

Avdelningen i Lund

Angerd Eilard

Barns perspektiv som kunskapskälla – om barnintervjun i Skolinspektionens kvalitetsgranskningsarbete

Inledning

Skolinspektionens arbete för trygghet, likvärdighet och ökad måluppfyllelse i landets skolor har som sitt yttersta syfte "barnets bästa", så som detta formuleras i FN:s Barn-konvention. Barn har enligt konventionen rätt att uttrycka sig i frågor som rör dem, och det individuella barnets bästa ska vara ledstjärna i alla sammanhang som berör barns rätt och behov. Frågan är vem som i en viss situation vet och kan avgöra vad som är ett barns bästa och vad det egentligen innebär att (som vuxen) anta ett barnperspektiv. Balansgången mellan barns skyddsbehov och barns autonomi är inte enkel. Kulturellt präglade föreställningar och vuxnas förväntningar på barn blir normerande för den ideala och goda barndomen. Detta innebär en risk att barns rättigheter, inte minst i skolsammanhang, förväxlas med barns tänkta behov eller till och med urartar i skyldigheter, till exempel att följa ett åtgärdsprogram (Qvarsell, 2001, 2003b). Barns rätt kan således bli en begränsning för barnets bästa, och vice versa (Qvarsell, 2003a; Schiratzki, 2003).

Professor Gunilla Halldén (2003) lyfter fram barnperspektivet som ett både ideologisk och metodologiskt begrepp. Enligt Halldén handlar det förstnämnda om att lokalisera och få förståelse för barns position i det samtida samhället och det sistnämnda om att fånga barns röster samt återge deras perspektiv, och hon betonar vikten av men också svårigheten i att ta hänsyn till båda delarna samtidigt. I Skolinspektionens arbete innebär detta att inspektörens tolkning måste problematiseras i relation dels till intervjusituationen och det barnen berättar, dels till det institutionella sammanhanget, vilket inbegriper skolans och samhällets strukturer och diskurser (se vidare Brinks PM) såsom bakgrund till det som sägs¹.

Syfte

Syftet med detta PM är att uppmärksamma och klargöra centrala aspekter i intervjuförfarandet med barn som får betydelse för trovärdighet och tillförlitlighet i resultaten i Skolinspektionens arbete, samt mer allmänt upp-

¹ Begreppet *diskurs* kan mycket kortfattat definieras som tids- och kontextbundna sätt att tala om, uppfatta och förhålla sig till någonting i samtiden (se t.ex. Eilard, 2008).

PM

2009-12-10

2 (21)

muntra till reflektion kring dessa aspekter inklusive barnperspektivet i inspektörernas arbete. Därutöver är en förhoppning att genom den litteratur som används föreslå ingångar till ytterligare fördjupning kring de här framlyfta aspekterna. PM:en skrivs framför allt med tanke på Skolinspektionens kvalitetsgranskningsprojekt, men kan naturligtvis också användas i den regelbundna tillsynen, exempelvis som underlag för metoddiskussioner med avsikt att skapa ökad stringens och likvärdighet i Skolinspektionens arbete².

PM:en inleds med en teoretisk bakgrund som mycket översiktligt behandlar synen på barndom i samhället och inom forskningen under de senaste decennierna. Denna del är avsedd som bakgrund till det som sedan följer om det praktiska genomförandet av barn-intervjuer. Olika delar av intervjusituationen lyfts då fram med fokus på relationen mellan den vuxne intervjuaren och barnet. Den som främst är intresserad av detta kan gå direkt till sidan fem och börja läsa under rubriken "Barnintervjun". PM:en avslutas med en diskussion kring tolkning och tillförlitlighet av material som samlas in i sådana situationer.

Kort teoretisk bakgrund

Det är kanske ingen tillfällighet att det i början av 1990-talet, parallellt med Barn-konventionens tillkomst och implementering, uppstår en ny inriktning inom barnforskningen, den så kallade barndomssociologin (James & Prout, 1990). Dess ambition är att bedriva forskning om barn tillsammans *med* och *för* barn. Forskningen ska utgå från barns perspektiv och ha en emancipatorisk, dvs. frigörande, ansats med syfte att förbättra barns villkor. Detta genom att erkänna barnen som aktiva kompetenta samhällsmedlemmar och konstruktörer av sina egna liv (Halldén, 2007). En central utgångspunkt är att barn studeras med hänsyn till att de lever i ett socialt sammanhang, för att undvika en alltför ensidig fokusering på biologiska utvecklingsstadier.³ Detta innebär också att man i sammanhang där det tidigare gjorts skillnad på vuxna och barn inte längre särskiljer barn från vuxna (Sandin, 2003; Lee, 2001). Barn och vuxna betraktas såsom likvärdiga.

² Med Skolinspektionens arbete eller skolinspektionssammanhang avses härnäst om annat inte anges såväl kvalitetsgranskning som regelbunden tillsyn.

³ Enligt den finska forskaren Lena Alanen (2001) bestäms barns position i samhället av generationssystemet. På ett motsvarande sätt till det vi brukar kalla genussystemet, vilket ju belyser människor i allmänhet i relation till en normerande manlig ordning, lyfter generationssystemet fram barn i förhållande till en normerande vuxenordning.

Förr betraktades barn som mindervärdiga och outvecklade i förhållande till "fulländade" vuxna med auktoritet och tolkningsföreträde genom sitt vuxenskap (Qvortrup, 2005; Lee, 2001). Barn ansågs bland annat ha en "primitiv" och lägre kognitiv nivå än vuxna. I ett kapitel om barnintervjuer lyfter professor Karin Aronsson (1996, s. 69) fram hur utvecklingspsykologins portalfigur, Jean Piaget, definierar ett antal "barnsliga tankeformer", vilka grundar sig i en auktoritär barnsyn och sannolikt också förstärks när barn förutsätts lyda och underkasta sig vuxnas vilja utan att förstå varför. De nämnda tankeformerna, däribland ego-centriskt tänkande samt moralisk absolutism, förekommer emellertid också hos vuxna även om de får antas vara mer utpräglade hos barn. Gränsen mellan vuxna och barnsliga tankeformer bör alltså ses som flexibel och kan i viss mån relateras till samhällets barnsyn i allmänhet, dvs. huruvida barn under olika tidsperioder (eller i olika kulturer) har tillåtits uttrycka sig och göra sina röster hörda eller setts som underordnade i familj och samhälle.⁴

