

KAPITTEL 1

Innledning

Det er en lidenskap ved språket å være nødt til ikke å si alt, hvis en vil si noe.

—Kari Martinsen, 2005

Boken er en bearbejdet versjon av min doktorgradsavhandling *Om å holde noe av et barns liv i sin hånd. Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv*, som ble forsvart 5. desember 2019. Bearbejdingen består i at jeg har innarbejdet kommentarer jeg fikk i forbindelse med disputasen, og kommentarer jeg har fått i etterkant. For å gjøre teksten tilgjengelig for et større publikum har jeg også omorganisert den noe.

Tema for avhandlingen var barns deltakelse i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Dette er et komplekst tema som kan studeres og forstås fra en rekke perspektiver. Det jeg har valgt å fokusere på, er hvordan barns egne erfaringer fra sitt liv og sine relasjoner får komme til uttrykk og blir håndtert i samhandlinger med profesjonelle. Avhandlingen hadde følgende problemstilling: *Hvordan blir barns erfaringer håndtert i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre?*

Det jeg særlig har rettet oppmerksomheten mot, er hvilke muligheter barn i samtalegrupper får til å stå fram som selvstendige meningsøkende og meningskappende subjekter. Med «håndtert» sikter jeg derfor til hvordan profesjonelle gir barns erfaringer oppmerksomhet ved å etterspørre disse erfaringene, undre seg over dem og utforske dem videre sammen med barna, men også til hvordan de profesjonelle unnlater å etterspørre barnas erfaringer, ignorerer eller avfeier dem eller lar være å stille utdypende eller utforskende spørsmål. Problemstillingen ble ut fra dette besvart ved hjelp av følgende delspørsmål:

- På hvilke måter er samtalegruppene organisert?
- Hvordan legger de profesjonelle til rette for at barns egne erfaringer får komme fram?
- Hvordan responderer barna på de profesjonelles initiativer?
- På hvilke måter tar barn selv initiativ til å bringe erfaringene sine inn i samhandlingene?
- Hvordan forholder de profesjonelle seg til det barna formidler?
- Hvilke erfaringer blir ikke satt ord på eller utforsket nærmere?

Boken bidrar med et etisk perspektiv på det som foregår i samhandling mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Det etiske er knyttet til hvordan et grunnleggende menneskelig behov, behovet for å skape mening, kommer til uttrykk og blir håndtert når barn og profesjonelle samhandler. Dette er et perspektiv som gir en annen inngang til moralsk tenkning rundt profesjonelt arbeid med barn som er i utsatte og sårbare livssituasjoner, enn det som oftest blir benyttet. Etikken framstår her ikke primært som et sett av regler eller prinsipper, men som et relasjonelt fenomen. Jeg håper boken kan gi innsikter som vil være til nytte for profesjonsutøvere som ønsker nye perspektiver på praksisen sin. Det gjelder både de som arbeider med barn som har psykisk syke og/eller rusavhengige foreldre, og de som arbeider med barn i andre typer utsatte og sårbare livssituasjoner, blant annet innenfor barnevernet. Boken vil også kunne være aktuell for master- og doktorgradsstudenter innenfor helse- og sosialfagene og innenfor etikk og for forskere med interesse for praktisk etikk.

Bakgrunn for prosjektet

I arbeidet med forskningsprosjektet har jeg valgt et perspektiv på samhandling mellom profesjonelle og barn som legger føringer for å gi oppmerksomhet til det spesifikke og unike i hver enkelt samhandlingssituasjon. Målet har ikke vært å identifisere generelle trekk basert på oppsummeringer av enkelttilfeller, men å utforske enkelttilfellene og deres særegenhet.

En viktig grunn til at jeg har valgt dette fokuset, er erfaringer jeg selv har gjort gjennom mitt tidligere arbeid som sosionom i et voksenpsykiatrisk

akutteam. I dette arbeidet møtte jeg jevnlig barn som var i svært vanskelige livssituasjoner. For meg var disse møtene ofte preget av ambivalens og maktesløshet. Jeg så hvor vanskelig barna hadde det, og jeg ønsket å hjelpe. Samtidig opplevde jeg at det var lite jeg konkret kunne gjøre for å endre forholdene det enkelte barnet levde under. Det eneste jeg i mange situasjoner hadde å bidra med, var at jeg kunne snakke med barna om det de erfarte. Jeg spurte meg selv jevnlig hvor hjelpsomt det jeg gjorde, egentlig var, om jeg overhodet bidro til noe godt.

Sommeren 2005 leste jeg en artikkel som kom til å representere et vendepunkt i min forståelse av hva det kunne innebære for meg som profesjonsutøver å tilby støtte og hjelp til barn jeg møtte i mitt arbeid. Artikkelen heter «Hva skal vi gjøre for/med/hos Jenny?» og er skrevet av den norske teologen Trygve Wyller (2001a). Ifølge Wyller er formålet med artikkelen å komme fram til en etisk forståelse av begrepet «barnet som aktør». Dette kan hjelpe profesjonelle som arbeider med vanskeligstilte barn å bli bevisste det ansvaret de har for å la barnas egen forståelse av seg selv, og av det livet de lever, danne utgangspunktet for en videre kontakt. Wyller viser til en samtale mellom forskeren Kate Mevik og ei ti år gammel jente som heter Jenny. I samtalen forteller Jenny hvordan det er for henne å leve med en alvorlig psykisk syk mor. Hun beskriver hvordan moren hele dagen ikke gjør annet enn å sitte og se inn i veggen. Det er som om hun er død. Selv ikke når Jenny gir henne en klem og sier hei, reagerer hun. Jenny sier at når hun ser moren sin sånn, kan hun ikke la være å gråte. Da ønsker hun at moren var død.

Ifølge Wyller er det flere måter å lese denne fortellingen på. En mulighet er å lese den som en opplysning om et saksforhold – om forholdet mellom en psykisk syk mor og hennes ti år gamle datter. Wyller kaller en slik lesning reduktiv. Reduksjonen ligger i at det kun er leseren som gis anledning til å definere betydningen av det Jenny forteller. Selv er hun redusert til et objekt. En annen mulighet er å lese den som en beretning om ei ti år gammel jente som arbeider med sin egen subjektrolle. Den enorme distanseringen som ligger i å ønske moren død, er Jennys måte å mestre den vanskelige livssituasjonen sin på. I samtalen med Mevik forteller hun om dette, og Mevik lar henne gjøre det. Wyller sier at Jennys muligheter for god egenutvikling styrkes ved at hun møter en voksen

som interesserer seg for hvordan det er å være henne i den verdenen hun lever i.

Ved å rette oppmerksomheten mot det som foregår i samhandlingen mellom Mevik og Jenny, og ikke mot bestemte tiltak som er ment å avhjelpe Jennys vanskelige livssituasjon, mener jeg at Wyller bringer et nytt perspektiv inn i diskusjonen om hvordan profesjonelle kan tilby god støtte og hjelp til barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Når Jenny forteller om sine opplevelser av morens sykdom, framstår hun ikke bare som et sårbart og hjelpetrengende barn, men også som et selvstendig meningsseekende og meningskapsende subjekt. Hun bruker de erfaringene hun har gjort i sitt unge liv, og de ressursene hun har til rådighet, til å forholde seg til det som skjer med henne og rundt henne på en måte hun selv finner meningsfull. Samtidig er hennes muligheter til å formidle disse vurderingene, og til å erfare at de blir anerkjent, avhengig av at hun kommer i kontakt med voksne som er villige til å legge til rette for at disse får komme fram. De må også være innstilt på at det Jenny sier, er meningsfullt, selv når hun formidler noe så smertefullt og provoserende som at hun ønsker sin egen mor død.

Det er viktig å understreke at Wyller med denne forståelsen ikke gjør seg til talsmann for en type relativisme der profesjonelle som arbeider med vanskeligstilte barn, bare kan nøye seg med å lytte til det barna har å si, og ikke behøver å ta stilling til kvaliteten på deres omsorgssituasjon. Han sier at det selvsagt også vil være på sin plass å sette i verk tiltak som gjør Jennys hverdagsliv lettere. Det som er Wyllers poeng, er at dersom de som tilbyr hjelpen, ikke gjør det med en grunnleggende respekt for det som er Jennys forståelse av seg selv og livet hun lever, er det ikke gitt at hun vil erfare den som god.

Wyllers artikkel førte til at jeg ble bevisst på at samtalene jeg hadde med barn jeg møtte i mitt tidligere arbeid, ikke bare var et hjelpemiddel til å finne ut hva som burde gjøres for eller med dem, men at de også kunne ha betydning for barnas utvikling av egen selvforståelse. Dette var en utfordrende tanke som formidlet en holdning til andre mennesker jeg ønsket å arbeide videre med, og som jeg også ønsket skulle prege min praksis. Samtidig så jeg at det i mange situasjoner ikke ville være problemfritt uten videre å legge barnas egne erfaringer til grunn for hjelpearbeidet.

Jeg spurte meg selv hva det rent praktisk ville bety å leve opp til Wyllers tankegang. Hva slags typer etiske krav kunne det stille meg som profesjonsutøver overfor, og hvordan burde jeg håndtere disse? Det er erfaringene jeg nå har beskrevet, som ligger til grunn for problemstillingen jeg har formulert, og for måten jeg har valgt å gå fram på for å besvare den.

