opgives. Hvis der inden for samme tema er stillet en række spørgsmål, vil det ofte være muligt at undersøge, om besvarelsen af disse spørgsmål er konsistent, om der er en indre sammenhæng i svarene, således at disse samlet set giver mening.

I survey med børn i skolealderen kan forekomme spørgsmål, der sigter imod en gruppering af børnene efter, hvordan det går dem i skolen. Det lyder meget enkelt at spørge: Hvordan går det i skolen? Men der er i hvert fald to forskellige dimensioner i spørgsmålet, som kan føre til hver deres svar alt efter, hvilken dimension respondenterne har i tankerne. Forstå spørgsmålet i en social sammenhæng betyder det noget i retning af: Hvordan har du det med dine skolekammerater? Trives du med dem? Er det derimod kundskabs-tilegnelsen, den *faglige* side af skolelivet, der tænkes på, betyder spørgsmålet: Lærer du noget i skolen? Bliver du dygtig i fagene? I undersøgelsen af "Børns trivsel i skole og fritid" var det den faglige dimension, vi ønskede børnenes vurdering af.

Spørgsmålet: *Hvordan klarer du dig i skolen - rent fagligt?* har været brugt før og med godt resultat. For elever i 9. klasse har der været en høj grad af overensstemmelse mellem den unges egen opfattelse

af sit faglige niveau (bedømt i forhold til en meget grov opdeling i tre niveauer: Over middel, middel og under middel) og lærerens bedømmelse (Andersen, 1997). Gælder det også for yngre børn, og hvordan kontrolleres det, hvis man kun har børnenes egne svar at henholde sig til?

Den enkeltes vurdering af, hvordan det fagligt set går i skolen, kan ske på to forskellige måder. Enten kan præstationen blive bedømt absolut i forhold til givne krav, i hvilken grad opfylder personen de stillede krav? lærerens karaktergivning tilstræber en sådan absolut vurdering. Eller præstationen kan blive set i forhold til andre elevers præstationer, hvorved målet bliver en indbyrdes rangordning af eleverne, ikke en indplacering af eleverne på en absolut skala. Børnenes muligheder for at kende de præcise krav i henhold til fagbekendtgørelser mv. er små. Derfor er det mest sandsynligt, at den enkelte har haft sin egen placering i klassens mere eller mindre synlige faglige hierarki i tankerne.

Det må forventes, at børn, som mener, at de hører hjemme i hierarkiets øvre ende også mener, at der er nogen i klassen, som hører til længere nede i hierarkiet, dvs. ud fra en faglig synsvinkel helt afgjort er dårligere end dem selv. Jo længere ned i hierarkiet man kommer, jo ringere vil chancen være for, at der findes nogen i klassen, som er dårligere end en selv - og jo større vil chancen for, at nogen af kammeraterne står fagligt bedre, være.

Børnene blev spurgt om begge dele. "Er der nogen af dine kammerater, som helt afgjort er *dårligere* end dig?" lød det ene spørgsmål, og det andet: "Er der nogen af dine kammerater, som helt afgjort klarer sig *bedre* end dig?" I tilfælde af et "ja" blev børnene bedt om at angive, hvor mange kammerater det drejede sig om.

For de ældste skolebørn (13- og 15 årige) viser analyserne, at den forventede sammenhæng mellem faglig selvopfattelse og antal kammerater, der er dårligere end en selv, findes. Det gør den derimod ikke blandt yngre børn. Det kunne tyde på, at vi skal et stykke op i skoleforløbet, før eleverne får en klar opfattelse af sig selv rent fagligt. Endvidere er sammenhængen lidt stærkere for drenge end

for piger, hvilket kunne tyde på, at drengene er lidt mere opmærksomme på den indbyrdes placering. Når børnene i stedet bliver bedt om at kigge *opad* i hierarkiet og redegøre for, om der er kammerater, der helt afgjort klarer sig *bedre* end dem selv, viser det sig, at der er en stærk sammenhæng mellem oplevelsen af egen faglig styrke og fornemmelsen for egen placering i klassens hierarki. Her gør sammenhængen sig gældende for alle aldersklasser bortset fra de yngste (7-årige).

En mulig forklaring på, at det faglige hierarki i klassen giver sig til kende tidligere i børnenes liv, når der kigges opad kan være, at klassens dygtige elever får lov til at markere sig. Derfor er de mere synlige end de fagligt svage, som ikke på samme måde bliver trukket ud af anonymitetens skygge. Man bliver hurtigere klar over, at der er nogen, som kan meget (mere end en selv), end at der er nogen, som ikke kan så meget.

Hvis man ønsker at bruge spørgsmålet om, hvordan det går i skolen til en grov opdeling af en elevgruppe i nogle fagligt velkvalificerede og nogle fagligt svagt kvalificerede, tyder analysen på, at dette er acceptabelt, når det drejer sig om unge på folkeskolens ældste klassetrin (de 13-15-årige). Derimod synes de yngre børn at have så vage forestillinger herom, at svarene i for høj grad bliver præget af tilfældigheder.

Der kan være grund til at knytte en kommentar til dette resultat, idet der i nogen grad er tale om en kulturelt betinget sammenhæng. Den danske grundskole har gennem årtier målbevidst arbejdet sig bort fra en åbenlys differentiering af eleverne. Eleverne går udelt gennem alle grundskolens 9 år, og man benytter i ringe omfang at give eleverne karakterer i traditionel forstand. I stedet satses på individuel samtale og vejledning af den enkelte elev. Mange vil således først på 8. klassetrin møde det karaktersystem, som i sin yderste konsekvens fører til en synlig rangordning af eleverne. Dette kan være noget af baggrunden for, at de yngre elever har så relativt vage forestillinger om egen faglige formåen. Ser vi i stedet tilbage på grundskolen, som den fungerede for 50 år siden, var den baseret på hyppige, formelle test af indlæringen og karaktergivning fra de

tidligste år. Ja, der var endog skoler, hvor eleverne blev placeret i klassen efter dygtighed. Den dygtigste nærmest lærerens kateter, den dårligste elev længst væk. Det ville ikke overraske os, hvis børn og unge, som er vokset op i et testorienteret og rangordnende undervisningsmiljø, havde en stærkere bevidsthed om egen placering på rangstigen og derfor bedre var i stand til at besvare spørgsmål om, hvordan de klarer sig i skolen - rent fagligt.

Hvordan synes du selv, du er?

Et er at vide, om man selv i forhold til skolens faglige krav står stærkt eller svagt. Noget andet er at kende sig selv som menneske. Er jeg god til at arbejde på egen hånd? Kan jeg koncentrere mig om en opgave i længere tid? Er jeg (for) impulsiv? Kan jeg tage imod kritik? I en verden, hvor den enkelte i stadig højere grad får mulighed for at vælge sin helt egen vej i livet, men derved også selv bliver ansvarlig for de valg, som træffes, er en høj grad af selvindsigt vigtig. Besidder jeg de sociale kompetencer, som skal til for at kunne udnytte friheden? Hvis man har en ambition om ved hjælp af survey-metoden at kunne afdække børn og unges selvindsigt for derved at kunne opstille brugbare analysekategorier, er det vigtigt at kunne formulere spørgsmål, som dels tager udgangspunkt i relevante kategorier, dels forstås af børn og unge. Med udgangspunkt i spørgsmål, som i interview med forældre har været benyttet til karakteristik af mindre børn, forsøgte vi en omformulering af 10 af disse udsagn til et sprog, som vi mente kunne forstås af børn. Disse udsagn lød:

- 1) Du handler uden at tænke først
- 2) Du har svært ved at vente til det bliver din tur
- 3) Du er uopmærksom i skoletimerne
- 4) Du har svært ved at sidde stille i længere tid ad gangen
- 5) Du har let ved at blive distraheret (afledt) fra det, du er i gang med
- 6) Du er urolig og rastløs
- 7) Du har svært ved at beskæftige dig med noget i længere tid ad gangen
- 8) Du har let ved at blive hidsig
- 9) Du er ligeglad med at blive skældt ud af dine forældre
- 10) Du er god til at beskæftige dig selv

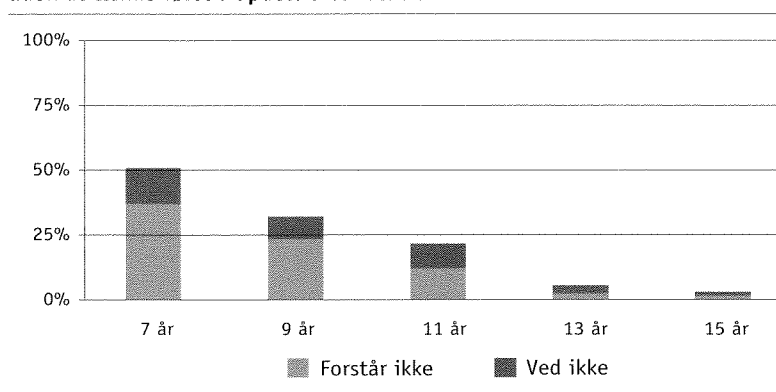
For hvert enkelt udsagn havde barnet for det første mulighed for at tilkendegive, at det ikke forstod spørgsmålet. Dernæst kunne der svares “ved ikke”. Og endelig var det muligt at svare med en grad af hyppighed. Med spørgsmål af denne type er det naturligvis det egentlige mål, at få respondenterne til at placere sit svar i en af disse hyppighedskategorier. Vi valgte derfor at anse det enkelte spørgsmål for “besvaret”, hvis en af hyppighedskategorierne blev benyttet.

Som tidligere nævnt skulle intervieweren i denne specielle undersøgelse også optræde i en iagttagende rolle. Ud over at notere barnets svar på disse spørgsmål havde intervieweren således mulighed for at gøre en markering, hvis svaret faldt på en sådan måde, at intervieweren følte sig i tvivl om kvaliteten af det afgivne svar. Det kunne fx være en mistanke om, at barnet reelt ikke forstod spørgsmålet, men blot gættede sig til et svar. Efter hele spørgsmålssektionen fulgte endvidere en samlet interviewervurdering af barnets forståelse af spørgsmålene.

Tre af de 10 spørgsmål (nr. 1, 5 og 6) om barnets karakter eller væremåde voldte så store forståelsesmæssige problemer, at hver sjette barn alene af den grund faldt fra. Omvendt syntes næsten alle børn at kunne forstå 4 af spørgsmålene (nr. 2, 4, 8 og 9). Helt som forventet var det især de 7-9 årige, der havde besvær med at forstå spørgsmålene. Endvidere var der et mønster i brugen af svarkategorien “ved ikke”, som hyppigst var brugt ved de udsagn, hvor andelen, som ikke forstod spørgsmålet, var størst. En mulig forklaring herpå kunne være, at respondenter med en beskeden forståelse af spørgsmålet vil have svært ved at tage stilling til det indholdsmæssige og derfor have en tilbøjelighed til at undvige en sådan stillingtagen ved at benytte svarmuligheden “ved ikke”. På den måde bliver “ved ikke” en kategori, som respondenter med ringe, men dog nogen forståelse af spørgsmålet søger tilflugt i. Figur 6 viser en faldende andel med svarproblemer, når alderen stiger. Dette mønster går igen for samtlige 10 udsagn. Blot kan niveauet (søjlerne højde) variere fra udsagn til udsagn svarende til, at nogle udsagn er sværere at forstå end andre.

Figur 6

Andelen, som har problemer med at tage stilling til udsagnet: "Du handler uden at tænke først". Opdelt efter alder.



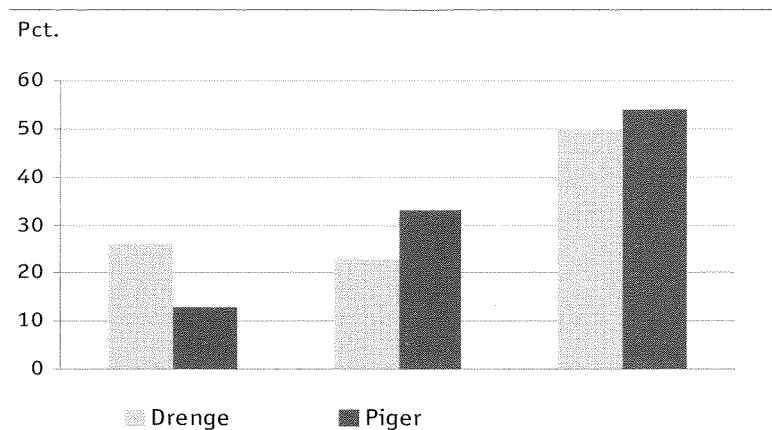
Kilde: Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)

Som hovedregel var der ikke forskel på drenge og pigers besvarelse af de 10 spørgsmål. Men i visse tilfælde kunne der være det. Det var således tilfældet med udsagnet: "Du handler uden at tænke først". Blandt de 7-årige var der klart flere drenge end piger, som kunne svare bekræftende på, at det sker, de handler uden at tænke først. Til gengæld var der flere piger, som ikke mente, at det sker. Men der var også flere piger som ikke "besvarede" spørgsmålet. Dette sidste skyldes især, at flere piger end drenge har svaret "ved ikke". Hvordan bliver børn klar over, at de af og til handler uden først at tænke sig om? Sandsynligvis ved gentagne gange at blive irettesat af deres forældre. Det, analysen synes at vise, er altså, at drenge i denne alder hyppigere end piger bliver skældt ud for deres impulsivitet. Den manglende irettesættelse af pigerne kan så også forklare den højere "ved ikke"-andel for dette køn. Så længe man ikke er blevet konfronteret med sine fejl, vil man ikke have tænkt nærmere over, om man eventuelt har disse fejl.

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvad børn kan svare på i en spørgeskemaundersøgelse; ikke at analysere, hvordan børn er. Pointen er da heller ikke, at piger og drenge er forskellige i væremåde, men at forudsætningerne for at kunne svare på spørgsmål af den type, vi her beskæftiger os med, netop kan være afhængig af væremåden. Bortset fra ét er de ti udsagn alle udtryk for en adfærd, som ud fra de voksnes synspunkt anses for uhensigtsmæssig. Barnet selv er ikke født med den viden, at impulsivitet er noget negativt

Figur 7

7-åriges svar på udsagnet: "Du handler uden at tænke først". Opdelt efter køn. Procent.



Kilde: *Børns trivsel i skole og fritid (SFI, 1999)*

og derfor et problem. Bevidstheden herom tilegner barnet sig, når det gentagne gange er blevet irettesat af forældre eller andre voksne. Det er endvidere problemer, som de fleste med tiden vil lære at håndtere, dvs. dæmpe eller helt undgå. - En gengivelse af svarfordelingerne blandt 15-årige ville da også have vist, at kønsforskellen i denne alder er udvisket, idet mindst lige så mange drenge som piger gav udtryk for, at de aldrig handler impulsivt.