Därefter har kraven och förväntningarna på individen, både vuxna och barn, blivit allt otydligare och ibland allt mer dunkelt formulerade. Sociologen Basil Bernstein (1997) beskriver en utveckling från *synlig* till *osynlig pedagogik*, vilket i sin tur också kan kopplas till teorier om moderna staters decentraliserade styrning (se t.ex. Foucault, 2000; Stoltz, 2009). Fram till 1960-talet handlade (upp)fostran i både hem och skolor om att med hjälp av tydliga regler lära sig lyda, göra sin plikt samt att "vara till nytta" (Gullestad, 1996) inom det område man genom sin bakgrund och/eller sitt kön blivit tilldelad. Frigörelsen från gamla tvingande strukturer leder emellertid inte sällan till nya. Numera förväntas individen styra sig själv, men detta sker snarast genom att vi låter oss styras av för tillfället rådande trender och ideal. Sådana ideal och förväntningar framträder på olika håll i samhället och låter exempelvis påskina att lycka uppnås genom att under lustfyllda former förverkliga och vara sig själv (i kontrast till plikt-känsla och tidigare givna samhällsroller) (jfr Gullestad, 1996). Eventuella misslyckanden faller under sådana omständigheter tillbaka på individen själv för att som person inte lyckas leva upp till idealen. En ytterlighet av detta är när mobbingoffer skuldbeläggs (Hägglund, 2007). Som exempel kan också nämnas Skolinspektionens kvalitetsgranskningsprojekt om skolornas arbete mot trakasserier och kränkande behandling. Detta projekt grundar sig i att till och med vuxna på en del skolor ser det som naturligt att vissa elever blir trakasserade eller kränkta till följd av att eleverna eller deras beteende på något sätt skiljer sig från "mainstream".

⁴ I själva verket gällde vuxenrollen ursprungligen endast mannen – såväl kvinnor som barn och människor av annan hudfärg eller härkomst har underordnats den manliga vuxennormen och ansetts "primitiva". Här finner vi också ursprunget till ett par traditionella "härskarstrategier", infantilisering och feminisering.

PM

2009-12-10

4 (21)

Parallellt med att även vuxna på så vis uppmuntras leva kvar i den mer eller mindre lustfyllda barndomen (eller snarare ungdomen) påläggs barnen i dagens samhälle en allt större del av (det tidigare) vuxenansvaret (Sandin, 2003; Lee, 2001). Från tidig ålder förutsätts de smälta in i olika institutionella sammanhang och där agera som kompetenta, delaktiga, medvetna och ansvarsfulla samhällsmedborgare (se t.ex. Sommer, 2005; Kampmann, 2004) inte minst när det handlar om att ta ansvar för det egna lärandet (Dovemark, 2007). I en del sammanhang erkänns barn till och med ha större kunskap om omgivningen än vuxna människor (Thorne, 1993), så till exempel då det gäller vissa aspekter av institutionslivet, kamratgruppen och Internet. Erkännandet av barn som kompetenta aktörer fråntar emellertid inte vuxna deras vuxenansvar och får inte heller bli en förevändning för vuxna att retirera från sitt ansvar som vuxna individer (Trondman, kommande; Woodhead & Falkner, 2000).

Den här i korthet beskrivna bilden av en förändrad (syn på) barndom löper parallellt med en generell tendens inom samhällsvetenskaperna, där man under lång tid har sökt efter individers och fenomenens "innersta väsen" i form av djup och inre strukturer. Inom barn(doms)forskningen och den pedagogiska forskningen har detta representerats av fenomenologin och utvecklingspsykologin. Under det senaste halvsekle har fokus sedan förflyttats och man söker och betonar nu i stället – mycket förenklat – konstruktion av identitet och kunskap i situationsbundna relationella eller språkliga processer, vilket lyfter fram subjektivitet och lokala kontexter i kontrast till tidigare objektivitet och universalism. Detta perspektiv representeras bland annat av barndomssociologin. Risken är att det lokala och subjektiva nu överbetonas på bekostnad av neutralitet och likvärdighet. På senare tid framskymtar emellertid en tendens att börja betrakta helheten, dvs. både yttre och inre perspektiv och processer, vilket erkänner samspelet mellan olika dimensioner av verkligheten såväl som mellan olika discipliner (se t.ex. Halldén, 2007; Sommer, 2005). Detta är också ambitionen i denna PM.

Barnintervjun

Den samtalsliknande barnintervjun anses vara en bra metod då det gäller att fånga och synliggöra barns tankevärld (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000; Mayall, 2000). Barn själva är ju bästa källan till kunskap om sina egna liv, perspektiv och erfarenheter, men det gäller att förutsättningarna för samtalet optimeras. Även om barndomsforskningen numera lyfter fram barn som självständiga och kompetenta aktörer, och som medskapare av kunskap och mening på samma villkor som vuxna, exempelvis i intervju-

tuationer (se t.ex. Christensen & James red., 2000), blir det som skiljer en barnintervju från en vuxenintervju trots allt just den asymmetriska relationen mellan den vuxne och barnet. Visserligen är detta inte den enda maktdimensionen i ett sådant sammanhang, men den är så viktig att man måste ta särskild hänsyn till vissa aspekter i en intervju med barn, även om det mesta också gäller intervjusituationer i allmänhet. Till exempel har den vuxne intervjuaren ett automatiskt övertag inte bara i egenskap av intervjuare, utan även som vuxen, men är å andra sidan också beroende av barns vilja att samarbeta (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

För övrigt kan man hävda att varje situation är unik och avhängig just de individer som deltar och interagerar i den unika situationen. Inte bara ålder får då betydelse, utan även andra likheter eller olikheter avseende de interagerande individernas individuella, sociala och/eller kulturella bakgrunder, däribland kön, etnicitet, språk/verbal och kognitiv förmåga, utseende, funktionalitet och familjesituation. Kanske får intervjuaren inte bara övertag såsom vuxen, utan i vissa situationer även såsom svensk och högutbildad och i egenskap av heterosexuell man eller kvinna. Det handlar aldrig bara om en aspekt, utan i varje möte mellan människor samspelar och konkurrerar om vartannat alla dessa aspekter samtidigt med varierande resultat, och fler faktorer med dem.⁵ Barndom eller ålder blir alltså bara en, om än en viktig, av många maktdimensioner som är inblandade då vuxna och barn interagerar. Lika självklart som detta kan förefalla, lika svårt visar det sig ofta vara att i praktiken ta hänsyn till att detta också sätter igång processer som inkluderar, normaliserar och skapar konsensus eller alternativt utesluter, marginaliserar och stigmatiserar.

Detta synsätt torde därutöver öppna upp för en medvetenhet om att barndom måste tänkas i plural, dvs. att man inte bara kan tala om en barndom, utan att barn och elever, beroende på sina bakgrundsfaktorer, bär med sig erfarenheter av en mängd olika barndomar till skolan (jfr t.ex. Kampmann, 1998).

Intervjusituationen

Reflektera över:

- Intervjuform
- Urvalsförfarande
- Etiska aspekter
- Kontext, dvs. miljö och tidpunkt
- Gruppsammansättning

⁵ Inom genusforskningen talar man om *intersektionalitet* (se t.ex. de los Reyes & Mulinari, 2005).