Tre grunnleggende antakelser om barn og barndom

Når det gjelder valget av framgangsmåte, var det knyttet en spesiell utfordring til at det var barns deltakelse i et profesjonelt hjelpearbeid jeg søkte å forstå. I vårt samfunn er barn og barndom relative begreper. Det finnes ingen entydig og klar definisjon av hva et barn er, eller av hvordan barn forholder seg til det de erfarer. Det eneste forskere har å hjelpe seg med i studier av barns erfaringer, er ulike teoretiske antakelser som kan veilede dem på begrensede områder i barns liv (Matthews, 1994, s. 25). Dette betyr at spørsmålet om hvilken framgangsmåte som er best egnet til å studere barns deltakelse i et profesjonelt hjelpetiltak, vil kunne besvares på forskjellige måter avhengig av hvilke antakelser om barn og barndom forskeren legger til grunn (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Danby & Farrell, 2005; Gulløv & Højlund, 2003; James & Prout, 1997; Johansson, 2003). I det følgende vil jeg redegjøre for de tre grunnleggende antakelsene om barn og barndom som, sammen med problemstillingen, har vært styrende for mitt valg av framgangsmåte.

Barn er aktive og meningssøkende individer

Den første antakelsen er at barn er fullverdige mennesker og selvstendige aktører i eget liv (Hutchby & Moran-Ellis, 1998; James & Prout, 1997; Knapp, 1999; Näsman, Cater & Eriksson, 2010; Wall, 2010; Østrem, 2008). Dette er en forståelse som særlig kom til uttrykk i forbindelse med det paradigmeskiftet som fant sted i 1990-årene innenfor fag som psykologi, antropologi, sosiologi og pedagogikk. Den betegnes gjerne som barndomssosiologien eller den nye barndomsforskningen, og den har ført til en dreining fra perspektiver som ser på barn som «becomings», til

perspektiver som ser dem som «beings». Med dette menes at barn ikke lenger skal forstås som tomme krukker som voksne skal fylle, men som sosiale aktører med egne erfaringer, synspunkter og rettigheter. Et slikt syn målbærer barns evne til å delta i samfunnet på vegne av seg selv. Barndommen skal heller ikke først og fremst betraktes som et stadium på veien til det å bli voksen, men som en periode av livet med en egenverdi. Det hevdes at det å se barn utelukkende som passive mottakere av voksnes omsorg og sosialisering, er å dehumanisere dem (Hutchby & Moran-Ellis, 1998; James & Prout, 1997; Knapp, 1999; Näsman et al., 2010; Wall, 2010). De britiske barndomsforskerne Allison James og Alan Prout oppsummerer det slik:

[C]hildren must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. They can no longer be regarded as simply the passive subjects of structural determinations. (James & Prout, 1997, s. 4)

Også i FN's barnekonvensjon fra 1989 (Barne- og familiedepartementet, 2003) er det presisert at barn skal anerkjennes som enkeltindivider med en grunnleggende rett til selv å definere sine erfaringer. I artikkel 12, den såkalte deltakelsesparagrafen, slås det fast at barn bør nyte godt av de samme rettigheter til selvrepresentasjon som voksne.

Så vel ideologisk som praktisk har dette skiftet i synet på barn og barndom hatt avgjørende betydning når det gjelder barns status og villkår i vårt samfunn. Det har skjedd store endringer, både i barns dagligliv og i voksnes holdninger overfor dem. Å vise respekt for barns kunnskap og erfaring regnes i dag som en viktig verdi, både i politikken og innenfor de institusjoner som beskjeftiger seg med barns ve og vel. Det har utviklet seg bred enighet om at de som arbeider med barn, bør sikre at de strukturer eller programmer de arbeider etter, skal gjøre barna i stand til å fremme sine egne interesser. Det er også enighet om at profesjonelle bør bestrebe seg på å lytte til barns stemmer, ta barn på alvor og innta et barneperspektiv (Greene & Hogan, 2005; Halldén, 2003; James, 1998; James & Prout, 1997; Kjørholt, 2004; Qvarsell, 2003; Rizzini & Butler, 2007; Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010; Stang, 2007; Thuen, 2008; Ulvik, 2009). I de forskningsmiljøene som beskjeftiger seg med barn og deres livssituasjon,

innebar denne endringen i synet på barn og barndom en økt interesse for kunnskap om barns liv slik det blir erfart av barna selv (Brannen & O'Brien, 1995; Corsaro, 2011; Eriksson, Cater, Dahlkild-Öhman & Näsman, 2010; James & Prout, 1997; Mayall, 2008). Forskere innså at de ikke bare kan forholde seg til det barn sier og gjør som uttrykk for et bestemt utviklingsstadium eller en bestemt psykisk tilstand, men at de må forholde seg til dette som meningsfulle uttrykk for hvordan livet ser ut fra barnas perspektiver. Barndomsforskerne James, Jenks og Prout (1999) sier at voksne må slutte å fokusere på det barn mangler, på det hos barn som er uferdig eller mindre utviklet, og i stedet forholde seg til dem som individer med egne tanker, følelser og meninger om det livet de lever her og nå.

Barn er grunnleggende relasjonelle

Den andre antakelsen om barn og barndom er at barn er grunnleggende relasjonelle. Allerede fra fødselen framstår de som andreorienterte – med evner til å dele fokus, følelser og intensjoner (Bråten, 2004). Samtidig er verken det å være en selvstendig aktør eller det å være grunnleggende relasjonell noe som er særpreget for barn. Det er egenskaper barn og voksne deler. Når jeg likevel har valgt å være så bevisst på disse egenskapene, er det fordi de representerer sider ved barns liv som ofte blir oversett (Knapp, 1999; Matthews, 1984; Wall, 2010).

Som relasjonelle aktører befinner barn seg innenfor bestemte sosiale og kulturelle kontekster. Det er i disse sammenhengene de gjør egne erfaringer og former sitt liv (Coles, 1986; Østrem, 2008). Når barn søker å forstå det som skjer med dem og rundt dem, gjør de det i kommunikasjon med andre aktører og med de forståelsesrammer samfunnet og kulturen tilbyr. Samtidig er barn ikke bare passive mottakere av den meningen andre har dannet. Som aktører bidrar de også selv aktivt til å påvirke omgivelsene. Å være barn er derfor både å bli passivt formet av forhold som ligger utenfor ens kontroll, og samtidig aktivt å skape ny mening og nye muligheter av det andre allerede har skapt (Wall, 2010). Antakelsen om at barn er grunnleggende relasjonelle, innebærer at det er en tett forbindelse mellom barns selvforståelse og de sosiale og kulturelle sammenhenger de inngår i. Den meningen et barn tillegger en hendelse eller en situasjon, vil

derfor ikke primært være uttrykk for noe som har foregått inne i barnet, men for noe som er dannet i kommunikasjonen mellom barnet og omgivelsene (Greene & Hill, 2005; Halldén, 2003; Hood, Kelly & Mayall, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2001; Østrem, 2008). Dette betyr at i studier av barns erfaringer kan konteksten og relasjonene barna gjør sine erfaringer innenfor, være en like betydningsfull del av studien som barna selv.

Den svenske pedagogen Birgitta Qvarsell (2003) hevder at dersom forskere vil forstå barns meningsuttrykk, må de se det barna sier og gjør, i relasjon til de betingelsene omgivelsene setter. Den svenske barneforskeren Eva Johansson (2003) sier at den måten forskere best kan skaffe seg denne typen kunnskap på, er ved å oppholde seg sammen med barna i de situasjonene de gjør erfaringene sine i, og prøve å høre og se noe av det barna hører og ser. De må også prøve å forstå hvilke betingelser som ellers har formet barnas liv, og reflektere over hvilken betydning disse betingelsene kan ha for hvordan barna forstår det som foregår i en konkret situasjon. Johansson sier at dette er en måte å forske på som krever tid og lydhørhet. Den krever også at forskerne er i stand til å leve seg inn i perspektivene til barna de møter, og at de fortolker det barna sier og gjør, som uttrykk for mening. Samtidig understreker hun at det at forskerne er til stede i de samme situasjonene som barna, ikke betyr at deres forståelse vil bli identisk med barnas. Det vil alltid være noe i barnas forståelse som forskeren ikke har tilgang til, som forblir skjult eller fremmed.

Også den norske teologen og barnehageforskeren Solveig Østrem (2008) understreker betydningen av å være oppmerksom på at vi som mennesker aldri kan komme på innsiden av hverandres forståelseshorisonter. Hun sier at ethvert forsøk på å forstå virkeligheten fra et barns perspektiv, må følges av et forbehold om at det aldri kan bli noe mer enn et ærlig og oppriktig forsøk. Dette er et perspektiv som var viktig for meg i forskningsarbeidet, og som jeg vil komme tilbake til senere i boken.

Å være barn er å befinne seg i en underlegen posisjon i forhold til voksne

Selv om barn ikke utgjør noen homogen gruppe, utgjør de en sosial kategori preget av kjennetegn som gjør dem forskjellige fra voksne. Barn er, i

alle fall i biologisk forstand, mindre utviklet. De har også vært i verden i kortere tid, og de har derfor begrensede erfaringer å møte voksnes argumenter med. Barn har heller ikke de samme språklige forutsetningene for å kunne uttrykke seg som voksne har. De er også avhengig av voksne for å få dekket sine fysiske og materielle behov, og de trenger voksnes hjelp til å bli sosialisert inn i normene og kulturen som preger fellesskapene de er del av. Dette gjør at relasjoner mellom barn og voksne vil innebære en statusforskjell som ikke gjør seg gjeldende på samme måte i relasjoner mellom voksne.

