

Olav Skjerpe

Små barn,
store spørsmål

Eksistensielle og religiøse spørsmål i barns livsverden

Empirisk materiale fra "På skråss" i Aftenposten i årene 1985 til 2005



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

HØST 2010

Til minne om farfar (1921 – 2010)

student ved MF i årene 1942 til 1948

som hadde svar til et lite barn med store spørsmål

Tittel (bokmål)	Små barn, store spørsmål Eksistensielle og religiøse spørsmål i barns livsverden
Tittel (nynorsk)	Små barn, store spørsmål Eksistensielle og religiøse spørsmål i barns livsverd
Tittel (engelsk)	Small children, big questions Existensial and religious issues in children's life worlds
Av	Olav Skjerpe
Semester	Høst 2010
Emnekode	AVH502 - Masteravhandling
ECTS	55
Antall ord	37.510 (Ikke inkludert innholdsfortegnelse, litteraturliste og fotnoter.)
Stikkord	Barn, livsspørsmål, På skrås, religiøsitet, barneteologi

Innhold

Innholdsfortegnelse.....	4
Forord.....	5
1. Innledning	
1.1. Redegjørelse for tematikken og teoretiske perspektiver.....	6
1.1.1 Tematikkens relevans og aktualitet.....	12
1.1.2. Min bakgrunn og motivasjon.....	16
1.2. Fra tematikk til problemstillinger.....	18
1.3. Begrepsavklaringer.....	21
1.3.1. "Barn".....	21
1.3.2. "Religion".....	21
1.3.3. "Religion" og "religiøsitet".....	22
1.3.4. Ytre (objektiv) og indre (subjektiv) religiøsitet.....	24
1.3.5. Det religiøse mennesket.....	24
1.3.6. Religiøse og eksistensielle spørsmål – livsspørsmål.....	25
2. Hoveddel	
2.1. Redegjørelse for metoder.....	27
2.1.1. Kilder og troverdighet.....	31
2.1.2. Innsamling og ordning av data.....	32
2.1.3. Etske implikasjoner.....	33
2.2. Tidligere forskning.....	33
2.3. Presentasjon av det empiriske materialet.....	39
2.3.1. "Savnet og minnene" – om sykdom, død og sorg.....	56
2.3.2. "Vennskap er en stor skatt" – om vennskap.....	63
2.3.3. "Gud" – om gudsoppfatning, gudsrelasjon og gudsforestilling.....	66
2.3.4. "Innerst inne i meg" – om å samtale med hverandre om følelser, om forelskelse og kjærlighet, om håp og om å være snill mot hverandre.....	72
2.3.5. "Alene i verden" – om tomhet, ensomhet og å ikke tro på seg selv.....	75
2.3.6. "Trenger ordene" – om å tenke og gruble og om meningen med livet... ..	80
2.3.7. "To problemer" – om skilsmisse.....	81
2.3.8. "Ikke lett å være tretten" – om å være midt mellom barn eller voksen..	84
2.4. Drøfting av det empiriske materialet opp mot teoretiske perspektiver.....	86
3. Avslutning	
3.1. Å møte barns spørsmål – hovedkonklusjoner.....	95
3.2. Fremtiden i barnekirken - utfordringer for kirken.....	97
Sammendrag.....	100
Appendix.....	101
Fotnoter.....	104
Litteraturliste.....	120

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen startet høsten 2005, da jeg begynte på mastergraden ved å ta metodelære, ha innledende veiledningssamtaler og delta i avhandlingsseminar med Tormod Engelsviken og Bernt T. Oftestad. Mange ting har skjedd disse begivenhetsrike årene:

Jeg har giftet meg, levert masteravhandling i sosialantropologi, studert blant annet spesialpedagogikk, norsk som andrespråk og menneskerettigheter, begynt å jobbe, kjøpt hus og bil, blitt lektor og begynt å undervise – og ikke minst fått to barn. Det er mye å takke for! Samtidig har denne avhandlingen vært med meg alle disse årene, og har blitt gjenstand for mange tanker og en del arbeid. Jeg vil gjerne takke de to jeg har hatt som veiledere i løpet av disse årene, Leif Gunnar Engedal og Arild Romarheim.

Jeg håper at avhandlingen blir interessant lesning. Det er et viktig og utfordrende tema og avhandlingen har et innholdsrikt materiale.

Husk at de store forandringene i menneskehetens skjebne bare, som den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead (1863 – 1931) pekte på, kan gjennomføres i små barns sinn.

Sist - men ikke minst - takk til min kjære for all tålmodighet.

God lesning!

Olav Skjerpe

1. Innledning

1.1. Redegjørelse for tematikken og teoretiske perspektiver

List deg forsiktig inn på barnerommet og titt ned i senga. Hva ser du? De fleste av oss ser selve bildet på uskyld og hjelpesløshet, et ubeskrevet blad. Det vi i virkeligheten ser der i sengen er ”det største åndsvesen som noen ganger har eksistert, universets mest kraftfulle læremaskin: De små fingrene og den lille munnen er utforskningsredskaper som saumfarer den fremmede verden omkring med stor presisjon. Ørene fanger opp en uforståelig summing som på perfekt vis gjøres om til meningsfullt språk. De store øynene later rett som det er til å ha evnen til å stirre inn i sjelen din, og faktisk er det akkurat det som skjer. Barneøynene tolker dine innerste følelser. Den dunete hodeskallen omgir en hjerne som knytter millioner av nye kontakter hver eneste dag.”¹

Det er hva flere tiår med forskning kan fortelle oss.

Mennesket er et meningssøkende vesen.² Det strever etter å utvide sin horisont og øke sin kontaktflate med omverdenen allerede før det kan snakke. Den svenske pedagogen Hartman viser til spedbarnets måte å løfte sitt tunge hode for å kunne se verden. Dette strevet fortsetter med språkets hjelp, når barnet med ord og begreper forsøker å begripe og få grep om tilværelsen.³ Det en er vitne til, er et møte mellom to verdener - mellom barnets ”indre” verdensbilde og omverdenen – et møte som bearbeides i barnets tankeverden. Som en måte å orientere seg i tilværelsen, lære seg å forholde seg til den og komme noen skritt videre, så stiller barn spørsmål. Barn er ”på forskerferd ut i livet – ut i de store spørsmålene”.⁴ Barns spørsmål er viktige. Og de viktigste spørsmålene for barn er ofte de som er de vanskeligste for voksne å svare på.

Denne avhandlingen handler om barns spørsmål. Det overordnede temaet er barn og religiøsitet. Jeg har en tverrfaglig inngang til temaet og ser på flere perspektiv på temaet som utfyllende i forhold til hverandre, og henter i hovedsak empiri fra brev i På skråss-spalten i Aftenposten fra 1985 til 2005. Gjennom en analyse av disse ytringene fra barn og unge sikter jeg mot å kunne si noe om barns religiøsitet, om barns språkliggjøring av religiøse opplevelser og erfaringer og barns forhold til religion og eventuell (guds)tro. Barns utvikling innebærer også religiøst liv og religiøse spørsmål.

Først kan det derfor være naturlig å si noe om barn, barndom, språk og religiøsitet. Barndommen huskes med svært forskjellige følelser. Tanken framkaller gleder og sorger,

takknemlighet og bitterhet. Noen sier at barndommen er en sorgløs tid. Den amerikanske pedagogen Myers skriver om da hun var ung – rundt fem eller seks år – at hun ikke kunne vente med å bli voksen fordi hun da ville vite alt. Voksne syntes å være allvitende. Så vokste hun opp og fant ut at voksne ikke hadde alle svarene.⁵ Jeg har også blitt voksen nå - og har aldri vært mer usikker. Jeg vil på en måte si at jeg er en del av ”På skråss”-generasjonen, som vokste opp med å lese denne siden i A-magasinet og Aftenposten.

Det er ikke godt å vite hvem som har mest å lære av hvem når en tenker på barn og voksne. Barnet med sin tydelige livsutfoldelse og sitt definerte følelsesliv er en sterk visualisering av det skapte, og minner voksne om hvordan livet egentlig er.⁶ Når en en gang har oppdaget hvordan verden tar seg ut fra barnas perspektiv så er det vanskelig å unngå å bli fascinert av det og lete videre i et, ifølge de danske pedagogene og forskerne Doverborg & Samuelsson, delvis uutforsket landskap.⁷ Det er lett å la seg fascinere av barns måte å skape mening i tilværelsen på.

Det er barns perspektiv – ikke perspektiv på barn – som er det sentrale i denne avhandlingen. Vanligvis forestiller en seg barn i forhold til å bli, og barndommen som en forbigående fase i livet på vei til voksenlivet. Den amerikanske sosiologen Jenks setter søkelys på denne forståelsen av barnet når han sier at “from within a variety of disciplines, perspectives and sets of interests childhood receives treatment as a stage of *a structural becoming*, never as *course of action nor a social practice*.”⁸ De “vekst”-metaforene som er brukt i diskusjoner om barn er rettet mot å bli noe, et tabula rasa, som metaforene “å legge grunnlaget for”, ”vokse opp”, forberedelse”, “utilstrekkelighet, “uerfarenhet” og “umodenhet”. Slike metaforer synes alle å snakke om en relasjon til en udefinert, men likevel fast etablert, rasjonell voksen verden. Denne verden antas ikke bare å være komplett og statisk, men også ønskelig å nå. Så det synes som om hensikten med vårt vesen er å være voksen. Den sveitsisk-franske filosofen Rousseau skrev:

”Vi er født, så å si, to ganger; født inn i eksistens, og født inn i livet, født et menneske og født en mann”⁹

I de siste to tiårene har en heldigvis vært vitne til en endring i måten å tenke om barndommens natur. To sitater med åtti års mellomrom kan være med på å belyse dette:

”[Childhood is] a period of growth, that is to say, the period in which the individual, in both the physical and moral sense, does not yet exist, the period in which he is made, develops and is formed... In everything, the child is characterised by the very instability of his nature, which is the law of growth.

The educationalist is presented not with a person wholly formed – not a complete work or a finished product – but with a becoming, and incipient being, a person in the process of formation.”¹⁰

”Children can be viewed as fully social beings, capable of acting in the social world and of creating and sustaining their own culture... If we see children as actors... we can ask how their actions constrain, facilitate, encourage and in a myriad of ways have implications for others, adults in particular”¹¹

Det første sitatet er opprinnelig fra 1911 og skrevet av en av ”grunnleggerne” av sosiologi. Det karakteriserer barn som halv-sosialiserte vesener som barndommen og sosialiseringen skal forme. De er, som den danske familieterapeuten og forfatteren Juul pekte tilbake til, ”uferdige produkter”. Det andre sitatet, fra et sosiologisk verk om barndommen utgitt 80 år senere, snakker om barn på en annen måte; som kreative sosiale og moralske agenter med evner til å forme sin egen oppvekst. En kan kanskje snakke om et paradigmeskifte, hvor barn er forvandlet fra uferdige produkter under voksen kontroll til sosiale personer med kapasitet til å handle, kommunisere og påvirke den sosiale verden.¹² Et særtrekk ved barn er allikevel deres særlige og egenartede avhengighet. Derfor er forholdet til omgivelsene, i form av personer, veldig viktig.¹³

Bildet av barndommen endres over tid. Barndom er et begrep som i mange sammenhenger brukes rent deskriptivt (beskrivende), men det kan fungere normativt på grunn av de assosiasjoner som knytter seg til barndom (nedvurderende som for eksempel barnslighet, som jeg har vært inne på). Den norske barnepsykologen Tiller mener at disse normene ofte skyldes en forveksling av beskrivende begreper med forklaringsbegreper – noe som er vanligere enn en i alminnelighet legger merke til. Oppfatningene folk har om barndommen vil også påvirke holdninger til barn, posisjon i familie og samfunn, hvordan barn lærer og utvikler seg moralsk, intellektuelt og følelsesmessig – og hva deres rettigheter er.¹⁴ Det var arbeidet til den franske forfatteren Aries som først trakk oppmerksomhet til hvordan forestillinger om barn og barndom har endret seg over tid. I sitt banebrytende arbeid ”Centuries of Childhood” (1962) foreslo han at begrepet barndom var nytt og ikke hadde eksistert i middelalderen. Aries studerte middelalderens ikoner og brukte dem til å vise hvordan bilder av Jesus som spedbarn alltid viste ham som en krympet voksen, og hevdet at utover spedbarn, som var helt avhengig av voksne, var det ikke et eget begrep om barn og barndom som en egen livsfase. Aries mente at begrepet barndom ble utviklet i høyere sosiale lag i samfunnet på seksten- og syttenhundretallet, men først for alvor dukket opp på nittenhundretallet. Aries undersøkte hvordan utviklingen av begrepet om barnet og

barndommen forandret posisjonen til unge mennesker i samfunnet, og hevder at med begrepet "barndom" kom teorien om det uskyldige barnet. Med utviklingen av barndommen som et begrep ble barn stadig mer segregert etter alder. Innføringen av trykkekunsten og dermed et økende "kunnskapsgap" førte til at unge medlemmer av samfunnet ble mer og mer segregert fra de eldre medlemmene av sin sosiale gruppe. Disse endringene spredte seg gradvis fra de høyere sosiale klassene ned til de øvrige klassene.¹⁵ Det var først i 1962 at Aries sitt verk kom ut i engelsk oversettelse, og i årene etter har flere interessert seg for å studere barn og barndom. De fleste – både forskere og folk flest – vil nok være enige om at generelt har barn i dag det bedre enn de som levde i tidligere århundrer, men her slutter også enigheten. Vi vil se i avhandlingen at barn forteller om vanskelige liv også i dag.

Den amerikanske forskeren Rhodes peker på at, til tross for et stort spekter av teoretiske tilnærminger til historien om barn og barndom, så har forfattere en tendens til å velge en av to tilnærminger – enten essensialistisk eller konstruktivistisk. Essensialister hevder at barndommen er en grunnleggende menneskelig erfaring definert av biologi hvor felles temaer i denne erfaringen kan spores over tid. Konstruktivister tviler på disse felles temaene i barndommen og argumenterer i stedet for at barn har blitt formet forskjellig ulike steder til ulike tider. "Barn" og "barndom" kan bety forskjellige ting i forskjellige kulturer og til ulike tidspunkter i historien.¹⁶ I det siste har det kan hende vært et skifte igjen mot middelalderens syn på samfunnet. Teknologiske nyvinninger minker "kunnskapsgapet" mellom voksne og barn. Skillet mellom hva som er for barn og hva som er for voksne – eller rettere sagt tilgjengeligheten på produkter og ressurser – er blitt mer utydelig. Stadig yngre mennesker har mer og mer makt i forbrukskulturen og dikterer mer og mer hva de ønsker å kjøpe eller eie. Mye av det barn ønsker er hva deres eldre søsken, foreldre eller deres forbilder fra musikk, film og idrett har. Skillet mellom voksne og barn er i dag kanskje mindre og mindre tydelig.