PM

2009-12-10

6 (21)

Vetenskapsrådet (2002) har formulerat ett antal forskningsetiska kriterier för forskning i allmänhet, vilka berör information, medverkan, anonymitet och behandling av det material som samlas in (se vidare Henecke & Porath Sjöös PM samt Kampmann, 1998, s. 30-32). Då det handlar om omyndiga barn gäller naturligtvis här att förutom barnen själva, även barnens föräldrar måste informeras om, tillfrågas och lämna sitt medgivande till medverkan. Barnen måste i förväg få kännedom om intervjuens syfte samt hur det hela kommer att gå till, i skolinspektionssammanhang lämpligen både via sina lärare/ pedagoger, och sedan åter vid intervjuens början av inspektörerna.

Tidpunkten för intervjun är viktig. Det säger sig självt att ett trött eller hungrigt barn eller ett barn som vill leka eller springa ut på rast sannolikt inte kommer att lämna de mest utförliga eller tillförlitliga svaren.

Skolmiljön där Skolinspektionen genomför sina intervjuer innebär att man vid intervjutillfället befinner sig på för barnet känd mark, men denna kan uppfattas antingen som trygg eller otrygg beroende på skola och/eller barnet/gruppen. Det är alltså viktigt att ha i minnet att miljön inte självfallet känns bekväm för de barn som intervjuas. Hur det enskilda barnet upplever situationen är avhängigt både dess relation till de andra barnen och skolan som sådan.

De intervjuer som Skolinspektionen genomför i den regelbundna tillsynen skulle närmast kunna karaktäriseras såsom *utredande*, med visshet om att det finns gradskillnader i detta begrepp, eller som en blandning av *utredande* och *utforskande*. För kvalitetsgranskningsprojekten gäller i princip det samma, kanske med något större betoning på utforskandet. Detta innebär att inspektörerna vid intervjutillfällena bör förhålla sig så öppna och neutrala som möjligt till det barnen berättar och till den information som samlas in (Barnombudsmannen, 2004).

Vid den regelbundna tillsynen genomför Skolinspektionen intervjuer i grupp. Det är en undersöknings syfte som bör avgöra vilken metod eller i detta fall intervjuform som lämpligen ska användas. Det är inte självklart att gruppintervjun i det här fallet är den mest optimala intervjuformen med tanke på alla delar av den information som söks, men detta måste sättas i relation till nödvändigheten av att optimera antalet elever och/eller intervjuer inom rådande tidsramar. Gruppintervjun har då en del fördelar. En av dessa är att det under gynnsamma förhållanden i gruppssammanhang kan genereras en samtalsform eller diskussion ur vilken det alstras spontana svar såväl som nya frågor. Kampmann (1998) menar att gruppintervjun är ett lämpligt alternativ i synnerhet då det gäller äldre barn och då det handlar om att ta del av deras egna upplevelser. I bästa fall framkommer i en grupp

divergerande meningar och synpunkter som sannolikt inte skulle ha synliggjorts vid enstaka intervjuer. Ytterligare en positiv aspekt som möjliggörs i en gruppintervju är att barn gärna hjälper varandra att komma ihåg och uttrycka sig liksom att tolka och förtydliga varandras svar inför intervjuaren och varandra (Mayall, 2000).

Det finns emellertid även en del problematiska aspekter att ta hänsyn till vid en gruppintervju. Dels handlar det om maktaspekter inom gruppen, de verbala och pratglada barnen kommer att ta för sig och göra sina röster hörda på bekostnad av de blyga och tystlåtna. Här krävs stor känslighet hos intervjuaren för att balansera situationen och också förmå de tystlåtna att komma till tals utan att framtvunga oönskade svar, dvs. svar som inte är genuina och därmed inte står för det barnet egentligen tänker och tycker. Risken med gruppintervjuer är att det som uttrycks kommer att präglas av konsensus, i linje med de uttalade eller outtalade normer och värden som exempelvis gäller på skolan, hos läraren eller i kamratgruppen. Barnen kan också försöka "svara rätt" i enlighet med vad de tror att Skolinspektionens intervjuare förväntar sig.⁶ Dessa risker finns naturligtvis i gruppintervjuer såväl som i individuella intervjuer, men trycket på det enskilda barnet att i detta avseende "hålla masken" framför de andra eleverna kan tänkas bli större i en gruppintervju. Inte minst kan ålderssammansättningen bland barnen i gruppen få stor betydelse då även frimodiga och pratglada yngre elever tenderar att bli tysta i en grupp tillsammans med äldre elever.

Sammantaget bör man alltså med utgångspunkt i intervjuens syfte noggrant tänka igenom urval och gruppammansättning utifrån gruppens storlek, som inte bör överskrida åtta deltagare (Scott, 2000, s. 111), ålderssammansättning och ibland även könssammansättning.⁷ Med all sannolikhet kan det finnas ämnen och/eller situationer i skolinspektionssammanhang och i synnerhet när det gäller kvalitetsgranskningen, där könshomogena intervjugrupper – såväl som enskilda intervjuer – är att föredra.

Samtalet och relationen

⁶ Bengtsson, Hjort, Sandberg & Thelander (1998, s. 36) refererar till det Jan Trost (1997, s. 36) kallar "seductive teaching", dvs. hur elever i skolsammanhang ibland tror att det som läraren säger alltid är sant. Intervjuarens röst i en intervjusituation blir i detta avseende förförisk på samma sätt som lärarens.

⁷ Jacqueline Scott (2000) menar att flickor och pojkar bör intervjuas separat då pojkar och flickor har olika kommunikationsstilar, vilket visserligen enligt min uppfattning knappast kan anses som ett främsta kriterium för en eventuell könshomogen gruppammansättning, och för övrigt kan förefalla något kontroversiellt i början av det könsgrensöverskridande 2000-talet, inte minst i inspektionssammanhang. I så fall är det snarare barns varierande kommunikationsstilar och tankemönster i allmänhet som bör uppmärksammas, i synnerhet i relation till den vuxna intervjuaren, samt själva blandningen av kommunikationsstilar och kognitiva nivåer i en grupp.

PM

2009-12-10

8 (21)

- Skapa tillit i en trygg och positivt laddad atmosfär
- Se samtalsämnet i relation till barnens motivation
- Var lyhörd för barnens följsamhet
- Anpassa språket efter barnen
- Var en aktiv samtalspartner och visa genuint intresse

Det som framför allt enligt Elisabet Doverborg & Ingrid Pramling Samuelsson (2000) skiljer barnintervjuer från vuxenintervjuer är barns stora följsamhet, dvs. att barn ofta när de samtalar med vuxna försöker vara till lags och lista ut vad det är de vuxna vill höra, och sedan anpassar sina svar därefter. Detta har särskilt tydliggjorts i fall där tvåspråkiga barn beroende på intervjuarens språkbakgrund har lämnat olika svar på frågan om vilket språk som är deras starkaste (Aronsson, 1996). Följsamheten är mindre ju yngre barn är, men desto större för skolbarn, och därför krävs särskilt stor lyhördhet av en vuxen som intervjuar barn. Detta antyder i sin tur åter att intervju-situationen inte är alltigenom asymmetrisk, utan snarare ömsesidig (Christensen & James, 2000). Båda samtalsparterna är medskapare av den innebörd som byggs upp i den aktuella situationen. Barns uppriktighet kan därutöver riskera att både utmana och avslöja vuxenvärldens normer och förgivet-taganden (Bengtsson m.fl., 1998).