De ti udsagn vedrørende forskellige former for problematisk væremåde kan dels betragtes som ti selvstændige spørgsmål, der tænkes analyseret særskilt. Men de kan også være tænkt som en helhed, hvor formålet med spørgsmålene er at afdække, hvilke børn der i større eller mindre grad er bærere af adfærdstræk, som kan give dem problemer i deres forhold til andre mennesker. I så fald er det mere *ophobningen* af problemer end karakteren af det enkelte problem, som vil være i fokus, og besvarelsen vil skulle ses som et sammenhængende hele. Det ses ofte, at forskere benytter den slags spørgsmålsbatterier til opstilling af et indeks, hvor respondenterne kan score et større eller mindre antal point. Set i lyset af de statistiske analyser, man i den forbindelse kunne have planlagt, er det ikke hensigtsmæssigt, hvis respondenterne kun besvarer et (mindre) udvalg af udsagnene. Derfor opgjorde vi, hvor mange af de ti udsagn, hver enkelt respondent havde "besvaret", dvs. besvaret med en hyppighedsangivelse "tit", "af og til" eller "aldrig".

Fire ud af fem skolebørn var i stand til at besvare mindst 8 af de 10 udsagn. Der var imidlertid stor forskel på, hvor mange udsagn de enkelte aldersgrupper kunne forholde sig til. Kun halvdelen af de 7-årige klarede således at "besvare" 8 udsagn. Til gengæld var næsten alle teenagerne i stand til at forholde sig til mindst 8 af de 10 udsagn.

Vurderingen ovenfor af kvaliteten i børnenes besvarelser har været baseret på de svar, børnene faktisk gav. Men som nævnt havde vi mulighed for at supplere billedet heraf ved at inddrage andre iagttagelser, fx interviewerens bedømmelse af, hvordan de ti spørgsmål blev besvaret. Set under ét vurderede intervieweren i to ud af tre tilfælde, at forståelsen af spørgsmålene var "tilfredsstillende". Alderen spiller dog en helt afgørende rolle for, i hvilket omfang børnene har problemer med at forstå de stillede spørgsmål. Kun 30 pct. af de 7-årige vurderes til at have en "tilfredsstillende" forståelse. Alt i alt støtter interviewerens iagttagelser vores konklusion, som er, at når så stor en del af de 7-9-årige har problemer med denne type spørgsmål, bør de ikke stilles til disse aldersgrupper. Det springende punkt synes at være, om de 11-årige kan forventes at give meningsfulde svar på spørgsmålene. Derimod støtter interviewernes iagttagelser, at teenagerne har tilstrækkelige forudsætninger for at kunne besvare spørgsmålene.

Konklusion

Her er fremlagt konkrete eksempler på spørgsmålstyper, som børn i skolealderen ofte vil møde, når de som respondenter medvirker i en spørgeskemaundersøgelse på deres skole eller andre steder. Der er temaer (forældres uddannelsesforhold), som det helt sikkert må *frarådes* at konfrontere børnene med. Selv i en så fremskreden alder som 15 år, har alt for mange unge problemer med spørgsmål af denne type. Hvis man ønsker data af denne art inddraget i undersøgelsen, synes der ingen vej uden om at spørge forældrene selv. Det er ikke forhold, børnene er fortrolige med fra deres egen dagligdag. Svarene ligger ikke på læben som en del af deres paratviden. Vi så også et eksempel på, hvordan et banalt spørgsmål om barnets alder, som hele aldersgruppen fra 7 til 15 år kan besvare, kan forkludres ved

en uheldig formulering (hvilket år er du født?) således, at de yngste ikke længere kan være med. Problemet opstår, når forskeren ikke tager børnene tilstrækkelig alvorligt og derfor overser de begrænsninger i viden og erfaringer, som yngre børn lever med.

I forbindelse med spørgsmålene om børnenes familie- og husstandsforhold, der ofte benyttes som indikator på social sårbarhed (enlig eller parfamilie) så vi, at de vilkår, barnet lever under, og som i sig selv kan være et emne, undersøgelsen gerne skulle belyse, kan spille en rolle for svarenes kvalitet. Så længe der er tale om en traditionel kernefamilie, hvor der kan sættes lighedstegn mellem familien og husstanden, er det et uproblematisk tema at belyse. Men når barnet hører til i en anden (splittet eller sammenbragt) familietype, opstår behovet for at skelne mellem familie og husstand, og her skal forskeren som et minimum gøre sig klart, at børn og unge ikke af sig selv kan klare denne sondring. De skal støttes til at give svar på det, forskeren ønsker svar på. På lignende vis så vi, at barnets (problematiske) væremåde kan være en faktor, som spiller ind i forhold til, om et udsagn om netop denne væremåde forstås og derfor kan besvares.

I undersøgelsen af "Børns trivsel i skole og fritid" var det en planlagt mulighed, at respondenterne kunne tilkendegive sin manglende forståelse af spørgsmålet og derved slippe for at give et mere eller mindre lotteribetonet svar. Hvor denne mulighed ikke var til stede, synes "ved ikke"-svarene at være talrigere, dvs. at blive brugt også af de respondenter, som slet ikke har forstået spørgsmålet. En høj andel af "ved ikke"-svar må derfor give forskeren stof til eftertanke, fordi det kan være et signal om, at mange ikke har forstået spørgsmålet.

De fremdragne eksempler støtter de anbefalinger, som Scott blev refereret for i starten. Alt efter emnets karakter og det specifikke spørgsmåls formulering kan der peges på en række forhold, som kan have betydning for børns muligheder for at svare på det, de bliver spurgt om: Alder, køn, forældrekarakteristika, egne problemer, familieforhold etc. I det omfang forskeren evner at sætte sig ind i børnenes dagligdag, hvilke erfaringer de har at trække på, hvilke begreber de har kendskab til, vil et spørgeskema kunne gøres

tilgængeligt for skolebørn. Som en overordnet indikator for børnenes beredskab til medvirken står selvsagt alderen. Det er den helt afgørende enkeltfaktor, som har gjort sig gældende i næsten alle de fremlagte eksempler. Hvad de øvrige baggrunds faktorer angår, gør de sig gældende på enkelte områder, men langt fra på den altgennemtrængende måde, som ses for alderens vedkommende.⁶⁾

-
- 1) Artiklen er læst og kommenteret af lektor ved Sociologisk Institut på Københavns Universitet, Bjarne Hjorth Andersen, som hermed takkes for sine kritiske og konstruktive bemærkninger.
 - 2) Se fx Dencik, 2001; Jørgensen, 2000; Kampmann, 2000.
 - 3) Undersøgelsen hed "Børns trivsel i skole og fritid" og blev gennemført af Socialforskningsinstituttet i slutningen af 1999. Godt 1.500 børn på hhv. 7, 9, 11, 13 og 15 år medvirkede. Der blev ligeledes foretaget interview med en af barnets forældre (i de fleste tilfælde: moderen).
 - 4) Spørgsmålet lød: Ved du, hvilken skoleuddannelse din (mor/far) har? (altså efter hvilken klasse, din .. sluttede i skolen).
 - 5) Dette bekræftes af en anden undersøgelse (Heide Ottosen, 1997), som viste, at skilsmissebørns familieopfattelse var mere kompleks end familieopfattelsen blandt børn i kernefamilier.
 - 6) For en nærmere analyse af samspillet mellem forskellige baggrunds faktorer henvises til SFI-rapport ved denne artikels forfatter, om børn som respondenter, som er under udgivelse.

Referencer

Andersen, D. (1997)

Uddannelsesvalg efter 9. klasse.

København: Socialforskningsinstituttet, 1997.

Andersen, D. (2000)

Spørgeskemainterview med børn - skulle det være noget særligt?, i: Børn som informanter. København: Børnerådet, 2000.

Dencik, L. (2001)

Fremtidens børn - om postmodernisering og socialisering, i: Børn og familie i det postmoderne samfund. København: Hans Reitzels forlag, 2001.

Heide Ottosen, M. (1997)

Børn i sammenbragte familier. Et studie af forældreskab som social konstruktion. København: Socialforskningsinstituttet, 1997.

Jørgensen, P. S. (2000)

Børn som deltagere - i deres eget liv, i: Børn som informanter. København: Børnerådet, 2000.

Kampmann, J. (2000)

Børn som informanter og børneperspektiv, i: Børn som informanter. København: Børnerådet, 2000.

Scott, J. (2000)

Children as Respondents, i: Conducting Research with Children. Brighton: Falmer Press, 2000.

Att arbeta med en öppen fråga inom forskningen om elevmotivation

Joanna Giota

Introduktion

Motivation är ett av de mest använda begreppen inom såväl pedagogiken som psykologin och den pedagogiska psykologin. Det är dock få begrepp inom dessa discipliner som har behandlats på så många olika sätt som just motivation. Garrison och Magoon (1972) sammanfattar problemet med att konstatera att motivationsforskningen hämmas på grund av de många olika processer som begreppet refererar till och svårigheten med att skilja dessa åt såväl begreppsligt som empiriskt, de många olika begrepp som används för att beskriva samma processer samt meningsskiljaktigheten när det gäller vilka processer som borde stå i fokus för motivationsforskningen.

En stor del av 1960- och 1970-talets motivationsforskning ägde rum i laboratorier och under kontrollerade förhållanden. Denna forskning handlade i huvudsak om att studera isolerade aspekter av mänskligt beteende. I samband med det ökade behovet av forskning inom det pedagogiska fältet och mer tillämpad forskning har nya perspektiv på motivation utvecklats och i synnerhet de så kallade kognitiva och socio-kognitiva. Dessa nya perspektiv betonar vikten av att studera mänskligt beteende och motivation genom att ta hänsyn till en rad olika inre processer såsom individens tankar och uppfattningar kring olika företeelser, önskningar, mål och förväntningar, samt värderingar och attityder. Att dessa nya perspektiv utvecklades innebar emellertid inte att forskningen kring mänskligt beteende och motivation kunde göras lättare. Tvärtom, motivation kom att uppfattas som ett mycket komplext och flerdimensionellt fenomen som refererade till många olika teoretiska begrepp.

I ett försök att sammanfatta detta komplexa och flerdimensionella fenomen har Pintrich och Schunk (1996) föreslagit en definition

av begreppet motivation som innefattar element, vilka är grundläggande för många av de nutida kognitiva och socio-kognitiva perspektiven på motivation. Motivation är enligt Pintrich och Schunk (a.a.) den process genom vilken målrelaterade aktiviteter sätts igång och hålls vid liv. Att definiera motivation som en inneboende process hos individen innebär emellertid att vi aldrig kan observera en persons motivation direkt utan vi tvingas dra slutsatser om personen från dennes egna uttalanden eller agerande. Definitionen av motivation som en inneboende process hos individen innefattar mål. Mål anses skapa en drivkraft och bestämma riktningen för vårt agerande. Det kan poängteras att vikten av att ta hänsyn till individens mål i studier om motivation betonas av samtliga nutida kognitiva och socio-kognitiva perspektiv på motivation, trots att inte alla dessa perspektiv är inriktade på att studera just mål. Det är dock viktigt att notera att även när olika teorier om motivation fokuserar på begreppet mål definierar de detta begrepp på olika sätt, gör olika antaganden om målens natur och använder sig av olika metoder för att mäta mål. Syftet med följande avsnitt är därför att presentera och diskutera de teoretiska och metodologiska överväganden som ligger till grund för en svensk forskningsstudie kring hur ungdomar uppfattar skolan och utbildningen och deras egen motivation med att gå i skolan.

Teoretiska och metodologiska överväganden

En av de frågor som jag ställde till mig själv, då jag började arbeta med den forskningsstudie som kommer att presenteras här, handlar om barn som människor och deras agerande i vuxenvärlden. Skall barn bedömas och studeras enligt de vuxnas kriterier eller skall de bedömas för vad de själva är? Jag tror att svaret på denna fråga kommer att leda oss forskare till helt olika sätt att studera barns motivation på.

I den forskningsstudie som skall presenteras här betraktas barn som kompetenta, aktiva och subjektiva (Eckensberger & Meacham, 1984). Detta antagande innebär att barn är kapabla att betrakta såväl sig själva som sina styrkor och begränsningar samt egna mål reflexivt i förhållande till de krafter som verkar mot dem, exempelvis de mål, krav och förväntningar som formuleras av andra (t.ex.

lärare, föräldrar och kamrater). De handlingar som barn utför i såväl skolan som i andra sammanhang motiveras av egna behov och önsknin-
ningar. Behov och önsknin-
gar utgör inom aktionsteorin individens
motiv för att agera. Motiv anses i sin tur bestämma de personligt
relevanta mål som varje individ sätter upp och försöker nå genom
sina handlingar (Hollis, 1977).

Barn betraktas i den aktuella forskningsstudien också som individer.
Barn anses vidare vara medvetna om sina egna motiv och mål (Pia-
get, 1981) och har förmågan att sätta upp olika handlingsplaner,
oavsett vad som är själva orsaken till dessa motiv och mål (dvs, vad
som orsakade själva behovet eller begäret till dessa). Genom att ha
motiv och mål och vara medvetna om dessa är barn också medvetna
om vilka möjligheter de har för att nå sina mål eller att ett speciellt
mål kan användas som ett medel för att nå andra mål. Det som är
av vikt här är att barn har några idéer om vilka olika steg de måste
kunna ta för att nå de uppsatta målen.

Barns handlingar äger rum inom en specifik socio-kulturell struktur
eller ram, vilken karaktäriseras av bland annat semantiska regler
(von Wright, 1976). Dessa semantiska regler, såväl som andra sor-
ters yttre förhållanden i en aktuell kontext, antas här begränsa barns
val av handlingar för att nå sina uppsatta mål. Elevernas personligt
relevanta mål och de handlingar de utför i skolan för att nå dessa
mål bidrar exempelvis enligt Wentzel (1978) till deras akademiska
framgång endast om dessa mål och handlingar motsvarar de krav
och förväntningar på såväl intellektuellt som motivationsmässigt
engagemang och uppförande som gäller i skolan och i klassrum-
met. Grundläggande för den studien som skall presenteras här är
tron på att barn, som är medvetna om sina egna motiv och mål och
kan reflektera över sina egna strategier för att nå dessa mål, är bättre
rustade till att handla enligt egna kriterier och mer motståndskraf-
tiga mot negativ påverkan från omgivningen. Barns självdefinierade
möjligheter och begränsningar vad gäller att nå sina mål (Heckhau-
sen, 1991) eller deras egen erfarenhet av att agera autonomt och ha
kontroll över sina egna handlingar (Hollis, 1977) anses inom akti-
onsteorin vara av avgörande betydelse för att barn skall kunna agera
självständigt i den sociala miljön, skapa och realisera sina egna per-

sonligt relevanta mål och utvärdera styrkan i sina handlingar utifrån sina egna (subjektiva) goda skäl för att nå dessa mål (Oppenheimer, 1991). Då barn erfar att de inte kan agera självständigt i relation till den sociala miljön minskar deras egen motivation att agera (Deci & Ryan, 1985; 1991; Amos, 1992).