Men, på samme måte som voksne, søker barn etter mening i tilværelsen. I På skrås får barn presentere en del av sitt syn på livet. Materialet i min undersøkelse, hvor barn beretter om deres egen tilværelse ut i fra deres perspektiv, viser at barn hele tiden forsøker å finne strategier for sin egen meningsdanning sammen med andre. Barn arbeider hardt for å forstå sine verdener. Problemene barn adresserer varierer fra veldig "enkle" fysiske fenomener (som hvorfor ting alltid faller ned), til mer "kompliserte" ting (som at folk krangler, hvorfor mennesker lever som de gjør, hvor regnet kommer fra og så videre). Problemene barna tar opp er virkelige, i den forstand at de er viktige for barnet.¹⁷ Barn forholder seg allerede på et tidlig tidspunkt i tilværelsen til livets grunnspørsmål: Hvordan er verden blitt til? Hvorfor skal jeg

dø? Hvem styrer verden? Er det mening med det hele? Hvem er jeg? Alle mennesker – også voksne – forholder seg på en eller annen måte til disse spørsmålene. Men barn har en måte å oppfatte tingene på og voksne har en annen måte å forholde seg til de samme spørsmålene på. Barnet stiller uavbrutt spørsmål omkring sin omverden. Spørsmålene leder til nye erfaringer og økt kunnskap. De nye erfaringene tvinger også barnet til å sette spørsmålstejn ved og revidere sin egen oppfatning av omverdenen. Derfor sier Hartman at spørsmålsstillingen kan ses på både som et middel og som et uttrykk for liv og oppvekst.¹⁸ Derfor er det fare på ferde om et barn alldeles slutter å spørre!

Tidligere ble utvikling sett på som noe som primært foregikk i barnets indre liv. Barn ble sett på som relativt asosiale når de ble født. Omgivelsene tilfredstilte deres behov. Barnet var mottakeren og den voksne var avsenderen. Mange teorier vektlegger derimot at barn er sosiale fra fødselen av, og at de selv orienterer seg mye mer aktivt enn en tidligere har antatt. Det gjensidige samspillet understreker at barnets bidrag påvirker samspillet på samme måte som den voksnes bidrag.

Ens tanker eller bevissthet om verden – før språket griper inn – er bare "... a shapeless and indistinct mass"¹⁹ Språket, derimot, reduserer og gjør denne "uformete" massen håndterlig. Den danske lingvisten Hjelmslev, som viderefører den sveitsiske lingvisten Saussures teori, snakker om den "amorfe tankemasse" som språket bidrar til å gi form. Ethvert språk, sier han, "... legger sine grenser inn i den amorfe "tankemasse" og fremhever forskjellige momenter i den i forskjellig orden, legger tyngdepunktene på forskjellige steder og gir tyngdepunktene forskjellig relieff."²⁰ Ressurssystemet som anvendes, gir det "formløse" form eller ordner det, men gir det samtidig en form som er betinget av dette systemets grenser. Ulike systemer for meningsskapning vil gi ulik form til den "amorfe tankemassen" og dermed forme ens bevissthet om verden på ulike måter.²¹

Den norske barnepsykologen Skard hevder at det finnes et religiøst behov hos de fleste mennesker: "Et religiøst behov, en følelse av livets dybde-dimensjon, en lengsel mot noe "totalt annerledes", nært knyttet til den etiske bevissthet, finnes etter min oppfatning hos de fleste mennesker."²² For den sveitsiske psykiateren og psykologen Jung²³ er skillet mellom det allmennmenneskelige og det religiøse ikke-eksisterende. For Jung finnes det ikke noe allmennmenneskelig som ikke samtidig er religiøst. Jung er dermed et eksempel på at religiøsitet betraktes som å handle om allmennmenneskelige erfaringer. Ifølge Jung er den religiøse dimensjonen ved menneskelivet en del av alle menneskers psykobiologiske utrustning. Den religiøse dimensjonens funksjon er å forene motsetninger i psyken. Den rumenske religionshistorikeren Eliade²⁴ var påvirket av Jung. Eliade mente, i likhet med Jung,

at alle mennesker uansett tid og rom har en religiøs dimensjon i seg. Mennesket er ”homo religiosus”, og religion er ifølge Eliade den formen for menneskelig virksomhet som bidrar til å opprette et hellig kosmos²⁵ Det hellige er ikke et produkt av en historisk utvikling, det er ”an element in the structure of consciousness, not a stage in the history of consciousness.”²⁶ Det hellige er dermed en faktor av allmenn, konstitutiv karakter i menneskelivet. Både Jung og Eliade definerer med andre ord religion som et allmennmenneskelig fenomen. De mente begge at det hos mennesket finnes en transcendent dimensjon som er konstitutiv for mennesket. For Eliade og Jung var det derfor umulig å snakke om det allmennmenneskelige uten samtidig å snakke om det religiøse og omvendt. De norske lektorene Breidlid & Nicolaisen hevder i en bok²⁷ at skillet mellom det allmennmenneskelige og det religiøse er ”et vestlig, luthersk fenomen”. De viser til at det i andre deler av verden (for eksempel i mange afrikanske kulturer) ikke skilles mellom det allmennmenneskelige og det religiøse. Virkeligheten inndeles ikke i ulike sfærer, men betraktes som en helhet. Breidlid & Nicolaisens påstand er at todelingen mellom det allmennmenneskelige og det religionsspesifikke gjenspeiler vestlig kultur og tankesett.

Det er ikke tilstrekkelig i forskning på religion og religiøsitet bare å ta i betraktning problemområder som springer ut av den felles livssituasjonen som en objektivt sett lever i.²⁸ Det blir viktig også å fokusere på den subjektive opplevelsen, den opplevde virkeligheten. Opplevelsen av og følelsen med livsspørsmålene er vevd sammen med hver enkelts biografi. Den tysk-amerikanske teologen Tillich mener tilsvarende at religion både har en menneskelig og en guddommelig side. Teologiens arbeid kan således ”sammenlignes med en ellipse med to brennpunkter: det ene brennpunktet er de eksistensielle spørsmål og det andre det teologiske svar.”²⁹ Det betyr – igjen - at den subjektive siden av det religiøse også bør interessere teologer. Det nytter ikke noe å kunne formulere kristne svar klart, hvis det ikke passer inn i menneskets eksistensielle situasjon. Denne avhandlingen vil nettopp forsøke å si noe om barns eksistensielle spørsmål. Formidlingen mellom menneskets spørsmål til livet og kristendommens svar er en sentral oppgave for teologien. Få psykologer har vist det religiøse nevneverdig oppmerksomhet, selv om det er en av de sterkeste drivkreftene i menneskets personlighet, ja, en kan nesten si, at de fleste psykologer omgås religiøse fenomener med en viss bluferdighet. På den annen side har mange teologer ofret lite interesse for menneskets religiøsitet, ja nærmest betraktet emnet med en viss forakt. Det kan neppe være tvil om at det er behov for dialog mellom psykologer og teologer og andre, hvis en skal nå frem til en større forståelse for menneskers – barns så vel som voksne – eksistensielle og religiøse spørsmål.

1.1.1 Tematikkenes relevans og aktualitet

"Da jeg var barn, talte jeg som et barn, tenkte jeg som et barn, dømte jeg som et barn, men da jeg ble mann, la jeg av det barnslige."³⁰

I dette verset fra Bibelen skriver Paulus dette til menigheten i Korint som om det skulle være en enkel sannhet alle kjente. Er det så enkelt? Snakker og tenker barn annerledes enn voksne? Ingen fag har funnet alle svarene på spørsmålet om hvordan barns tenkning utvikler seg - men dette har alltid vært et aktivt forskningsområde.³¹

Denne avhandlingen handler om barn og barns tanker om livet, eksistensielle og religiøse tanker. Hovedvekten ligger på barns perspektiv på tilværelsen og fokus er barns livsvirkelighet. Livet som liten er på flere måter annerledes fra livet som voksen.

"... med et vitebegjær og en energi som få vitenskapsmenn kan utvise, forsøker barnet å skape ordening blant de ulike minnene, erfaringene og inntrykk som det daglig møter."³²

Hart karakteriserer barn som naturlige filosofer.³³ Barn stiller mange store spørsmål – mange livsspørsmål om temaer som filosofi og religion nettopp har forsøkt å ta opp. Den tidligere norske biskopen Hagesæther kaller barna våre forbilder: "Det er de som har den gode troen."³⁴ Jesus sier selv at "... uten at dere blir som et lite barn, kommer dere ikke inn i himmelriket", som verset fra Korinterbrevet viser betyr ikke dette å være naiv. Heller ikke ideen om "det uskyldige barnet", som jeg skal komme tilbake til, er ifølge Hagesæther en bibelsk tanke. Barna er ikke spesielt gode eller spesielt onde - de er mennesker. Men det spesielle med barnet er at det er hjelpesløst. Barnet er avhengig av andre, av foreldrene sine. Men det konstruerer og skaper selv sin verden og seg selv. Mange har forsøkt - men det er ikke lett - å definere hva som er typisk menneskelig. Noen fremhever menneskets evne til å forstå og kommunisere.³⁵ Andre fremhever hukommelse og tenkeevne.³⁶ Jeg heller kanskje mot at det er menneskets bevissthet og evne til å stille spørsmål som er det typiske. Ingen andre vesener har bevissthet om sin egen eksistens slik mennesket har. En vet ikke om noen andre som spør om hvor de kommer fra, og hvor de går, og hva livets mening er. I denne avhandlingen er det slike spørsmål som er det sentrale.

Problemområdet reiser flere spørsmål som gjelder forholdet mellom teologi og psykologi. Spørsmål knyttet til barns religiøsitet representerer genuint teologiske problemstillinger. Noe som berører kristen tro og teologi dypt er anerkjennelse av barnet som

person og subjekt. Dette temaet er, ifølge den norske religionspedagogen Weyde, en nerve i dagens aktuelle – men dog ikke nye - kirkelige utfordringer.³⁷ Jesus fjernet enhver tvil om at barnet og Gud hører sammen. Men alle brikkene faller ikke på plass av den grunn.. For hva betyr dette i praksis? Hvilke konsekvenser får dette for teologisk perspektiv og ståsted? En tverrfaglig dialog er nødvendig for å svare på slike spørsmål.³⁸

På godt og vondt er barn i situasjoner og prosesser som speiler voksenverdenen. Det har de enorm kapasitet for og fortjener, som den norske sognepresten Heggem hevder, all den støtten og styrken voksne kan gi tilbake.³⁹ Heggem spør om voksne er like flinke til å spille barnets verden i en fruktbar vekselvirkning, og advarer mot at det er dobbelt skjebnesvangert om voksne både fraskriver seg ansvar for å tolke barna som religiøse subjekter og i tillegg forsømmer de livslange læringsprosesser som aller best symboliseres av ordene: Uten at dere blir som barn kan dere ikke se Guds rike. Diskusjoner om religion har nettopp hatt en tendens til å fokusere på voksnes liv, erfaringer og synspunkter. De tykkeste bøkene om religion sier lite om hvordan religion kan påvirke barn og forme deres liv. Siden jeg også er sosialantropolog ser jeg at denne forsømmelsen er spesielt upassende i visse verdensregioner. Et slikt område er Vest-Afrika. I denne delen av verden er spedbarn ofte betraktet som de mest åndelige av alle mennesker. Den amerikanske antropologen Gottlieb skriver om det vestafrikanske samfunnet Beng i Elfenbenskysten⁴⁰ som et eksempel på hvor synet om at små barn legemliggjør den reneste åndelige orientering. Blant Beng er målet med barneoppdragelsen å lokke barnet tilbake fra ”etterlivet” og inn i dette livet – ved å møte et åndelig basert begjær. Beng-samfunnet utfordrer oss til å tenke gjennom tendensen i Vesten til å fokusere på voksne (og i mindre grad ungdom) når det gjelder å diskutere religiøs praksis. Det oppfordrer oss samtidig til å vurdere muligheten for åndelighet hos spedbarn og barneoppdragelsen som et område for religiøs praksis. De fleste sekulære, vestlige modeller for barns utvikling – som jeg skal behandle nærmere senere – tilsier en stum og uforstående nyfødt baby som kommer til verden for første gang. Før det var, ifølge de biologiske inspirerte modellene, ikke fosteret mer enn noen celler og før disse cellene ble skapt var det ingen eksistens overhodet. Det første behovet som mor eller andre søker å ivareta er barnets kroppslige behov, som utføres med stor forsiktighet. Mindre oppmerksomhet blir gitt til sosiale bekymringer og enda mindre til åndelighet.⁴¹ Voksne blant Beng hevder at barn lever dypt spirituelle liv. Jo yngre barnet er, jo mer grunnleggende åndelig sies deres eksistens å være. Det betyr at nyfødte blir betraktet som de mest åndelige av alle levende mennesker. Dette synet på barnet stammer fra den utbredte overbevisningen i verden om at alle nålevende mennesker følger av reinkarnasjonen fra tidligere liv. I Beng-landsbyene sies hver baby å

være en reinkarnasjon av noen som døde.⁴² Siden babyer knapt er kommet fra ”etterlivet” og samtidig knapt er inne i dette livet, antas det at deres bevissthet noen ganger er rettet mot dette livet og noen ganger er rettet mot det foregående livet. Bengs ideer om barn kan utfordre dominerende vestlige modeller for barneoppdragelse og uansett utfordre til å ta barn og religiøsitet på alvor.