Om barnen inte känner sig motiverade att delta blir informationen som samlas in därefter, dvs. sporadisk och begränsad. Barn måste uppleva frågorna som meningsfulla och möjliga att svara på (Scott, 2000), men avgörande för kvaliteten i alla intervjuer och inte minst barnintervjuer är att det utvecklas en förtroendefull relation mellan intervjuaren och den som intervjuas. En bra stämning uppnås genom tydlig information om syfte och premisser samt av autenticitet och närvaro i situationen, dvs. ett genuint engagemang och intresse från intervjuarens sida. Intervjuaren bör vara en aktiv samtalspartner, och särskilt en god lyssnare, som håller ögonkontakt med barnen och samtidigt är uppmärksam på deras kroppsspråk. Intervjuaren kan exempelvis då avläsa om kroppsspråket matchar det barnet säger. Om ett barn har svårt att uttrycka sig, kan intervjuaren hjälpa till genom att sätta ord på barnets kroppsspråk, om än med viss försiktighet för att inte övertolka, t.ex. "jag ser att du skakar på huvudet, vad menar du med det?" (Cederborg, 2000, s. 74). Det är emellertid viktigt att bära i minnet att vi alla tolkar världen och människors uttryckssätt utifrån vår egen kulturella bakgrund, där alla de tidigare nämnda bakgrundsfaktorerna är involverade, och att de i olika grad även spelar in i såväl vårt eget som barnens sätt att kommunicera. Det är extra viktigt att ha ett öppet och flexibelt förhållningssätt i barnintervjuer (Thorne, 1993). Att ett barn slår ned blicken behöver exempelvis inte

innebära att det är blygt eller ljuger, utan kan vara ett sätt att visa respekt för en vuxen (Barnombudsmannen, 2004).

För att kunna ge intervjun karaktär av ett naturligt samtal bör intervjuaren behärska sina frågor och frågeområden utan att vara beroende av att läsa innantill i en intervjumanual eller att frågorna följer en viss ordning. Naturligtvis hindrar detta inte att man har en intervjuguide som stöd, men utifrån ambitionen att använda den så lite som möjligt. Principen är att lyssna mer och tala mindre (Cederborg, 2000, s. 59). I detta inbegrips att under intervjuens gång dels låta barnen få tillräckligt med tid att tänka, dels att vara lyhörd för vad de tids- och känslomässigt orkar med. Det är viktigt att inse, att samma ämne/innehåll kan upplevas på olika sätt av olika barn (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Barns känslor och integritet måste respekteras, så också om de inte vill svara på eller utveckla någon av frågorna som ställs eller om de behöver gott om tid för att kunna göra det. Det är också viktigt att ha i åtanke att ett barn kanske inte kan svara, om det saknar erfarenhet eller aldrig har reflekterat över en fråga som ställs. Att ett barn inte vill prata kan vidare, bland annat, bero på lojalitetskänslor, dåliga erfarenheter av likande situationer eller på att situationen känns obekvämt eller svårbegriplig (Barnombudsmannen, 2004).

Språket bör naturligtvis som i alla situationer anpassas till den eller dem man pratar med, dvs. i det här fallet elevernas ålder och mognad, och därmed vara enkelt och okomplicerat i ordval och meningsbyggnad, men absolut inte barnsligt. Kort sagt ska man prata så att barnet förstår vad man säger och menar, men samtidigt inte underskatta barnet. Ett par viktiga etiska aspekter i det här avseendet när man intervjuar barn är enligt Kampmann (1998, s. 32) att ha ödmjukhet inför barnens utsatthet i intervjusituationen utan att nedvärdera dem samt att framhäva deras sakkunnighet i rimlig relation till deras inflytande. Ett barn som uttrycker sig oklart, motsägelsefullt eller osannolikt bör uppmanas att förtydliga eller förklara sig. En sådan uppmaning kan var enkel och direkt, t.ex. "Nu förstår jag inte riktigt, kan du förklara för mig hur du menar!", men får aldrig ske i anklagande ton, utan snarast då med ödmjukhet. Intervjuaren kan till exempel, om det passar, skylla frågan på sitt eget dåliga minne (Cederborg, 2000, s. 75), t.ex. "Jag minns inte riktigt hur du sa, kan du förklara det du sa för mig igen".

Frågorna

- Informera om syfte, samtalsregler och anonymitet/integritet
- Ha ett öppet och flexibelt förhållningssätt
- Lyssna mer än tala
- Följ upp barnens svar
- Var lyhörd och ödmjuk – forcera inte
- Summera och fråga om något är oklart, med barnens egna ord

PM

2009-12-10

10 (21)

Barnen ska vid intervjuens början förutom att få veta vilka inspektörerna är och varför de är där, åter få klargjort för sig vad som kommer att hända samt hur lång tid intervjun kommer att ta. Man bör även gå igenom grundreglerna för själva samtalet (Cederborg, 2000), till exempel att det inte finns några rätt eller fel svar, att barnen inte behöver svara på alla frågor, att de ska säga om de inte vet eller är osäkra på något, om de inte förstår eller om de tycker att det sägs något som är fel. Det kan också vara lämpligt att upplysa barnen om att vi inspektörer faktiskt inte vet särskilt mycket om skolan i förväg, varför barnens svar om hur de upplever sin skola är ovärderliga. Förklaringen till vad som kommer att ske bör dock sammantaget vara allmänt hållen och så neutral och öppen som möjligt, för att undvika att uttrycka förväntningar på barnens svar i någon riktning. Därutöver ska barnen informeras om att de förblir anonyma samt att de inte behöver tala om för någon, vad de har sagt i intervjun. Ingen i skolan, varken deras lärare eller andra elever, får uppmana dem att berätta om de inte själva vill göra det.

Såsom alla intervjuer inleds barnintervjun sedan lämpligtvis med några neutrala frågor i syfte att avdramatisera situationen och etablera kontakt mellan intervjuaren och den som ska intervjuas, dvs. i det här fallet barnet eller barnen. Sådana frågor bör ta sin utgångspunkt i någon för barnen känd situation eller upplevelse, eller i något som man vet intresserar dem. Exempelvis kan man i skolinspektionssammanhang mycket väl återkoppla till något man sett inträffa på rasten eller i klassrummet.