De antaganden som presenteras här gör alltså gällande att barn har förmåga att tänka relevanta tankar och resonera kring dessa och kan ta ansvar för sina handlingar. Denna uppfattning kan då jämföras med en annan uppfattning där barn anses vara oförnuftiga och oansvariga, antas lära allt från de vuxna och måste anpassa sig till de vuxnas projekt eller syften. Om man utgår från det faktum att elevers handlingar äger rum i klassrummets sociala miljö kan de mål som elever sätter upp och försöker nå i skolan inte vara av endast kognitiv eller akademisk natur (jfr. t.ex. Dweck & Leggett, 1988) utan måste betraktas som multipla, dvs, en kombination av akademiska och sociala mål (Wentzel, 1989). Lärandet i skolan är alltså inte bara en process som äger rum inuti eleverna utan också i deras positiva samspel med lärare och kamrater (se även Wentzel, 1989).

Bakgrund och syfte

Den forskningsstudie som kommer att presenteras här baseras på insamlade uppgifter från en stor grupp svenska grundskoleelever som har deltagit i ett longitudinellt projekt med titel *Utvärdering Genom Uppföljning* vid Göteborgs universitet, fortsättningsvis förkortat till UGU-projektet (för närmare beskrivning av projektet se t.ex. Härnqvist, 2000). Sedan början av 1960-talet har UGU-projektet i nära samarbete med Statistiska centralbyrån (SCB) följt upp riksrepresentativa stickprov av elever mestadels från trettonårsåldern, dvs. i årskurs 6. Hittills har sex uppföljningsundersökningar startats, vardera omfattande cirka 10.000 elever födda 1948, 1953, 1967, 1972, 1977 och 1982. Dessa uppföljningsundersökningar är ett led i den centrala utvärderingen av skolan.

De basuppgifter som insamlas vid uppföljningsundersökningarnas start är av två slag: administrativa uppgifter, som lämnas av skolexpeditionerna och som gäller sådana data som finns tillgängliga i olika förteckningar (bl.a. uppgifter om skola, klass, klassstorlek,

studieval) och enkätuppgifter, vilka insamlas från eleverna. De administrativa uppgifterna kompletteras årligen så länge som eleverna befinner sig inom det allmänna skolväsendet. Enkätuppgifter insamlas såväl under som efter skoltiden, dock med längre tidsintervall. Syftet med de omfattande datainsamlingarna är att möjliggöra såväl längdsnitts- som tvärsnittsundersökningar av stora och riksrepresentativa elevurval för att kunna belysa: a) hur olika faktorer i uppväxtmiljön successivt påverkat studieval och studieprestationer, b) i vilken grad denna påverkan förändrats mellan olika årskullar och c) vilken betydelse olika utbildningspolitiska insatser haft i detta sammanhang. Insamlade data har också gett underlag till ett antal utvecklingspsykologiska studier, t.ex. studier rörande skilda miljöfaktors betydelse för intelligensförskjutningar, dels inom ett elevurval som testats vid olika åldersnivåer, dels mellan olika elevurval som testats vid samma ålder men vid olika tidpunkter.

Det stickprov som föreliggande studie bygger på är draget av SCB och består av elever som vårterminen 1992 tillhörde årskurs 3 i grundskolan. Huvudparten eller drygt 95 procent är födda 1982. För att få ett riksrepresentativt urval valdes följande tillvägagångssätt. Sveriges kommuner grupperades utifrån folkmängd i sex strata. Från stratum 1 bestående av de fem största kommunerna utvaldes samtliga. Från övriga strata lottades ett antal kommuner. Från varje kommun som kom att ingå samplades sedan så många klasser att eleverna i urvalet motsvarade stratas andel i populationen. Sammanlagt utvaldes 35 kommuner från vilka totalt 595 klasser ingick i urvalet. Det totala antalet elever uppgick till 9.108. En kommun vägrade dock att ingå i undersökningen, vilket reducerade antalet elever till 8.805. Det 3 procentiga bortfallets omfattning antogs dock inte skada stickprovets representativitet.

För samtliga 8.805 elever finns skoladministrativa data från årskurs 3. Vid tidpunkten för insamlingen av enkätdata i årskurs 6 våren 1995 återstod dock 8.683 elever. Den främsta orsaken till denna minskning av stickprovet var att ett antal elever hade flyttat från Sverige. De enkätdata som insamlades från eleverna i årskurs 6 består av resultat på tre begåvnings-test, ett verbalt, ett spatialt och ett induktivt, vardera innehållande 40 uppgifter och ett standardiserat

prov i matematik, bestående av 20 uppgifter, speciellt konstruerade för UGU-projektet. De tre begåvnings testen är identiska med de test som bjudits i de tidigare uppföljningsundersökningar i årskurs 6. Härigenom möjliggörs studier av begåvningsförändringar under en mycket lång period - från 1961 till 1995. Förutom dessa uppgifter har enkätdata om elevernas självuppfattning inom svenska, engelska och matematik, inställning till läxor, studie- och yrkesplaner, fritidsintressen samt känslor och motivation i olika lärandesituationer insamlats. För detta stickprov (dvs elever födda 1982) har enkätdata även samlats in från deras klasslärare och föräldrar. Innan de slutgiltiga enkätformulären till elever, föräldrar och lärare fastställdes inhämtades synpunkter från UGU-projektets referensgrupp bestående av representanter för Skolverket, VHS, SCB samt några forskningsinstitutioner. Formulären granskades även av representanter för Svenska kommunförbundet, Elevorganisationen i Sverige, Skolledarförbundet, Riksförbundet Hem och Skola, Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet. Innan undersökningen startades inhämtades också tillstånd från Datainspektionen.

Undersökningsmaterialet, som bestod av två elevformulär, skickades ut från SCB våren 1995. Formulären var etiketterade med de deltagande elevernas namn, födelsedatum och klassnummer. Varje klassuppsättning försågs med ett foljbrev till klassläraren med anvisningar för datainsamlingens genomförande. Vidare erhöll läraren en förteckning över de deltagande eleverna, där anteckningar skulle göras om eventuell frånvaro, flyttning, etc. Ifyllandet av formulären var beräknad till tre arbetspass (120 min). Efter ifyllandet av formulären fick eleverna själva lägga dessa i svarskuverten och klistra igenom dem. Elevformulären sändes sedan via rektorsexpeditionerna till Göteborgs universitet och UGU-projektet. Varje klasslärare erhöll också den speciella enkät som han eller hon skulle besvara. Efter besvarandet sändes även dessa i svarskuvert direkt till Göteborgs universitet. Allt eftersom formulären kom in från skolorna prickades klasserna av på en särskild förteckning. I denna s.k. arkivförteckning finns förutom elevens namn, klassbeteckning och folkbokföringsnummer också ett särskilt kodnummer som används vid databearbetningarna. Av sekretesskäl använder vi som jobbar med projektet inte folkbokföringsnummer som identifika-

tionskälla vid dessa bearbetningar. Formulären till elevernas föräldrar skickades av SCB direkt till bostadsadresserna med ett bifogat svarskuvert. Enkäten till föräldrarna sändes ut cirka en månad innan insamlingen av elevenkäterna. Antalet föräldrar, som inte ville att deras barn skulle delta i undersökningen, uppgick till 58 stycken. Antalet elever som besvarade enkätfrågorna samt de tre begåvnings-testen uppgår till 7.607 eller 86.4 procent medan antalet elever som besvarade provet i matematik uppgår till 7.186 eller 81.6 procent. Lärarformuläret har besvarats av 933 klasslärare eller 81.0 procent, medan målsmanformuläret har besvarats av 6.597 föräldrar eller 74.9 procent (för mer information kring denna datainsamling se Reuterberg, Svensson, Giota & Stahl, 1996).

Samtliga enkätfrågor till eleverna hade fasta svarsalternativ förutom en fråga där eleverna ombads skriva ner sina egna skäl (dvs motiv och mål) till varför de gick i skolan. Antalet årskurs 6-elever som våren 1995 svarade på denna fråga uppgår till 7.391 eller 97 procent av de totalt 7.607 som fick frågan. De åtta olika typer av motivation eller målorienteringar som identifierades bland eleverna och som kommer att presenteras här efter är resultatet av en sammanställning av de mönster av svar som grupper av elever har gemensamt.

Olika typer av motivation för att gå i skolan

Själv-nu fokuserad målorientering (N=2.265 eller 30.6%)

Denna målorientering refererar till positiva attityder gentemot skolan och lärarna i skolan samt ett personligt intresse av att tillgodogöra sig de kunskaper som lärs ut i skolan. Tyngden i denna målorientering ligger på självutveckling, inklusive utveckling av ens olika förmågor, att göra framsteg, på att lära sig genom ansträngning, kreativitet och nyskapande i ett här-och-nu-perspektiv. Centralt är också uppfattningen om att intelligens är ingen given entitet utan kan utvecklas genom erfarenhet och förvärvandet av nya kunskaper, och en positiv självuppfattning. De sociala målen som omfattas av denna målorientering är strävan att utveckla ens egna sociala kunskaper och förmågor samt utveckla en skicklighet eller social kompetens i att kommunicera med och relatera sig själv till andra människor och utveckla goda relationer mellan sig själv och andra. Genom att förvärva specifika kunskaper och färdigheter i skolan,

såsom att lära sig läsa, skriva och räkna, förväntar eleverna att de skall kunna utveckla en personlig kompetens i att klara av olika vardagliga situationer i ett här-och-nu-perspektiv. Denna kompetens uttrycks av eleverna i termer av att kunna läsa böcker och tidningar för att på så sätt kunna hålla sig informerad om vad som händer i världen, skriva brev för att kommunicera med vänner eller räkna för att betala rätt summa i snabbköpet, etc.

Själv-framtids fokuserad målorientering (n=985 eller 13.3%)

Denna målorientering refererar också till positiva attityder kring skolan och lärarna i skolan samt ett personligt intresse av att tillgodogöra sig de kunskaper som läras ut i skolan. Tyngden i denna målorientering ligger emellertid på lärandets betydelse för framtiden (t.ex. för att kunna få ett bättre liv i framtiden genom att lära sig i skolan) och önskan att kunna använda förvärvade kunskaper, färdigheter och kompetenser som en strategi för att strukturera framtiden och ens liv som vuxen. För elever med denna målorientering handlar skolan och lärandet också om att skaffa sig den rätta kompetensen för att kunna göra personliga val i framtiden, såsom kunna välja de utbildningsprogram som man själv vill läsa på gymnasiet eller universitet, skaffa sig ett arbete som man själv finner intressant och personligt utvecklande men också *tjäna* sina egna pengar och bli oberoende av andra (t.ex. flytta hemifrån). Centrala aspekter i denna målorientering är också en positiv självuppfattning och uppfattningen om intelligensen som något påverkningsbart.

Andra-nu fokuserad målorientering (n=859 eller 11.6%)

Centralt i denna målorientering är att man går i skolan och engagerar sig i skolundervisningen för att samhället, arbetsmarknaden och/eller föräldrarna kräver detta.

Förebyggande-framtids fokuserad målorientering (n=332 eller 4.5%)

I denna målorientering är det centralt att eleverna går i skolan och engagerar sig i undervisningen på grund av självdefinierade krav, dvs., känslor av att de bör eller måste göra det. Denna målorientering fokuserar på att förhindra att olika rädslor (oro) när det gäller

framtiden såsom att bli arbetslös eller socialt utslagen, blir besannade genom att lära sig och nå framgång i skolan. Den refererar även på ett socialt ansvar gentemot samhället, arbetsmarknaden och andra människor (t.ex. förbereda sig inför framtiden då eleverna som vuxna förväntas ta över styrandet av Sverige och jobba för att utveckla eller bibehålla den svenska välfärden). Eller med andra ord, att eleverna identifierar sig med yttre mål för att dessa hör ihop med deras bild av vad som krävs av dem för att överleva som vuxen i samhället. Man kan också notera att denna målorientering ger ingen indikation på huruvida de kunskaper som lärs ut i skolan är av personligt intresse för eleverna, om eleverna är intresserade av att lära eller utveckla några speciella kunskaper eller skolämnen eller hur de erhållna kunskaperna skulle kunna komma till gagn för dem i ett här-och-nu-perspektiv. Centralt för denna målorientering är dock strävan efter höga betyg i skolan för att försäkra sig om ett jobb i framtiden. De sociala målens innehåll tyder på att elever med denna typ av målorientering är beredda eller villiga till att anpassa sig i skolan och foga sig efter de speciella regler, normer och värderingar som gäller i skolan (t.ex. uppföra sig och vara disciplinerade) och samhället i stort.

Själv-nu + själv-framtids fokuserad målorientering (n=1.256 eller 17%)

Denna målorientering är en integrerad målorientering som har sin fokus på lärande, självförverkligande, självbestämmande, självutveckling och personligt välmående genom förverkligandet av ens egna potentialer och förmågor i såväl ett här-och-nu- som ett framtids-perspektiv.

Andra-nu + förebyggande framtids fokuserad målorientering (n=146 eller 2.0%)

Denna målorientering är också en integrerad målorientering. Denna fokuserar emellertid på förvärvandet av de kunskaper, färdigheter och kompetenser som samhället kräver för dess överlevnad och fortbestånd och en vilja att försöka uppnå yttre mål som uppfattas som villkorslösa för elevernas egen, samhällets, arbetsmarknadens och andra människors överlevnad i framtiden.

Integrativ målorientering (n=1.198 eller 16.1%)

Denna integrerad målorientering omfattar nio olika typer av målorienteringar, vilka integrerar olika typer av såväl inre som yttre källor till elevers motivation att gå i skolan, dvs., olika kombinationer av de målinriktningarna som har presenterats hittills.

Negativ/kritiskt fokuserad målinriktning (n=326 eller 4.4%)

Denna målorientering *refererar* till negativa och kritiska attityder vad gäller skolan, lärarna och förvärvandet av de kunskaper som lärs ut i skolan. Den innehåller inga personliga skäl till att gå i skolan (dvs., personligt relevanta mål) utan indikerar en undvikande attityd mot skolan och lärandet. Elever med denna målorientering värderar inte skolan och de kunskaper, färdigheter och kompetenser som lärs ut i skolan som något positivt, indikerar en brist på mening i skolarbetet, en leda inför uppgifterna i skolan och en ovilja att anpassa sig till de krav på intellektuellt engagemang som skolan ställer på eleverna och förväntningarna på hur de skall bete sig i skolan socialt sett.