Barn og religiøsitet kan sies å ha blitt forsøkt tatt på alvor i noen svenske undersøkelser. Undersøkelser om barn og livsspørsmål, som bygger på samtaler med barn og unge, har gitt en et godt innblikk i barns tanker og funderinger. I norsk sammenheng kan spalten ”På skrås” i A-magasinet og Aftenposten gi en en innsikt i barns forestillinger. I tjueseks år har barn sendt spørsmål og tanker til denne spalten. Den rommer dermed kunnskaper om barn og unges skjulte verden og indre liv. Disse forteller om liv og oppvekst på et annet plan enn offentlige undersøkelser. Brevene forteller først og fremst om personlige, indre opplevelser – ikke om ytre levekår. I min undersøkelse vil jeg se på om det kan skimtes noen forandring i det barn og unge skriver om gjennom tre tiår. Jeg forsøker å forstå barns måte å tenke på. Barna er ærlige og oppriktige når de uttrykker seg. Det er viktig, som den italienske teologen Cavaletti påpeker, å la barna komme til uttrykk.⁴³ Ser en på hva som er blitt bevart av kilder fra fortiden er det påfallende få spor etter barns hverdag. Den norske forskeren Romøren påpeker at mesteparten av det som er blitt samlet under betegnelsen ”barns kultur” i realiteten er voksnes kultur for barn.⁴⁴

Når det er tale om barn i en kirkelig kontekst i Norge har jeg inntrykk av at det ofte fokuseres på barnet som tillitsfullt. Dette kan lett bli en romantiserende omtale av barnet og dets erfaringer, løsrevet fra faktiske barns erfaringer. For den norske religionspedagogen Johnsen er det viktig å tydeliggjøre at barneteologi er opptatt av levende barns erfaring i sin store mangfoldighet.^{45,46} I norsk teologisk og pedagogisk litteratur har barnetroens egenart vært et lite påaktet emne. Hvis emneområdet ”barn og religion” har blitt behandlet i pedagogisk litteratur, har det vanligvis vært den utviklingspsykologiske og sosiologiske side ved saken som har stått i sentrum.^{47,48}

Synet på barn og barndom har vekslet opp igjennom historien. Men gjennomgående har barn blitt både idyllisert, som nevnt, men også oversett. En har ”satt barna på pidestall – og sendt dem på gangen”.^{49,50} I sine studier om barn i vår nære og samtidig kontekst støtte den norske sosialantropologen Gullestad på en samtidighet av idyllisering og marginalisering. Men hun så ikke på denne samtidigheten som overraskende, fordi idyllisering er en måte å ta avstand på. Den norske teologen Stålsett hevder at teologien har falt i samme ”grøft”. Den har talt om ”barn” i universelle og abstrakte vendinger, men samtidig hatt en tendens til bare å

behandle barn ved høytidelige anledninger (ved dåpen, nattverden, på søndagsskolen, i julekrybben...) – ellers har det vært ganske taust.⁵¹ Det er påtrengende at teologi nærmer seg barna der de befinner seg mest – nemlig i hverdagen. Ytringene i ”På skråss” har oftest utgangspunkt i nettopp hverdagen til barn i Norge. Hverdagen – på godt og vondt – slipper ingen unna.⁵² I vårt delvis sekulariserte velferdssamfunn synes det hellige å ha flyttet inn i hverdagssfæren. Barna lever i hverdagen. Barns hverdag er absolutt verdt å se nærmere på. En må ikke bare se ”barn” som en universell og abstrakt størrelse, som objekter for kirkelig-pedagogiske eller politiske tiltak – men nærme seg barn i de nære, konkrete og hverdagslige sammenhenger. Jeg har funnet at en måte å kunne nærme seg barn er å se litt på hva de skriver om. Det gjør meg kanskje ikke til teolog. Men jeg mener at det er viktig også for teologien.⁵³ I min lesning av litteratur på emnet ser jeg at det for det meste er biologer og psykologer som har vært toneangivende i å fremme studier på barns religiøsitet. Men jeg mener at det angår all forskning på menneskets livstolkning. Teologer bør være i dialog med for eksempel filosofer og antropologer for å lære av hverandre og i fellesskap analysere forholdet mellom religion og samfunn.⁵⁴ Den amerikanske teologen Tracy har pekt på at teologien opererer i tre rom: i kirken, i akademiet og i samfunnet. Som den norske teologen Austad, vil jeg legge til enda et rom: Det mangfoldige religiøse landskap (de forskjellige religioner⁵⁵, religiøse bevegelser og religiøse strømninger og ytringer).⁵⁶ Da har teologien fire arenaer som den må forholde seg til. Mellom disse arenaene er det ikke tette skott. En kan arbeide i flere av dem samtidig.

Noen ytringer står barn bak. Barn har mange slags erfaringer. De har livserfaringer som er gode og livserfaringer som er vanskelige å leve med. Den danske familieterapeuten og forfatteren Juul beskriver hvordan voksne har diskriminert barn på grunn av sin mangel på forståelse av hvem barnet som menneske egentlig er:

”Den gangen da vi trodde at barn var inkompetente halvfabrikata, var det mulig å rettferdiggjøre krenkelser av deres integritet. De voksne hadde makt til å tolke og vurdere virkeligheten. De voksne visste rett og slett hva som var best for barn. De visste hva som skulle til for at barn ville vokse opp og bli fullverdige mennesker.”⁵⁷

Ut fra moderne, humanistisk rettsbevissthet er barnet som barn et fullverdig menneske, et rettssubjekt med rett til integritet. Etter lov og rett i Norge skal barn ikke diskrimineres. Flere har nå fått øynene opp for at barn har sin egen refleksjon som har teologisk betydning.⁵⁸ De hevder at en trenger en mer systematisk refleksjon om, for og med barn. En kontekstuell ”barneteologi”, en teologi med et særlig blikk nettopp for teologiens lokale, hverdagslige forankring – og med et frigjørende siktemål. Stålsett skriver om å ”vokse opp til å bli barn”,

etter som relasjonen mellom barnet og Guds rike uttrykker selve fundamentet i kristen tro. Den norske feministteologen Kaul har utviklet en trosteori der hun tar utgangspunkt i barnets umiddelbare Gudsrelasjon, ut fra en overbevisning om at tro - også barns tro - er en eksistensiell relasjon. Hun bruker dåpsliturgi og fortellinger fra Bibelen og går inn i en dialog med alternative tilnærminger til barns tro som tydelig får frem barnet som troende subjekt. Barneteologi vil ikke først og fremst være en teologi for og om barn – men heller en teologi fra barns ståsted som reflekterer at troen på Gud aldri kan bli noe annet enn barnetro. For, som Austad peker på, så finnes det ingen a-kulturell teologi.⁵⁹ Menneskers livsfølelse er i stor grad kulturbetinget. Skal teologien kunne ta opp spørsmålsstillinger som oppleves som eksistensielle, vil en måtte kjenne trendene i egen samtid og skjerpe evnen til å samtale med dem som i kulturell henseende er – nettopp – barn av sin tid.

”Møtet med livet kan være nokså brutalt. Vi blir kastet inn i det ved fødselen. Så blir vi kastet videre i ”møter” som kan være alt fra redselsfulle til vidunderlige. Det er noe grunnleggende urettferdig ved hvordan vi blir slynget inn i livet. Noen lider fra første til siste åndedrag, mens andres er ut til å leve lykkelig i sus og dus livet ut. Men man behøver ikke å avvise livet av den grunn. Det finnes nok av situasjoner og verdier som gjør livet meningsfullt for de fleste. Å leve er som å ferdes i et landskap med lett eller ulendt terreng, lyse eller mørke steder, uansett med skjulte overraskelser. I dette landskapet ferdes vi på små og store ekspedisjoner, hele tiden i samarbeid og samspill med andre. Vi kan ikke bevege oss fullstendig på egen hånd, like lite som vi kan befinne oss på solsiden alltid. En viktig del av ferden er å ta seg tid til å dvele i rastene underveis, til å stoppe opp ved livets egenverdier. En vakker soloppgang, et kjærlig smil, et gripende musikkstykke, en skyfri himmel.”⁶⁰

1.1.2. Min bakgrunn og motivasjon

Her i starten av avhandlingen benytter jeg anledning til å si noe om min bakgrunn og motivasjon for å velge den tematikken som jeg har gjort. Det handler om hvordan sosiale forhold virker inn på det religiøse liv og hvordan det religiøse liv kan bidra til å forme samfunnet omkring. For å undersøke dette trengs kompetanse på forskjellige fagområder. Jeg har en variert utdanningsbakgrunn, som inkluderer fag som sosialantropologi, pedagogikk, kulturhistorie, kristendomskunnskap og teologi. Teologi er nettopp avhengig av forskjellig slags kunnskap, også utover hva den selv kan skaffe til veie. Den har behov for tverrfaglig kontakt – internt så vel som eksternt. Den eksterne tverrfagligheten handler om teologiens møte med andre vitenskaper, først og fremst humaniora – språk, historie, filosofi og

sosialantropologi - som alle tar opp spørsmål som frembringer kunnskap som kan være interessant for teologien.⁶¹ Teologien kan være mangesidig, og trenger bredde i metodisk tilnærming. De som studerer teologi forventes, ifølge Austad, å reflektere over ulike tolkninger av (kristen) tro (og religion) og tenke gjennom sin egen forståelse av (kristendom) og religiøs erfaring.⁶² Det er ingen enkel oppgave. Kristendommen er en religion under kontinuerlig tolkning. Slik har det, fremhever Austad, vært siden den første kristne tid.⁶³ Det kommer av at troen på Gud er uløselig knyttet til historien. I Hebreerbrevet 1:1 står det at Gud fra skapelsen av har gitt seg til kjenne ”mange ganger og på mange måter”. Gud lar seg erkjenne i ulike kulturer og ved hjelp av forskjellige språk. Ingen tolkning av Gud er uavhengig av endringer i kultur og historie. Ingen historisk hendelse eller litterær tekst kan gi en rent objektiv fremstilling av Gud. Det vil alltid være et subjekt som tolker. Et hvert tolkende subjekt har sine forutsetninger og begrensninger.⁶⁴

Kaul beskriver det som en sjokkartet opplevelse da hun oppdaget at barnet var stengt ute av teologien. Barnet i sitt barneliv, som et menneske med et personlig forhold til både Gud og mennesker, var ifølge henne aldri blitt behandlet som et tema i systematisk teologi. Barnet i relasjon til sine foreldre – den grunnleggende relasjonen i menneskelivet – hadde teologien forbigått i taushet.⁶⁵ Kaul har i flere tiår søkt å integrere barnet som menneske i systematisk teologi. Jeg vil poengtere at barna og deres religiøsitet må tas på alvor. Det kan ikke betraktes som mindreverdig med en ovenfra-og-ned-holdning av voksne. Utgangspunktet for undersøkelsen i denne avhandlingen er å finne ut hva som kan være innhold i barns eksistensielle og religiøse spørsmål, hva dette egentlig er og gi det verdi.

Gjennom flere år har det vokst frem en interesse hos meg for dette aktuelle emnet, og litteratur er blitt samlet og lest. Ved siden av en gryende faglig interesse for emnet, har jeg også en personlig motivasjon for å se nærmere på dette feltet. Jeg er opptatt av tematikken også utover det faglige. Men arbeidet med avhandlingen har vært en hard og vanskelig prosess. Jeg har blitt utfordret på mange av mine egne eksistensielle tanker, refleksjoner rundt religion og religiøsitet og forholdet mellom kristendom og religion.

Avhandlingen har en vid tilnærming – religionspsykologisk, filosofisk, religionssosiologisk, sosialantropologisk og teologisk – og er en empirisk oppgave. Det er hovedvekt på innsamling av data og bruk av både kvalitativ og kvantitativ analyse. Den planlagte undersøkelses formål er å vinne større innsikt i tematikken, og bidra til å kunne gi svar på problemstillinger gitt i oppgaven.

1.2. Fra tematikk til problemstillinger

I over tjuseks år har den norske journalisten og forfatteren Devold mottatt brev fra barn og tenåringer gjennom sin På Skråss-spalte i A-Magasinet og Aftenposten. Han har gitt ut en håndfull bøker med utgangspunkt i dette materialet.⁶⁶ Barn har skrevet til ham, og noen ganger har han svart. Devold har aldri stilt et spørsmål, og har aldri bedt barna skrive om noe spesielt tema. Det som er skrevet og sendt inn, er gjort på barnas premisser. Jeg har ønsket å se nærmere på dette spennende og, etter min mening, troverdige kildematerialet.

Barn spør mye. Ellers ville ikke det foreligget noe datamaterialet å se nærmere på som i denne avhandlingen. Noen av spørsmålene de stiller - som kan handle om alt fra små, banale trivialiteter til filosofiske overveielser - kan forbløffe voksne. De danske pedagogene og forskerne Doverborg & Samuelsson påpeker⁶⁷ at når et barn stiller spørsmål til en voksen, har den voksne det best tenkelige utgangspunktet for å få i gang en dialog hvor barnets egne tanker avdekkes. Å stille spørsmål betyr også å reise tvil. Barnet er hele tiden spørrende – det stiller seg spørrende til alt. Kanskje blir de fleste spørsmål barn stiller aldri besvart. Det viktige i denne avhandlingen er spørsmålene – ikke svarene. Slik forstått er jeg som et barn når jeg ønsker å studere nærmere barns livsspørsmål. Jeg står på samme måte foran det ukjente. Som barnet er jeg motivert av mangel på kunnskap, forståelse og av uvisshet. Begge står vi på randen av oppdagelse. Slik forenes barnet og mastergradsstudenten i uvitenhet ved konfrontasjonen med det ukjente som et objekt for oppdagelse og noe som skal avdekkes.

Da jeg startet på dette prosjektet hadde jeg ikke en eksakt formulert problemstilling. Hadde jeg vært for rask med å avgrense til en problemstilling, kunne jeg risikere å snevre inn fokus for tidlig og miste av synet interessante forhold.⁶⁸ Men jeg visste hele tiden hva jeg så etter. Problemstillingene mine er empiri- og teoridrevet. Ideen til dem kom fra å lese teori og stusse over noe jeg hadde lagt merke til. Formulering av en problemstilling var utfordrende. Enklere var det å formulere flere problemstillinger - og så har jeg også gjort. En problemstilling er en spissformulering av hva jeg skal undersøke, en formulering av det spørsmålet jeg ønsker svar på.⁶⁹ Det er en formulering som presiserer, avgrenser og innsnevrer tematikken. Jeg har en overordnet sammenfattende problemstilling for avhandlingen. Jeg har også formulert flere underproblemstillinger – i form av spørsmål jeg vil søke svar på. Den norske filosofen Pettersen hevder at en godt kan ha flere alternative problemstillinger - for problemstillingen kan forandres.⁷⁰ Jeg ønsket mer å oppdage viktige spørsmål – enn å svare på noen.

Overordnet problemstilling i denne avhandlingen er *hva som kjennetegner innholdet i barns eksistensielle og religiøse livsspørsmål slik de kommer til uttrykk i brev til På skråss*. Jeg er opptatt av barns spørsmål om tilværelsen. De uttrykk for livsspørsmål som en møter hos barn fyller en funksjon i deres orientering i tilværelsen og deres søken etter mening. Spørsmål som formuleres på en slik måte kan derfor med et filosofisk begrep kalles eksistensielle. De springer ut av et individs subjektive situasjon, som i sin tur er avhengig av situasjonens ytre faktiske vilkår. Men for at et spørsmål skal være eksistensielt må det, som Hartman påpeker⁷¹, formuleres av et mer eller mindre bevisst subjekt. Først når spørsmålet oppleves som ens eget spørsmål er det eksistensielt. I mitt undersøkelsesmateriale vil jeg si at det er mange eksistensielle spørsmål. Slike livsspørsmål – eller eksistensielle spørsmål - betrakter jeg, på samme måte som Hartman⁷², som et uttrykk for en typisk menneskelig egenskap: Å reflektere omkring erfaringer, livsvilkår og tilværelsen. Derfor kan ikke barns funderinger blir karakterisert som barnslige – men menneskelige – og refleksjonene kan gjelde hele det menneskelige erfaringsfelt. Den sikkerhet som forskere kan kjenne i arbeidet med et vel avgrenset forskningsproblem er umulig i en analyse som denne. Vide perspektiver og en åpen holdning synes nødvendig for å fange inn mitt ”forskningsproblem”.

Gjennom en analyse, med vekt på innholdet, av disse ytringene fra barn og unge, håper jeg å kunne si noe om barns religiøsitet, om barns språkliggjøring av religiøse opplevelser og erfaringer og barns forhold til religion. En underproblemstilling – spørsmål jeg vil søke svar på - er *hvor mye av det foreliggende materialet utgjør eksistensielle og religiøse spørsmål, og om det er mulig å se endringer over tid i forhold til hvilke temaer som barn er interessert i og spør om*.

Samtidig som det er en analyse av barns ytringer er det også en analyse av kultur og samfunn fra barns synsvinkel.