Vilka frågor som sedan ställs är naturligtvis relaterat till intervjuens syfte och i stort sett givet i skolinspektionssammanhang, där vissa områden ska avtäckas. Flexibiliteten ska för denna skull inte underskattas. Intervjuaren måste ha intervjuens syfte och mål klart för sig, men vinner för övrigt på att vara flexibel och inte detaljplanera frågorna. Å andra sidan är risken om samtalet inte alls styrs upp, att man inte får ut den information man behöver. Det handlar alltså om en balansgång. I kvalitetsgranskningen kan det också bli aktuellt att utarbeta nya frågeområden såväl som att formulera frågor för dessa och andra särskilda sammanhang.

En god regel är att alltid börja med vida och övergripande frågor för att sedan – om det behövs – successivt snäva in mot ett mer specifikt innehåll eller mer specifika områden. Detta innebär inte att man inte redan från början kan konkretisera (Dovborg & Pramling Samuelsson, 2000). Tvärtom bör man eftersträva konkreta frågor och även direkta frågor framför indirekta (Bengtsson m.fl., 1998), utifrån principen att uppmuntra barnen att berätta frivilligt och minimera användandet av specificerade frågor kring sådant

som de inte självmant har nämnt (Cederborg, 2000). Yngre barn kräver vanligtvis mer styrning och fler hjälpfrågor (Kampmann, 1998).

Intervjun bör alltså, relaterat till dess syfte, börja med övergripande *öppna och inviterande frågor* (Cederborg, 2000, s. 68-71) som uppmuntrar barnen att berätta något som samtalen sedan kan spinna vidare på, i skolinspektions-sammanhang till exempel med hjälp av uppmaningar i stil med "Berätta hur det är på rasterna!", "Berätta vad ni gör i klassrummet!". Intervjuaren kan sedan allteftersom det behövs uppmana barnen att "berätta mer", "fortsätt", "förklara mer" om någon aspekt som nämnts. Ibland kan man som intervjuare motivera barnet att berätta genom att verka okunnig och låta barnet vara den som vet bäst (Bengtsson m.fl., 1998, s. 37).

När det inte går att få ut mer information genom öppna frågor, kan intervjuaren övergå till *fokuserade frågor*, dvs. mer specifika frågor relaterade till det barnet sagt (Cederborg, 2000, s. 72-73). Sådana frågor bör vara allmänt hållna (i motsats till ledande, se nedan) och formuleras till exempel med hjälp av frågeorden Vem? Vad? Var? När? Hur? Vilken/t/a? och i vissa fall Varför?

De övergripande frågorna erbjuder barnen valmöjligheter och man kommer genom dem åt barnens egna tankar och associationer, medan specifika frågor ger barnen möjlighet att utveckla, fördjupa och förklara sig kring detaljer eller någon aspekt. Doverborg & Pramling Samuelsson (2000) föreslår att man växlar mellan övergripande och mer specifika frågor, vilket också ger intervjun karaktär av samtal. Bengtsson m.fl. (1998, s. 38) rekommenderar, så länge detta inte går till överdrift, en "speglingsteknik", där intervjuaren hakar på och utifrån det barnen säger med hjälp av barnens egna ord formulerar följdfrågor. Barnens formuleringar och associationer kommer på så vis att styra intervjun och intervjuarens uppgift blir att i sin tur styra de fria resonemangen mot konkreta teman.

Det är alltså hela tiden nödvändigt att följa upp barnens svar med följdfrågor liksom att emellanåt summera svaren. Be också om förtydligande så fort något framstår som oklart (jfr ovan). Intervjuaren bör aldrig gissa eller tro att barnet menade på ett visst sätt. Fråga i så fall, men gör också klart för barnet att det beror på att du inte riktigt förstått eller uppfattat allt. En *sammanfattning* under intervjuns gång av det barnen eller ett barn har sagt klargör för både barn och intervjuare vad som dittills framkommit i intervjun. För att inte påverka barnens berättelse måste sammanfattningen bygga direkt på det barnen själva har sagt och uttryckas i stil med att "du/ni sa" plus citat av det sagda eller "jag förstår det som att du/ni menar [citat], är detta rätt intryck?" (Cederborg, 2000, s. 73-74). En felaktig sammanfattning riskerar att lägga andra ord och tankar än barnens egna i barnens mun.

PM

2009-12-10

12 (21)

Innehållet i barnens svar får inte styras eller förutsättas av intervjuaren (Cederborg, 2000). Därför blir vissa typer av frågor problematiska. *Slutna frågor*, dvs. ja och nej-frågor, samt *ledande frågor* och påståenden måste användas med stor försiktighet (ibid, s. 75-78). Det sistnämnda avser exempelvis frågor som ställs utifrån ett för-givet-tagande från intervjuarens sida om vissa detaljer eller aspekter i barns berättelser som inte barnen själva har nämnt.

I princip rekommenderas varken slutna eller ledande frågor, men det finns naturligtvis gånger i skolinspektionssammanhang när man behöver ställa sådana frågor. Ledande frågor kan vara bra för att hjälpa barn att minnas faktiska händelser, men de kan också uppfattas som ett krav om att komma ihåg något som barnet inte minns eller inte har noterat och därför uppmuntra till felaktiga eller "osanna" svar. Slutna frågor kan av barn tolkas såsom att man måste svara antingen ja eller nej. De kan också uppfattas som ledande och det finns forskning som visar att barn kan svara ja på något som aldrig har hänt (Cederborg, 2000, s. 75). Men det kan också finnas barn som tycker att det är svårt att berätta själv och denna typ av frågor kan då vara enda lösningen (Barnombudsmannen, 2004).

Principen är att om slutna eller ledande frågor används bör de snarast följas av öppna frågor och en grundregel att försöka förmå barnet att berätta själv i så stor utsträckning som möjligt. Då det gäller slutna frågor bör barnen uppmannas att säga till om svarsalternativen inte passar. Ett alternativ kan vara att använda öppet formulerade flervalfrågor (jfr enkätfrågor) eller om intervjuaren råkar ställa en sluten fråga vid fel tillfälle "korrigera" den genom att lägga till ett öppet eller kontrasterande avslut, t.ex. "Hände det på skolan (eller var någonstans hände det)?", "Trivs ni i skolan (eller trivs ni inte)?", "Är lärarna duktiga på att förklara (eller är de inte det)?". Som regel är det emellertid bättre att fråga hur någonting förhåller sig än om det är på det ena eller andra sättet.