Att arbeta med en öppen fråga

En anledning till att endast en öppen fråga användes inom UGU-projektets datainsamling i årskurs 6 våren 1995 (dvs., frågan om varför man går i skolan) är att öppna frågor förknippas med vissa problem. Det största problemet är att koda svaren på ett adekvat sätt (Judd et al., 1991). Svaren på öppna frågor kan vara helt obegripliga eller irrelevanta i förhållande till vad som frågas. Svaren på öppna frågor skall dessutom betraktas inte bara som en funktion av respondentens kunskap och medvetenhet om den aktuella frågan utan också av dennes förmåga att uttrycka sig språkligt och i skrift, vilken kommunikativ stil respondenten har och andra faktorer. Ett annat problem kopplat till såväl öppna som slutna frågor handlar om hur specificerade frågorna är. Generella och specifika frågor ger enligt Judd et al. (1991) inte samma svar. Specifika frågor förväntas dock ge mer valida svar än de generella frågorna. Å andra sidan kan tillsynes specifika frågor reflektera generella attityder och uppfattningar eftersom specifika frågor kräver att respondenten har en viss kunskap om det specifika ämnet eller är medveten om sina egna attityder till ämnet.

En av utmaningarna i föreliggande forskningsstudie var därför att formulera en fråga mäta elevers motivation, som inte var så generell att den blev meningslös för eleverna eller ge irrelevant information, men inte heller för specifik att den inte skulle kunna generera valida svar. Det första steget i att utveckla en sådan fråga var att formulera en så kallad "varför-fråga". Svar på "varför-frågor" förväntas generellt sett innefatta personliga eller utbildningsmässiga erfarenheter, uppfattningar, intressen, mål, attityder och värderingar (Judd et al., 1991). Detta antagande överensstämmer med den definition av begreppet motivation som har valts i föreliggande studie. Det vill säga, att motivation är ett komplext och mångdimensionellt fenomen som förutom personligt relevanta mål innefattar en rad olika teoretiska begrepp såsom emotionella (t.ex. värderingar och attityder) (t.ex. Wigfield & Eccles, 1992; Rokeach, 1979) och kognitiva samt sådana som appellerar till ens vilja (t.ex. tankar, uppfattningar och åsikter) (t.ex. Piaget, 1981; Nicholls, 1984; Dweck & Leggett, 1988; Maehr, 1984). Dessa teoretiska begrepp är enligt de många olika perspektiven på motivation nära relaterade till varandra, beroende av varandra, eller alltid i interaktion med varandra för att kunna bestämma en persons motivation att handla (Pintrich & Schunk, 1996).

I den aktuella forskningsstudien bestämde jag mig för att använda en generell "varför-fråga" formulerad enligt följande: "Varför går alla barn i Sverige i skolan?" (Skriv dina egna skäl). Det finns flera anledningar till att denna fråga formulerades som en generell istället för en specifik fråga såsom "Varför går du i skolan?". Den viktigaste anledningen var att en mer specifik fråga antogs leda till svar som troligen inte skulle beakta utbildningens framtidsorienterade karaktär och de framtida personligt relevanta målen som elever strävar efter att uppnå i skolan (Nurmi, 1993; Malmberg, 1998). En specifik "varför-fråga" antogs med andra ord som mindre kapabel i att fånga in den variation av skäl som motiverar elevers agerande i skolan över tid. Uppmaningen till de 13-åriga eleverna att ange sina egna skäl till varför alla barn i Sverige går i skola förväntades resultera i uttalanden som reflekterade deras uppfattningar av Sveriges socio-ekonomiska och socio-kulturella strukturer (t.ex. arbetsmarknadssituationen, utbildningsvägar, möjligheter till anställning, könsroller)

(Buchmann, 1989; Hurrelmann, 1993) som bestämmer skolans och utbildningens utformning och innehåll. Dessa strukturer är faktorer som antas påverka de beslut som elever måste fatta beträffande de egna framtidsmålen och deras handlingsplaner eller strategier att nå dessa mål (Malmberg, 1998).

Mina starkaste skäl till att jag valde en öppen fråga för att mäta elevers motivation med att gå i skolan är dock två. Det ena var min personliga övertygelse om att genom att låta elever att svara på en fråga som antogs mäta de kognitiva och motivationsmässiga aspekter som presenterats ovan (t.ex. uppfattningar, mål och attityder) med sina egna ord istället för att tvinga dem välja ett av flere färdigkonstruerade påståenden, som alla kunde vara mer eller mindre otillfredsställande för dem, var av avgörande betydelse för studiens validitet. Det andra skälet var mitt specifika syfte med studien, vilket var att undersöka hela den skalan av skäl och i synnerhet de många olika mål som antas motivera elevers agerande i skolan och inte bara deras akademiska mål så som mål studerats inom den etablerade nutida motivationsforskningen.

Att koda svaren på en öppen fråga

De 7.391 eleversvaren på den öppna frågan om varför man går i skolan har överförts av mig själv från elevenkäterna till en datafil och dokumenterats på det sätt som eleverna själva har uttryckt dem (dvs. med de grammatiska felen som förekom i svaren, osv.). I nästa steg har generella teman och sub-teman identifierats genom en noggrann läsning av samtliga elevsvar. För att kunna identifiera dessa teman har Murrays taxonomi av 20 generella kategorier av mänskliga behov (1938), Fords taxonomi av 24 generella kategorier av mål (1992) och målen i Wentzels "Goal Questionnaire" (1989) använts i första hand. Anledningen till att jag använde mig av dessa taxonomier är att dessa anses vara "general energisers" av mänskligt beteende och därmed universella. Många andra motivationsteorier har dock använts för att kunna etablera de slutgiltiga teman (för närmare precisering av dessa teorier se Giota, 2001). Det har samtidigt varit min övertygelse att för att kunna erhålla en så komplett bild som möjligt av hur ungdomar tänker och uppfattar skolan och utbildningens målsättning, det svenska samhället där skolan ingår

och sin egen motivation att gå i skolan, får deras tankar och uppfattningar kring dessa saker inte begränsas av några a priori teoretiska ramar. Med andra ord, innehållet i elevernas egna utsagor har också använts som ledande principer i identifieringen och etableringen av de olika teman (se induktiv kodning av elevsvar i Frankfurt-Nachmias & Nachmias, 1992, sid. 323).

Allt som allt har 600 olika teman och sub-teman kunnat identifieras bland elevsvaren på den öppna frågan. I nästa steget har varje elevsvar reducerats till ett antal färdigkonstruerade kategorier, vilka anses vara logiskt oberoende av varandra eller utesluta varandra, och kodats som "string" variabler i en SPSS datafil (version 9.0 för Windows). Ett elevsvar som exempelvis "att gå i skolan för att träffa kompisar (tema: socialt/relationsmål, kategori 1: att etablera eller bibehålla vänskapliga band i skolan), lära sig (tema: lärandemål, kategori 2: generell kunskap) och få ett jobb (tema: framtidsmål, kategori 3: jobb) har kodats som: individnummer 1: sr_lä_j. Detta sätt att kategorisera elevsvaren ger unik information om vilka kortsiktiga och långsiktiga mål elever försöker uppnå i skolan på en och samma gång, vilka val de gör beträffande dessa mål, hur roliga, intressanta, viktiga och nyttiga olika sorters mål är för dem själva, vilka kombinationer av akademiska, sociala och emotionella mål de sätter upp och försöker uppnå i skolan och vilka kortsiktiga och långsiktiga strategier de tänker använda sig av för att uppnå dessa mål. Samtidigt som denna kodningsprocedur gav möjlighet till att kunna fånga in den variation av skäl som tycks motivera enskilda elevers agerande i skolan, satte den stopp för jämförelser mellan olika grupper av elever. I nästa steget av databearbetningen kodades därför det totala antalet teman och sub-teman om till numeriska variabler. Sedan har varje elevsvar erhållit värdet 1 för varje tema och sub-tema som har funnits i svaret. Exempelvis om ett elevsvar bestod av tre olika uttalanden om varför man går i skolan har detta elevsvar fått värdet 1 genom alla tre variabler av de totala 600 i datafilen. Datafilen där alla individuella data finns instansade har med andra ord byggts som en datamatrix bestående av 7391 fall (dvs., elever) och 600 variabler (dvs., teman och sub-teman).

För att kunna komma fram till de åtta olika målorienteringar som presenterades ovan har de 600 teman och sub-teman placerats längst en inre och yttre och en här-och-nu och framtids dimension eller ett koordinatsystem med en vågrätt och lodrätt linje. Grunden för den inre och yttre dimensionen (den lodrätta linjen i koordinatsystemet) var de olika motiv och mål som eleverna uttrycker i sina svar på den öppna frågan och som antas ha sin källa antingen i själva individen (dvs., i interna processer) eller vara yttre motiverade (dvs., ha sin källa i olika miljömässiga eller sociala förhållanden). Grunden för tidsdimensionen (den vågrätta linjen i koordinatsystemet) var indikationen på om dessa olika motiv och mål var att uppnås i ett här-och-nu eller framtidsperspektiv. De negativa/kritiska argumenten eller teman gentemot skolan kunde inte placeras längst dessa dimensioner eller koordinatsystem och bildade därför ett eget, med argument som gick från vänster på en negativ/kritisk dimension, där elever som förkastade skolan helt och hållet fanns, till höger, där eleverna som kunde tänka sig att acceptera skolan om vissa förhållanden i skolan kunde ändras hade placerats.

För att kunna kategorisera eleverna längst dessa fem dimensioner eller generella målorienteringar har antalet teman i varje elevsvar och inom varje av dessa fem dimensioner eller målorienteringar beräknats. Nya variabler har därmed skapats och lagts in i data-matrisen, vilka uttryckte antalet svar som indikerade en Själv-nu, Själv-framtid, Andra-nu, Förebyggande-framtid och Negativ/kritisk målorientering. Dessa variabler kunde sedan behandlas på ett sådant sätt att varje elev kunde erhålla värdet 1 även om han eller hon hade uttryckt ett, två eller fler olika sådana svar. Det faktum att varje elev kunde ge multipla-svar på den öppna frågan gjorde att han eller hon indikerade fler än bara en målorientering gentemot skolan. Exempelvis, två uttalanden i ett elevsvar kunde tyda på en Själv-nu fokuserad målorientering medan ett tredje kunde indikera en Själv-framtids fokuserad målorientering. I syftet att undersöka antalet olika målorienteringar som eleverna kunde hålla gentemot skolan på en och samma gång (dvs. hur de kombinerade olika målorienteringar) har de 5 variablerna eller målorienteringarna kors-tabulerats. Denna analys visade exempelvis att antalet elever som var helt och hållet Själv-nu fokuserade gentemot skolan var 2.265 (dvs., erhöll

värdet 1 på variabeln Själv-nu och värdet 0 på alla de andra 4 variablerna). Analysen visade också att det fanns ett antal elever som kombinerade kognitiva och motivationsmässiga aspekter som hade kategoriserats som inre med vissa kognitiva och motivationsmässiga aspekter som hade kategoriserats som yttre. Nio sådana integrativa målorienteringar kunde därmed identifieras genom denna analys. I presentationen ovan har dessa slagits ihop till en generell målorientering vilken benämndes som Integrativ målinriktning ($n = 1.198$ eller 16.1%). Andra elever kombinerade motiv och mål som var situerade i nuet med motiv och mål som skulle uppnås först i framtiden. Två av denna typ av målorienteringar har benämnts som Själv-nu + Själv-framtids fokuserad och Andra-nu + Förebyggande-framtids fokuserad. Hur som helst, allt som allt har sexton olika målorienteringar gentemot skolan kunnat identifieras bland eleverna. För en närmare beskrivning av dessa se Giota (2001), här har endast en sammanfattande bild av de mest generella dragen inom respektive målorientering kunnat ges. Det kan dock nämnas här att trots det stora antalet teman och sub-teman som har kunnat identifieras bland elevsvaren är det relativt få elever som anger tre eller fler olika teman i sina svar på den öppna frågan. Mellan 30 och 50 procent av eleverna anger endast ett eller två olika teman (det högsta antal teman i ett svar är sju). Elevernas utsagor har samtidigt varit klara och tydliga och därmed inte svåra att förstå eller kategorisera, vilket framkommer även i den höga interbedömarreliabiliteten som har erhållits.

Avslutande kommentarer

Att se världen från elevernas perspektiv

I västvärlden har i stort sett alla vuxna gått i skolan och bär med sig både positiva och negativa erfarenheter från denna tid. Ungdomar av idag kan emellertid inte förväntas vara på samma sätt som dagens vuxna var som ungdomar. Syftet med foreliggande studie har här varit att visa på elevernas egna perspektiv, tankar och uppfattningar kring dagens skola och deras egna skäl till att gå i skolan. För att kunna upptäcka elevernas inre jag och vad som motiverar deras agerande i skolan måste vi dock släppa våra egna uppfattningar om skolan, danade i ett mycket annorlunda samhälle än dagens, och möta eleverna på deras egen nivå. Att göra detta är långt ifrån lätt,

eftersom vägen till elevernas inre jag är lång och kantad av en rad olika hinder. Dessa hinder är förankrade i såväl vår sociala verklighet som i teorier och forskning om barn och jaget. Forskningsresultat visar emellertid att begränsad kunskap om och insikt i elevers inre jag och den mängd av olika skäl som motiverar deras agerande och prestationer i skolan medför att lärare introducerar aktiviteter och uppgifter samt grundar sitt samspel med olika elevgrupper på felaktiga antaganden om deras kognitiva förmåga. Felaktiga föreställningar om eleven som en individ och jämbördig människa, eller som en hel person, har som konsekvens att målen i den svenska skolan, så som de är definierade i läroplanen för grundskolan, Lpo 94, och godkända av den svenska regeringen, Lpö 94, inte fungerar på bästa möjliga sätt för eleverna, och därför skapar en känsla av meningslöshet hos eleverna.