Fenomenet religion har mange sider. Religion preger både vår identitet og handlinger. Blant mange – også fagfolk – kan en finne den oppfatning at det ikke gir mening å snakke om religiøsitet hos barn. Spørsmål som kristen tro og andre religioner søker å besvare er altfor dype og kompliserte til å hankes med i tidlig barndom. Barns religiøsitet blir vurdert som ”barnslig” og mindreverdige. Men mange grunnleggende spørsmål knyttet til religion synes å oppta mange barn. En underproblemstilling – spørsmål jeg vil søke svar på – er *hvordan religion og religiøsitet ser ut fra barns synsvinkel*. Kan spørsmål barn stiller si noe om innholdet i deres religiøsitet? Svaret på spørsmålet avhenger av hva en mener med en religiøs opplevelse. Som den svenske religionsviteren Pettersson bemerker⁷³, så har dessverre ”religiøs opplevelse” verken et klart definert - og heller ikke ensartet – betydning innen

religionspsykologien. Et stort utvalg av erfaringer kan være med i en religiøs opplevelse. Den britiske zoologen (!) Hay hevder at det er betydelige vanskeligheter med å definere en ”religiøs opplevelse”.⁷⁴ Forskere har vært uenige om hvorvidt det finnes bestemte opplevelser som er religiøse. Den tyske teologen og religionsforskeren Otto mente at religiøse opplevelser var unike og forskjellige fra andre erfaringer, fordi de var rettet mot det transcendentale (hva han kalte en ”numinøs følelse”, en opplevelse av det hellige som både skremmer (”tremendum”) og fascinerer (”fascinatum”).⁷⁵ Mange forskjellige følelser kan være knyttet til religiøs opplevelse. Som den amerikanske psykologen Allport peker på⁷⁶, kan religiøse opplevelser omfatte både angst, glede, respekt, skyld, kjærlighet, tillit og takknemlighet – men ingen av disse følelsene trenger å være religiøse. Men det er interessant, som den amerikanske religionspsykologen Goldman hevder, at barns ”religiøse” erfaringer i stor grad er basert på sensoriske data fra ”ikke-religiøse” objekter. Det kan eksemplifiseres med et barns begreper og erfaring av dets forhold til sin far, som analogisk gjenspeiles i dets opplevelse av den himmelske Far. De erfaringene er ikke – som sådanne – religiøse, men når et barn bruker disse erfaringene til å tolke dets forhold til Gud og det transcendentale, blir de ”religiøse”! ”Opplevelse” er uansett ikke et klart psykologisk begrep, men det er åpenbart at begrepet ”religiøs opplevelse” har en sterk emosjonell vektlegging i tillegg til det kognitive. En underproblemstilling – spørsmål jeg vil søke svar på – er ***hvilke religiøse begreper barn bruker***. Hvordan forestiller barn seg Gud?

Barn finner sin tilhørighet i en verden der grensene er mye romsligere enn det de møter senere. Den amerikanske teologen og psykologen Fowler beskriver dannelsen av et barns selvforståelse som ”a spiritual bond”, en sans av andres nærvær også når de ikke er der, som gir rom for et guddommelig eller åndelig nærvær utover omsorgspersonene.⁷⁷ Dette vekkes svært tidlig. Dette leder til fundamentale teologiske og pedagogiske spørsmål, som hvilken teologisk posisjon barn har.

Når barn tolker det voksne sier til dem blir fortolkningen, ifølge den amerikanske psykologen Donaldson⁷⁸, påvirket av minst tre faktorer (og de måtene disse faktorene virker på hverandre). Den første faktoren er barnets kjennskap til språket. Den andre faktoren er barnets vurdering av ens intensjoner (slik de kommer til uttrykk i ens ikke-språklige atferd). Den tredje faktoren er måten barnet ville representere den konkrete situasjonen på for seg selv hvis en ikke var til stede i det hele tatt. En siste underproblemstilling – et spørsmål jeg vil søke svar på – er ***om barns fortolkningsprosesser er forskjellig fra voksnes – eller om forskjellen mellom barn og voksne for det meste ikke er så veldig stor?***

1.3. Begrepsavklaringer

Jeg vil her nærmere innholdsbestemme noen av de viktigste begrepene i avhandlingen.

1.3.1. "Barn"

"Hva er et barn?" er et ganske overflødig spørsmål vil de fleste si. Barn vet en da hva er. Barn har en alle vært. Vanligvis tenker en på barn som uskyldige, håpefulle engler. Hva kan være mer universelt enn barn? Hver og en av oss er født av en mor. Er ikke barnet noe biologisk gitt? Et barn fødes samtidig inn i en sosial verden, en språklig verden, en voksen verden. Et slikt samfunn har bestemte forestillinger om sine barn, bilder som bestemmer hva et barn "er" og hva som forventes av barn i ulike situasjoner. Bildet av barnet er dermed ikke noe konstant. Det er ingen universell enighet om når et barn slutter å være barn og blir en voksen.⁷⁹ Det viser seg at spørsmålet ikke er så enkelt som det først virket. På hvilke alderstrinn er en barn? Hva har en ett-åring og en sytten-åring til felles utover at de defineres som barn av voksne? En kan kanskje si med den norske lyrikeren og kulturhistorikeren Økland⁸⁰ at barnet i en er den eldste i en, at det er barnet i en en har lengst erfaring med å være. De norske teologene og pedagogene Sagberg & Steinsholt⁸¹ viser til at ens holdninger til barn er sosialt konstruerte. Det betyr at det ikke finnes noen naturlige særpreg som blinker barn ut som en bestemt og unik kategori. Det å betrakte barn – og barndom – som sosialt konstruerte betyr at en har blitt langt mer opptatt av å studere barn ut fra hvordan de selv fremstår som aktivt deltakende personer. Barn betraktes som personer med en selvstendig status – som sosiale aktører - som er med på å skape sitt eget liv.

1.3.2. "Religion"

I empirisk arbeid som denne avhandlingen arbeider en med noe konkret. En nærmere bestemmelse av fenomenet "religion" er derfor på sin plass.

Det folk flest opplever som religiøst må kunne fanges opp av den forståelsen jeg bruker av fenomenet religiøsitet - samtidig som forståelsen er spesifikk nok til at fenomenet avgrenses fra andre fenomener. Derfor er jeg nødt til å ta utgangspunkt i den kulturelle kontekst barna ("informantene") lever i, og forholde meg til den virkelighetsforståelse som er

mest betydningsfull der.

Med et slikt utgangspunkt kan religiøsitet beskrives som individets forhold til religiøse spørsmål i sin egen kultur og kontekst. En slik bestemmelse innebærer ikke et markant skille mellom substansiell og funksjonell forståelse av religion og religiøsitet.

Religion er det som går ut over summen av alle ens enkeltforestillinger og som dermed holder ens bevissthetsverden sammen.⁸² Tillich oppsummerte en hovedstrøm i tre hundre års europeisk tenkning da han rundt midten av det forrige århundret lanserte uttrykket ”ultimate concern” – det som til sist opptar en i alt det som opptar en. Religion har alle, og den har visse grunnleggende felles kjennemerker, men kan gi seg ulike utslag. Det avgjørende er å få øye på det som er felles.

Den norske pedagogen Winsnes⁸³ definerer religion som den sosiale objektiviseringen av religiøsitet som tolkninger av den virkeligheten en erfarer. Felles for all ”religion” er at den gjør krav på å kunne fungere som grunnleggende forståelseshorisont - eller ”svar” - for en i livet.

1.3.3. ”Religion” og ”religiøsitet”

Er det noen forskjell på begrepene og innholdet i religion og religiøsitet? Dette er et sentralt punkt for denne avhandlingen, og det er derfor nødvendig å presisere nærmere.

For å utvikle en forståelse av religionens funksjon for individ og samfunn, vil jeg vise til Winsnes, som med utgangspunkt i den slovenskfødte sosiologen Luckmanns forståelse og definisjoner, har laget en interessant modell av religion og religiøsitet.⁸⁴ Winsnes etablerer et skille mellom religiøsitet og religion. ”Religiøsitet” knyttes til det allment og menneskelige individnivået. ”Religion” knyttes til det sosialt og objektiviserte samfunnsnivået. Poenget med modellen er at for å forstå religion må en ha for øye den felles funksjonen all religion har til tross for alt som innholdsmessig skiller de ulike konkrete, historiske formene for religion fra hverandre. Perspektivet innebærer at en skiller mellom religiøsitet og religion, og at en nyanserer mellom ulike nivåer med henhold til forståelsene av religiøsitet og religion. De to religiøsitetsnivåene og de to religionsnivåene henger sammen i et interaktivt system (se modell på neste side!).

RELIGIØSITET

Referer til det allment menneskelige:

INDIVIDNIVÅ

A:

”Religiøsitet”; betydning 1

- almenmenneskelig fenomen
- utspring i menneskets evne til å overskride umiddelbar erfaring
- ytrer seg i produsering av sammenheng og mening i erfaring
- konkretiseres i kontinuerlige forsøk på å komme til rette med dagliglivets eksistensproblematikk

GENERELT/SYSTEMATISK NIVÅ

SPESIFIKT/HISTORISK NIVÅ Svarer til

D:

”Religiøsitet”, betydning 2

- individuell religiøsitet
= individuering av historisk form for religion
- gjennom sosialisering forbindes religion med erfaring
- kan gi individet opplevelse av tilhørighet og sosial identitet
- kan gi opplevelse av sammenheng og mening
- avgjørende spørsmål:
relevans i forhold til erfart virkelighet

RELIGION

Referer til det sosialt objektiviserte:

SAMFUNNSNIVÅ

B:

”Religion”; betydning 1

- religiøsitetens sosiale form:
allment kulturelt fenomen
- sosial objektivisering
av allmenn religiøsitet
- ytrer seg som sosial produsering av virkelighetsorientering
- konkretiseres i symbolsk univers
som gir objektiv meningsgivende
tolkning av erfaring

GENERELT/SYSTEMATISK NIVÅ

Svarer til SPESIFIKT/HISTORISK NIVÅ

C:

”Religion”, betydning 2

- religion som historisk form
- tilbyr et symbolsk univers,
hellig kosmos
- foreligger som objektivt gitt
mulighet for tilhørighet og menings-
givende tolkning av virkeligheten
- presenterer seg i form av lære,
atferdsforskrifter
- avgjørende spørsmål: legitimere relevans
overfor erfart virkelighet

I min analyse trekker jeg på forståelsen av religiøsitet i rubrikk A. Denne måten å se forholdet mellom religiøsitet og religion på impliserer at en verken i empirisk forskning eller i religionspedagogikk ensidig kan ta det utgangspunktet at religion på norsk uten videre er lik

institusjonalisert kirkereligion. En kan ikke forutsette at Den norske Kirke (eventuelt sammen med andre kirkesamfunn) er enerådende med henhold til å definere, regulere og presentere kristendommen. Dette betyr ikke at kirkereligionen og folks forhold til denne er uinteressant i religionsforskning og i religionspedagogikken - snarere tvert imot. Men perspektivet åpner for at religion på norsk – tross ens kristne kulturarv – kan være ganske så forskjellig fra kirkereligion forstått på kirkens premisser. Perspektivet åpner for den muligheten at det etter hvert finnes andre institusjoner enn kirken som i praksis fungerer som religionsinstitusjoner. I tillegg kommer den muligheten at det kan finnes former for ikke-institusjonalisert religion. Konsekvensen av modellen er at en ikke kan nærme seg realitetsfeltet religion med den forutsetning at religiøst liv og engasjement bare gir seg uttrykk i folks forhold til kirkereligionen som definert av ”kirken selv”. En kan heller ikke forutsette at individuell religiøsitet i norsk miljø bare ytrer seg som mer eller mindre positiv innstilling og tilslutning til kristendommen forstått på kirkens premisser.

1.3.4. Ytre (objektiv) og indre (subjektiv) religiøsitet

Det finnes utallige definisjonsforsøk av religion, og religion har av flere teoretikere blitt delt inn i ulike dimensjoner. Andre har funnet det nødvendig å dele på tvers av slike dimensjoner, for heller å skjelne mellom det utvendige og konvensjonelle forholdet til religion og det indre, personlige engasjementet. Jeg har allerede vært inne på dette⁸⁵ da jeg ovenfor skrev om religionens subjektive og objektive side. Kan hende er det bare andre ord for indre og ytre religiøsitet?

Allport skjelner mellom hva han kaller “ytre” og “indre” religiøs orientering.⁸⁶ Den ytre religiøsiteten er bare et middel for å tilfredsstille andre motiver, mens den indre orienterte religiøsiteten har en egenverdi, den er det Allport kaller “funksjonelt autonom”. Det er mulig å si at den ytre motiverte person bruker sin religion, mens den indre motiverte lever sin religion. Jeg mener at det er fruktbart å bruke dette perspektivet i studiet av barn og barns religiøsitet.

1.3.5. Det religiøse mennesket

Den norske idèhistorikeren Krogseth benytter ofte anledningen til å fremholde sitt syn om at

mennesket er uhelbredelig religiøst – et syn jeg er enig i. En slik tilnærming til mennesket ligger bak denne avhandlingen. Men å si dette er langt ifra det samme som å si at alle vil ha et naturlig forhold til institusjonalisert religion - langt ifra. Skard⁸⁷ sier at “et religiøst behov, en følelse av livets dybdedimensjon, en lengsel mot noe “totalt annerledes”” finnes hos de aller fleste mennesker.

Tidligere rektor ved Danmarks lærerhøjskole, Munksgaard, sin påstand er den samme⁸⁸: Alle mennesker – selvfølgelig også barn - forholder seg på en aller annen måte til eksistensielle og religiøse spørsmål. Munksgaards undersøkelse av barn i Danmark søker å belyse barnas religiøse oppfattelse. Gir en seg til å snakke med barn vil en, som Munksgaard peker på, ofte undre seg over de mange dyptgående overveielser de gjør seg om tilværelsen. Med spørrende holdning møter barn i forskjellige sammenhenger en religiøs livsanskuelse.

Jeg legger til grunn i avhandlingen en anerkjennelse av barnet som et religiøst menneske, og forutsetter, som Kaul⁸⁹, at alle - også voksne, for den saks skyld - har et eksistensielt forhold til livet og egenrefleksjon om grunnleggende livsspørsmål.

1.3.6. Religiøse og eksistensielle spørsmål - livsspørsmål

Barn stiller spørsmål. Barn møter verden med spørsmål. Spørsmål er en måte å orientere seg i tilværelsen, lære å forholde seg til den og komme et skritt videre. Men hva er egentlig livsspørsmål - og hva er religiøse spørsmål?

Jeg har vært inne på tilnærmingen i religionspsykologisk forskning på barn og religiøsitet som legger vekt på innholdet i barns religiøsitet. En representant for slik forskning er Hartman, som har forsket på barns tanker om Gud og barns livsspørsmål. Hartmans forskning viser at barn har mange tanker om Gud, og at barn er opptatt av livsspørsmål. Livsspørsmål bestemmer Hartman som fundamentale spørsmål av personlig og sosial natur som berører liv og død, ansvar og skyld, lidelse og medmenneskelighet, redsel og trygghet og ensomhet og fellesskap. Hartman hevder at alle barn har spørsmål som dette. Den norske forskeren Fougner⁹⁰ definerer livsspørsmål som alle spørsmålene som handler om det å være menneske, som enkeltindivid, som menneske i forhold til andre mennesker, til samfunn og tilværelsen som helhet. Spørsmålene handler om hvordan livet er blitt til, om hva som er meningen med livet, om forholdet mellom mennesker, om hva som skjer når en dør, om det ondes problem, om rettferdighet og urettferdighet. Barn er opptatt av de samme grunnleggende livsspørsmål som voksne.