Ledande frågor som upprepas kan bli suggestiva. Forskning visar att barn ibland ändrar sitt svar om en fråga ställs flera gånger, då detta kan uppfattas som om de svarat fel (Cederborg, s. 79). Ledande frågor ska endast användas i allra sista hand, i nödfall, om man inte lyckas få fram tillräcklig med information med hjälp av andra frågetekniker. En regel är också att endast fråga barn om sådant barnet kan veta, dvs. aldrig om tankar, fantasier, hypotetiska eller framtida förhållanden osv. Att fråga om tid och frekvens kan också vålla problem (Bengtsson m.fl., 1998, s. 38). För att få en nyanserad bild av det barnen berättar kan man emellertid formulera samma fråga på olika sätt eller vid olika tillfällen under intervjuens gång. Det visar då också om barnet står kvar vid ett yttrande eller en uttryckt åsikt.

Suggestiva frågor ska inte användas. Framtvingande och forcerande av svar ska undvikas, då sådana frågor lockar fram svar utifrån ett av intervjuaren i förväg förutbestämt scenario, kanske helt felaktiga saker och åsikter som barnet inte står för eller saker som det inte vill berätta. Likaså ska moraliserande uttalanden och subjektiva omdömen absolut undvikas då de kan få en suggestiv funktion. För övrigt strider det emot en professionell intervjuarroll, att inte förhålla sig neutral och opartisk. Även beröm bör undvikas då det kan påverka barnet att vilja vara till lags. Däremot är det naturligtvis viktigt att vara uppskattande och uppmuntrande i responsen till det barnet säger.

Det är lätt att komma in på sidospår när man samtalar med barn. Naturligtvis ska man då försöka styra tillbaka samtalet igen, men med försiktighet och lyhördhet för att inte störa barnets berättande och fria associerande. Det kan finnas något av värde i barnets associerande som kanske inte framgår direkt. Om man som intervjuare misstänker att ett barn inte talar sanning ska man inte antyda detta. Det man kan göra är att kombinera de nämnda frågeteknikerna på ett lämpligt och respektfullt sätt för att försöka ringa in och få fram nyanser i berättelsen som antingen bekräftar eller dementerar ens farhågor. Det behöver inte vara så att barnet medvetet ljuger, utan kan handla om missförstånd som beror på att intervjuarens och barnets förförståelse inte riktigt överensstämmer på alla punkter (Barnombudsmannen, 2004) exempelvis på grund av generationsskillnader.

Intervjun ska avslutas med att man tackar barnen så mycket för att man har fått prata med dem. Man bör också tala om vad som kommer att hända härnäst med den information man fått av dem samt låta dem veta att de går bra att höra av sig (med hjälp av lärare eller förälder) om några tankar eller frågor kring det hela dyker upp i efterhand. Om bandspelare har använts bör barnet få lyssna helt kort på hur det låter och innan man skiljs åt kan man avrunda med något neutralt samtalsämne, till exempel fråga vad barnen ska göra härnäst (Barnombudsmannen, 2004).

Hjälpmedel och dokumentation

Använd gärna:

- stödmaterial
- alternativa dokumentationsformer
- kompletterande metoder

Ibland kan det vara bra att komplettera intervjun eller samtalet med andra metoder och/eller hjälpmedel. Sådan rekvisita kan till exempel bestå av foton och andra slags bilder, böcker, handdockor eller andra leksaker (Doverborg & Pramling Samulesson, 2000; Bengtsson m.fl., 1998). Rekvisitan kan ha

PM

2009-12-10

14 (21)

olika funktion. Den kan fungera som kontaktskapande i början av en intervju, användas som avbrott ifall barnet tröttnar efter ett tag, såsom utgångspunkt för barnets berättande eller för att fästa blicken på någon särskild aspekt eller något särskilt område.

Intervjun kan också kompletteras med andra såväl kvalitativa som kvantitativa metoder, exempelvis kan man beroende på ålder och mognad också låta barnen fylla i enkäter, teckna, fotografera (exempelvis med en engångskamera) eller skriva dagbok (jfr Kampmann, 1998), och man kan också observera dem på rasterna eller i klassrummet och då även få tillfälle att samtala mer informellt med dem (se t.ex. Christensen & James, 2000). Det sistnämnda kan med tanke på att man befinner sig på plats i barnens vardagliga miljö, antas stärka undersökningens tillförlitlighet och validitet (Kampmann, 1998, s. 26). Inte minst gäller detta små barn, som här kan visa den vuxne intervjuaren var olika aktiviteter tar plats, vilket i sin tur möjliggör för intervjuaren att ställa relevanta konkreta frågor med anknytning till det barnen visar (ibid).

De här framlyfta sätten att komplettera en intervju bör för övrigt i Skolinspektionens arbete främst ses som stöd till intervjuer och samtal, där barnen själva, exempelvis i de fall då det handlar om teckningar och fotografier, får berätta utifrån sina bilder och foton. Att tolka barns teckningar är annars något som kräver specialkompetens, som sannolikt faller utanför det flesta inspektörers kompetensområde.

Då det gäller dokumentationsmetoder nöjer sig Skolinspektionen vanligtvis med att föra anteckningar. Ett mer tillförlitligt sätt att dokumentera intervjuerna vore att spela in dem på band. Även om tolkningsprocessen vanligtvis påbörjas redan under själva intervjun, kan det vara bra att kunna gå tillbaka och lyssna av en bandinspelning för att erinra sig exakt hur någonting uttrycktes, i synnerhet om det dröjer innan inspektören får tillfälle att skriva sin rapport. En bandinspelning är på så sätt en kvalitetssäkring, en försäkran om att man har fått med all nödvändig information som för övrigt gör det möjligt att citera barnen/intervjupersonerna direkt. Om den bandade intervjun transkriberas enligt konstens alla regler (se t.ex. Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, s. 46- 54; Wetherell, Taylor & Yates eds., 2001; Aronsson & Evaldsson, 1994) möjliggörs dessutom att i utskriften studera hur samtalet mellan barn och intervjuare har byggts upp, om intervjuaren ställt ledande frågor osv. Detta kan då också utgöra en viktig del i skolinspektörens eget lärande och egna kompetensutvecklingsprocess. Anteckningar bör naturligtvis ändå alltid vara ett komplement till en bandinspelning, där man noterar saker kring miljön, kroppsspråk, stämningen osv. som inte framgår i en

bandad upptagning. Man skulle också kunna tänka sig att man fotograferade eller videofilmade vissa situationer i klassrummet eller på rasten.

En ansats där intervjutillfällena kombineras med någon av de nämnda insamlings- eller dokumentationsmetoderna kan i viss mån sägas vara influerad av etnografien. Den etnografiska metoden⁸, som är vanlig inom barnomsforskningen (se t.ex. Corsaro, 2005; Corsaro & Molinari, 2000; Evaldsson & Corsaro, 1998), kräver visserligen ett långvarigt fältarbete där forskaren själv blir en del av fältet, en så kallad deltagande observatör, vilket kanske inte är realistiskt eller möjligt i inspektionssammanhang ens då det gäller kvalitetsgranskningsprojekten. Icke desto mindre kan man hävda att enstaka observationer eller intervjutillfällen i sig har begränsad reliabilitet (pålitlighet/ tillförlitlighet). För att exempelvis kunna urskilja vad som är vardagliga mönster till skillnad från rena tillfälligheter måste man vistas i den aktuella miljön under en längre sammanhängande period eller vid ett flertal upprepade tillfällen, vilket borde kunna vara ett alternativ vid en fördjupad kvalitetsgranskning inom vissa områden.