Om vi tänker på de typer av motivation som har benämnts som Själv-nu och Själv-framtids fokuserade målorienteringar kan vi dra slutsatsen att de elever som uppvisar de kognitiva och motivationsmässiga aspekter som är karaktäristiska för dessa målorienteringar verkligen trivs i skolan. Dessa elever är ambitiösa och ivriga att lära sig i skolan, upplever skolan som meningsfull och inspirerande, uppskattar lärarna och vill verkligen gå i skolan, trots att skolan är obligatorisk för alla barn i Sverige. Om man jämför dessa elever med de elever som uppvisar de kognitiva och motivationsmässiga aspekter som karaktäriserar de typer av motivation som har benämnts som Andra-nu och Förebyggande-framtids fokuserad målorientering kan vi konstatera att de senare verkar inte trivas så bra i skolan, men de går i skolan i alla fall. Detta bara för att de måste enligt föräldrarna, eller för att de upplever skolan som ett villkorslöst personligt krav som måste uppfyllas om de skall kunna klara sig i framtiden och på arbetsmarknaden. Dessa elever är också ambitiösa och ivriga att lära sig i skolan och accepterar skolan som den är.

Att ha egna skäl till varför man gör något är ur motivationssynpunkt av avgörande betydelse för lärandet eftersom eleverna förväntas söka efter någon sorts mening i studierna. I föreliggande forskningsstudie framkommer att de elever som upplever skolan som meningslös och utan stimulans, som skulle välja att slippa gå i

skolan om de bara kunde och som ogillar lärarna och upplever att de själva ogillas av lärarna uttrycker den typ av motivation som har benämnts som Negativa/kritisk målorientering. De elever som visar denna typ av känslor och attityder är enligt min mening elever som vi verkligen borde bekymra oss för, eftersom bristen på meningsfullhet kan få elever att utveckla en negativ självuppfattning (se Giota, a) och/eller avvisande attityder och känslor vad gäller skolan och lärarna och utveckla ett självdestruktivt beteende i skolan. Dessutom uppvisar eleverna med den Negativa/kritiska målorienteringen lägre prestationer i såväl årskurs 6 som 8 jämfört med eleverna som uppvisar någon av de sex andra målorienteringarna. Det är endast elever inom den Själv-nu fokuserad målorienteringen som uppvisar lägre prestationer, det vill säga lägre än alla övriga elever i årskurs 6 (Giota, 2002). Dessa resultat kan vara en indikation på att skolan inte är anpassad till elevernas strävan efter självbestämmande och egen motivation till att skaffa sig de kunskaper, färdigheter och kompetenser i skolan som är meningsfulla för dem själva och deras eget liv och utveckling. En annan tolkning av resultaten kan vara att elever med en Själv-nu fokuserad målorientering eller Negativ/kritisk målorientering gentemot skolan misslyckas med att tillfredsställa skolans krav och förväntningar på anpassning och konformitet.

Enligt Andersson (1999) finns det bara ett sätt att skapa en skola som är anpassad till barns egna behov, intressen, mål och potential att lära - "att spränga skolan". Om vi nu inte är beredda att ta detta drastiska metaforiska steg kan vi, enligt min mening, åtminstone reflektera över och försöka komma underfund med vårt eget personliga bidrag till den djungel av krav och förväntningar beträffande såväl kognitiva prestationer som sociala regler, normer och värderingar som eleverna möter varje dag i skolan, och ändra vår attityd till individuella elever eller grupper av elever. Ett sätt att uppnå en sådan självinsikt är att låta sig konfronteras med det eleverna har att säga om oss som lärare och den undervisning vi utsätter dem för. Att kunna respektera elevernas upplevelse och bedömning av oss som lärare och vår skolas krav och förväntningar är vidare viktigt, eftersom det visar att vi ser på eleverna som jämlika, mänskliga varelser med förmåga och kapacitet att tänka relevanta och

välgrundade tankar om oss som lärare, skolan och sig själva. Enligt min mening är det detta det handlar om när vi pratar om att möta eleverna på deras egen nivå och på lika villkor och bry oss om dem som jämlikar. Genom att göra detta kan vi upptäcka att det inte finns några "omotiverade elever" utan bara elever som inte motsvarar våra krav och förväntningar. Jag anser, med andra ord, att det är i den mänskliga respekten för varandra som en hög kvalitet i utbildningen och omsorg för eleverna vilar. Omsorg om eleverna betyder också att man som vuxen och lärare har tiden och viljan att sätta sig in i den andres perspektiv och situation, vilket är en av de viktigaste förutsättningarna för att skapa ett meningsfullt lärande.

Att se världen från ett vetenskapligt perspektiv

En barriär när vi som lärare eller forskare försöker skall försöka skaffa oss kunskap om och insikt i individuella elevers innersta värld är språket. När exempelvis en elev skall prata om sin inre värld kan han eller hon sakna ord och uttrycksmedel, vilket kan ge upphov till oöverstigliga svårigheter i kommunikationen med andra människor. Det kan vidare finnas skillnader i vokabulär och förståelse av begrepp mellan eleverna, en brist på lust att svara på våra frågor om dem själva, eller också en oförmåga att kunna svara på en fråga om sig själva eller andra. Dessa problem är kopplade till en studies validitet (Carmines & Zeller, 1979; Judd, Smith & Kidder, 1991). Att beskriva skolsituationen och utbildningens målsättning från elevernas perspektiv är dessutom teoretiskt sett omöjligt för en vuxen, eftersom vi vuxna tolkar världen och i synnerhet elevens värld utifrån vårt vuxna förstånd och inte barnets. Utifrån dessa förutsättningar kan våra insikter i elevernas inre värld bli rena spekulationer. Trots det är det viktigt för oss vuxna att ha kunskap om och insikt i elevernas inre värld. Anledningen till detta är enligt min mening att när allt kommer omkring så måste undervisningen ändå bygga på elevernas inre värld och deras jag om den skall kunna bli meningsfull och motiverande för dem samt kunna bidra till deras utveckling som personer.

Vad gäller forskarna, så måste de kunna öka sin kunskap och förståelse för inre processer och hur dessa processer samspelar med omgivningen och därmed förbättra sina metoder för att mäta kom-

plexiteten i dessa processer. Det var denna tro som ledde mig till att formulera en öppen fråga (se även Gioti, 1995) till eleverna om deras uppfattningar, tankar och åsikter vad gäller dagens skola och deras motivation till att gå i skolan, trots att öppna frågor förknippas med problem vad gäller tillförlitlighet och validitet sett ur vissa vetenskapliga perspektiv (t.ex. Judd et al., 1991). Mitt sätt att forska om elevers motivation är emellertid förhållandevis ovanligt inom modern motivationsforskning, där elevers motivation ses för det mesta från ett vuxet perspektiv och undersöks med hjälp av ett begränsat antal vetenskapligt bestämda och kontrollerbara variabler.

I mitt försök att validera den överväldigande mängd av olika skäl som verkar motivera elevers agerande i skolan stötte jag på ett antal hinder. Ett av dessa hinder har varit att definiera begreppet motivation, eftersom det finns en snårskog av teorier om motivation och sätt att definiera begreppet. Dessa teorier existerar sida vid sida, några av dem kompletterar varandra, andra konkurrerar med varandra, några är nutida, andra inte, en del försöker förklara elevers motivation i själva lärandesituationen medan andra är bredare och mer utvecklingsorienterade, och det är svårt att avgöra vilken definition som är bättre än en annan. De teorier som jag slutligen kom att använda i min studie är dem som verkade mest relevanta i förhållande till de beskrivningar som eleverna själva tar upp i sina svar på den öppna frågan och som lägger stor vikt vid begreppen motiv och mål. Det som dessa teorier har gemensamt är att de definierar begreppet motivation utifrån ett generellt kognitivt och socio-kognitivt perspektiv. Detta är ett perspektiv som refererar till hur eleverna själva uppfattar och erfar skolan, utbildningen och utbildningens målsättning och hur de förstår vad lärare, föräldrar och samhället tycks vilja att de skall göra i skolan (Durkin, 1995). Men trots att dessa motivationsteorier kan använda sig av samma metodologi och till viss grad komma fram till samma resultat är deras syn på individ, kultur och samhälle olika. Detta görs dock inte alltid explicit. Den kritik som har riktats mot de två mest väletablerade teoretiska perspektiven beträffande elevmotivation vilka jag också har använt mig av i mina försök att validera elevernas svar på den öppna frågan, går ut på att dessa fokuserar endast på enstaka och närmare bestämd två olika motiv eller mål som antas driva eleverna till att engagera

sig i skolarbetet. Dette innebär enligt kritikerna att de inte lyckas ge en adekvat bild av alla de olika skäl som motiverar elevernas agerande i skolan (Wentzel, 1989). Inom det ena perspektivet anses eleverna vara antingen inre motiverade eller yttre motiverade (i.e. sträva antingen efter inre eller yttre motiv eller mål) medan inom det andra ser man på eleverna som antingen lärande eller prestationsinriktade gentemot skolarbetet (dvs., sträva efter antingen lärande eller prestationsmål).

När det gäller resultatet av innehållsanalysen av elevernas svar på den öppna frågan har jag dragit den slutsatsen att inget av dessa två perspektiv på motivation ensamt kan förklara den variation av skäl till att gå i skolan som eleverna lägger fram. Om jag till exempel skulle försöka tolka resultaten i min studie från antingen ett renodlat inre, lärande perspektiv eller ett renodlat yttre, prestationsperspektiv skulle många av de mål som ur elevernas perspektiv är viktiga för dem att nå i skolan reduceras till att enbart handla om instrumentella eller yttre mål och till att de i stort sett refererar till en prestationsorientering vad gäller skolan och utbildningen. De mål som skulle komma att betraktas som instrumentella eller yttre motiverade skulle även vara sådana som att gå i skolan för att lära sig i syfte att kunna göra egna val såväl i ett här-och-nu perspektiv som i framtiden.

Vad jag vill säga med detta är att de begrepp och metoder som vi använder oss av i våra försök att utveckla kunskap om och insikt i elevers inre och yttre värld är de vuxnas begrepp och metoder och inte ungdomarnas. Genom dessa begrepp och metoder upprätthåller vi en begreppsmässig exakthet och klarhet vad gäller frågor som rör barndom och ungdom, som barnen och ungdomarna själva kanske inte har men kanske inte heller stödjer eller efterfrågar. Detta understödjer då vissa dimensioner av vuxen dominans och ökar samtidigt risken för missförståelse eller övertolkning av vad barn och ungdomar gör i skolan och hur de ser på saker och ting. Enligt min mening är det viktigt att vi som vuxna blir medvetna om och kan medge att den kunskap och de insikter vi utvecklar och använder oss av när vi pratar om elever i skolan och deras prestationer och motivation innehåller vissa inbyggda svagheter, vilka är en produkt

av vårt bristande synsätt vad gäller eleverna snarare än saker som reflekterar brister hos eleverna själva och som skulle finnas inbyggda i dem av naturen.

En av anledningarna till ett dualistiskt sätt att se på och mäta elevers motivation i skolan är enligt min mening att finna i komplexiteten hos de olika processer som verkar inom ett pedagogiskt sammanhang. En annan anledning är att finna i (ta bort: och å andra sidan) våra outvecklade mätmetoder och därmed vår oförmåga att studera elevers motivation och motivationsfrågor överhuvudtaget från olika perspektiv, med olika metoder och i större sammanhang, istället för att studera sådana frågor på ett fragmentariskt och partikularistiskt sätt. Ett sådant tillvägagångssätt har då resulterat i ett stort antal studier där kognitiva och socio-kognitiva processer, som är starkt sammanlänkade, studeras på ett alltför förenklat sätt, mer eller mindre oberoende av varandra och i många fall utan någon som helst referens till de agerande individer som de faktiskt ämnar studera. Dessa problem är emellertid inte lätta att hantera. De studier om elevers motivation med att gå i skolan som fokuserar på isolerade aspekter av de komplexa situationer som eleverna möter i skolan, och som inte begrundar problemen i detta tillvägagångssätt utan snarare betraktar sina resultat som fullständigt relevanta och ibland till och med dogmatiskt, som de enda vetenskapligt korrekta, saknar enligt min mening och andras kritiska röster en verklighetsförankring och därmed en ekologisk validitet (Bromfenbrenner, 1977, 1979). För att vi skall kunna lära känna, förstå och adekvat beskriva den mängd av olika skäl som motiverar elevers agerande i skolan måste vi enligt min mening och andra forskare fokusera på faktorer som har att göra med "an overall person-situation adaptation over time" (se det interaktionistiska perspektivet på motivation och utveckling, Murray, 1938; Pervin, 1968; Reese & Overton, 1970; Kelly, 1979; Lerner, 1983; Ford, 1985, 1992; Wentzel, 1989; Heckhausen, 1982, 1991; Heckhausen & Kuhl, 1985; Bronfenbrenner, 1979; Brandtstädter, 1997, 1998).

Om vi skall kunna komma underfund med elevernas inre värld och deras verklighet måste vi sammanfattningsvis kunna se eleverna i ett mycket bredare socialt sammanhang och ett större tidsperspektiv än vad vi gör nu. Det vill säga, vi måste se eleverna som människor med egna behov, intressen, mål, besvikelser och frustrationer och som förankrade i ett specifikt hem (Maccoby & Martin, 1983) och samhälle (Nurmi, 1989; Malmber, 1998) kamratgrupper (Hartup, 1983), och som delaktiga i världen idag och i en mer avlägsen verklighet.

Tillförlitlighet och validitet

Ett av de viktigaste budskapen med denna studie är vikten av att vi måste närma oss och försöka förstå elevers motivation att gå i skolan utifrån elevernas perspektiv och inte som vi gör nu utifrån ett vuxet perspektiv. Detta innebär att tonvikten i våra studier måste ligga på ett brett interaktionistiskt perspektiv vad gäller elevers motivation och på att studera såväl elevers inre värld som de egenskaper som karakteriserar den omgivning eleverna lever i och hur dessa är relaterade till varandra. Eftersom de processer som ingår i detta samspel är så komplexa är dock en viss form av förenkling nödvändig.

I mitt försök att reducera det stora antalet teman som identifierades bland elevernas svar på den öppna frågan har jag utvecklat åtta olika typer av generella målorienteringar som eleverna tycks ha gentemot skolan och att lära i skolan. Denna förenkling eller reducering av de olika teman till ett begränsat antal målorienteringar var emellertid nödvändig för att kunna testa tillförlitligheten och validiteten av mitt sätt att mäta elevers motivation med att gå i skolan och därmed giltigheten i de erhållna resultat som diskuterats ovan. Dessa resultat omfattar en mängd olika typer av mål (dvs., både kognitiva, sociala och emotionella) som elever försöker uppnå i skolan på en och samma gång, vilka är situerade inom sammanflätade tidsdimensioner som sträcker sig från ett här-och-nu- till ett mer långsiktigt perspektiv och som avspeglar såväl positiva som negativa uppfattningar om utbildningens värde och nytta för individerna.