Kaller en spørsmålene religiøse spørsmål utdyper en livsspørsmålene ved å uttrykke at de kan tolkes og oppfattes på forskjellige måter. I snever forstand vil religiøse spørsmål ha et uttalt religiøst utgangspunkt, men i vid forstand kan de være svært åpne.

Fra den ene side springer religiøsitet ut av menneskets forsøk på å komme til rette med livet og de livsspørsmålene som livet aktualiserer. Fra den andre siden pretenderer de ulike formene av religion å gi tolkninger av virkelighetene slik en erfarer den. Dermed kan de fungere som grunnleggende forståelseshorisont eller ”svar”.⁹¹ Det som – alle forskjeller til tross – binder sammen de ulike formene for religion, er dette at religiøsiteten springer ut av menneskets dypeste og eksistensielle livsspørsmål.

2. Hoveddel

2.1. Redegjørelse for metoder

Jeg vil her diskutere metodiske innfallsvinkler for avhandlingen. Jeg skriver om de metodiske valg jeg stod overfor og gjorde i utformingen av oppgaven, og begrunner dem. Hva slags metodisk opplegg syntes jeg var best egnet til å belyse problemstillingene mine? Hva slags materiale samlet jeg inn? På hvilket grunnlag valgte jeg ut kildematerialet? Det betyr at jeg vil presentere hva slags datainnsamling jeg tenkte meg og hvordan denne skulle utføres, hvem som skulle undersøkes ("informanter") og hva ved disse som skulle undersøkes. Jeg har fokus på faktisk anvendte metodiske grep.

Når en skal analysere religiøse og eksistensielle spørsmål må en selvfølgelig på en eller annen måte få tilgang til slike. I denne avhandlingen er det spørsmål som barn og unge har stilt og kommet med til et offentlig medie som er datagrunnlag. Uansett situasjon er det en utfordring å benytte en metode som kan si noe om menneskers ubevisste og emosjonelle religiøsitet. Derfor har de fleste studier konsentrert seg om de bevisste og kognitive dimensjonene som er enklere å fange opp. Men som Austad fremholder, er ikke dette grunn til å gi opp forsøk på å forstå hva religiøsitet og eksistensielle spørsmål gjør – og ikke gjør – med barn. Men en må være oppmerksom på at en sannsynligvis aldri fullt ut vil kunne forstå det menneskelige mysterium. Ens kunnskap om menneskers forhold til det hinsidige og transcendentale og følgene for levd liv vil alltid være relativ.

Hva blir ansett for å være den mest hensiktsmessige måten å finne ut mer om barns perspektiver på religiøsitet? I gjennomgangen av forskning om religion i barndommen (hovedsakelig innen psykologi), peker den amerikanske forskeren Hyde⁹² på at det meste av forskningen er kvantitativ.⁹³ En alternativ (eller supplerende) tilnærming er etnografi som bruker metoder som ligner mer på sosialantropologi enn psykologi, som fokuserer på å få frem barns stemmer. De fleste av de mange psykologiske studiene av religiøse erfaringer har voksnes erfaringer som utgangspunkt (noen ganger retrospektivt), men barns perspektiver er nødvendige for å supplere disse studiene. Noen av de beste innsiktene til barns perspektiv kommer uventet, og ikke stimulert av på forhånd formulerte spørsmål. Spørsmålene stilt i På skråss er formulert av barnet i det øyeblikket det var opptatt av akkurat det som det spørres om, og ikke etter en oppfordring om å spørre om noe.

Dette er en empirisk undersøkelse, ved at jeg henter inn empiri som så analyseres. Jeg

kartlegger barn og unges religiøse og eksistensielle opplevelser, erfaringer, ytringer innenfor en tids- og stedsbegrenset ramme. Jeg har derfor arbeidet empirisk i fire trinn. Først har jeg valgt ut og avgrenset det materialet som skulle undersøkes til brev til På skråss-spalten i tidsrommet 1985 til 2005. Så har jeg samlet inn data ved hjelp av studier av kildene i A-magasinet og Aftenposten. Så har jeg sammenstilt og systematisert de innhentede data, og til slutt analysert og tolket sammenhenger i det foreliggende materialet av tekster sammenkoblet med teori og tidligere studier. Jeg bruker både kvantitative analyse (ved f.eks. å se hvor ofte det er religiøse og eksistensielle innslag i utsagnene) og kvalitative analyse av data (ved f.eks. å se på hva som er innholdet i utsagnene). Enkelt og firkantet, men ifølge den norske religionssosiologen Repstad⁹⁴, sier den norske sosiologen Engelstad et sted⁹⁵ at ”kvalitativ metode brukes til å fastslå forskjellen mellom epler og pærer, mens kvantitative metoder går ut på å telle hvor mange det er av hver.” Mange ganger vil de to tilnærmingene til og med forutsette hverandre. Det blir av og til kalt metodetriangulering⁹⁶ når samme fenomen studeres på flere måter. Å kombinere ulike metoder kan også gi et brede datagrunnlag for en sikrere basis for tolkning. Jeg støtter meg til Repstad⁹⁷ som sier at det ikke er noen grunn til at den enkelte forsker skal måtte velge enten å telle eller tolke – fordi for å kunne telle epler og pærer må en ha klart for seg forskjellen mellom dem! For meg har datamengden vist seg å være stor og prosjektet noe tidkrevende. Brevene er talt opp og analysert med hensyn til alder og kjønn, de forskjellige temaene er talt opp og nærmere utdypet med en kvalitativ analyse hvor jeg går i dybden på de enkelte temaene. Her brukes utsagn for å illustrere temaene – eller kanskje jeg skal si temaer for å illustrere utsagnene. Analysen er derfor todelt. I den første delen ser jeg etter regelmessigheter og store linjer, og jeg foretar opptellinger av sentrale temaer i brevene. Disse temaene kan sikkert sammenlignes med det de svenske etnologene Ehn & Löfgren kaller for ”nøkkelsymboler”⁹⁸. Disse temaene eller nøkkelsymbolene blir så nærmere analysert kvalitativt for å finne ut mer om religiøs og eksistensiell tekning hos barn og unge. Analysen har dermed en liten kulturanalytisk innfallsvinkel, fordi hva som uttrykkes og spørre om i brevene er et produkt av den kultur brevsriveren forholder seg til. Tolkning er en viktig del i en kulturanalyse, men det finnes så vidt jeg vet få gode regler for hvordan den skal gjennomføres. Disse brevene er nok forfattet av både barn og voksne, men utsagnene er fra barn.

Metoden følger et deskriptivt fenomenologisk design. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.⁹⁹ Mine refleksjoner over egne erfaringer danner noe av utgangspunktet for denne avhandlingen. Mening kan bare forstås i lys av den sammenheng

det jeg studerer er en del av.¹⁰⁰ Den amerikanske antropologen Geertz fremhever at et mål for en forsker må være å presentere en ”tykk” eller ”tett” beskrivelse. (En ”tynn” beskrivelse gjengir bare det som observeres) En ”tykk” beskrivelse inkluderer utsagn om hva ”informanten” kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir og den fortolkning forskeren har. En ”tykk” beskrivelse inneholder et meningsaspekt. En slik hermeneutisk tilnærming betyr at jeg leser allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete dataene. De enkelte utsagn tillegges en mening som går ut over dets umiddelbare og løsrevne uttrykk. Repstad beskriver fortolkningsprosessen som en hermeneutisk ”spiral”,¹⁰¹ med veksling i forståelse mellom helhet og del. Denne bevegelsen gir mulighet for en kontinuerlig utdypning av meningsforståelsen. Jeg har lest gjennom alt undersøkelsesmaterialet for å danne meg et helhetlig inntrykk. Så har jeg gått tilbake til de hyppigste temaer og utsagn, og prøvd å analysere nærmere innholdet. Først etter det kan jeg tolke helhetlig mer reflektert.

Hovedvekten i avhandlingen er på en innholdsanalyse av barns ytringer og utsagn. Innholdsanalyse er ikke noen uniform metode for material(data)behandling. Hvordan den legges opp kan variere sterkt avhengig av intensjoner og materialets art. Jeg har i analysen mest fokus på kvalitative aspekter i materialet, og inkluderer også latent innhold i det som er skrevet, ikke bare det som er manifestert. De latente aspektene bør være med på grunn av emnets karakter. Det manifesterte innholdet gir beskjed om hva barnet tenker på, men det latente innholdet sier også noe om og hvordan emnet behandles. Jeg leser med andre ord noe mellom linjene. Det er de kvalitative aspektene i barns spørsmål som er det viktigste. Men det er også det som er det vanskeligste å beskrive. Et spørsmål er om et brev eller et spørsmål kan sies å svare til et større religiøst eller eksistensielt tema. Selve undersøkelsesmaterialet gir ytterligere en tolkningsramme. Når jeg kjenner hele materialet gir det meg en slags forforståelse når jeg tolker enkeltbrev og spørsmål. Men jeg ser også på kvantitative aspekter i undersøkelsesmaterialet. Jeg ønsker å finne ut av hva barn funderer på og ser på forekomsten av livsspørsmål. Men min undersøkelse kan bare i begrenset grad si noe om egenskaper hos barn – som en gruppe av individer – utover de barn som har skrevet det som utgjør undersøkelsesmaterialet i min analyse. I analysen bruker jeg et enkelt kategoriskjema hvor ytringer knyttes til ulike innholdskategorier, uten at dette gjøres til et stort poeng i analysen. Det viktigste med bruk av enkelt kategoriskjema er at det forhåpentligvis gjenspeiler undersøkelsens spørsmålsstillinger og på den måten gjør det mulig å gjøre noen generaliseringer.

Tre krav blir vanligvis stilt til en vitenskapelig innholdsanalyse¹⁰²: Objektivitet, systematikk og generaliserbarhet. Objektivitetskravet skal eliminere risikoen for at resultatene

gjenspeiler mine egne forventninger mer enn egenskapene i det analyserte materialet. Jeg ser absolutt på dette som en utfordring. Det er jeg som velger hvorvidt et brev eller et spørsmål legges til den ene eller andre kategorien. Jeg har vært nødt til å gi rom for en viss usikkerhet i analysen for i det hele tatt å kunne komme til de dimensjoner i materialet som er vesentlige i sammenhengen. Et annet krav er systematikk i arbeidet. Jeg har tatt datamaterialet opp til vurdering og utelukket mye fra analysen. De åtte temaene jeg har valgt er forhåpentligvis uttømmende i den betydning at de til sammen gir et noenlunde fullstendig bilde av undersøkelsesmaterialet. De er så avgrenset fra hverandre og gjensidig utelukkende som materialet tillater. Analysens data sier noe ikke bare om selve datamaterialet, men gir kunnskap om barns religiøsitet. Undersøkelsen har et vidt teoretisk utgangspunkt, og analysen er knyttet opp mot teori.

Oppgaven med å tolke barns brev og spørsmål er å beskrive barns tankeverden slik en møter den i et skriftlig uttrykk. Brevene, utsagnene og spørsmålene – med andre ord ordene – som tolkes har et subjekt. De står for noe et barn har opplevd og kjent. Det betyr at det finnes en subjektivitet – det enkelte barnets - i ordene som må bevares. Tekstsammenheng er egentlig viktigere som tolkningsramme enn teoretisk utgangspunkt. I den kvantitative analysen ser jeg derfor på bakgrunnsdata som kjønn og alder.

Gjennom begrepsavklaringene avgrenset jeg begreper og ga uttrykk for hvilke av flere mulige måter jeg velger å forstå begreper jeg anvender på.¹⁰³ Jeg bruker ordet fundering (av fundere, i betydningen grunne, spekulere, gruble) en del, og i det ligger det en dobbel mening. På den ene side kan en hevde at det å fundere bør være et kjennetegn ved en selv. Jeg har satt meg ned og fundert i forhold til det stoffet jeg har arbeidet med, kritisk prøvd egne og andres perspektiver og søkt etter nye sider og sammenhenger. På den annen side må de funderinger barna gjør i møte med livsspørsmålene tas på alvor. Voksne har mange motstridende oppfatninger om barn og deres opplevelse av omverdenen. De har betydning for den forståelse en møter barn med. Når voksne og forskere skriver om barn og barndom foretar de konstruksjoner som kan ha forskjellige hensikter og begrunnelser. Barnet settes i fokus som gjenstand for erkjennelse - men under dette finnes det konkrete barnet som utforsker konkrete liv. Av og til kan betingelsene for dette konkrete livet se ganske annerledes ut enn det forskere gjennom mange år har bygget opp av teorier. Noen ganger passer ikke det en trodde om barn på realitetene, som danske Kristensen¹⁰⁴ formulerer det. Poenget er at hvis en er interessert i hvordan barns liv ser ut fra barns synsvinkel, så må en høre med levende barn!¹⁰⁵

Med forestillingen om at barn først og fremst trenger å bli sett er det dessuten en fare for at ”barns perspektiv” forveksles med ”perspektiv på barn”¹⁰⁶: Den voksne ser - mens

barnet blir sett. Den voksne definerer - mens barnet blir definert. Dersom en skal ta på alvor barns perspektiv må barn få være de som ser. En må spørre hvordan virkeligheten ser ut når den fanges inn av barnets blikk. Beskrivelser av barns tanker bør også ta utgangspunkt i at tankene har en personlig intensjon. Jeg har poengtert at det er et subjekt bak tenkningen. Det som barnet skriver er uttrykk for noe det har opplevd og uttrykk for vilje til å reflektere over det. Min oppgave er å forsøke å skildre sammenhenger samtidig som det holdes fast ved barnets subjektivitet, intuisjon og integritet. For meg er fokus på hva barn tenker – ikke bare på hvordan de tenker. Da oppdaget jeg hvilket mangfold det er mellom barn og mellom ulike måter å tenke på hos barn.

Jeg har lest mye litteratur¹⁰⁷, og fant mange interessante momenter. Men jeg fant også at det noen steder var utelatt noen spørsmål jeg kunne tenke meg å jobbe videre med. To av spørsmålene er hvordan en kan tenke om religiøsitet og religion dersom tenkningen skal svare til fenomenet slik det er tilstede i norsk sosial virkelighet, og hvilke forestillinger om fenomenet en må legge til grunn dersom en holder på med empirisk forskning på feltet eller bedriver pedagogisk virksomhet i feltet. Utfordringen var å klargjøre en konseptualisering av religiøsitet som gjorde at jeg i dette empiriske studiet kom så nært som mulig fenomenet religion slik det utfolder seg. Jeg har vist til en modell av Winsnes som klargjorde dette.

2.1.1. Kilder og troverdighet

Kildetilfanget består av primærkilden, som er åtti avissider fra A-Magasinet og Aftenposten, og en del sekundærkilder (herunder kritikk, kommentarer, informert mening, tolkninger og funn) på tematikken. Jeg har avgrenset kildetilfanget ved å begrense primærkilden til spalten På skråss.