Den tredje antakelsen om barn og barndom er at barn befinner seg i en underordnet posisjon i forhold til voksne. Dette gjelder både når de deltar i samfunnet generelt, og når de deltar i profesjonelle relasjoner. Den britiske barneforskeren Berry Mayall (2008) hevder at barn er oppmerksomme på denne asymmetrien. De vet at de har små muligheter til å hevde sin integritet og sine fortolkninger overfor voksne. I samhandling med voksne vil de derfor ofte tilpasse sin væremåte og sine utsagn ut fra dette. Den norske spesialpedagogen Kari Trøften Gamst (2011, s. 25) har studert dommeravhør av overgrepsutsatte barn, og hun sier at når barn forteller voksne om vonde og vanskelige ting, er det de gjør, på mange måter et vågestykke. Hun hevder at de forteller i håp om å bli lyttet til og tatt på alvor, men at de samtidig vet at det er en reell mulighet for at de i stedet blir overhørt, avvist, invadert eller misforstått.

Fordi asymmetrien er en del av den selvfølgelig måten barn og voksne omgås på, er den samtidig ikke noe som nødvendigvis blir gjenkjent eller erkjent, verken av barnet eller av den voksne. I vitenskapelige studier av samhandling mellom voksne og barn vil det derfor være viktig at forskeren er oppmerksom på at det kan være holdninger og tenkemåter i spill som gjør det vanskelig å forholde seg til barna som meningssøkende og meningsskapende subjekter. Han eller hun må også være åpen for at det kan finne sted krenkelser av selvforståelsen til barna.

Framgangsmåte: deltakende observasjon

Forskningen er gjennomført innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Framgangsmåten som er benyttet, er deltakende observasjon i sju

forskjellige samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Observasjonene er supplert med oppfølgende samtaler med både barna som deltok og de profesjonelle som ledet gruppene. Målet med deltakende observasjon var å skaffe kunnskap om hvordan barnas egne erfaringer fikk komme til uttrykk og ble håndtert i konkrete samtaler og aktiviteter.

I litteratur om deltakende observasjon er dette beskrevet som en framgangsmåte som går ut på at forskeren skaffer seg kunnskap ved å være til stede i en bestemt kontekst for å se og høre hva menneskene som er der, sier og gjør (Album, 1996; Fangen, 2010; Løkken, 2012). Deltakende observasjon omtales ofte som å befinne seg i et spenn mellom å delta som et subjekt sammen med andre subjekter, og å trekke seg tilbake og betrakte det som foregår mer på avstand. Dette betyr ikke at deltakende observasjon består av en subjektiv og en objektiv del, men at forskeren veksler mellom nærhet og avstand til det som blir studert. Det at forskeren er til stede i de situasjonene der handlingene utspiller seg, gjør at framgangsmåten potensielt kan gi innsikt i sider ved menneskers handlingsliv som kan være vanskelige å få tak på gjennom intervju.

Den praktiske gjennomføringen av deltakende observasjon

Deltakende observasjon ble gjennomført i tidsrommet oktober 2011 til april 2013. I denne perioden var jeg til stede i sju forskjellige samtalegrupper for barn med psykisk syke og/eller rusavhengige foreldre. Til sammen har femti barn og femten gruppeledere deltatt i studien. Barna var i alderen sju til tolv år. Av disse var tjue jenter og tretti gutter. Samtlige gruppeledere, med unntak av én, var kvinner. Av utdanning var de helseyskepleiere, sosialarbeidere, politi, barnevernarbeidere, psykiatriske sykepleiere, vernepleiere, psykologer og pedagoger. Mange hadde også ulike former for videreutdanning.

De fleste samtalegruppene møttes ukentlig eller annenhver uke over en periode på åtte til tolv ganger. De var ledet av to eller flere gruppeledere, og mellom tre og tolv barn deltok i hver gruppe. Jeg har, med noen unntak, fulgt alle gruppesamlingene i alle gruppene. To av gruppene hadde

ingen avgrenset varighet. Barna kunne være med så lenge de var elever på barneskolen. Disse gruppene har jeg fulgt ti ganger hver. Sammenlagt har jeg vært til stede i samtalegruppene i omtrent 200 timer. Da jeg startet arbeidet med å rekruttere deltakere til studien, hadde jeg ingen klar formening om hvilke typer samtalegrupper jeg skulle observere, hvor mange det skulle være, eller hvor lenge jeg skulle følge dem. Forskningsprosessen har på flere måter hatt preg av at veien har blitt til mens jeg har gått. Til en viss grad var det pragmatiske hensyn som lå til grunn for at jeg til slutt bestemte meg for å følge sju grupper. I forkant av studien var jeg fast bestemt på at dersom jeg skulle greie å yte barnas erfaringer størst mulig grad av rettferdighet, trengte jeg et rikt og variert materiale. Jeg ønsket derfor å følge så mange grupper som mulig. Da deltakende observasjon var gjennomført i sju grupper, innså jeg imidlertid at dersom jeg skulle greie å bevare studiens kvalitative preg, kunne jeg ikke foreta flere observasjoner. På dette tidspunktet opplevde jeg også at mye av det jeg så og hørte når jeg var til stede i gruppene, liknet på ting jeg allerede hadde sett og hørt.

Rekruttering

Gjennom mitt tidligere arbeid som sosionom hadde jeg kjennskap til noen fagmiljøer som drev samtalegrupper for barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre. Jeg ønsket imidlertid ikke å inkludere folk jeg allerede kjente, i studien. Jeg fryktet at det kunne hindre meg i å innta en så åpen og spørrende holdning som jeg gjerne ville.

For å komme i kontakt med mulige deltakere henvendte jeg meg til forskjellige voksenpsykiatriske institusjoner. Jeg gikk ut fra at de enten selv drev samtalegrupper for pasientenes barn, eller at de kunne opplyse meg om grupper de henviste barna til. Det viste seg at dette ikke stemte. Jeg var i kontakt med ti institusjoner. Ingen av dem hadde kjennskap til den formen for samtaletilbud jeg ønsket å studere. Ved flere anledninger ble jeg satt i kontakt med vedkommende som var barneansvarlig på institusjonen. Heller ikke han eller hun kunne hjelpe. Etter hvert fant jeg fram til noen kommuner som, ifølge egne hjemmesider, arrangerte samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Jeg

kontakten servicetorget i kommunene, men de som arbeidet der, hadde ikke kjennskap til dette. Jeg var i ferd med å miste motet. Jeg tenkte at dersom jeg hadde vært en psykisk syk mor på leting etter et hjelpetilbud til barnet mitt, ville jeg på dette tidspunktet ha gitt opp.

Etter hvert lyktes det meg å komme i kontakt med kommuner som henviste meg videre til gruppeledere i tre forskjellige samtalegrupper. Vi avtalte at jeg skulle komme til deres arbeidsplass for å hilse på og for å fortelle om studien. Gjennom en av gruppelederne kom jeg så i kontakt med et nettverk for profesjonelle som driver tiltaket Mestringsgrupper, et samtaletilbud som er initiert av organisasjonen Voksne for Barn (Voksne for Barn, 2008). Jeg ble invitert til et møte i nettverket for å presentere studien. Gruppeledere fra ytterligere to grupper meldte seg etter møtet. De to siste gruppene kom jeg i kontakt med gjennom Akershus universitetssykehus og Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring.

Tre av gruppene jeg har fulgt, har vært del av tiltaket Mestringsgrupper. I manualen gruppelederne arbeidet etter, er disse beskrevet som et helsefremmende og forebyggende tiltak rettet mot barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Det overordnede målet med virksomheten er å redusere risikoen for at barna selv skal utvikle problemer. Dette skal oppnås ved at man arbeider målrettet med å bryte sosial isolasjon og tabuer knyttet til det å snakke om psykisk sykdom og rusavhengighet, med å lære barna om psykisk sykdom og rusavhengighet samt med å lære dem bestemte ferdigheter som skal øke deres kompetanse til å mestre livssituasjonen sin (Voksne for Barn, 2008).

Metodene som blir benyttet i disse mestringsgruppene, er undervisning, gruppesamtaler, rollespill og hjemmeoppgaver. Gjennom strukturerte oppgaver skal barna få hjelp til å oppøve ferdigheter og få innsikt i hjemmesituasjonen sin. Det understrekes at samtalegruppene skal være forebyggende grupper, ikke terapigrupper. Det skal være rom for at barna kan fortelle om gode og vonde opplevelser og få bekreftelse på det de forteller. Samtidig advares det mot å dvele for lenge ved eller fordype seg i de vonde opplevelsene (Voksne for Barn, 2008).

Mestringsgruppene jeg fulgte, ble arrangert i regi av familietjenesten i forskjellige kommuner. Gruppesamlingene fant sted i kommunenes lokaler. Gruppene møttes ukentlig eller annenhver uke rett etter skoletid.

Varigheten av gruppesamlingene var mellom to og tre timer. I to av gruppene deltok både barn med foreldre med psykiske sykdommer og barn som hadde foreldre som ruset seg. I den tredje gruppen deltok kun barn som hadde foreldre med psykiske sykdommer.