I denna undersökning refererar termerna tillförlitlighet och validitet till samtliga inslag i undersökningen och omfattar därmed allt från

datainsamlingen till min egen kategorisering av elevernas svar på den öppna frågan och uppfattning av elevers motivation med att gå i skolan som olika typer av målorienteringar som elever kan ha gentemot skolan och lärandet. Validiteten i detta fall är därmed ett mått på överensstämmelsen mellan mina föreslagna målorienteringar och elevernas olika typer av uttalanden, under förutsättningen att dessa är tillförlitliga representationer av deras förståelse av och tankar kring skolan och deras egna skäl till att gå i skolan. I en undersökning som denna blir frågan om hur omfattande eventuella tillkortakommanden vad gäller tillförlitligheten i de erhållna resultaten är av stor vikt (Carmines & Zeller, 1979). Denna fråga kan dock inte besvaras eftersom inga andra tillförlitlighetstest än interbedömarreliabilitet kunde utföras i denna studie. Interbedömarreliabiliteten mellan mig själv och två andra bedömare, vilka skulle bedöma om innehållet i elevernas svar på den öppna frågan uttryckte antingen inre, yttre eller negativa/kritiska skäl till att gå i skolan uppgår emellertid till 88 och 90 procent. Gränsen för tillförlitliga bedömningar anses ligga mellan 60 och 70 procent, vilket innebär att den utförda studien om elevers motivation med att gå i skolan uppvisar en tillfredsställande reliabilitet. Studiens reliabilitet har även testats inom två andra studier utförda i Nederländerna våren 1997 och 1998 där cirka 1300 elever i årskurs 7 ombads svara på frågan om varför de gick i skolan. Interbedömarreliabiliteten mellan mig själv och holländska medbedömare mättes till mellan 80 och 90 procent, resultat som också befäster denna studies tillfredsställande reliabilitet (Giota, b).

Från ovannämnda framgår att reliabiliteten i huruvida elever kan kategoriseras som antingen Själv-nu fokuserade eller Andra-nu fokuserade och så vidare har inte kunnat testas. Denna typ av reliabilitetstest är dock viktiga för att man skall kunna bestämma den relativa vikten av de olika teman som ingår i var och en av de åtta identifierade målorienteringarna och om dessa olika teman är av lika stor vikt för de individuella elevernas lärande och prestationer i skolan. Att komma till rätta med detta då antalet teman inom de olika målorienteringarna är väldigt stort har emellertid inte varit möjligt inom ramen för denna undersökning. Jämförelser mellan mina resultat och resultat från annan forskning om elevers motivation visar dock på en överensstämmelse, vilket tyder på att denna

studies erhållna resultat har begrepps- och konvergentvaliditet (Judd et al., 1991). Detta gäller särskilt i förhållande till forskning kring inre och yttre motivation (Deci & Ryan, 1985, 1991; Rigby, Deci, Patric & Ryan, 1992), lärande- och prestationsorienteringar (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1979, 1984) och målteoriforskning (Ford, 1992; Wentzel, 1989). De metoder man använder inom denna forskning avviker dock från den metod som har använts i föreliggande forskningsstudie. Detta innebär att inget av de ovan nämnda perspektiven på elevers motivation att gå i skolan kan själv bekräfta resultaten i den här studien. Som exempel kan nämnas att de mätmetoder som använts inom forskningen kring elevers inre/ yttre motivation och lärande-/prestationsorientering är i huvudsak baserade på laboratorieexperiment eller enkäter där elevers motiv och mål med att gå i skolan oftast mäts med olika typer av Likertskalor som eleverna själva fyller i.

Vad beträffar användandet av öppna frågor som en forskningsmetod är mina erfarenheter från denna studie att en sådan metod är ett bra sätt att erhålla kunskap om och insikter i elevernas inre värld och deras syn på den yttre världen, men också att den här metoden måste kombineras med mer strukturerade metoder, och i synnerhet om man skall kunna bedöma och kontrollera resultatens tillförlitlighet på ett lätthanterligt sätt. För att på bästa möjliga sätt kunna ta tillvara de resultat som förefaller vara välgrundade och meningsfulla sett ur ett elevperspektiv, men samtidigt kunna hantera de konventionella tillförlitlighetsfrågor som användandet av öppna frågor medför, är det mest självklara steget efter denna undersökning att utveckla mätmetoder baserade på de erhållna resultaten. Ett sätt att göra detta är att bryta ned de olika typer av målorienteringar och skapa graderingar och variabler baserade på innehållet i dessa målorienteringar.

Det är min förhoppning att denna forskningsstudie har visat på nödvändigheten av att utveckla forskningen kring elevers motivation att gå i skolan, av både pedagogiska och forskningsmässiga skäl. Genom att länka sammen olika forskningstraditioner och perspektiv på elevers motivation kan det dessutom uppstå nya kunskaper och insikter kring denna fråga.

Referencer

Ames, C. (1992)

Classrooms, goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.

Andersson, B.-E. (1999)

Språng skolan. Brain Books AB.

Brandtstädter, J. (1998)

Action perspectives on human development, i: R. M. Lerner (ed.): Theoretical models of human development (5th ed., pp. 807-863). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979)

The ecology of human development. 125 Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986)

Recent advances in research on the ecology of human development, i: R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (eds.): Development as action in context. Problem behaviour and normal youth development (pp. 287-306). Berlin. Springer.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991)

A motivational approach to self: Integration in personality, i: R. A. Dienstbier (ed.): Nebraska symposium on motivation 1990 (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Durkin, K. (1995)

Developmental social psychology. *From infancy to old age.* Oxford: Blackwell Publishers.

Dweck, C.S. & Leggett, E. (1988)

A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eckensberger, L.H. & Meacham, J.A. (1984)

The essentials of action theory: *A framework for discussion.* Human Development, 27, 166-172.

Ford, M. E. (1992)

Motivating humans: *Goals, emotions, and personal agency beliefs.* Newbury Park, CA. Sage.

Frankfurt-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1992)

Research methods in the social science. London. Edward Arnold.

Garrison, K.C. & Magoon, R.A. (1972)

Educational Psychology. Ohio. Columbus.

Giota, J. (1995)

Why do all children in Swedish schools learn English as a foreign language? An analysis of an open question in the national evaluation programme of the Swedish compulsory comprehensive school. SYSTEM: An International Journal of Educational Technology and -Applied Linguistics, 23, 307-324.

Giota, J. (2001)

Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Publiced academic thesis. Göteborg studies in educational sciences 147. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Giota, J. (2002)

Adolescents' goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences. Article accepted for publication in Scandinavian Journal of Educational Research, 4, November 2002.

Giota, J. (paper a)

Why am I in school? Relationships between children's goal orientation, achievement and evaluations of the self. Paper presented at the eighth European Conference on Developmental Psychology. Rennes, France. September, 1997.

Giota, J. (paper b)

Children's reasons for being in school and learning: A Swedish-Dutch comparative study. Paper presented at the ninth European Conference on Developmental Psychology. Spetses, Greece: September, 1999.

Hartup, W.W. (1983)

Peer relations, i: P. H. Mussen (ed.): Handbook of child psychology. Vol 4. Socialization, personality and social development (pp. 275-385). New York. Wiley.

Heckhausen, H. (1991)

Motivation and action. Berlin. Springer.

Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985)

From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action, i: M. Frese & J. Sabini (eds.): Goal directed behaviour: The concept of

action in psychology (pp. 134-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (1982).

Hollis, M. (1977)

Models of man - philosophical thoughts on social action. New York: Cambridge, University Press.

Hurrelmann, K. (1993)

Introduction: Interdisciplinary and international approaches to research on adolescence, i: K. Hurrelmann (ed.): International handbook of adolescence (pp. 1-15). Westport, CT. Greenwood Press.

Härnqvist, K. (2000)

Evaluation through follow-up: A longitudinal program for studying education and career development, i: Janson, C.-G. (ed.): Seven Swedish longitudinal studies in the behavioural sciences. Stockholm. FRN.

Judd, C.M., Smith, E.R. & Kidder, L.H. (1991)

Research methods in social relations. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Lerner, R. (1983)

A "goodness of fit" model of person-context interaction, i: D. Magnusson & V. Allen (eds.): Human development: An interactional perspective (pp. 279-294). New York: Academic Press.

Lpo (1994)

Curriculum for the compulsory school, the pre-school class and the after school centre. Ministry of Education and Science in Sweden. Stockholm. Regeringskansliets Offsetcentral.

Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983)

Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, i: P. H. Mussen (ed.): Handbook of child psychology. Vol. 4, pp. 1-101. New York: John Wiley & Sons.

Maehr, M.L. (1984)

Meaning and motivation, i: R. Ames & C. Ames (eds.): Research on motivation in education. Vol. 1, pp. 115-144. New York. Academic Press.

Malmberg, L.-E. (1998)

Education and students' future-orientation: Adolescents' future preparation, future goals and self-evaluation in educational contexts in Finland and Polen. Dissertation, Åbo Akademi University, Vasa, Finland.

Nicholls, J. (1984)

Achievement motivation: *Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review, 91, 328-346.

Nurmi, J.-E. (1989)

Adolescents' Orientation to the Future. Development of Interests and Plans, and Related Attributions and Affects in the Life-span Context. Commentationes Scientiarum Socialium, 39. Helsinki.

Nurmi, J.-E. (1993)

Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. International Journal of Behavioural Development, 16, 169-189.

Oppenheimer, L. (1991)

The concept of action: A historical perspective, i: L. Oppenheimer & J. Valsiner (eds.): The Origins of Action: Interdisciplinary and international perspectives (pp. 1-36). New York: Springer-Verlag.

Piaget, J. (1981)

Intelligence and affectivity. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996)

Motivation in education. Theory, research, and applications. Columbus, Ohio. Prentice-Hall, Inc.

Reese, H. W. & Overton, W. R. (1970)

Models of development and theories of development, i: L. R. Goulet & P. B. Baltes (eds.): Life-span developmental psychology: Research and theory (pp. 166-149). New York. Academic Press.

Reuterberg, S.-E., Svensson, A., Giota, J. & Stahl, P.-A. (1996)

UGU-projektets datainsamling i årskurs 6 våren 1995. Göteborg: Publikationer från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C. & Ryan, R.M. (1992)

Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. Motivation and Emotion, 16, 165-185.

Rosén, M. (1998)

Gender differences in Patterns of Knowledge. Göteborg studies in educational sciences 124.

Von Wright, G.H. (1976)

Determinism and the study of man, i: J. Manninen & R. Tuomela (eds.): Essays on explanation and understanding (pp. 415-435). Dordrecht, The Netherlands: Reidel.

Wentzel, K.R. (1989)

Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142).

Wigfield, A. & Eccles, J. (1992)

The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

Den gode forskningspraksis

Dines Andersen, Bente Jensen og Mai Heide Ottosen

Introduktion

Med disse afsluttende bemærkninger vil vi opsummere nogle erfaringer og indsigter fra antologiens foregående kapitler. Hvilke udfordringer står vi overfor, hvis målet er at øge kvaliteten i undersøgelserne og dermed også den eksisterende viden på feltet, og hvilke perspektiver tegner der sig for den fremtidige forskning med børn som (aktive) deltagere i spørgeskemaundersøgelser?

Med FN's børnekonvention som den politisk-ideologiske paraply, man har kunnet samles under, er der i det seneste tiår udfoldet en række bestræbelser på at gøre børn og den omverden, som fremtræder fra børns eget perspektiv mere synlig. Målsætningen om at virkeliggøre børns ret til at blive hørt, få indflydelse på deres eget liv og i højere grad være dagsordenssættere, har også inspireret mange børneforskere. Et centralt spørgsmål til forskerverdenen er, hvordan man kan vise børn den respekt, de har krav på, ved i højere grad at lade dem komme til orde i forbindelse med den survey-baserede forskning, der har børns sociale liv som genstandsfelt og samtidig fastholde de kvalitetskrav i forskningen, som almindeligvis stilles? Hvilke forhold er særlig følsomme eller vanskelige at håndtere, når respondentgruppen er børn?

Som vist i Ottosens oversigtsartikel er der inden for de seneste 15-20 år gennemført en del spørgeskemaundersøgelser i Skandinavien med børn og unge som respondenter. Erfaringerne fra disse synes at vise, at man med godt resultat kan inddrage børn i den form for undersøgelser. Men der peges samtidig på en række forhold, som gør, at det kan blive problematisk at anvende børn som respondenter i spørgeskemaundersøgelser. Vil man leve op til et politisk-ideologiske mål om en stærkere inddragelse af børn i forskningsprocessen, er det med andre ord nødvendigt at være opmærksom på de forhold, som gør at interview med børn trods alt er noget særligt.

Børns medvirken i spørgeskemaundersøgelser (survey) vil helt naturligt være koncentreret omkring interviewfasen, hvor børnene optræder i respondent-rollen og dagsordenen for interviewet er sat af forskeren. Det er her det store antal børn, ofte flere tusinde, involveres, og flertallet af disse vil aldrig blive involveret i nogen anden del af forskningsprocessen, fordi det store antal i praksis udgør en barriere. Men, som flere af antologiens forfattere peger på, kan et mindre udsnit af børn tænkes at medvirke som panel, fokusgrupper, som informanter i forbindelse med supplerende kvalitative interview m.v. i andre dele af den samlede forskningsproces. Det er denne mindre gruppe, der kan få en aktiv, og mere dagsordenssættende rolle. Begrundelsen for at inddrage børn i de undersøgelsesfaser, som ligger forud for og efter selve dataindsamlingsdelen, vil oftest være, at det kan være med til at sikre problemstillingernes relevans, løfte undersøgelsens kvalitet eller medvirke til en vedkommende formidling af resultater fra undersøgelsen.

En central diskussion i forhold til børns egnethed som respondenter i spørgeskemaundersøgelser går på brugen af alder som udvælgelseskriterium. Børns udvikling foregår i forskellige tempi, og de kan derfor have forskellige forudsætninger for som respondenter at medvirke i en survey. Alderen bør ikke i sig selv være det, der afskærer børn fra medvirken i en sådan undersøgelse, lyder et synspunkt. Her overfor står, at udtrækskriterierne til en survey sjældent beror på en konkret vurdering af den enkeltes egnethed, men derimod på objektive stratificeringskriterier, som fx bopæls beliggenhed, skoletilhørsforhold, sygdomsdiagnoser etc. Mange foranstaltninger for børn allokeres i forhold til et alderskriterium, fordi alder anses for at være en brugbar indikator for udviklingstrin. Når forskere diskuterer, i hvilket omfang forskellige emner og typer af spørgsmål kan anvendes i spørgeskemaundersøgelser med børn, går overvejelserne bl.a. på, om børn på et givet udviklingstrin har forudsætninger for medvirken. Men konklusionerne formuleres gerne i forhold til alder, fordi denne størrelse let kan bestemmes forud for interviewet, dvs. ved udvælgelsen af undersøgelsens respondenter.