Etnografien karaktäriseras alltså av att forskaren är en deltagande observatör som tar del av *olika aspekter* av den miljö som studeras, dvs. insuper miljön genom att kombinera olika metoder såsom de ovan nämnda. För att få djupare grepp om en viss situation eller grupp människor, t.ex. ett klassrumssammanhang eller det så kallade relationsarbetet i en barn- eller elevgrupp, måste man sannolikt både observera hur barnen betar sig och fråga om intentionerna bakom. Därtill kan man ta del av olika personers röster (förutom barnen, bland annat även lärarnas och skollära) och vidare kanske även skriftlig dokumentation från dessa och andra källor. I detta avseende handlar etnografien om *triangulering* vilket torde vara ett välkänt begrepp inom Skolinspektionen. Det innebär att man närmar sig ett fenomen utifrån olika infallsvinklar och perspektiv, vilket bidrar till reflektion och högre reliabilitet. Kampmann (1998, s. 7) talar om en "multimodal" ansats och betonar med detta att triangulering inte bara behöver handla om tre perspektiv. Det är inte heller bara en fråga om metodtriangulering, utan handlar i lika hög grad om att kontrastera olika data, teorier, discipliner, perspektiv (t.ex. vuxen/barn) och nivåer av verkligheten (t.ex. objektiv/subjektiv) mot varandra (Kampmann, 1998, s. 28).

⁸ Den etnografiska metoden har sitt ursprung i antropologin och används bl.a. även av etnologer, kultursociologer och pedagoger. I korthet kan man säga att metoden går ut på att studera vardagliga eller institutionella aktiviteter eller grupper av människor, t.ex. barn och ungdomar, med en "antropologisk blick", dvs. som om de vore främmande och exotiska samtidigt som man lever sig in i de studerade subjektens perspektiv. Detta kräver alltså av forskaren att denne förmår fjärra sig från sina egna för-givet-taganden samtidigt som han eller hon skaffar sig "insider"-information genom att tillbringa lång tid som deltagande observatör på fältet i fråga.

PM

2009-12-10

16 (21)

Foton och videofilmer kan förutom att användas såsom stöd vid tolkning och analys av direkta observationer, även användas som underlag för nya samtal med både barn och lärare/pedagoger kring de dokumenterade situationerna, både för att kvalitetssäkra inspektörens tolkning och analys och i ett rent skolutvecklande syfte.

Avslutande ord: tolkning och tillförlitlighet

Förr eftersträvades objektivitet i intervjusammanhang genom att samma frågor ställdes i samma ordning till alla barn i olika intervjuer. Numera finns en medvetenhet om det omöjliga i detta samt att neutralitet och likvärdighet inte uppnås genom att alla behandlas exakt likadant. Risken idag är snarast att omöjligheten överbetonas samt att tanken om likvärdighet och strävan mot neutralitet bortförklaras med variation, olikhet, subjektivitet osv. Intervjuarens uppgift och strävan bör emellertid vara att få fram genuina berättelser och avgörande för kvaliteten i dessa, är intervjuarens sätt att ställa frågor och sedan tolka svaren (jfr Cederborg, 2000, s. 59, 67).

Det är emellertid såsom framgått lätt att vuxna av olika anledning förleder barnen eller får övertag i samtal med barn. I synnerhet förekommer en sådan risk när rent professionella intressen legitimerar en intervju, vilket ju är fallet exempelvis då det gäller Skolinspektionens arbete. På relativt kort tid behöver inspektörerna få svar på vissa specifika frågor för att kunna göra en bedömning av ett visst antal områden. Aronsson (1996, s. 80) menar att alla i en sådan situation riskerar att "gå in i intervjusituationen med egna teorier som gör att vi lyssnar selektivt eller ställer frågor som bäddar för vissa narrativa sanningar⁹." I detta sammanhang refererar Aronsson till en engelsk undersökning som visar att professionella intervjuare får ut mer information vid förhör med barn än andra, men att risken samtidigt är att deras förfaringsätt lockar fram direkt felaktig information.

Intervjuarens agerande kan alltså både maximera och helt underminera möjligheterna till neutralitet och likvärdighet (jfr Cederborg, 2000, s. 60). Aronsson (1996) manar därför till försiktighet när det gäller att förstå barns intervjusvar. Barn liksom vuxna strävar ju efter att skapa mening ur en komplex tillvaro och det är viktigt att uttolkaren kan tänka öppet och flexibelt kring barnens situation och upplevelser. Man kan då både behöva använda och frigöra sig från sin egen förförståelse. Alanen (2001) använder begreppet

⁹ Begreppet "narrativ sanning" används främst inom litteraturvetenskapen, socialt och psykoanalytiskt arbete och står då för ett sätt att konstruera sammanhang i berättelser i form av ett slags (efter)konstruktioner grundade i för-givet-tagna minnesbilder eller förlopp, i motsats till det som i sammanhanget kallas "historisk sanning", dvs. historiska "fakta" (Aronsson, 1996, s.74).

”adultism” för att, delvis i kongruens med begrepp som egocentrism och etnocentrism, markera risken för att barns förehavanden och perspektiv tolkas utifrån vuxenperspektiv. Ju mer barnorienterad intervjuaren är, dvs. ju mer denne närmar sig barns perspektiv, desto större är möjligheten att få ta del av vad barnen verkligen tänker och tycker (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000). Detta kan vidare ses i relation till det den danske socialpsykologen Lars Dencik (1999, s. 38; 1995, s. 68) kallar ”chronocentrism”, dvs. att vi ofta omedvetet delvis på grund av den höga förändringstakten i det samtida samhället tenderar att betrakta och bedöma samtiden med ett visst mått av samtidsblindhet. Vanligtvis finns enligt Dencik diskrepans mellan det vi tror oss veta, dvs. våra föreställningar, om exempelvis barn-dom eller skola, och de faktiska villkoren för barns vardag, såsom den verkligen ser ut och upplevs av barnen själva (jfr även Sommer, 2005; Ziehe, 2000).