Barna som deltok i mestringsgruppene, kom fra familier der foreldrene hadde sammensatte, langvarige og store problemer. De fleste familiene strevet også med andre former for sosiale utfordringer. Barna var rekruttert til gruppene gjennom familienes kontakt med andre deler av det kommunale hjelpeapparatet, blant annet barneverntjenesten. Det var ingen barn som var henvist direkte fra voksenpsykiatrien eller fastlegen.

I forkant av gruppesamlingene hadde gruppelederne en eller flere samtaler med familiene. Det varierte i hvor stor grad barna deltok i disse. I en av gruppene hadde gruppelederne en samtale med barna alene. To av gruppene arrangerte foreldremøter i for- og etterkant av gruppeforløpet.

To av de andre gruppene jeg har fulgt, har vært såkalte SMIL-grupper. Disse ble drevet etter et opplegg utarbeidet av Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring kalt «SMIL – styrket mestring i livet», som er beskrevet som et mestringstilbud for barn og unge som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Formålet med tiltaket er å forebygge utviklingsvansker gjennom å gi barna støtte, informasjon og opplevelse av mestring. Ifølge manualen skal SMIL-gruppene være et sted der barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre opplever at de blir sett, hørt og tatt på alvor, og der deres egne ressurser løftes fram. Metodene som benyttes, er samtale og erfaringsutveksling kombinert med ulike former for fysisk aktivitet. Tiltaket gir også støtte og veiledning til foreldrene med sikte på å bistå dem i å kunne innta barnas perspektiver (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011).

På samme måte som mestringsgruppene ble også SMIL-gruppene arrangert av kommunehelsetjenesten i dennes lokaler. Gruppene møttes om ettermiddagen ukentlig over en periode på tolv uker. Til to av samlingene var også foreldrene invitert. Da var det separate programmer for foreldre og barn. I SMIL-gruppene deltok både barn med psykisk syke foreldre og barn med foreldre som ruset seg. Også her kom barna fra familier der foreldrenes problemer var langvarige, sammensatte og store. Heller ikke til disse gruppene var noen av barna rekruttert gjennom

voksenpsykiatrien. Det var stort sett familienes kontakter i andre deler av kommunens hjelpeapparat som hadde satt foreldrene i kontakt med gruppelederne.

De to siste gruppene jeg har observert, ble arrangert i regi av en barneskole i en større kommune. Gruppene ble startet for om lag tjue år siden. Utgangspunktet for arbeidet var et opplegg laget av organisasjonen Voksne for Barn. Etter hvert hadde de som drev skolegruppene, tilpasset opplegget slik at det skulle fungere best mulig for de barna det gjaldt. Den ene skolegruppen besto av barn som gikk i 1.-4. klasse, og den andre av barn i 5.-7. klasse. Det var på det meste tolv barn i hver gruppe. Det var gruppesamling annenhver uke, vekselvis for de små og de store barna. Dette betød at barna deltok i gruppe én gang hver måned. Noen av dem hadde vært med i flere år. Andre hadde vært med i kortere tid. Kriteriet for å få delta var at en eller begge foreldrene hadde psykiske problemer. Det var også noen barn som var med fordi det var andre typer belastninger i familien, som at en av foreldrene eller en bror eller søster var død. Gruppene ble drevet av skolens helsesykepleier, skolens sosialkonsulent og en representant for barnevernet.

De fleste barna hadde blitt anbefalt å delta i skolegruppene av læreren sin. Det var også noen som var henvist av fastlegen. Heller ikke i disse gruppene var det barn som var henvist fra voksenpsykiatrien. Gruppesamlingene varte fra klokken 12.30 til 17.00. Barna og gruppelederne reiste til en gård noen minutters kjøring fra skolen. Her var det mange slags dyr, en indianerleir, gapahuk, bål plass, akebakke og muligheter til å hoppe i høyet. Fram til nylig hadde gruppelederne benyttet bål plassen som ramme for samtaler med barna. De hadde imidlertid fått inntrykk av at barna var lei av å snakke om problemene sine. I samarbeid med eieren av gården hadde de derfor bestemt at de heller skulle satse på aktiviteter som kunne gi barna gode mestringsopplevelser. I den perioden jeg fulgte skolegruppene, foregikk det derfor kun uformelle samtaler med barna om situasjonen i hjemmet. Det kunne skje i bilen på vei til eller fra gården, under måltidene, mens en gruppeleder hjalp et barn med å få på en vanskelig sko, eller mens barna og gruppelederne var sammen om en aktivitet. Jeg valgte å ta skolegruppene med, selv om de ikke tilbød den formen for systematiske samtaler som de andre gruppene gjorde.

Grunnen var at det ikke primært var selve gruppeopplegget, men det som foregikk mellom gruppeledere og barna, jeg var opptatt av å studere. Jeg regnet med at det ville bli gode muligheter for dette også i skolegruppene.

I likhet med barna som deltok i SMIL-gruppene og i mestringsgruppene, kom også barna som deltok i skolegruppene, fra hjem der problemene hadde vart lenge og var sammensatte og store. I tillegg var foreldrene til de fleste barna i skolegruppene fra ikke-vestlige land. Mange av familiene syntes å være dårlig integrert i det norske samfunnet. Gruppelederne fortalte at flere av barna aldri hadde vært utenfor området der de bodde og gikk på skole. Flere hadde også problemer med å uttrykke seg ordentlig på norsk.

Gjennomføring

Rent praktisk dreiet observasjonene seg om at jeg var til stede i samtalegruppene for å se og høre hva barna og gruppelederne snakket om, og hva de holdt på med. Et spørsmål som blir diskutert i litteratur om deltakende observasjon, er i hvilken grad forskeren skal gå inn i observasjonene med ferdig formulerte spørsmål. Ytterpunktene er på den ene siden en fullstendig åpen tilnærming og på den andre siden en strengt avgrenset hypotesetesting (Fangen, 2010). Jeg valgte en form for middelvei. Med utgangspunkt i delspørsmålene og de antakelsene om barn og barndom jeg har valgt å forankre studien i, formulerte jeg noen spørsmål som kunne styre oppmerksomheten min. Jeg var særlig interessert i å observere hvordan gruppelederne la til rette for at barnas egne erfaringer kunne få komme fram, og hvordan barna forholdt seg til gruppeledernes initiativer. Jeg lurte også på om barna selv kom til å ta noen initiativer til å bringe erfaringer de ønsket å dele, inn i samhandlingene, og hvordan gruppelederne ville forholde seg til det barna brakte inn. Det var også viktig for meg å få en forståelse av hva slags liv barna levde når de ikke var i samtalegruppene.

Observasjonene er supplert med oppfølgende samtaler. Det dreier seg om både uformelle samtaler med barna og gruppelederne mens vi var sammen om forskjellige typer aktiviteter, og om planlagte samtaler i etterkant av gruppesamlingene. På et vesentlig punkt skiller disse

samtalene seg fra mer tradisjonelle intervjuer (Album, 1996). I de tradisjonelle intervjuene er det vanligvis ingen kontakt mellom forsker og informant, verken i forkant eller i etterkant. Jeg hadde en relasjon til barna og gruppelederne både før og etter samtalene. Jeg tror dette har gitt samtalene et mer helhetlig preg. Det vi snakket om, var stort sett erfaringer vi hadde delt.

Planlagte samtaler med gruppelederne

Jeg har hatt planlagte samtaler med alle gruppelederne. Utgangspunktet var tekster jeg hadde skrevet i etterkant av hver gruppesamling, og som gruppelederne hadde fått tilsendt. Jeg startet alltid med å spørre om det var noe i tekstene de hadde lagt merke til eller ønsket å kommentere. Gruppelederne hadde mye på hjertet, både i form av tanker og reaksjoner rundt barnas omsorgssituasjon og når det gjaldt den praktiske gjennomføringen av gruppesamlingene. Samtalene ble tatt opp på diktafon og senere transkribert. Innholdet på minnebrikken er slettet.

Planlagte samtaler med barna

I tillegg til uformelle samtaler med ett eller flere barn mens vi var sammen om en aktivitet, hadde jeg én planlagt samtale der jeg snakket med alle barna i hver samtalegruppe samtidig. Samtalen ble gjennomført etter siste gruppesamling. Jeg startet med å spørre barna om de husket hvorfor jeg var der. Som oftest svarte de at det var fordi jeg skulle se og høre hva som foregikk. Jeg sa at det var riktig. Jeg sa også at jeg hadde prøvd å få med meg mest mulig av det de hadde holdt på med, men at det hadde vært umulig for meg å få med meg alt. Derfor ønsket jeg at de skulle hjelpe meg.

I forkant av samtalene hadde jeg laget en papirrull med seks til åtte tegninger som illustrerte noe av det som hadde foregått. Tegningene var tenkt både som et hjelpemiddel for å vekke barnas interesse og som en huskeliste for meg. Fordi jeg ikke gjorde lydopptak av samtalene, trengte jeg noe annet som kunne hjelpe meg å huske det som ble sagt. Barna og jeg satte oss på gulvet med papirrullen foran oss. Jeg rullet ut én tegning

om gangen. Da vi hadde snakket ferdig om den, rullet jeg ut en ny. Jeg hadde med sprittusjer så jeg kunne skrive noe av det barna sa, ved siden av tegningene. De barna som ønsket det, fikk låne tusjene så de kunne skrive ting de syntes var viktig.