Udfordringer til børneforskningen

a. Hvad er begrundelsen for at inddrage børn?

I den indledende undersøgelsesfase, fra et forskningsspørgsmål rejser sig til en egentlig projektskitse er formuleret, må der træffes nødvendige valg, som får afgørende konsekvenser for hele den efterfølgende forskningsproces. Hvilke videnstyper vurderer forskeren kan belyse det overordnede spørgsmål, og hvilke slags data skal inddrages? Hvis ny viden og indsigt på et område kun kan opnås ved at lade børn medvirke i forskningsprocessen, kan en afvejning af forskningens nytte og risiko for børnene føre til, at disse inddrages i projektet. Den forskningsmæssige argumentation for at involvere børn bør imidlertid holdes adskilt fra andre motiver, de være sig pædagogiske eller politiske. Forskeren, som vil inddrage børn i sit forskningsprojekt, bør med andre ord gøre sig klart og i sin formidling af resultaterne begrunde, hvorfor børn skal medvirke. Hvilke informationer kan denne unikke befolkningsgruppe bidrage med, som ikke tilvejebringes på en anden og måske mere effektiv måde?

b. Problemformulering

Det er tillige i forskningsprojektets tidlige fase, at de mere specificerede problemstillinger udvikles og formuleres. Hvad der ikke formuleres i denne fase, bliver heller ikke belyst i undersøgelsen. Er det vurderingen, at børn har et selvstændigt bidrag at yde til projektet, må det være her børnene skal inddrages. Det kan fx ske gennem deltagelse i paneler eller fokusgrupper, hvor forskeren må forsøge at lytte sig frem til, hvad forskellige grupperinger af børn (køn, alder, interesse mv.) mener om projektets temaer og anser for at være væsentlige aspekter. Det er i denne fase, at børns evt. anderledes forståelse af sammenhænge kan blotlægges og inkorporeres i undersøgelsen.

At føre en samtale med børn - og især de yngre aldersklasser - fordrer en bevidsthed hos forskeren om at bruge et sprog, som børn forstår og at lytte og respondere uden at virke manipulerende. Det kan være givtigt at konsultere eller supplere sig med voksne, som mestrer denne form for kommunikation (fx pædagoger, skolelærere og andre som professionelt beskæftiger sig med børn). En forsker kan være sat på opgaven af en opdragsgiver, der betaler for projek-

tets udførelse. Derfor kan forskeren have nogle bestemte formål med opgaven, som skal tilgodeses uden hensyn til, hvad børnene finder relevant. Det kan sætte forskeren i et dilemma, når børnenes forestillinger om, hvad der er vigtigt, skal samstemmes med voksnes ønsker. Hvis de børn, som medvirker i denne fase, tænkes inddraget i senere faser, er det afgørende for deres fortsatte motivation, at de ser konkrete resultater af deres indsats på dette tidlige tidspunkt.

c. Valg af metode

Inden for de humanistiske eller samfundsvidenskabelige børneforskningsmiljøer, kan til tider iagttages en vis ensidighed i metodevalg, enten på institutionsniveau eller blandt enkeltforskere. Uanset om den foretrukne undersøgelsestilgang er kvalitativ eller kvantitativ, vil den som regel have sammenhæng med forskernes videnskabssyn og erkendelsesinteresse og ofte også med deres erfaringer fra tidligere projekter.

Det er forskellige typer af indsigt de to metodetilgange stræber efter og begge tilgange kan - med hver deres muligheder og begrænsninger - yde vægtige bidrag til den samlede viden om børns sociale liv. For at overvinde nogle af disse begrænsninger forekommer det centralt, at der i højere grad påbegyndes et samarbejde og en udveksling mellem børneforskere med forskellige faglige udgangspunkter.

Den nyere børneforskning, der betoner barnet som selvstændig aktør, har navnlig haft sine fortalere blandt etnografisk/antropologisk orienterede forskere med et kvalitativt metodeudgangspunkt. Det er i høj grad den kvalitative forskning, der har sat dagsordenen for diskussionerne om børneforskningens udvikling. Det er vigtigt, at de kvantitativt orienterede forskere og forskningsmiljøer gør sig stærkere gældende i debatten.

Hvordan kan forskere med forskellig faglig tradition og metodisk ekspertise samarbejde og lære af hinanden og dermed bidrage til at bygge bro mellem de to metodepositioner? Der forekommer principielt at være tre forskellige modeller:

- *Et tværfagligt samarbejde* mellem forskere med forskellige faglige og/eller metodiske baggrunde om samme forskningsprojekt, hvor man i et ligeværdigt samarbejde hver især udnytter og bidrager med egne forcer for på den måde at besvare et forskningsspørgsmål fra forskellige vinkler.
- *En vekslen* mellem metodetilgange hos en og samme forsker. For den enkelte forsker kan det på mange måder synes ideelt at veksle mellem forskellige metoder. Det giver i det lange løb en større bredde i akkumuleret viden, når den baserer sig på flere metoder. Et problem kan imidlertid være ressourcerne. En metodemæssig vekslen vil fx ofte indebære, at den akkumulerede bredde først opnås efter lang tid.
- *En udvikling* af metoderne i retning af at optage elementer fra den anden metode. En strategi, der bygger på metodeudvikling, kan forekomme fristende for forskere, der opererer i grænsefladerne mellem veldefinerede fag og metoder. Muligheden for at vinde nyt land ind skal imidlertid holdes op imod omkostningerne, der meget vel kan bestå i underminering af veldokumenterede forskningsmetoder og -redskaber. Som eksempel på en spændende metodisk udviklingsmulighed kan peges på ideen om at gennemføre spørgeskema-interview med børn efter en tilnærmet, kvalitativ interviewmetode (jf. fx Jensen og Larsens kapitler).

c. Operationalisering (konkret spørgsmålsformulering)

En række spørgsmål, som uden videre kan stilles til voksne, vil volde børn problemer, fordi de ikke forstår dem (jf. Andersens kapitel). Man må som et minimum forvente, at spørgeskemaet er afprøvet på børn, inden det for alvor tages i brug. Forud for denne afprøvning vil det i en række tilfælde være hensigtsmæssigt at inddrage børn i selve formuleringen af spørgeskemaets spørgsmål. Derved kan to formål tilgodeses dels at sikre forbindelsen mellem børnenes input i problemformuleringsfasen til de færdige spørgsmål, og dels at sikre formuleringer som forstås af børn. Man kan benytte børn som sproglige konsulenter: Hvordan ville de selv formulere sig, hvis de skulle spørge deres kammerater om et bestemt tema?

Spørgsmål og svarmuligheder hører sammen i et spørgeskema. Det er vigtigt at sikre, at spørgsmålene stilles sådan, at de respondenter, som ikke har forudsætninger for at svare, heller ikke gør det. Tilfældige besvarelser er uanvendelige i den efterfølgende analyse. Det kan i sig selv være vigtig information, at et stort antal børn ikke har nogen mening om et bestemt emne, fordi de ikke har forstået spørgsmålet, hørt om emnet eller tænkt nærmere over det.

Skal man benytte åbne eller lukkede spørgsmål? Efter gængs opfattelse blandt survey-forskere vil lukkede spørgsmål være at foretrække, fordi de er mest præcise og lettest at håndtere i interview-situationen. Men der argumenteres også for, at åbne spørgsmål giver plads til interviewpersonens egen fremstilling og dermed prioritering af, hvad der er betydningsfuldt for respondenter (se Larsens og Giotas kapitler). I sin mest vidtgående form vil anvendelsen af åbne spørgsmål ændre interviewsituationen fra det faste, skematiske forløb til et *“fleksibelt interview”*. Interviewerens rolle bliver at opfange og registrere relevante fakta og tilkendegivelser fra respondenterens beretning. En sådan interviewmetode vil stille store krav til interviewernes faglige kunnen og tematiske indsigt.

d. Dataindsamling, optaktsfasen

Forud for enhver spørgeskemaundersøgelse sker en mere eller mindre omfattende orientering af de personer, som tænkes inddraget i undersøgelsen. Når respondenterne er børn, vil det også være nødvendigt at informere deres forældre om undersøgelsen. Ud over de krav, der måtte følge af gældende love, er *den nødvendige orientering* i høj grad et etisk spørgsmål. For at sikre en skriftlig orientering, som børn kan forstå, vil det være oplagt at inddrage et børnepanel i udformningen heraf.

Orienteringen skal dels motivere børnene til at deltage, dels oplyse om deres rettigheder i forhold til at afslå medvirken. Endvidere skal forældrene motiveres til at give børnene tilladelse til at være med. Det er en modsætningsfyldt fase, hvor forskerens primære interesse er, at flest muligt deltager. Hensynet til børns beskyttelse kan på den anden side tale for vidtgående krav om accept (jf. Backe-Hansens artikel), hvilket alt andet lige modvirker en høj svarprocent. Lovgiv-

ningen sætter de formelle grænser, men dertil kan føjes den etiske dimension. Skal forskeren lade sig binde og begrænse i sin udfoldelse af etiske standarder, som måske er strengere end de krav, der fremgår af lovgivningen på området? Overvejelser af denne karakter kan typisk komme på tale, når det undersøgte tema er følsomt (fx vold, stoffer, kriminalitet, incest). Forskeren bør kunne forudse en risiko for, at der hos børn, som skal svare på spørgsmål af intim og måske traumatisk karakter, kan igangsættes processer, som kræver hjælp.

Set fra forskerens synsvinkel vil de menneskelige omkostninger ved en given dataindsamling skulle afvejes mod de forventede resultater af forskningen. Problemet er, at det er børnene, som betaler omkostningerne, og samfundet (samt forskeren) der høster frugterne. Afvejningens resultat vil i mange tilfælde afhænge af, hvem der foretager den.

Det ses undertiden, at deltagerne i en survey modtager en eller anden form for godtgørelse for deres medvirken (jf. Haraldsen og Dales artikel). Er det etisk forsvarligt at "købe" børn til deltagelse i en spørgeskemaundersøgelse?

Der findes ingen enkle svar på disse spørgsmål, hvor formålet set ud fra et samfundsmæssigt synspunkt kan være så vigtigt (fx kortlægning af fysiske eller seksuelle overgreb mod børn), at "målet helliger midlet". Som forsker bør man imidlertid gøre sig klart, at man er part i sagen, og som sådan bør man lade sig konfrontere med en modpart, der kan tale børnenes sag. Denne modpart kan muligvis have et børneislæt, men for at besidde den fornødne slagkraft i argumentationen må den være voksenbaseret.

Det er endnu ikke blevet en indarbejdet standard for god forskning at forholde sig eksplicit til de etiske spørgsmål i forbindelse med forskningen. Det bør det blive.

e. Under selve dataindsamlingen

Forskellige dataindsamlingsstrategier kan komme på tale: Selvudfyldelse af spørgeskema i skolen, interview i hjemmet, telefoninterview

og internetbaseret selvudfyldelse af spørgeskema. Erfaringen viser, at skolen ofte har dannet ramme om skemabesvarelse, når målgruppen er i skolealderen. I fremtiden vil internettet formentlig blive et vigtigt medium. Hvad betyder rammen omkring dataindsamlingen for de besvarelser, man opnår? Påvirker det elevernes muligheder for at sige fra, at de sidder sammen med kammeraterne og måske skal rejse sig og forlade klasselokalet, hvis de ikke vil være med? Hvordan opleves det i en skolesammenhæng at skulle svare på spørgsmål af helt privat karakter og måske om svært belastende forhold i hjemmet? - Disse spørgsmål har ikke kun en etisk dimension; det er også muligt, at de børn og unge, som har oplevelser og erfaringer, forskeren gerne vil bringe frem i lyset, svarer noget forskelligt alt efter omstændighederne, hvorunder interviewet foregår (setting). Økonomi vil ofte være en vigtig faktor i valget af indsamlingsmåde. Skoleregiet er en relativt billig og administrativ let løsning. Men der bør kunne fremføres faglige og ikke kun økonomiske argumenter for en sådan løsning.

f. Analysefasen

Et væsentligt element i den samlede analyse vedrører *bortfaldet*. Hvem er slet ikke med i undersøgelsen, selv om de burde være det, og hvem har undladt at svare på bestemte spørgsmål (partielt bortfald)? - En særlig form for "bortfald" vedrører svar, som ikke fortæller sandheden, fordi den er for vanskelig at lægge frem i situationen og således fører til underrapportering af det undersøgte forhold. Hvis undersøgelsens formål fx er at identificere sårbare grupper blandt børnene, er det vigtigt, at disse børns sårbarhed belyses gennem sådanne spørgsmål, at de ikke som en slags nødværge vælger at skjule deres problemer i interviewsituationen.

Erfaringerne med børn som respondenter er endnu ikke så godt dokumenterede, som det kunne ønskes. Systematiske test af svarenes *gyldighed og pålidelighed* er derfor vigtige at få gennemført, dels af hensyn til projektet selv, dels af hensyn til den generelle videnskalkumulering i forskersamfundet.

g. Formidlingsfasen

Projektets resultater formidles afslutningsvis til en målgruppe, der

i nogle tilfælde kan være ret diffus og i andre tilfælde mere præcist defineret. Er målgruppen en anvendelsesorienteret offentlighed, kan børn være en del af denne offentlighed, og i så fald forekommer det oplagt at inddrage børn i selve formidlingen. Formålet hermed skal være at sikre et sprog og udtryksformer, som børn er fortrolige med, således at budskaberne trænger igennem til den børneoffentlighed, som er målgruppen.

Perspektiver

Denne antologis kapitler peger på, at børn godt kan inddrages som respondenter i spørgeskemaundersøgelser, når der ved udvælgelse af temaer og formulering af spørgsmål tages skyldigt hensyn til deres forudsætninger. Alder skal i den forbindelse ikke være nogen principiel hindring, men vil ofte være en central indikator på, hvilke forudsætninger de påtænkte respondenter formodes at være i besiddelse af. Vi har i denne gennemgang peget på områder, hvor vi mener, at en styrket indsats med inddragelse af børn i dele af forskningsprocessen vil kunne forbedre forskningskvaliteten. Forbedring i den forstand, at børns medvirken lige fra forberedelsesfasen øger forskerens viden om børns tanker og dermed muligheden for at formulere relevante og forståelige spørgsmål til de unge respondenter. Det står imidlertid også klart, at en forbedret standard næppe kan tilvejebringes uden erkendelse af, at det er mere ressourcekrævende at gennemføre spørgeskemaundersøgelser, når respondentkategorien er børn. Det koster i tid og penge at indsamle data fra børnene selv, hvis man skal tilvejebringe kvalificeret viden på et talmæssigt grundlag om børn og deres liv.