På en måte er noe av det jeg holder på med dokumentforskning, i og med at jeg gjør bruk av skrevne tekster. Repstad¹⁰⁸ definerer dokumentanalyse som det å lese et skriftlig materiale og gjøre bruk av det i analyse i den grad en finner at det er med på å kaste lys over ens problemstilling. Jeg bruker dokumentanalyse i enda snevrere forstand, som en metode der jeg gir visse tekster status av kilder for undersøkelsen.¹⁰⁹

Kildene er ikke utelukkende vurderende (normative) eller beskrivende (kognitive), men i ulike grader det ene eller det andre. Som brev til en avisspalte, og dermed tilgjengelige og ikke konfidensielle, mener jeg kildene er for offentlige å regne. Kildene er førstehåndskilder skrevet av barn selv - selv om de er trykket på nytt i avisen.

Når det gjelder kildenes og dataenes troverdighet og reliabilitet¹¹⁰ så antar jeg at de er pålitelige, at det er barn som har skrevet og at brevene gir uttrykk for deres egne tanker og spørsmål. Devold poengterer selv¹¹¹ at han aldri har bedt om å få brev om spesielle emner. Brevene får troverdighet av at de ikke er svar på spørsmål som er stilt av en autoritet. Allikevel må jeg anta en viss styring i hvilke brev som er blitt satt på trykk og som dermed er offentlig tilgjengelige. Jeg leter etter eksistensielle og religiøse tendenser i det barn skriver om. Jeg må stole på troverdigheten i kildene. Kildene kan karakteriseres som å være egnet til å kaste lys over problemstillingen. Validiteten i kildene mener jeg er tilfredsstillende. Jeg kunne sikkert fått tak i enda mer data for det jeg undersøker, men de foreliggende data dekker det jeg tilsikter og temaet jeg undersøker. Tilgjengeligheten til kildene¹¹² ble tenkt igjennom tidlig. De brevene jeg tar utgangspunkt i er alle tilgjengelige på mikrofilm på Nasjonalbiblioteket, hvor de aktuelle spaltene jeg bruker i undersøkelsen ble søkt opp og skrevet ut.

Når jeg vurderer det disse brevene inneholder er det viktig at jeg vet at det er brev som er skrevet til et menneske som brevskriveren mener at han eller hun kjenner og har et personlig forhold til. Som Devold påpeker et sted¹¹³ ville barn og unge aldri virkelig ha åpnet seg for et pseudonym. Brevene leses med oppmerksomhet rettet mot de opplevelser, refleksjoner og følelser som gjengis av forfatterne.

2.1.2. Innsamling og ordning av data

Når det gjelder primærkilden - selve empirien i undersøkelsen - har jeg kommet til følgende utvalg: Jeg trekker ut spaltene som har stått i juni og juli og i november og desember i årene 1985, 1990, 1995, 2000 og 2005. Dette er totalt åtti spalter (fordelt på fire spalter hver måned; hver lørdag). Jeg har valgt fem års intervaller, for å kunne spore eventuelle endringer i barns spørsmål over tid. Totalt er tidsspennet på tyve år. Bakgrunnen for valg av månedene er at i juni og juli har alle barn skoleferie. Mange kan kanskje oppleve slike tider på bestemte måter, kanskje er noen overlatt til seg selv, ensomme, alene? November og desember er tiden før en stor høytid for mange barn; julen.

Det er svært viktig å ha respekt for barna som har sendt inn spørsmål. Jeg har ikke en intensjon om å overtolke ytringer eller utsagn, eller å tillegge dem noen bastante tolkninger. I Loflands ordbruk¹¹⁴ må jeg gå en balansegang mellom ”narrativisme” (utelukkende fortelling) og ”overfortolkning”.

Men dataene vil ikke tale for seg selv. De må fortolkes. Til det bruker jeg

psykologiske, sosiologiske, sosialantropologiske og teologiske innfallsvinkler. Kanskje er det riktigere å si det andre veien, at empiri skal kunne si noe om mang en teori. Først gjaldt det å ordne data slik det ble en viss struktur, og dermed lettere tilgjengelig for tolkning og analyse.

Da data var samlet inn og ordnet og strukturert, kunne tolkning og analyse begynne.

2.1.3. Etske implikasjoner

En refleksjon over forskningsetiske problemstillinger og prosjektets etiske implikasjoner hører med i en avhandling som denne.¹¹⁵ Jeg kan selv ikke se så mange etiske betenkeligheter eller vanskeligheter med prosjektet slik det er beskrevet. Barna som står bak ytringene eller utsagnene er kan hende allerede anonymisert, uansett er deres ytringer og utsagn allerede publisert og tilgjengelig for offentligheten. Informasjon som anses som offentlig er i prinsippet tilgjengelig for forskning.¹¹⁶ Som den norske teologen Sandnes peker på¹¹⁷, er barn og unge nesten usynlige i historisk kildemateriale. Barns hverdag dokumenteres sjelden. Å gjøre barn mer synlige må i seg selv kunne sies å være en edel hensikt.

2.2. Tidligere forskning

Jeg vil her gå inn på noe av det som foreligger av eksisterende litteratur og tidligere forskning og undersøkelser med relevans for tematikken i denne avhandlingen. Sammen bør de gi et noenlunde bilde av hva det har blitt skrevet om og forsket på – og som jeg drar nytte og inspirasjon av i avhandlingen - når det gjelder tematikken.

Sentralt i avhandlingen er barns språkliggjøring av eksistensielle og religiøse spørsmål og refleksjon rundt livsspørsmål. Det er viktig at disse ytringene ses med bakgrunn i barns forutsetninger, og ikke settes opp mot “voksnes” forståelse og målestokk. De har verdi nettopp som barnlige ytringer.

Undersøkelser om religiøsitet hos barn har ofte, som Fougner gjør rede for¹¹⁸, hatt et pedagogisk sikte med problemstillinger som: Hvordan bør kristendomsundervisningen i skolen legges opp for at barn skal forstå hva det dreier seg om? Foreldrene og miljøet rundt barn har blitt pekt på som svært viktige i den religiøse utviklingen. I de fleste studier har en også lett etter – og funnet – religiøse utviklingsstadier hos barn. Det som kan analyseres er

først og fremst bare det som barn kan gi uttrykk for. I dette ligger en fundamental begrensning som Fougner mener at religionspedagogikken har oversett når de har ført religionspsykologers undersøkelsesresultater ut i livet. De norske psykologene Evenshaug & Hallen¹¹⁹ problematiserer også forskning for å ha hatt en tendens til å betrakte og vurdere barnlige ytringsformer gjennom voksnes briller. Med det mener de vel at en ofte har brukt en voksen målestokk på barnets religiøsitet, og dermed har barns religiøse forestillinger og spørsmål blitt oppfattet som primitive og “uekte”. De to psykologene sier allikevel at barnlige ytringer, satt opp mot mange voksnes religiøse opplevelse og spørsmål, kan virke overflatiske, primitive og kan hende uekte - men spør seg samtidig om voksnes forestillinger er mer ekte og sakssvarende enn barns i forhold til den religiøsitet de gir uttrykk for. Derfor poengterer de at barnet i sin religiøsitet må få være barn.¹²⁰ Barnets religiøse ytringer og ytringsformer må vurderes ut i fra barnets forutsetninger.

Den danske kulturforskeren Mouritzen hevder at en hovedforestilling når det gjelder barndom er basert på et utviklingsperspektiv.¹²¹ I en slik forestilling er barnet noe ganske lite, nesten ingenting, som utvikler seg til noe stort. Barnet betraktes som noe vilt som utvikler seg til noe tamt, noe uferdig som utvikler seg til noe ferdig, noe tomt som blir fylt, noe umodent som blir modent. Utviklingsforestillingen legaliserer et syn på barnet som mindre verdifullt enn den voksne. Det legaliserer å gjøre barnet til et evig offer for oppdragelse. Utviklingsperspektivet er en slags forestilling, et bilde og en teori. For å få fram visse sider ved det å være menneske er den nødvendig, men den uttrykker ikke den eneste sannheten. Det er nødvendig å komme med noen motbilder. Motbilder er heller ikke sanne, men de kan være like sanne. Mouritzens eget forslag til et motbilde er at veien fra barn til voksen ikke bare er en oppadstigende utviklingsprosess, men like mye en nedadgående avviklingsprosess hvor en mister, legger av seg eller blir fratatt, mye av evnen til lek, fiksjon og fortelling, til drøm og fantasi, til hengivelse, gråt, latter og til å oppleve andre former for tid enn den lineært kronologiske.¹²² Mens Mouritzens avviklingsbilde kan tendere mot et romantisk barnesyn hvor barndommen fremstår som det tapte paradiset, kan utviklingsforestillingen gi det motsatte bildet: barn som en djevelsk plage. Begge forestillingene er like galne. Forestillingen om det ”ville” og kompetanseløse barnet er like gal som forestillingen om det hellige barnet. Dette er egentlig to sider av samme sak - det ene bildet gir det andre.

De fleste eldre barnpsykologiske teoriene kan sies å ha et deterministisk perspektiv på barns utvikling.¹²³ Den ses på som forutbestemt og lar det ikke være mye igjen til påvirkning fra omgivelsene. Det karakteriseres som et strengt betinget forløp som – på grunn av sin naturgitte karakter - bør studeres gjennom metoder som ligger naturvitenskapen nær.

Derfor har biologien hatt en spesiell innflytelse. Denne synsmåten retter seg mot det ”naturlige”, det vil si det som kan knyttes til barnets utvikling. Barnets avhengighet av sine omgivelser blir av mindre interesse. I den eldre barnepsykologien finner en derfor et menneskesyn som sterkt betoner det biologiske og ”naturlige” i menneskers utvikling. Det vitenskapelige perspektivet blir naturvitenskapens. Om en tillegger kulturelle og sosiale faktorer noen betydning, så gjelder dette først når barndommen ”heldigvis” er overstått og dyret er blitt menneske.

De fleste forskere som har sett etter generelle nivåer eller stadier på det religiøse området, har særlig konsentrert seg om den intellektuelle dimensjonen.¹²⁴ Særlig er barnets oppfatning eller forståelse av sentrale religiøse begreper – først og fremst gudsbegrepet - har vært i søkelyset. Et nærmere blikk på slike forsøk på å finne nivåer eller stadier i barnets religiøse tenkning, viser at de fleste av disse har kommet ut av en tredelt stadiebeskrivelse. Fremgangsmåten i undersøkelser som ligger til grunn for disse stadieinndelingene, og de sider ved religiøs tenkning som tas opp, er noe forskjellig. Aldersangivelsene varierer. Likevel er det overensstemmelse i beskrivelsen av de ulike stadiene. Dette henger nok sammen med at de fleste undersøkelsene har sitt utgangspunkt i den sveitsiske psykologen Piagets kognitive utviklingsteori, som beskriver utviklingen fra toårsalderen i tre stadier¹²⁵:

1. Perioden for preoperasjonell tenkning (ca. to – ca. fem/seks år): Tenkningen er knyttet til det som barnet legger mest merke til i situasjoner og selv oppfatter som betydningsfullt. Barnets tenkning er intuitiv. Barnet ”tenker det det ser”, og tenkningen er knyttet til det barnet oppfatter med sansene. Tenkningen er mest sentrert omkring barnets eget jeg. Barnet har en tendens til å betrakte seg selv som midtpunkt og tar utgangspunkt i seg selv og sin egen situasjon. Denne egosentriske tenkningen innebærer at barnet ikke ser en sak fra en annen synsvinkel. Når Piaget sier at førskolebarnets tenkning er ”preoperasjonell”, mener han med dette at tenkningen i denne perioden går forut for og forbereder senere operasjonelle (logiske) slutninger.
2. Perioden for konkretoperasjonell tenkning (ca. fem/seks – ca. elleve/tolv år): Barnet kan trekke logiske slutninger, men bare på det konkrete plan. Barnet må ha et konkret utgangspunkt for sin problemløsende tenkning.
3. Perioden for formelloperasjonell tenkning (fra ca. elleve/tolv år): Barnet kan nå på grunnlag av tenkte antagelser trekke de logisk riktige slutninger (hypotetisk-deduktiv tenkning). Denne evnen til formell (abstrakt) tenkning gjør at barnet kan tenke kritisk på en helt ny måte.

Det kan innvendes at slike Piaget-orienterte undersøker muligens i like stor grad avspeiler de særegne forskningsmetodiske betingelser og sosiale og kulturelle forhold, som de avspeiler

grunnleggende kognitive strukturer (forestillinger og begreper) hos barnet. Men slike stadieteorier har spilt en betydelig rolle når det gjelder forskning om barns religiøse utvikling og pedagogiske vurderinger om barnets forutsetninger for religionsundervisning. Særlig har Goldmans teori hatt stor innflytelse.¹²⁶ Goldmans undersøkelse ble publisert i 1964 med tittelen ”Religious Thinking from Childhood to Adolescence”. Som tittelen sier var undersøkelsen konsentrert om barns og unges tenkning og forståelse av sentrale ideer som de møtte (først og fremst i religionsundervisningen). Goldman sier innledningsvis at det religiøse jo også har en opplevelsesmessig og følelsesmessig side, men i undersøkelsen konsentrerer han seg om den intellektuelle side – det han kaller religiøs tenkning. Goldman hevder at denne tenkningen ikke er annerledes enn annen tenkning, bortsett fra at den er rettet mot religiøse objekter og forhold. Med utgangspunkt i Piagets omtalte stadieteori ville han derfor finne ut om disse gjelder på det religiøse området. Goldman anvendte såkalte semikliniske intervjuer¹²⁷, hvor det tas utgangspunkt i en bestemt problemstilling. Tre tegninger med tilknytning til religiøs atferd og tre bibelske beretninger var utgangspunkt for en samtale. Goldman spurte i alt to hundre barn i alderen seks til sytten år. Goldman kom frem til at den religiøse tenknings utvikling fulgte Piagets omtalte stadieutvikling, og han beskriver den religiøse tenknings utvikling gjennom tre stadier:

1. Intuitiv religiøs tenkning (ca. fire - seks år): Barnets tenkning er karakterisert ved at det hefter seg i en detalj i en situasjon og drar slutninger ut fra dette. Det barnet retter oppmerksomheten mot kan ut fra en voksens oppfatning være ganske irrelevant. Barnets tenkning er usystematisk og ulogisk, så det drar inkonsekvente slutninger.¹²⁸
2. Konkret religiøs tenkning (ca. åtte – tolv år): Barnets tankegang er konkret i den forstand at den er avhengig av tolkning. Barnet kan handle logisk med konkrete gjenstander, men ikke med tilsvarende verbalt uttrykte regler. Dette blir ofte misforstått i den retning at barn ikke kan tenke abstrakt, men naturligvis kan barnet abstrahere fra den konkrete situasjonen. Barnet kommer til kort i sin tenkning ved anvendelsen av begrepene i en formell tankeaktivitet, som går ut fra den øyeblikkelige situasjonen.¹²⁹
3. Abstrakt religiøs tenkning (fra ca. tretten år): Barnet kan tenke hypotetisk deduktivt uten å være bundet av konkrete forhold. Barnet kan abstrahere fra konkrete begivenheter idet tenkningen kan baseres på symboler og abstrakte begreper.¹³⁰