Den første tegningen var alltid en tegning av alle deltakerne i samtalegruppen sammen. Jeg spurte barna om de kunne se hvem som skulle forestille dem. Det kunne de ofte. Noen sa at de ikke var helt fornøyd med måten de var framstilt på. Da fikk de en tusj så de kunne rette på det de ikke syntes var bra. For hver nye tegning prøvde jeg å trekke alle barna med i samtalen ved også å henvende meg til dem som ikke rakk hånden i været eller ropte ut det de ville si. De gangene barna begynte å prate ivrig om noe, stilte jeg spørsmål som «kan du si noe mer om det?», «på hvilken måte da?» eller «har noen av dere andre opplevd det samme?». På denne måten prøvde jeg å få dem til å holde fast ved det de snakket om, litt lenger. Samtidig var jeg nøye med å se etter tegn som kunne tyde på at de var slitne. Samtalene varte i mellom en halvtime og tre kvarter. Når jeg merket at barna begynte å bli ukonsentrert, avsluttet jeg. Jeg takket dem for at de hadde tatt seg tid til å snakke med meg. Så spurte jeg hvordan det hadde vært for dem at vi hadde snakket sammen. Til slutt sa jeg at hvis det var noe de ville snakke mer om, kunne de si ifra til meg eller en av gruppelederne.

Planlagte samtaler med ungdommer

Jeg hadde stort utbytte av samtalene med barna. De bidro med perspektiver som kunne utdype min egen forståelse av det jeg hadde sett og hørt. Etter som arbeidet skred fram, fikk jeg imidlertid også lyst til å snakke med barn som kunne fortelle om sine erfaringer med å delta i samtalegrupper fra et retrospektivt perspektiv. Gjennom gruppelederne kom jeg i kontakt med ungdommer som hadde deltatt i samtalegrupper for mellom ett og tre år siden. Jeg har snakket med sju ungdommer, to gutter og fem jenter, i alderen 14–18 år. Jeg møtte dem alene eller to og to sammen. Samtalene varte i omtrent en time. På forhånd hadde jeg formulert noen spørsmål, men det var sjelden jeg fikk bruk for dem. Ungdommene hadde mye å si, både om livssituasjonen sin og om hvordan det hadde vært for

dem å delta i samtalegruppene. Noen av dem ga inntrykk av at de levde veldig vanskelig liv. Jeg ble sterkt følelsesmessig berørt av det de fortalte.

Til samtalene hadde jeg med en bærbar datamaskin og en projektor. Mens ungdommene snakket, skrev jeg ned det de sa. På en skjerm som hang på veggen, kunne de hele tiden se det jeg skrev. Etter at jeg hadde renskrevet tekstene, tilbød jeg ungdommene å få dem tilsendt på e-post. Jeg sa at de kunne se etter om det var noe de ønsket å føye til, eller om jeg hadde misforstått noe av det de hadde sagt. De fleste ungdommene sa at de ikke var interessert. De som takket ja, hadde ingen kommentarer.

Samtale med alle gruppelederne sammen

Da jeg var ferdig med observasjonene og de oppfølgende samtalene, inviterte jeg alle gruppelederne til en samling. Fem av sju grupper var representert. Jeg startet samlingen med å holde en presentasjon der jeg forklarte hvordan jeg hadde arbeidet, og hva jeg så langt hadde kommet fram til. Resten av tiden ble brukt til en samtale gruppelederne imellom. Jeg hadde på forhånd bedt om samtykke til å ta opp denne samtalen på diktafon.

Grunnen til at jeg valgte å arrangere samlingen, var at det jeg hadde kommet fram til, var av en karakter som gjorde at det lett kunne bli oppfattet som en ensidig negativ vurdering av gruppeledernes arbeid. Dette var noe jeg først hadde kommet fram til etter at observasjonene var avsluttet, og jeg hadde ikke hatt mulighet til å snakke med gruppelederne om det. Jeg syntes det var redelig at de skulle få kjennskap til vurderingene mine, og jeg ønsket å høre deres kommentarer. Jeg kunne ikke ta for gitt at de aspektene ved praksisen deres jeg hadde festet meg ved, var aspekter de opplevde som relevante. For å utvide min egen forståelse ønsket jeg derfor å legge til rette for at de kunne stille seg kritiske og spørrende til arbeidet mitt (Kirkevold, 1996).

Jeg var spent på gruppeledernes kommentarer og forberedt på å møte motstand og kritikk. Derfor la jeg vekt på å presentere det jeg hadde kommet fram til, på en mest mulig åpen og spørrende måte. Gruppelederne ga uttrykk for at de kjente seg igjen i beskrivelsene mine. De sa at jeg løftet fram aspekter ved praksisen som de selv opplevde som utfordrende, men

som de ikke tidligere hadde hatt mulighet til å snakke med noen om. Flere sa at de hadde lært mye av å høre på presentasjonen min, og av samtalen de hadde med hverandre. De formidlet også et stort engasjement til arbeidet sitt. De beskrev barna som deltok i samtalegruppene, som utsatte og sårbare barn, og sa at de hadde et sterkt ønske om å bidra til at de skulle få det bedre. De sa også at de opplevde samtalegruppene som en krevende praksis. De beskrev hvordan de ofte kom i situasjoner der de var usikre på hva som var riktig å si eller gjøre. Gruppelederne etterlyste konkrete råd og praktiske tips de kunne støtte seg til. Flere sa at de håpet at denne avhandlingen ville bidra med det.

Presentasjon av studien i forskjellige faglige sammenhenger

Jeg har også presentert arbeidet i forskjellige faglige sammenhenger, blant annet for gruppeledere og barneansvarlige innenfor voksenpsykiatri og somatikk. En gjennomgående tilbakemelding har vært at det jeg formidler, virker gjenkjennelig og relevant.

I etterkant av en presentasjon ble jeg kontaktet av organisasjonen Voksne for Barn. De ønsket å diskutere hvilke endringer de kunne gjøre i arbeidet sitt for at det i større grad skulle være tilpasset behovene til barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre. Jeg har hatt to møter med organisasjonen der vi har brukt mine erfaringer fra deltakende observasjon til å se nærmere på manualen til Mestringsgrupper.

Nedtegning av observasjonene

Jeg brukte ikke lyd- eller bildeopptak i forbindelse med observasjonene. Barn som deltar i forskning, blir betraktet som en særlig sårbar gruppe (Eriksson et al., 2010; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). For i størst mulig grad å kunne ivareta barnas konfidensialitet bestemte jeg meg for ikke å lagre personidentifiserbare opplysninger. Jeg antok også at et filmkamera eller en lydopptaker ville virke forstyrrende på aktiviteten i gruppene. Av samme grunn hadde jeg heller ikke med notatbok.

En fordel med filmmateriale eller lydopptak er at det gir forskeren anledning til å se og høre samme hendelse flere ganger. Det har jeg i noen situasjoner ønsket at jeg hadde hatt mulighet til. Samtidig peker den norske pedagogen Berit Bae (2005) på at bruken av filmkamera også kan være med på å begrense beskrivelsesmulighetene i et observasjonsmateriale. For eksempel vil kvaliteten på materialet være ulik avhengig av om forskeren bruker et stasjonært kamera eller beveger seg rundt. Bae forteller at hun i forbindelse med en studie av samspill mellom barn og voksne i en barnehage (Bae, 2004) brukte et håndholdt kamera og beveget seg rundt. I mange situasjoner erfarte hun at det var vanskelig å komme i en posisjon som gjorde at det ble mulig å filme den nonverbale kommunikasjonen fra begge parter i en samhandling like godt. Det samme var tilfellet når barna satt i ring. Da var det vanskelig å finne en kameravinkel som kunne fange kroppsbevegelsene og ansiktsuttrykkene til alle i gruppen.

Når det gjelder den videre bearbeidningen av et materiale som er basert på lyd- eller bildeopptak, argumenterer de danske barneforskerne Peter Ø. Andersen og Jan Kampmann (2006) for at den redigerte virkeligheten slike opptak framstiller, kan være vanskelig å reflektere over og analysere. Syn og hørsel er sterke sanser. Det vi ser på film eller hører i lydopptak, kan forekomme veldig autentisk. Lyd- og bildeopptak har derfor i seg en fare for at det som er tatt opp, oppleves som mer virkelig enn virkeligheten selv. Dette gjør at det kan være vanskelig for forskere å huske på at det de hører eller ser, er kun ett av mange mulige perspektiver.

På bakgrunn av disse forskernes refleksjoner og behovet for å ivareta barnas konfidensialitet valgte jeg å gjøre skriftlige notater umiddelbart etter at hver gruppesamling var slutt. Jeg satte meg i bilen og skrev ned i stikkordsform det jeg hadde sett og hørt. Jeg la vekt på å få med alt jeg kom på, uten å ta stilling til hvilken relevans jeg trodde det kunne ha i det videre arbeidet. På dette stadiet i forskningsprosessen har jeg således ikke bevisst valgt noe vekk. Samtidig var jeg klar over at det var umulig for meg å få med alt. Samme kveld eller morgenen etter renskrev jeg notatene gjentatte ganger til de framsto som en sammenhengende tekst. Jeg brukte mye tid på å finne de ordene jeg mente var best egnet til å uttrykke det jeg hadde sett og hørt.