Halldén (2003) påtalar att ett barnperspektiv inbegriper något mer än barns egna röster och perspektiv. Om barnets position betraktas utifrån olika perspektiv eller barnintervjun kombineras med andra insamlingsmetoder, såsom här har beskrivits, skapas högre tillförlitlighet. Genom att empirin sammanfogas både med olika teoretiska perspektiv och subjektiv kunskap/erfarenhet uppnås en ”objektivare”, i meningen mer nyanserad och komplex bild, av det som undersöks (jfr Harding, 2004; 2000; Brante, 1993). ”Objektivitet” innebär då inte ett fullständigt eliminerande av subjektiviteten. I detta avseende kan exempelvis intervjuarens vuxenerfarenhet liksom dennes andra för sammanhanget relevanta erfarenheter bli användbara i tolkningen, för att kunna uppnå en genuin eller realistisk bild av den verklighet som skildras, som då också inbegriper ett barnperspektiv. A och o är emellertid att intervjuaren förmår fjärma och frigöra sig från de egna värderingarna. Varje för-givet-tagande eller i förväg utstakat händelseförlopp hos intervjuaren riskerar annars att bekräftas av barnen och/eller bli självuppfyllande vid tolkningen.

Referenser

- Alanen, Leena (2001). Exporations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (ed.) *Conceptualizing childadult relations* (pp. 11-22). London & New York: Routledge Falmer
- Aronsson, Karin (1996). "Barnintervjun och barnets röst." I Andersson, G., Aronsson, K., Hessle, S., Hollander, A. & Lundström, T. (red.) *Barnet i den sociala barnvården*. Centrum för utvärdering av socialt arbete, Socialstyrelsen. Stockholm: Liber
- Aronsson, Karin & Evaldsson, Ann-Carita (1994). Pedagogic Discourse and Interaction Orders. Sharing time and Control. In Coupland, N. & Nussbaum, J. (Eds.) *Discourse and Lifespan*. (pp. 103-131). Development. Sage Publication.
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Barnombudsmannen (2004). *Samtala med barn och unga*. Stockholm: Barnombudsmannen informerar, 3.
- Bengtsson, Charlotte, Hjort, Malin, Sandberg, Helena & Thelander, Åsa (1998). *Möten på fältet. Kvalitativ metod i teori och praktik*. Lund university: Department of Sociology/Media and Communication Studies Working Paper: 1
- Bernstein, Basil (1997). Class and Pedagogies: Visible and invisible. In A. H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. S. Wells (Eds.) *Education – Culture, Economy, Society* (pp. 59-79). Oxford: Oxford University Press.
- Brante, Thomas (1993). Den social konstruktivismen inom medicinsk sociologi och teknologistudier. *Tidskrift för vetenskapsstudier (VEST)*, 6, ss. 19-51.
- Cederborg, Ann-Christin (2000). *Barnintervjuer. Vägledning vid utredningsarbete*. Liber
- Christensen, Pia & James, Allison red. (2000). *Research with Children. Perspectives and practices*. RoutledgeFalmer.
- Christensen, Pia & James, Allison (2000) "Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights." In Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with Children. Perspectives and practices*. RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Corsaro, William A. & Molinari, Luisa (2000) "Entering and Observing in Children's Worlds: a reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy." In Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with Children. Perspectives and practices*. RoutledgeFalmer.

- Dencik, Lars (1999). Fremtidens barn – om postmoderniseringen og socialisering. I Dencik, L & Schultz Jørgensen, P (red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels forlag.
- Dencik, Lars (1995). Velfärdens barn eller barns välfärd? Om till-syn, hänsyn, och fel-syn. I L. Dahlgren & K. Hultqvist (Red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd* (ss. 63-105). Stockholm: HLS.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson; Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Liber
- Dovemark, Marianne (2007). *Ansvar – hur lätt är det? Om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur
- Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 38). Malmö: Lärarutbildningen.
- Evaldsson Ann-Carita & Corsaro, William (1998). "Play and games in the Peer Cultures of Preschool and Pradollescent Children: An Interpretative Approach". *Childhood: A global journal of child research* 4: 377-402
- Gullestad, Marianne (1996). *Everyday Life Philosophers. Modernity, Morality and Autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Halldén, Gunilla red. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons
- Halldén, Gunilla (2003). "Barnperspektiv som ideologiskt och metodologiskt begrepp." *Pedagogisk forskning i Sverige* 1-2, s. 12-23.
- Harding, Sandra (2004). Rethinking Standpoint Epistemology: What is "Strong Objectivity"? In Harding, S. (Ed.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (pp. 127-140). New York: Routledge
- Harding, Sandra (2000). Gender, Development, and Post-Enlightment Philosophies of Science. In Narayan, u & Harding, S. (Eds.) *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World* (pp.) Bloomington, Ind: Indiana University Press.
- Hägglund, Solveig (2007). Banal mobbning – en vardagsföreteelse i förskola och skola. (ss. 97-108) I Christina Thors (red.). *Utstött – en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nr. 6.
- James, Allison & Prout, Alan Eds. 1997 (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Kampmann, Jan (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (ss. 127-152). Roskilde university press.
- Kampmann, Jan (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Roskilde universitetscenter: Børne-rådet

- Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Mayall, Berry (2000). "Conversations with Children: Working with Generational Issues". In Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with Children. Perspectives and practices*. Routledge Falmer.
- Qvarsell, Birgitta (2003a) Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8, s. 101-113
- Qvarsell, Birgitta (2003b). En skola för barn? Eleverna, styrdokument och åtgärder. *Locus/3*, ss.
- Qvarsell, Birgitta (2001). Juridik och politik I barnpedagogiken. Om FN-konventionens dilemma. *Utbildning & Demokrati 10*, s. 51-63
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In Qvortrup (Ed.), *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture* (pp. 1-20). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reyes, Paulina de los & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet – Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber.
- Sandin, Bengt (2003) Barndomens omvandling – från särart till likart. I Sandin, B. & Halldén, G. (red.) (2003) *Barnens bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Schiratzki, Johanna (2003). Barnkonventionen och barnets bästa – globalisering med reservation. I Sandin, B & Halldén, Gunilla (red.) *Barnets bästa – en antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Scott, Jacqueline (2000). "Children as Respondents: the Challenge for Quantitative Methods" In Christensen, P & James, A. (red.) *Research with Children. Perspectives and practices*. Routledge Falmer.
- Sommer, Dion 2005 (2003). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag.
- Stoltz, Pauline (2009). Styrning, barndom och skola. *Educare*, 2-3, s. 17-40
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Trondman, Mats (kommande) *Att tänka barndom*. Liber förlag
- Ziehe, Thomas 2000 (1998). Adjö till sjuttioalet! I J. Bjerg (Red.), *Pedagogik. En grundbok* (ss. 79-93). Stockholm: Liber.
- Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (Eds.) (2001). *Discourse as Data. A guide for analysis*. Milton Keynes: The Open University/Sage Publications Ltd.
- Woodhead, Martin & Falkner, Dorothy (2000). "Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children" In

Christensen, P. & James, A. (red.) *Research with Child-ren. Perspectives and practices*. RoutledgeFalmer.