Goldman fant altså stort samsvar med Piagets stadieteori. Men som andre religionspsykologer fant han at den religiøse utviklingen hang noe etter. Goldman gir to tolkninger av dette. For det første mener han at religiøs tenkning er sekundær og avhengig av en utvidelse av

alminnelig erfaringsområde. For det andre mener han at skolens religionsundervisning ofte har ligget over barnets fatteevne og kan ha forsinket undervisningen. Etter Goldmans kriterier kan de fleste bibelfortellinger ikke bli forstått før på det øverste stadiet (det formelt-operasjonelle). Han hevder at for tidlig konfrontasjon med dette stoffet kan forsinke barns tenkning ”simplen ved å forsterke primitive, materialistiske og bokstavelige religiøse forestillinger”.¹³¹

Fowler forsøker, i motsetning til Goldman, å integrere flere sider ved personligheten i sin stadieteori om tro og religiøsitet. Fowlers hypotese er at menneskets personlighet er basert på tro og tillit. Tro oppfattes som en allmennmenneskelig faktor som skaper mening og sammenheng i tilværelsen - ikke nødvendigvis religion i snever forstand. Fowler kaller dette ”det ultimate miljø”. Fowlers undersøkelse er basert på intervjuer med mennesker fra fire til åttifire år som representerer ulike religioner og livsanskuelser. Han finner seks stadier som, uavhengig av troens innhold, ligger bak det enkelte menneskets tro. Det er ikke en verdiskala som menneskers religiøsitet vurderes etter, men kan ses på som et bidrag til å forstå enkelte sider ved en persons tenkning, vurderinger og handlinger. Det er interessant at Fowler kommer til noen motsatte konklusjoner enn hva Goldman gjorde. Mens Goldman fraråder bruk av bibeltekster i de laveste skoletrinnene fordi de forsinke den religiøse utviklingen, karakteriserer Fowler de samme årene (fra syv til ellevere/tolv år) som en periode med mytisk-bokstavelig tro, som det er meningsfullt å møte og stimulere med myter eller beretninger (for eksempel bibelske). Goldmans poeng var at barns religiøse utvikling forsinkes av møtet med bestemte bibeltekster fordi barn ikke forstår dem. Men Fowler hevder at den samme typen tekster – for samme aldersgruppe – åpner for det religiøse møtet. Mens Goldman tar utgangspunkt i barnets intellekt, så er poenget hos Fowler at barnet ikke bare har et intellektuelt mottakerapparat, men også intuitivt føler og opplever med fantasi, sinn og kropp.

Det å vurdere barns religiøsitet etter voksen målestokk ser derfor ut til å være mest aktuelt når en har hovedvekt på den intellektuelle dimensjonen ved religiøsiteten. Som eksempel fremholder Evenshaug & Hallen vurderingen av barns antropomorfe gudsforestillinger. Sett at et barn skildrer Gud som “en gammel bestefar oppe i skyene” - noe som ikke er helt utenkelige sett på bakgrunn av foreliggende empiri - så har dette ofte blitt tolket som en primitiv og mindreverdig ytring og forestilling, som innebygd mangler forståelse for religionens egentlige innhold. Som Evenshaug & Hallen peker på¹³², så vil en slik vurdering indirekte hevde at såkalte åndelige gudsforestillinger i seg selv vil være mer sakssvarende i forhold til den religiøsitet de gir uttrykk for.¹³³ En slik vurdering av barns

religiøsitet grunnlag i voksnes mer abstrakte og “åndelige” gudsforestilling, og vil ikke være et naturlig anliggende i min avhandling.

Forskning på barn og religiøsitet har beveget seg fra en positivistisk, objektiv og kausal tilnærming til en hermeneutisk, subjektiv og tolkende tilnærming gjerne støttet av sosial interaksjonsteori. Kaul karakteriserer dette som et paradigmeskifte i forskningen. Fokuset er på barn som subjekt, barn som konstruerer sin religiøsitet og livstolkning. Kaul hevder at dette medfører en spenning fordi barn som subjekt ikke forekommer i kristen tradisjon og teologi. Innenfor teologi og pedagogikk har det vært sterke brytninger i synet på hvem og hva barn er.¹³⁴ Den norske pedagogen Solerød¹³⁵ deler pedagogikken inn i to hovedretninger: kultursentrert pedagogikk (formatiotradisjonen) som vektlegger på at barn må tilføres impulser utenfra; og barnesentrert pedagogikk (culturatradisjonen) som vektlegger den naturlige veksten, der miljøet må legge til rette for barnet uten å direkte gripe inn. Forståelsen av barnet har, som vi har sett, endret seg, men et gjennomgående trekk i nyere tid er å se barnet som en ”sosial aktør”, ”aktør i eget liv” og ”kompetent”.¹³⁶ En ser en fokusering på det enkelte individ, men samtidig er barna påvirket av samfunn, kultur og miljø. Dette kan føre til en viss forvirring, fordi barn utvikler og uttrykker religiøsitet og tro i møte med en svært sammensatt voksenverden av moral, konvensjoner og religiøs tro. Samtidig er barna aktive, og ”er dermed også med på å skape sitt eget liv under historisk konstruerte betingelser i endring”¹³⁷.

I norsk teologisk og pedagogisk litteratur synes allikevel barnetroens egenart å ha vært et lite påaktet emne.¹³⁸ I dag er barn og religion i økende grad emner for forskning både pedagogisk, psykologisk, teologisk og biologisk i alle fall utenfor Norge.¹³⁹ De siste tiårene har mye forskning og studier av barns tenkning blitt gjennomført. Forskningen har stort sett handlet om hvordan barn tenker og gir form og struktur til sin oppfatning om omverdenen. Dette har gitt verdifull kunnskap om barns forutsetninger i så henseende, men jeg vil spørre, som Hartman¹⁴⁰, om denne kunnskapen er tilstrekkelig. Ønsker en å frembringe kunnskap om hele barnet, om hele mennesket - bør en også spørre om hva barnet tenker.

2.3. Presentasjon av det empiriske materialet

”Nå er jeg så forvirret i hodet mitt, og kanskje enda mer i hjertet mitt, at jeg må skrive til deg.”¹⁴¹

Barn kommuniserer gjennom flere medier. Et av de eldste mediene er skrevet tekst.

Når barn skriver er de engasjert med et medium med en lang historie. Barn bruker aktivt språket som en ressurs for å forhandle identitet, og gi en følelse av sin egen plass og identitet.

142

I over et kvart århundre har Devold vært vitne til barndom og oppvekst i brevspalten På skråss, først i A-magasinet og siden i Aftenposten. På skråss begynte høsten 1984 – de eldste brevene i denne analysen er fra juni 1985 – og har blitt en slags brevkasse for barn og unge. Devold hadde fått i oppdrag av Aftenposten å lage en barneside. Devold ønsket at barna skulle lage siden selv.¹⁴³ Det er en avisside Devold har formet selv sammen med innsenderne, og som er blitt en viktig plass for barns spørsmål og undring. Det var barnas side. I dag er nok mange av innsenderne voksne som vil skrive barndommen av seg: Voksne som enda har barnet i seg og som stiller eksistensielle og religiøse spørsmål.

For å nærme seg barns tanker om livet, må en ifølge Hartman¹⁴⁴, være en god lytter. I denne avhandlingen har jeg forsøkt å være en nesten like god lytter som Devold, ved å lytte til (egentlig lese) hva barn uttrykker. Det barna skriver til spalten er noe som opptar dem i det øyeblikket de setter seg ned og skriver. Det er ærlige, troverdige og åpenhjertige meldinger og hjertesukk fra små barn som har noe stort på hjertet. Devold sier selv at brevene forteller om barns verdighet, om barns klokskap, og at de ”er utslag av intuisjon og uspolert fantasi, en friskhet og evne til å si viktige ting på en enkel måte”.¹⁴⁵ Hva slags behov fyller brevskrivingen og en slik spalte? Devold sier selv i et intervju at det er et dypt behov for barn å ha noen å fortelle ting til: ”Mange av dem som skriver til På skråss har ingen andre å snakke med. Ofte er jeg den første som får høre om problemene: ”Dette har jeg aldri fortalt til andre enn deg” og ”Du er den første i hele verden som får vite dette om meg”.¹⁴⁶

Det er sannsynligvis vanskelig å vite hvor mange brev som til sammen har vært adressert til På skråss i årenes løp. Men i den mest intensive perioden i A-magasinet var det på det meste åtte tusen brev i året. Når en tenker på at spalten har pågått i over tjueseks år, så blir det en god del brev - og spørsmål - totalt. Brevene til På skråss blir som en dokumentasjon av temaer som barn har vært opptatt av gjennom årene. Hundretusen oppriktige brev må gi et ganske pålitelig speilbilde av barns hverdag. Devold har aldri bedt barna om å skrive om spesielle temaer.¹⁴⁷ Alt har foregått på barnas premisser. Det er ikke tilfeldig at Devold i 2009

Devold har aldri lagt skjul på hvem han er, hva han mener og hva han tror. Det er viktig for alle dem som har skrevet inn til ham. For som Devold sier selv¹⁴⁹, så har den som setter seg ned og skriver, krav på å vite hva slags menneske hun eller han henvender seg til med sine innerste tanker og følelser. Men i min undersøkelse har jeg funnet veldig mange eksempler på innsendere som skriver om at det er godt å skrive om sine innerste tanker til noen som ikke kjenner en. Devold er oppmerksom på dette og sier et sted at han forstår en del av mekanismen: ”Det er lettere å tømme hjertet for en ukjent, en som ikke har noen kontakt med familie eller nærmiljø, enn å blottstille seg for nære mennesker som kanskje er involvert i nettopp det som er problematisk.”¹⁵⁰ Men samtidig kan dette fenomenet være skremmende. Har ikke barna ett eneste menneske i verden som de kan snakke med om alvorlige ting i livet?¹⁵¹ Hvem Devold er, hva han mener og hva han tror er ikke viktig i min analyse. Min analyse konsentrerer seg om hva barn spør om – ikke om de eventuelle gode eller mindre gode svarene.

Dataene i denne analysen er tekst og brev. Det er primærkilder som ennå ikke er tolket. Jeg har gått igjennom brevene som skissert i kapittelet om metode. Jeg har trukket ut spaltene som har stått i juni og juli og i november og desember i årene 1985, 1990, 1995, 2000 og 2005. Dette var totalt åtti spalter (fordelt på fire spalter hver måned; hver lørdag) og totalt 625 brev.¹⁵² 180 av brevene handlet om eksistensielle og religiøse spørsmål og livsspørsmål. Det vil altså si en tredel av alle de 625 brevene. Det var et veldig oppsving av slike brev på begynnelsen av 1990-tallet. Jeg skal komme tilbake til hva jeg tror det kan skyldes. I mitt materiale, de 180 brevene med eksistensielle og religiøse spørsmål og livsspørsmål, var det 77 % jenter og 23 % gutter som stilte spørsmålene. Over tre fjerdedeler er altså jenter. Det kan henge sammen med at det mye handler om følelser. Hvilken aldersgruppe snakker jeg så om? Jeg har nevnt at det også er en del voksne som sender inn brev til spalten. Gjennomsnittsalderen blant innsenderne av de 180 brevene er fjorten år.¹⁵³ Det er jo en spesiell alder på flere måter. I tradisjonell psykologisk teori om religiøs utvikling ville det bli plassert på et tredje stadium, og bli karakterisert som individualistisk, innadvendt, abstrakt differensiert, formelloperasjonell og indre religiøst.¹⁵⁴ Det er jo også en spesiell alder i Norge, nemlig konfirmasjonsalder. Det paradoksale er at det er nettopp denne aldersgruppen – som altså har veldig mange spørsmål av eksistensiell og religiøs karakter – som faller utenfor kirkens tilbud og som kirken tradisjonelt ikke har hatt stor oppslutning om. Men denne aldersgruppen har mange spørsmål om livet.

La oss først se på oversikten over alle brevene og hvor mange brev som inneholder eksistensielle og religiøse spørsmål:

Hvor mange brev med eksistensielle og religiøse spørsmål:

Måned	År	Antall brev totalt	Antall brev med eksistensielle og religiøse spørsmål	Prosent	Antall gutter ¹⁵⁵	Antall jenter ¹⁵⁶	Gjennomsnittsalder
Juni-juli	1985	38	6	16	4	2	13
Desember-januar	1985-1986	66	8	12	2	6	21
Juni-juli	1990	71	30	42	3	18	17
Desember-januar	1990-1991	58	21	36	2	8	15
Juni-juli	1995	60	22	37	5	15	13
Desember-januar	1995-1996	49	18	37	0	12	12,5
Juni-juli	2000	79	19	24	5	7	13
Desember-januar	2000-2001	69	21	30	1	15	13
Juni-juli	2005	42	11	26	3	6	9
Desember-januar	2005-2006	93	24	26	4	10	12,5
Totalt		625	180	29	29 (23 %)	99 (77 %)	14

Vi ser at det var færre brev med eksistensielle og religiøse spørsmål i årene 1985-1986 enn det var i de andre årene. Vi ser også at det var mange brev med eksistensielle og religiøse spørsmål i årene 1990-1991, og så noen færre brev frem til 2000. Så har det holdt seg noenlunde konstant siden 2001. Det kan virke som om begynnelsen av hvert tiår gir en økt interesse rundt eksistensielle og religiøse spørsmål. Men 1990 skiller seg særlig ut, noe som kan henge sammen med større dramatiske samfunnsendringer. Det viser at barn er opptatt av og reflekterer kulturen og verden rundt seg.

Når det gjelder hvilke temaer som barn skriver om¹⁵⁷, så vil jeg gi en oversikt over de hyppigst forekommende temaene. Noen av temaene har barn vært opptatt med gjennom alle de tjue årene. De hyppigst forekommende temaene er gjengitt på de neste sidene:

De hyppigst forekommende temaene¹⁵⁸

Kategori¹⁵⁹

1.

"Savnet og minnene"

Totalt 20 brev handler om **sykdom, død og sorg**

1985-1986: 2 brev

Pappa døde

Sorg og glede

1990-1991: 2 brev

Død

Redd for sorg

1995-1996: 6 brev

Sorg

Selvmord

Mamma døde

Morfar døde

Pappa er syk

Mormor er død

2000-2001: 5 brev

Bestemor syk

Farfar syk

Holdt på å dø

Mamma syk

Savner pappa (død)

Død

2005-2006: 5 brev

Bestefar død

Minnene om bestefar

Bestemor i Himmelen

Bestemor i Himmelen

Virkelighetsoppfatning

Eksistensspørsmål

Livsprosess

Familien

2.

"Vennskap er en stor skatt"

Verdigrunnlag/etikk

Sosiologi/samfunnsforståelse

Venner

Totalt 17 brev handler om **vennskap**

1990-1991: 8 brev

Mer enn en venn

Venn i tunge stunder

Venner

Venner og kjærlighet

Vennskap

Venn

Min eneste venn

Vennskap som vokser

1995-1996: 5 brev

Å få nye venner når jeg flytter

Vennskap

Venner

Ikke så lett når det gjelder venner

Ikke lett å være venner

2000-2001: 3 brev

Vonde dager, gode venner

Venn som ikke kjenner meg

Det beste i livet er storesøster

2005-2006: 1

Vennskap

3.