De ferdig skrevne tekstene ble fortløpende sendt til gruppelederne for gjennomlesning. Den viktigste grunnen til at jeg valgte å gjøre dette, var at jeg opplevde det som redelig. Gruppelederne skulle ikke behøve å spekulere på hvilke aspekter ved praksisen deres jeg hadde lagt merke til. Jeg ønsket også å undersøke om jeg hadde oppfattet det som hadde foregått, omtrent på samme måte som dem. Det har variert hvor grundig tekstene har blitt lest. Noen gruppeledere har sagt at de har lest dem nøye. Andre har sagt at de ikke har hatt tid til å se så mye på dem. De som har lest, har sagt at det har vært lærerikt å se sin egen praksis beskrevet fra mitt perspektiv. De har også sagt at de har kjent seg igjen i det de har lest. Det er ingen gruppeledere som har sagt at de er uenige i noe av det jeg har skrevet.

Jeg valgte å la være å be barna om å lese tekstene eller å lese tekstene høyt for dem. Det ville ha vært å pålegge dem en for stor byrde. Tekstene beskriver situasjoner de kan ha opplevd som vanskelige. Jeg kjente ikke barna fra før, og jeg visste derfor ikke hvordan de pleide å reagere. Jeg hadde også liten mulighet til å følge opp barn som ble opprørt eller lei seg.

Språket jeg har benyttet i tekstene, er dagligspråket mitt. Med det mener jeg det språket jeg lærte da jeg var barn, og som jeg snakker og skriver til daglig, uavhengig av mine faglige forutsetninger. Den danske teologen Jakob Wolf (1997) sier at det først og fremst er gjennom dette språket vi mennesker blir kjent med verden og lærer å forstå den. Han sier at det som særlig kjennetegner dagligspråket, er at det på samme tid er både veldig åpent og veldig presist. De ordene og begrepene vi bruker, er ikke entydige. Det er den konteksten de blir brukt innenfor, som gir dem deres endelige betydning. Dette gjør dagligspråket til et perspektiv på verden som ikke virker begrensende, men tvert imot åpnende. Vi kan for eksempel få mange forskjellige tanker og assosiasjoner når vi hører ordet «vann». Vann kan være flytende, stillestående eller sildrende. Det kan være blått, grønt eller grått. Det kan være kaldt og varmt. Når vi hører ordet «vann», kan vi derfor oppfatte det vi hører, svært forskjellig. Samtidig som «vann» er et ord som vekker mange følelser og assosiasjoner, vet vi imidlertid også godt når noe ikke er vann. Vi har en klar fornemmelse for betydningenes grenser. Wolf sier at dette gjør dagligspråket til et språk som også gjør det mulig å uttrykke seg svært presist. Gjennom

dagligspråket kan vi få en mer direkte tilgang til erfaringene våre, enn det fagspråket kan gi.

Med dagligsproget mener man det sprog, enhver lærer som barn, og som man kan tale uden at have nogen form for faglige forudsætninger. Dagligsproget betyder det almindelig talte sprog, der umiddelbart forstås og tales af alle. Det står i modsætning til alle former for fagligt special-sprog, der kun forstås af de fagligt indviede. Vores primære forståelse af verden foregår i daglig-sproget. Samtidig med at vi lærer sproget, lærer vi verden at kende og forstå den. (Wolf, 1997, s. 27)

Det Wolf sier, behøver ikke å bety at det er en motsetning mellom dagligspråket og fagspråket. Det jeg oppfatter at han ønsker å formidle, er at dagligspråket utgjør et nødvendig utgangspunkt for det fagspråket har å bidra med. Wolf sier at vi kan gå fra dagligspråket til fagspråket, men ikke den andre veien. Dette er en forståelse som har vært viktig for meg, og som jeg vil komme tilbake til senere i boken.

Etiske hensyn

Det er ikke mulig å stille spørsmål til andre menneskers handlinger uten at dette påvirker dem. Studien har derfor ikke bare vært et vitenskapelig arbeid, men har også hatt preg av å være en moralsk relasjon. Som alle mellommenneskelige relasjoner har den vært preget av fenomener som tillit, sårbarhet og makt. Den danske filosofen Knud E. Løgstrup sier i sin bok *Den etiske fordring*, som han ga ut i 1956, at vi aldri har med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dette menneskets liv i vår hånd. Løgstrup (2008a) sier at det vi holder, kan være svært lite – en forbigående stemning, en oppstemthet vi vekker eller får til å visne, eller en tristhet vi forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det er opp til oss om den andre lykkes med sitt liv eller ikke.

Det Løgstrup her sikter til, er en grunnleggende betingelse som er til stede i alle menneskers liv. Han sier at det er en betingelse vi ikke har skapt selv, og som vi derfor heller ikke kan velge bort. Dette betyr at det også i en forskningsrelasjon ligger en etisk fordring. Den dreier seg om det ansvaret forskeren har for å forholde seg til de menneskene som lar

ham eller henne ta del i sine liv, på en måte som gjør at det ikke øves vold mot selvforståelsen deres.

Begrepet forskningsetikk viser imidlertid også til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Studien er gjennomført i samsvar med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Formålet med retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Retningslinjene er forpliktende for både individer og institusjoner. De skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har forholdt meg til tre sentrale temaer i de forskningsetiske retningslinjene. Jeg vil først gjøre rede for etiske dilemmaer som er knyttet til barns deltakelse i forskning. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har forholdt meg til spørsmålet om samtykke og prinsippet om å tilveiebringe nytte og forårsake minst mulig skade.

Barns deltakelse i forskning

Tradisjonelt har barns erfaringer vært viet lite oppmerksomhet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. I forbindelse med de endringene i synet på barn og barndom som har funnet sted de siste tiår, har det imidlertid oppstått en økt interesse, både i Norge og andre land, for å studere barns liv fra deres egne perspektiver (Alderson, 2008; Backe-Hansen & Frønes, 2012; Cater & Øverlien, 2010; Christensen & James, 2008; James & Prout, 1997; Kellett, Forrest, Dent & Ward, 2004; Näsman et al., 2010; Thomas & O’Kane, 1998). Samtidig med denne økte interessen har barns deltakelse i forskning også blitt beskrevet som et område preget av utfordringer og dilemmaer. Kombinasjonen forskning, barn og etikk har fått stadig mer oppmerksomhet, spesielt når det gjelder forskning som involverer barn i utsatte og problemfylte livssituasjoner (Backe-Hansen & Frønes, 2012; Cater & Øverlien, 2010; Farrell, 2005). De nasjonale forskningsetiske komiteene har gitt ut tre publikasjoner som har vært til støtte og hjelp i de etiske refleksjonene over barns deltakelse i denne

studien (Bugge, 1999; Fossheim, 2012; Fossheim, Hølen & Ingierd, 2013). I publikasjonene diskuteres blant annet dilemmaer knyttet til det at barn både har en moralsk rett til å delta og et spesielt krav på beskyttelse. Disse dilemmaene er også omtalt i FNs barnekonvensjon. Den nederlandske teologen Annemie Dillen (2007) sier at de kan beskrives som en spenning mellom et omsorgsperspektiv og et emansipatorisk perspektiv på barn. I barnekonvensjonen er det ikke gjort noen rangering eller prioritering mellom de to. Det er overlatt til voksne som er i kontakt med barn, å bruke sin moralske dømmekraft til å vekte dem.

Barns deltakelse i forskning er også omtalt i NESHs forskningsetiske retningslinjer i punkt 14 (NESH, 2016). Her slås det fast at forskning om barn og barns liv er viktig og verdifullt, og at barn skal bli sett på som sentrale bidragsytere. Samtidig understrekes det at barn har et særskilt krav på beskyttelse, og at valg av framgangsmåte og innhold i forskningen må tilpasses dette.

I denne studien har jeg forsøkt å balansere de to hensynene ved å studere barna i en sosial sammenheng der de oppholdt seg uavhengig av min forskning. På den måten mener jeg at jeg har lagt til rette for at deres deltakelse skulle bli minst mulig belastende. Jeg har også lagt vekt på å vise respekt for hvert enkelt barns kunnskap og erfaring ved å forholde meg til barna som enkeltindivider, og ikke som representanter for en kategori. Dette gjelder både i forbindelse med observasjonene og de oppfølgende samtalene og i forbindelse med den videre analysen av tekstene. Som jeg tidligere har forklart, har jeg også valgt ikke å lagre personidentifiserbare opplysninger.

Spørsmålet om samtykke

En forutsetning for at en forskningsrelasjon skal være etisk god, er at de som deltar, har tillit til forskeren. Ifølge Løgstrup (2008a, s. 17) er tillit også en grunnleggende betingelse som er til stede i alle mellommenneskelige forhold. Han sier at relasjonene våre ville ha vært uholdbare dersom vi ikke hadde kunnet møte hverandre med tillit. Dette betyr at det skal skje noe spesielt i en relasjon til et annet menneske før vi bestemmer oss for å møte vedkommende med mistillit.

En forutsetning for at forskningsdeltakere skal kunne bevare tilliten til forskeren, er at de har forstått hva studien innebærer, og at de frivillig har samtykket til å delta (NESH, 2016, punkt 8). I arbeidet med dette prosjektet har det vært tre ulike grupper det skulle innhentes samtykke fra: gruppelederne, foreldrene til barna og barna selv.