Opsummerende vil den gode forskningspraksis kræve, at:

- Hvis der indhentes data direkte fra børnene selv og ikke fra andre datakilder, bør der argumenteres for, hvorfor det er nødvendigt.
- Der redegøres for, i hvilken udstrækning børn har medvirket til den nærmere udformning af undersøgelsens problemstillinger.
- Der redegøres for, hvordan børn har medvirket til udformning af konkrete spørgsmålsformuleringer og afprøvning af spørgeskema i sin helhed.

- Der redegøres for, hvilke etiske overvejelser forskerne har gjort sig med hensyn til at inddrage børn som respondenter i undersøgelsen.
- Børnenes ret til helt eller delvist at undlade at svare på spørgsmål respekteres, og der redegøres for, hvordan det konkret er praktiseret.
- Der i betydeligt videre omfang end hidtil set foretages test af svarenes gyldighed og pålidelighed, således at der opbygges en sikrere viden om, hvad børn af forskellig type kan svare på i en spørgeskemaundersøgelse.

Om bidragsyderne

Dines Andersen er seniorforsker ved Socialforskningsinstituttet i København og har gennem en årrække forsket i børn og unges levevilkår.

Elisabeth Backe-Hansen, født 1949. Mag. art. i psykologi 1974, Dr. psychol. 2001. Har arbeidet som psykolog innen barnevernet, og forsker innenfor samme felt samt med generell barneforskning. Har skrevet bøker og artikler om både barnevernrelaterte spørsmål og barns situasjon generelt, dessuten om sakkyndig arbeid og etikk.

Trine Dale er rådgiver ved Statistisk Sentralbyrå i Norge og arbejder med surveymetodisk forskning, udvikling og rådgivning i Seksjon for statistiske metoder og standarder.

Joanna Giota är doktor i pedagogik och arbetar som forskare vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, sedan 1989. Hennes forskningsområde är elevers motivation att gå i skolan och deras utveckling över tid samt faktorer som påverkar deras motivation, självuppfattning, prestationer samt studie- och yrkesval.

Gustav Haraldsen er magister i sosiologi. Han arbeider som senior-rådgiver i Statistisk sentralbyrå i Oslo. Der ledet han Seksjon for intervjuundersøkelser fra 1993 til 1997. Nå leder han en gruppe som driver med surveymetodisk forskning, utvikling og rådgivning i Seksjon for statistiske metoder og standarder. I 1999 ga han ut boken Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden, som er en bred og grundig innføring på fagområdet.

Bente Jensen er lektor i socialpsykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet og har gennemført flere empiriske studier, hvori børn har medvirket som respondenter eller informanter.

Helmer Bøving Larsen er lektor i klinisk børnepsykologi ved Universitetsklinikken, Institut for psykologi, Københavns Universitet.

Har forsket i og publiceret arbejder om barndommens psykosociale vanskeligheder og seksuelle overgreb mod børn.

Mai Heide Ottosen ph.d. i sociologi og ansat som seniorforsker ved Socialforskningsinstituttet i København. Har gennem en år-række forsket i og publiceret arbejder inden for det familie- og barndomssociologiske område, særskilt om børn, der ikke lever i kernefamilier.

Abstracts

Mai Heide Ottosen

Research and Experiences with Children as Respondents - an Overview

The author concludes that methodological discussions about children as respondents have been somewhat ignored; consequently the state of knowledge appears spare and fragmented. One reason for this can probably be explained by the fact that mainstream sociology of childhood is embedded in an interpretive scientific paradigm that traditionally draws on qualitative research techniques. Another explanation could be that quantitative researchers seldom document their reflections and experiences from the fieldwork in research reports. The author suggests that researchers working with standardised methods could benefit from the experiences obtained by qualitatively oriented childhood researchers.

Elisabeth Backe-Hansen

Children's Participation in Surveys - in the Light of General Principles of Research Ethics

This chapter discusses the ethical aspects of children's participation in survey studies on the basis of three general principles of research ethics, i.e. active, informed consent; balancing between gain and risk; and ensuring anonymity and confidentiality. The point of departure is a competence perspective on children as participants in research in the sense that children are considered competent as well as needed contributors to research on aspects of their own lives. This does not, however, imply that children should be expected to participate in research irrespective of their parents' point of view. Rather, it is argued that a competence perspective should contribute to a different kind of ethical reflection, although central ethical dilemmas will remain and need to be solved from study to study. In survey studies, an important point of departure for ethical reflection is that questions have to be formulated to suit the mainstream of the expected participants, that this kind of study often takes place

in the school setting, that an available arena like the school could be used to pose too invading or harmful questions, and, finally, that a public setting makes it difficult for children to withdraw from the study, if some of the questions should prove too uncomfortable.

Bente Jensen

Designing Surveys with Children - on the Basis of Specific Examples

The reason for involving children in research emerges from a renewed interest in seeing the world from the children's point of view. The general objective is to obtain knowledge to improve the conditions for children, i.e. the conditions that fulfil the children's real needs and their right to be involved as active participants (cf. the UN Children Convention, 1989). Children can be involved in different ways. They can have roles as respondents, informants, and social actors. The specific role depends on the research design, but this design can change during the course of a project. Research strategies that fulfil the particular requirements which must be met in children research are identified. The following quality criteria are discussed. Firstly, children should have the right to be seen and heard in an ethically appropriate way, and at any instant of time they should have the option of leaving the project. Secondly, they should have optimal possibilities to speak in their own voice. Thirdly, they should have the right to be actively involved as participants on their own conditions. The criteria emphasise the special requirements to the skills of the researcher, who has to have the sensitivity, which allows her to meet the needs of children. Examples of how to organize the research processes in order to address these problem areas are discussed.

Helmer Bøving Larsen

Implications of Developmental Psychology for Interviewing Children in order to obtain Factual Information

This chapter provides a brief review of recent developmental research to update the interviewer on children's development of cognition, memory and language. The discussion is restricted to children aged 6 and above. The basic question addressed is whether the interview method of information gathering is harmonious with

relevant developmental characteristics of child informants.

Gustav Haraldsen og Trine Dale

How to pose Questions to Children and Youth?

The discussion in the chapter is mainly based on the knowledge on how to conduct surveys in the adult population, but it also attempts to discuss needed adjustments in order to conduct surveys among children and youngsters. The authors point out that children above a certain age generally are willing to participate in surveys and that they often are capable of doing so. The authors introduce and explore a model for factors that influence the response willingness and quality and show how available techniques can increase response willingness and uncover low response quality. The chapter further discusses how children's cognitive level influences their ability to respond and the quality of their responses. Qualitative developing methods are highly recommended in surveys among young respondents. Finally, a set of guidelines for conducting surveys among children and youth are presented.

Dines Andersen

Did we get the right answers?

Schoolchildren (7-15 years old) often contribute to surveys as respondents. This chapter examines and discusses the children's qualifications to contribute to surveys about themselves and their well being in school and leisure. The results concerning the understanding of questions and quality of answers have been examined for different types of question (i.e. age, type of school and family relations as well as attitudes and self-knowledge). The most decisive single factor to explain what kind of question children are qualified to answer is their own age.

Joanna Giota

Working with an Open-Ended Question in the Field of Pupil Motivation

This chapter describes a study that focus on children's social-cognitive development and personally relevant goals and motivation, in particular, within the educational setting. 7.600 sixth-grade pupils have completed questionnaires dealing with a great variety of issues

related to school, i.e. achievements, future perspectives, etc. In the last question they were asked to describe, “Why they go to school”. Categorizing the responses to the open question eight groups of pupils could be distinguished on the basis of their motives and goals for going to school. The pupils could be categorized by possessing either internal motives (i.e. learning oriented), external motives (i.e. achievement oriented), multiple motives (i.e. learning and achievement oriented) or negative motives (i.e. avoidance oriented).

The results suggested that there is a need for developing comprehensive theoretical frameworks and to study personally relevant goals and pupil motivation as a multi-dimensional construct situated in a here-and-now as well as in a future perspective. The advantages and disadvantages of using an open-ended question as a method to study personally relevant goals and pupil motivation are discussed.

Socialforskningsinstituttets udgivelser siden 1.1. 2001

- 01:1** Bengtsson, S. & Middelboe, N.: "Der er ikke nogen der kommer og fortæller hvad man har krav på" – forældre til børn med handicap møder det sociale system. 2001. 188 s. ISBN 87-7487-653-8. Kr. 145,00.
- 01:2** Lindermann, G. & Gregersen, O.: Benchmarking på førtidspensjonsområdet – virker Den Sociale Ankestyrelses praksiskoordinering? 2001. 62 s. ISBN 87-7487-654-6. Kr. 50,00.
- 01:3** Bunnage, D., Gregersen, O., Hansen, E.B., Meilbak, N. & Platz, M.: Kvalitet i ældreplejen. 2001. 188 s. Kr. 145,00.
- 01:4** Boll, J. L.: Det fleksible arbejde, ophør og marginalisering. 2001. 117 s. ISBN 87-7487-661-9. Kr. 90,00.
- 01:5** Bruhn, H.H.: Sociale sager i Kongens Enghave. 2001. 130 s. ISBN 87-7487-660-0. Kr. 95,00.
- 01:6** Just Jeppesen, K. & Nielsen, A.: Tosprogede småbørn i Danmark. Rapport nr. 4 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. 2001. 246 s. ISBN 87-7487-662-7. Kr. 185,00.
- 01:7** Quaaade, T.: Tilbagetrækning fra arbejdsmarkedet. 2001. 80 s. ISBN 87-7487-658-9. Kr. 65,00.
- 01:8** Bonke, J. & Rasmussen, L.K.: Længerevarende behandling af børn og unge. 2001. 140 s. ISBN 87-7487-665-1. Kr. 110,00.
- 01:9** Bonke, J. & Carøe, C.: En forstærket indsats over for kriminalitetstruede børn og unge. 2001. 160 s. ISBN 87-7487-667-8. Kr. 120,00.
- 01:10** Bjørn, N.H. & Dohlmann, C.: De ledige kvinder i Sønderjylland. En analyse af et kønsopdelt arbejdsmarked. 2001. 176 s. ISBN 87-7487-669-4. Kr. 145,00.
- 01:11** Anker, J., Munk, A., Koch-Nielsen, I. & Raun, M.: De sociale puljer - en tværgående undersøgelse af Socialministeriets puljemidler. 2001. 169 s. ISBN 87-7487-668-6. Kr. 130,00.
- 01:12** Kruhøffer, A. & Høgelund, J.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2001. 2001. 171 s. ISBN 87-7487-670-8. Kr. 130,00.
- 01:13** Kruhøffer, A. & Høgelund, J.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2001 – Sammenfatning. 2001. 139 s. ISBN 87-7487-671-6. Kr. 30,00.
- 01:14** Gruber, T. & Christensen, I.: Unge ofre for vold - Et modelprojekt mellem central og lokal styring. 2001. 107 s. ISBN 87-7487-672-4. Kr. 80,00.
- 01:15** Olsen, H.: Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser. Bind I. 2001. 378 s. ISBN 87-7487-674-0.
- 01:16** Olsen, H.: Sprogforståelse og hukommelse i danske surveyundersøgelser. Bind II. 2001. 379 s. ISBN 87-7487-675-9. Kr. 285,00.

- 2:1** Boll, J. & Qvortrup Christensen, T.: Kontanthjælpsmodtagere og arbejdsmarkedet. Casestudie fra Vestegnen. 2002. 103 s. ISBN 87-7487-676-7. Kr. 80,00.
- 02:2** Filges, T., Harsløf, I. & Nord-Larsen, M.: Revalidering - deltagere, forløb og effekter. 2002. 103 s. ISBN 87-7487-677-5. Kr. 105,00.
- 02:3** Bach, H.B.: Kontanthjælpsmodtageres aktivering og arbejdsudbud. 2002. 149 s. ISBN 87-7487-678-3. Kr. 50,00.
- 02:4** Carøe Christiansen, C. & Hohnen, P.: Betingelser for børns sociale ansvar. 2002. 177 s. ISBN 87-7487-679-1. Kr. 135,00.
- 02:6** Danske arbejdspladser - Plads til alle? Resultater og perspektiver fra Socialforskningsinstituttets forskning om arbejdsmarkedets rummelighed.
- 02:7** Strange, M.: Unge kränkere. 2002. 170 s. ISBN 87-7487-686-4. Kr. 65,00.
- 02:8** Christensen, E. & Ottosen, M.H.: Børn og familier. 2002. 60 s. ISBN 87-7487-685-6. Kr. 50,00.
- 02:9** Weatherall, J.H.: Vejen til førtidspension. En analyse af overgangen til førtidspension i befolkningen. 2002. 218 s. ISBN 87-7487-686-4. Kr. 65,00.
- 02:10** Christensen, E. & Egelund, T.: Børnesager. Evaluering af den forebyggende indsats. 2002. 218 s. ISBN 87-7487-687-2. Kr. 165,00.
- 02:11** Børnesager i korte træk. Evaluering af den forebyggende indsats 2002. 44 s. ISBN 87-7487-688-0. Kr. 40,00.
- 02:12** Når der er brug for hjælp. Kommunens hjælp til børn og deres forældre. 2002. 28 s. ISBN 87-7487-689-9.
- 02:13** Egelund, T. & Thomsen, S.A.: Tærskler for anbringelse. En vignetundersøgelse om socialforvaltningernes vurdering i børnesager. 2002. 204 s. ISBN 87-7487-690-2. Kr. 165,00.
- 02:14** Olsen, H.: Attitudes towards the disabled in Denmark. 2002. 28 s. ISBN 87-7487-691-0.
- 02:17** Kvist, Jon (red.): Beskæftigelsespolitik i et nyt Europa. 2002. 108 s. ISBN 87-7487-694-5. Kr. 85,00.
- 02:18** Kvist, Jon (red.): Velfærdspolitik i et nyt Europa. 2002. 116 s. ISBN 87-7487-695-3. Kr. 90,00.
- 02:19** Boll, J. & Kruhøffer, A.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2002. 162 s. ISBN 87-7487-696-1. Kr. 130,00.
- 02:20** Boll, J. & Kruhøffer, A.: Virksomheders sociale engagement. Årbog 2002 - Sammenfatning. 32 s. ISBN 87-7487-699-6.
- 02:21** Social responsibility of enterprises. Yearbook 2002 - Summary. 32 s. ISBN 87-7487-698-8. Kr. 30,00.
- 02:22** Ploug, N. (red.): Velfærd i Europa. 2002. 56 s. ISBN 87-7487-700-3. Kr. 50,00.