Før jeg startet med observasjonene og de oppfølgende samtalene, hadde jeg et møte med gruppelederne på deres arbeidsplass. Jeg informerte om studien, og gruppelederne fikk anledning til å stille spørsmål. Vi avtalte at de skulle snakke med hverandre og lederen sin etter at jeg hadde gått. Dersom de bestemte seg for at de ville delta, skulle de deretter kontakte meg. Samtlige av de jeg snakket med, tok kontakt etter kort tid. Vi diskuterte da hvordan det ville være best å informere foreldrene og barna. Gruppelederne foreslo at de skulle ta seg av det praktiske, og de mente at samtalene de hadde med foreldre og barn i forkant av gruppesamlingene, ville være en velegnet ramme. Jeg var enig i dette. Gruppelederne var i mange tilfeller personer foreldrene kjente fra før og hadde tillit til. Vi avtalte at de skulle informere om hva jeg skulle undersøke, om hvordan jeg skulle gjøre det, om anonymitet, om at det ikke skulle lagres personidentifiserbare opplysninger, om at det ikke var nødvendig å oppgi noen grunn dersom man ikke ønsket å delta, og om at det å si nei til deltakelse ikke ville få konsekvenser for barnas muligheter til å være med i samtalegruppene. Foreldrene fikk min e-postadresse og mitt telefonnummer, med beskjed om at de kunne kontakte meg direkte dersom de ønsket det. De ble også opplyst om at jeg kom til å skrive under på en taushetserklæring på institusjonen som var ansvarlig for gruppevirksomheten. Det var ingen barn eller foreldre som reservert seg mot at barna kunne delta.

På denne måten fant min første kontakt med barna sted da jeg møtte dem i samtalegruppene. Gruppelederne presenterte meg og ba meg fortelle hvem jeg var, og hvorfor jeg var der. Etter at jeg hadde fortalt hva jeg het, og hvor jeg arbeidet, spurte jeg barna om de hadde vært klar over at jeg skulle komme. De fleste sa at de hadde vært det. Jeg fortalte at jeg var interessert i å finne ut hva de holdt på med i gruppen, og hvordan det var å være der. Jeg fortalte også at jeg skulle skrive om det i en slags bok. Barna spurte om det kom til å være bilder av dem i boken. Det sa jeg at det ikke kom til å være. Jeg sa også at jeg ikke kom til å bruke de virkelige navnene

deres, og at jeg kom til å skrive boken på en måte som gjorde at det ikke ville være mulig for de som leste den, å forstå hvilke samtalegrupper jeg beskrev. Barna fikk også beskjed om at dersom de ikke likte at jeg var der, kunne de når som helst si ifra til gruppelederne eller foreldrene. Jeg sa at de ikke trengte å si hvorfor, og at jeg da ville slutte å komme.

Det kan være grunn til å tenke over hvorvidt barna har hatt reelle muligheter til å påvirke sin egen deltakelse. Noe av det som kjennetegner barns livsvilkår, er at voksne tar avgjørelser for dem. Barna ble spurt først etter at gruppelederne og foreldrene hadde gitt sitt samtykke. Det kan også stilles spørsmål ved om barna har hatt den kunnskapen og den erfaringen som skulle til for å vurdere hvilke konsekvenser deltakelsen kunne ha for dem. Med dette mener jeg ikke at jeg ser på barnas samtykke som uvesentlig. Jeg mener imidlertid at det vesentligste når det gjelder deres samtykke til å delta i studien, ikke er det som skjedde forut for observasjonene og samtalene, men det som skjedde mens vi var sammen.

Jeg har forholdt meg til det å innhente barnas samtykke som en kontinuerlig prosess som foregikk så lenge jeg var til stede i samtalegruppene. Når barna viste interesse for temaer jeg ville snakke med dem om, kom med forslag til tittel eller layout på avhandlingen jeg skulle skrive eller spurte når det skulle lages film av den, og om de kunne spille hovedrollen, oppfattet jeg det som at de ga et samtykke. Det samme var tilfellet når de ba meg fortelle om noe jeg hadde opplevd siden vi så hverandre sist, ba om hjelp til å gå på do eller spurte om de kunne få sitte ved siden av meg når vi spiste. Jeg oppfattet det som at barna på forskjellige måter ga uttrykk for at de visste hvorfor jeg var der, og at de syntes det var greit.

Noen ganger skjedde det motsatte. Barna signaliserte at de var opp-tatt av helt andre ting enn det jeg ønsket å snakke med dem om. Når samtalene tok en slik vending, forsto jeg det som at de sa ifra at de der og da ikke ønsket å delta i studien. Da prøvde jeg ikke å overtale dem til å snakke om det jeg var interessert i, men prøvde heller å engasjere meg i det de holdt på med. Studien var mitt prosjekt, ikke deres. Mange av barna ga inntrykk av at de levde svært krevende liv. I en del situasjoner tenkte jeg at det viktigste jeg kunne gjøre for dem, var å bidra til at de kunne ha det fint mens vi var sammen. I etterkant av observasjonene har jeg sett at i noen av situasjonene der jeg valgte å legge mitt eget prosjekt

til side for i stedet å forholde meg til det barna var opptatt av, ble jeg kjent med sider ved barnas liv som jeg ellers ikke ville ha fått innsikt i. Det var ingen barn som sa at de ikke likte at jeg var til stede i samtalegruppene.

Nytte og skade

Et annet sentralt forskningsetisk prinsipp dreier seg om ikke å forvolde alvorlig skade (NESH, 2016, punkt 12). Skade kan skje på mange måter. I denne studien kan skade trolig først og fremst oppstå ved at gruppelederne opplever boken som en kritikk av deres praksis.

I samtaler med meg var det flere gruppeledere som ga uttrykk for at de var stolte over arbeidet sitt. De fortalte at de brukte mye tid på å planlegge gruppesamlingene og legge til rette for at barna skulle ha det bra. Etter som arbeidet mitt med avhandlingen skred fram, ble det stadig tydeligere for meg at den kunne komme til å påvirke gruppeledernes opplevelser av eget arbeid på en negativ måte. Jeg brukte mye tid på å tenke over hva jeg kunne gjøre for å ivareta deres selvaktelse og verdighet.

Det er vanskelig å reflektere over denne formen for skade uten å bringe inn begrepet sårbarhet. På samme måte som med tillit ser Løgstrup også sårbarheten som en grunnleggende betingelse ved menneskets eksistens (Løgstrup, 2008a). Han knytter den til vår avhengighet av andre. Løgstrup sier at når vi utleverer noe av oss selv, gjør vi det i forventning om å bli ivaretatt. Samtidig er det ikke mulig for oss å være sikre på at den vi utleverer oss til, kommer til å ta imot det vi formidler, på den måten vi ønsker. Han sier at den som tar imot, kan gjøre det i omsorg eller ødeleggelse, i ivaretagelse eller utnyttelse. Å gi fra seg noe i tillit er derfor å gjøre seg sårbar.

Ifølge Løgstrup (1997, s. 174) gjør alle mennesker krav på å være omgitt av en urørlighetssone vi ikke ønsker at andre skal bryte seg inn i. Det er noe i livet vårt vi vil ha i fred for andres innsyn. Hva dette er, kan være forskjellig. Det kan også endre seg gjennom livet, og det kan variere fra situasjon til situasjon. Løgstrup peker likevel på at motivene for egne handlinger er noe de fleste ønsker å ha i fred. Han sier at de grunnene vi har for å handle slik vi gjør, som oftest kan uttales og defineres. De kan også utfordres og utforskes uten at det blir oppfattet som en trussel mot selvforståelsen vår. Med motivene er det annerledes. Ofte er det verken lett

å sette ord på eller forstå sine egne motiver. De inneholder også aspekter ved livet vi ofte trenger lang tid på å tenke over. Dersom andre setter ord på det de antar er våre motiver, og på den måten konkluderer med hvem vi er, uttaler de seg om noe de umulig kan ha kunnskap om. Løgstrup sier at det er å trå over en grense, å bryte seg inn i urørlighetssonen. Han sier at virkningen kan være fryktelig for den det gjelder. Den vil ikke stå i noe rimelig forhold til den sannheten som eventuelt kommer for en dag.

For å unngå å krenke urørlighetssonen sier Løgstrup at vi må vise tilbakeholdenhet. Vi må holde oss til de grunnene folk oppgir for å tenke og handle slik de gjør, og holde oss unna motivene deres. Samtidig peker han på at den risikoen som er knyttet til urørlighetssonen, ikke bare dreier seg om faren for å krenke den, men også om faren for isolasjon. Ofte er det nettopp i motivene at muligheten til ny innsikt ligger. For å hindre at tilværelsen stivner i forenklinger, kan det derfor noen ganger være nødvendig å sette ord på det vi antar er et annet menneskes motiv. Utfordringen er å gjøre dette på en måte som gjør at motivet kan hentes fram uten at vedkommende opplever at det får preg av pinlighet eller blottstillelse. Løgstrup sier at vi må la motivet bli saken. Vi må snakke om det på en måte som ikke vipper den andre av pinnen, eller som forsøker å ta kontrollen over ham eller henne, men på en måte som gjør at vi kan komme videre i det vi holder på med (Christoffersen, 2011b).

Gjennom å observere gruppeledernes praksis har jeg fått mulighet til å stille spørsmål ved synspunkter og væremåter jeg vanligvis ikke ville ha fått kjennskap til. Jeg har sett deres sårbarhet og hatt et oppriktig ønske om ikke å krenke urørlighetssonen deres. Samtidig har jeg sett at det å stille spørsmål har kunnet gi meg ny innsikt i praksisen deres. Mine viktigste bidrag til at dette skal foregå på en måte som i minst mulig grad får preg av blottstillelse og pinlighet, har vært å legge fram for gruppelederne det jeg har funnet ut, la dem lese og kommentere tekstene jeg har skrevet, og legge til rette for at de kunne snakke med meg når de følte behov for det.

På samme måte som voksne gjør også barn krav på å være omgitt av en urørlighetssone. Dette betyr at jeg har hatt det samme moralske ansvaret for å forholde meg til barna som deltok i samtalegruppene, på en måte som gjør at jeg ikke øver vold mot selvforståelsen deres. Et spørsmål jeg

har brukt mye tid på å tenke over, er hvilke sider ved barns erfaringsliv jeg, som voksen, har rett til å hevde at jeg vet noe om. Jeg har prøvd å ivareta barnas perspektiver på en respektfull måte ved å fokusere på de situasjonene de var involvert i, og på de sakene de ga inntrykk av å være opptatt av. Jeg har også lagt vekt på å få fram alvoret i barnas livssituasjon ved ikke å forenkle eller bagatellisere det jeg hørte og så mens jeg var til stede i samtalegruppene.

Avveiningen mellom nytte og skade må også ses i sammenheng med verdien av kunnskapstilfanget. I NESHs publikasjoner (Bugge, 1999; Fossheim, 2012; Fossheim et al., 2013) understrekes betydningen av å planlegge forskningen på en måte som gjør at kunnskapsbidraget maksimeres samtidig som risikoen for skade blir minimert. I denne studien mener jeg at kravet er ivare tatt. I bokens kapittel 2 redegjør jeg grundig for eksisterende forskning om barn som har psykisk syke og rusavhengige foreldre, og om samtalegrupper som et profesjonelt hjelpetiltak. Jeg argumenterer også for hva som mangler i denne forskningen, og hvordan min studie kan utgjøre et verdifullt supplement. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, har jeg bevisst valgt en måte å være sammen med barna på som gjorde det mulig å utforske problemstillingen og samtidig være til minst mulig belastning.

I forbindelse med at jeg presenterte deler av observasjonsmaterialet på en samling for gruppeledere på deres arbeidsplass, fikk jeg en tilbakemelding om at noen av gruppelederne var bekymret for at forskningsarbeidet kunne føre til at samtalegruppene kom i et dårlig lys. De var redde for at en gruppe utsatte barn som endelig hadde fått et hjelpetilbud, skulle miste det igjen. Dette er en innvending jeg tar alvorlig, og som jeg har tatt med i betraktningen i avveiningene mellom nytte og skade. Jeg har kommet fram til at det at barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre endelig har fått et hjelpetilbud, ikke kan være et argument for å la være å undersøke dette hjelpetilbudet på en åpen og utforskende måte.

Bokens disposisjon

Boken består av åtte kapitler. I det følgende vil jeg redegjøre for innholdet i de kommende sju kapitlene.

For at leseren skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til bokens problemstilling (Alvesson & Sköldberg, 2008), vil jeg gjøre rede for relevant bakgrunnskunnskap i kapittel 2. Jeg vil først gjøre rede for hvor mange barn som vokser opp med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, og hvilke konsekvenser det kan ha for barn å vokse opp i en slik situasjon. Jeg vil også se nærmere på hvilke politiske føringer som er lagt for hva slags type støtte og hjelp disse barna skal tilbys. Jeg vil presentere forskning basert på fagfolks forståelser av barna og deres livssituasjon, forskning basert på voksnes retrospektive fortellinger om sin egen oppvekst med psykisk syke eller rusavhengige foreldre og forskning basert på erfaringene til barn og unge som i dag lever med foreldre som er psykisk syke eller ruser seg. Deretter vil jeg gjøre rede for samtalegrupper som et profesjonelt hjelpetiltak, og for hva eksisterende forskning sier om barns erfaringer med å delta i samtalegrupper.

Kapittel 3 går nærmere inn på bokens analytiske perspektiv: narrativ analyse. Jeg vil først beskrive hvordan jeg kom fram til at det å arbeide med fortellinger ville være et godt analytisk grep på det som er studiens problemstilling. I tillegg til at jeg ser på hva som kjennetegner en fortelling, og hva det er ved fortellinger som gjør dem så godt egnet til å studere menneskelig samhandling, vil jeg også beskrive hvordan jeg rent praktisk gikk fram da jeg utarbeidet ni fortellinger med bakgrunn i tekstene jeg hadde skrevet i etterkant av deltakende observasjon. Kapitlet avsluttes med en kritisk refleksjon over noen begrensninger og muligheter som ligger i det å forholde seg til menneskelig samhandling fra et narrativt perspektiv. I denne refleksjonen vil jeg særlig trekke vekslers på forståelser som er hentet fra den greske filosofen Aristoteles' skrift *Poetikken* (med norsk tittel *Om diktetekunsten*, utgitt i 2004).

Vitenskapelige framgangsmåter er ikke nøytrale teknikker som kan benyttes på den samme måten i alle situasjoner og prosjekter. I ethvert valg av framgangsmåte ligger det vurderinger som kan ha avgjørende betydning for hvilken mening som blir dannet, og for hvilke konklusjoner forskeren velger å trekke (Gulløv & Højlund, 2003, s. 9–10). For at andre skal kunne ta stilling til mine konklusjoner, er det derfor nødvendig å redegjøre grundig for hvilket perspektiv jeg har valgt å studere samhandlingene mellom de profesjonelle og barna fra. I kapittel 4 vil jeg gjøre

dette ved å gi studien en vitenskapsfilosofisk forankring i en avdekkende hermeneutikk. Det er en form for hermeneutikk som bygger på en forståelse av at mening ikke er noe som allerede er der, og som forskeren skal prøve å få øye på, men noe som blir dannet i løpet av forskningsarbeidet. Forskerens oppgave er derfor ikke å være en passiv mottaker av informasjon, men å delta aktivt i en skapende prosess. Jeg vil innlede kapitlet med å gi en teoretisk redegjørelse for denne formen for hermeneutikk og knytte den til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer og den franske filosofen Paul Ricoeur. Deretter vil jeg beskrive hvordan hermeneutikken har vært med på å forme andre forskeres forståelse av hva det kan innebære å innta en fortolkende tilnærming til samhandlinger mellom profesjonelle og barn. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan den avdekkende hermeneutikken har vært med på å forme arbeidet jeg har gjort. Det gjelder hvilken betydning den har hatt både for min forståelse av selve forskningsprosessen, for min forståelse av hva slags type kunnskap forskningsprosjektet bidrar med, og for min forståelse av hva det bør innebære for profesjonelle å forholde seg til barn som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter.

I kapittel 5 vil jeg beskrive og fortolke ni fortellinger utarbeidet på bakgrunn av tekstene jeg skrev i etterkant av deltakende observasjon. Formålet er å undersøke hvordan barnas egne erfaringer får komme til uttrykk og blir håndtert i de samhandlingssituasjonene som er beskrevet. Det er hovedsakelig i dette kapitlet bokens problemstilling blir besvart. Et sentralt poeng i den avdekkende hermeneutikken er at vi ikke har noen direkte tilgang til forståelse, verken av oss selv eller av andre. Fortolkning dreier seg om å få tak i en mening som i utgangspunktet er skjult. For å kunne få tak i noe av det meningsoverskuddet som lå skjult i de ni fortellingene, har jeg lagt vekt på å lese dem med en innstilling om at jeg ikke kunne ta noe for gitt. Dette innebar at jeg måtte gå langsomt fram, stoppe opp, ta meg tid til undring og til å vurdere fortolkningene på nytt. For at leseren skal kunne ta del i denne prosessen, har jeg beskrevet den grundig.

I kapittel 6 og 7 vil jeg søke å la det konkrete og partikulære som ble synliggjort i kapittel 5, tre fram som uttrykk for mer generelle og allmenngyldige fenomener. Jeg mener da ikke allmenngyldige i betydningen at

det skal kunne sies å gjelde i alle liknende situasjoner, men at det kan vekke gjenkjennelse og ha allmenn interesse. I kapittel 6 vil jeg først diskutere betydningen av å arbeide innenfor en manualbasert praksis. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være den objektiverende hermeneutikken samt utvalgte etiske perspektiver. Deretter vil jeg diskutere betydningen av det teoretiske grunnlaget for manualene gruppelederne arbeidet etter. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være mistankens hermeneutikk. I kapittel 7 vil jeg først diskutere betydningen av det som ikke ble satt ord på, eller som bare så vidt ble antydnet eller nevnt, i samhandlingssituasjonene jeg har observert. Den teoretiske forankringen for diskusjonen vil være den eksistensielle hermeneutikken. Deretter vil jeg diskutere om det å bruke fortellinger som arbeidsform kan åpne for at samtalegruppene kan bli en praksis som i større grad gir rom for barn som meningssøkende og meningsskapende subjekter. Den teoretiske forankringen for denne diskusjonen vil være perspektiver fra narrativ teori.

Målet med boken er ikke bare å beskrive og forstå praksisen jeg har studert, men også å bidra til positiv endring. I kapittel 8 vil jeg rette blikket utover og reflektere over hvilke utfordringer vi står overfor dersom samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre skal bli en praksis som i større grad tar barnas egne erfaringer på alvor. I disse refleksjonene vil jeg blant annet trekke veksler på kommentarer jeg har fått fra fagfolk i etterkant av disputasen.