"Gud"

Teologi/gudsoppfatning

Totalt 14 brev handler om **gudsoppfatning, gudsrelasjon og gudsforestilling**

1985-1986: 1 brev

Snakke om Gud

1990-1991: 3 brev

Vet jo ikke om Gud finnes...

Kan ikke fatte at det finnes Gud

Allmechtig Gud?

1995-1996: 2 brev

Tror at Gud og Jesus hjelper oss

Byr Gud seg?

2000-2001: 4 brev

Gud ikke så umulig

Klarer ikke å tro på Gud

Gud skapte oss ikke for å klage over oss selv

Hvordan ser du for deg Gud?

2005-2006: 4 brev

Gud uten betingelser

Hvorfor om Gud?

Gud er glad i alle

Gud

4.

"Innerst inne i meg"

Verdigrunnlag/etikk

Livsprosesser

Totalt 13 brev handler om **å samtale med hverandre om følelser**

Eksistensspørsmål

1985-1986: 1 brev

Å snakke sammen

1990-1991: 4 brev

Må vise følelser

Snakke sammen om tunge stunder

Tør å vise følelser

Innerst inne i meg

1995-1996: 4 brev

Trenger noen å snakke med om hemmelighetene

Åpne følelsene for hverandre

Hater å snakke om noe jeg ikke liker til folk jeg kjenner

Følelsene på dagsorden

2000-2001: 2 brev

Se, høre og legge merke til hverandre

Gutter og følelser

2005-2006: 2 brev

Snakke med noen

Å stoppe opp!

Totalt 13 brev handler om **forelskelse og kjærighet**

1985-1986: 1 brev

Kjærighet

1990-1991: 4 brev

Mangel av kjærighet

Venner og kjærlighet
Glade i hverandre innerst inne
Kjærlighet som ledesnor

1995-1996: 3 brev

Forelskelse
Forelskelse
Elske og hate

2000-2001: 5 brev

Pappa er pappa
Håp og kjærlighet
Kjærlighet
Hodet og hjertet
Fravær av nærhet

Totalt 9 brev handler om **håp**

1985-1986: 2 brev

Håpet
Glede oss over det som er godt

1990-1991: 2 brev

Verden er god
Tror på det gode

1995-1996: 1 brev

Tro på seg selv

2000-2001: 3 brev

Håp og kjærlighet
Jeg lever fremdeles
En bedre verden

2005-2006: 1 brev

Håp

Totalt 6 brev handler om **å være snill mot hverandre**

1985-1986: 2

Å være snill mot hverandre

Bry oss

1990-1991: 4

Bry seg

Godt å bli forstått og trøstet

Hvor mye et smil kan bety

Elske og hjelpe

5.

"Alene i verden"

Virkelighetsoppfatning

Totalt 11 brev handler om **tomhet**.

1990-1991: 5 brev

Den fine tiden er forbi

Tomhet

Får det ikke til

Hvorfor må alt være så trist?

Hvorfor så harde og kalde?

1995-1996: 4 brev

Hvorfor så mye vondt?

Fanget i mitt eget sorte nett

Hate seg selv

Hater meg selv

2000-2001: 2 brev

Jeg tror ikke at noen liker meg

Etter en vond dag

Totalt 10 brev handler om **ensomhet**.

1990-1991: 4 brev

Ensom

Ensomhet

Ingen å leke med

Ensomhet

1995-1996: 2 brev

Ensomhet

Ensomhet

2000-2001: 1 brev

Alene i verden

2005-2006: 3 brev

Gråte i skogen

Redd for stillheten

Å gråte i skogen

Totalt 8 brev handler om **å ikke tro på seg selv**

1990-1991: 3 brev

Tør ikke

Late som ingenting

Ikke tro på seg selv

1995-1996 2 brev

Gitt opp livet

For sent

2000-2001 2 brev

Hver dag er en kamp mot meg selv

Smerten er for stor

2005-2006 1 brev

Angst

6.

"Trenger ordene"

Eksistensspørsmål

Totalt 9 brev handler om **å tenke og gruble**

1995-1996: 3 brev

Jeg tenker så mye!

Grubler for mye

Å tenke

2000-2001: 1 brev

Tenker veldig mye på alle ting

2005-2006: 5 brev

Leter etter svar

Trenger ordene

Tenker så mye

Tenker for mye

Spørsmål

Totalt 7 brev handler om **meningen med livet**

1990-1991: 4 brev

Hva er vitsen med livet?

En lengsel inni meg

Er livet vondt?

Hva livet er

1995-1996: 2 brev

Hva er vitsen med livet?

Hvorfor?

2005-2006: 1 brev

Meningen med livet

7.

"To problemer"

Sosiologi/samfunnsforståelse

Verdigrunnlag/etikk

Totalt 6 brev handler om **skilsmisse**

Familien

1990-1991: 1 brev

To problemer (skilsmisse)

1995-1996: 1 brev

Tatt pappa fra meg (skilsmisse)

2000-2001: 1 brev

Så skilte mamma og pappa seg

2005-2006: 3 brev

Mamma og pappa skilt

Mamma og pappa krangler

Mamma og pappa skilt

8.

"Ikke lett å være tretten"

Antropologi/menneskesyn

Livsprosesser

Totalt 6 brev handler om **å være barn eller voksen**

1990-1991: 1 brev

Ikke lett å være tretten

1995-1996 2 brev

Barn eller voksen?

Jeg er tre forskjellige mennesker

2000-2001: 2 brev

Hvorfor kan ikke barn adoptere mødre?

Ikke barn lenger

2005-2006: 1 brev

Vil ikke bli voksen

Typiske temaer fordelt på år:

- 1985-1986: Sykdom, død og sorg
Håp
Snill mot hverandre
- 1990-1991: Vennskap
- 1995-1996: Sykdom, død og sorg
- 2000-2001: Sykdom, død og sorg
Forelskelse og kjærlighet
- 2005-2006: Sykdom, død og sorg
Tenkning og grubling

Sykdom, død og sorg fremstår som det viktigste temaet i barnas spørsmål. Det å være snill mot hverandre var et vanlig tema i årene 1985-1986, men har siden falt helt ut. Tenkning og grubling har kommet enda mer.

Bak alle disse brevene og ytringene kan en skimte barnet med sine gleder og sorger, anstrengelser, fremganger og mislykketheter. Fremfor alt møter en barn som er opptatt med å orientere seg i tilværelsen. Det er ingen liten orienteringsprosess barnet er i. Det viktigste i analysen er ikke å fokusere på hvordan barn formulerer seg, hvilket utviklingsstadium de skulle befinne seg på, hvilket ordforråd de har eller noe annet. Det viktige er hva de reflekterer over i sine brev og hva dette kan fortelle en om barns liv.

”Oj, det var mye det. Men det var fint å få det ut.”¹⁶⁰

2.3.1. "Savnet og minnene" – om sykdom, død og sorg

*"Jeg vet hvordan det er å være syk fordi jeg har holdt på å dø flere ganger selv."*¹⁶¹

Dette er det hyppigst forekommende temaet i barnas brev med eksistensielt og religiøst innhold. Det er både det temaet det er flest brev av, og det temaet som tydeligst går igjen år etter år. Dette sammenfaller med funnene i det norske forskningsprosjektet "Barn forteller" fra 1979-1983¹⁶². Da ble over et hundre illustrerte fortellinger samlet inn og registrert, og det var påfallende hvor mange av historiene som dreide seg om ulykker og katastrofer, sykdom og død. Men det er interessant nok ikke sammenfallende med funnene i det svenske – enda større – forskningsprosjektet "Barn og livsfrågor"¹⁶³. Av femten livsspørsmål rangert etter hyppighet i forekomst, rangeres "Hur livet förs vidare" og "Människan och döden" som nummer elleve og tolv. Forfatterne peker på om det kanskje henger sammen med at døden er tabu. Det er sikkert at døden er vanskelig å snakke om, og kanskje mest til de nærmeste, men i brevene sendt til På skråss er altså sykdom, død og sorg det vanligste temaet. Kanskje finnes det ikke så mange steder å snakke om dette?

*"Jeg har lenge hatt lyst til og skrive til deg, men jeg har ikke hatt noen grunn til det. Men nå har jeg det, min pappa døde av kreft og det har godt hardt innpå både meg, mamma, broren min og venninnen min."*¹⁶⁴

Livet må ha en slutt. Vi vet at det må være slik, men vi snakker ikke så ofte om det. Plutselig opplever et barn at det er sant, at døden er en del av livet.

*"Jeg savner deg, pappa! I natt er det 15 år siden du døde. Da var jeg ikke engang fylt seks år, 15 år og fremdeles savner jeg deg like mye. Pappaen min, som jeg aldri fikk bli ordentlig kjent med, men som jeg vet er der et sted og passer på meg. Noen ganger er det ikke nok, som nå i natt. Du skulle vært her sammen med meg!"*¹⁶⁵

Det er godt for et menneske å vite at noen vil savne en når en dør. Det vanskeligste er nok å miste mamma eller pappa. Da mister barnet så mye av tryggheten sin. Det er i høyeste grad en krise for barnet.

Den amerikanske barnepsykiateren og forfatteren Coles skriver om at han møtte spiritualitet som fenomen ikke minst i møte med barn som opplevde personlige kriser, og drøfter derfor om spiritualitet kan forstås som et psykologisk forsvar mot en truet meningsstruktur.¹⁶⁶ Men hva er egentlig en krise, i psykologisk forstand? Når en i dagliglivet

snakker om at en befinner seg i en krise, innebærer det at en er havnet i en situasjon som på mange måter er dårlig, og som er vanskelig å håndtere.¹⁶⁷ Krisen kan ha mange ulike ansikter; en kan bli deprimert, fylt av angst, urolig, redd og aggressiv:

”En krise oppstår når det råder ubalanse mellom på den ene siden problemets styrke og vanskelighetsgrad, og på den andre siden våre umiddelbare indre ressurser for å komme fram til en løsning innenfor en viss tidsramme. Ubalansen fører til en økende indre spenning som gir en følelse av press og opprørthet (...) De indre problemløsende funksjonene som kan gjenopprette balansen, settes ut av spill. Vi utnytter både våre indre og våre ytre ressurser til grensen av vår kapasitet for å finne brukbare løsninger. Hvis problemet likevel fortsatt er der med samme styrke og vanskelighetsgrad, uten av vi kan løse det, går vi total deorganisering – sammenbrudd – i møte.”¹⁶⁸

Flere forskere er blitt oppmerksomme på betydningen spirituelle ressurser kan ha for barns evne til resiliens og til å gjenvinne balanse etter kriser.¹⁶⁹ Hva sier så det om barn og spiritualitet? Coles antyder at det går an å tenke reduksjonistisk om spiritualitet (illustrert som en emosjonell krykke), men det fanger ikke opp hele virkeligheten. Coles foreslår å lære av barnet som lar sin spiritualitet - sin evne til å undre seg over en større mening i krisen - fungere som en positiv ”defensive spirituality”, og som en forsvarsspiritualitet mot mismot.¹⁷⁰ Den australske pedagogen De Souza viser til et forskningsprosjekt der barn i en sosial risikosone fikk anledning til å reflektere over sine relasjoner (til seg selv, til noe større enn seg selv, til andre og til naturen). Resultatet var ikke bare en rekke med interessante refleksjoner, men også en prosess der selve det å reflektere hjalp mange barn til å komme ut av en negativ trend. Ved å få anledning til å ta et skritt til siden i forhold til vanlige aktiviteter, fikk barna en impuls til å aktivere sine relasjoner også til noe større enn seg selv. De fleste tenkte på dette som Gud, men brukte ikke nødvendigvis tradisjonelt religiøst språk.¹⁷¹

”Mamma døde for noen år siden av kreft. Før så skjønte jeg ikke at hun ble bort for det, det skjønte jeg først for to år siden. Nå er jeg 14 år. Det kan virke så lenge siden. Det er det på en måte, men jeg savner henne utrolig. Det som jeg er sur på meg selv for, er at jeg ikke husker stemmen. Nå begynner jeg å grine. Men ikke som jeg gjorde på en leir jeg var på da vi satt i grupper og fortalte om døden. Det var første gang på lenge at jeg snakket med noen og gråt. I begravelsen var det helt fullt. Vi satt forrest, jeg så bort på tanta mi og hun gråt. Da begynte jeg også å gråte. Jeg var liten, men jeg husket det akkurat som det var i går. Da folk sa ”kondolerer” til pappa, brydde deg seg ikke om å si det til meg, selv om jeg sto og holdt pappa i hånden. Det gjør ikke så mye nå, men jeg gjorde svært oppstyr da!”¹⁷²

Barns evne til å håndtere og mestre katastrofer hemmes om voksne viser mangelfull akseptering og anerkjennelse av barnas reaksjoner, som her når de som var i begravelsen

overså den lille jenta. Den norske psykologen Dyregrov hevder at når voksne gir barn tid og anledning til på sin måte å uttrykke, forstå og bearbeide noe som har inntruffet, så går mestringen bedre. Barns forsøk på å mestre en hendelse avhenger selvfølgelig av deres alder og modenhetsnivå. Men de vanligste reaksjonene er temmelig likeartede uansett alder. Med stigende alder øker barns evne både til å regulere sterke følelser, som vi ser i utsagnet, og til å formulere indre handlingsplaner som i fantasien kan gjøre om det som har hendt - eller minske frykten for gjentakelse.¹⁷³

”Nå må jeg skrive til deg igjen, for nå er de to år siden sist. Da skrev jeg til deg mange ganger, for jeg hadde det så vanskelig. Den gangen var mamma syk, og jeg var redd for at han skulle dø. (...) Det viktigste for meg var at jeg hadde noen å fortelle det til (...)”¹⁷⁴

”Akkurat nå er den verste tiden jeg har hatt i hele mitt liv. Min aller beste venn i verden, bestemoren min, er syk. Alvorlig syk. Jeg synes det er helt forferdelig, og jeg vet ikke hvordan jeg skal takle dette. Jeg vet at hun snart skal dø, men jeg vil ikke innse det. Jeg greier det bare ikke (...) Jeg blir mest lei meg når jeg tenker på alle minnene jeg har sammen med bestemor og bestefar. Alt vi har gjort sammen, gleden jeg føler når jeg er sammen med dem (...) Jeg savner å være liten jente på fanget til bestemor eller bestefar, uten bekymringer, bare kjenne gleden av å være sammen med dem.”¹⁷⁵

”Bestefaren min har nettopp mistet kona si. Det betyr at brødrene mine og jeg har mistet vår kjære mormor. Det var veldig trist. Men verst var det for bestefar.”¹⁷⁶

Her ser vi at døden fremstår som den største trusselen mot familietryggheten. Dette temaet forekommer ofte i undersøkelsesmaterialet.

”Farfaren vår har fått kreft. Farfaren vår har alltid vært sterk og sprek. Derfor er det veldig vondt å tenke på at han skal dø. Vi håper det blir veldig lenge til, for vi er veldig glad i farfar, og i farmor også.”¹⁷⁷

”I går døde morfaren min, da gråt jeg fordi jeg var veldig glad i ham.”¹⁷⁸

”Min bestefar døde da jeg var i mammas mage. Da jeg var seks år, fortalte mamma og pappa min meg at bestefar døde av sykdom. Da jeg fikk vite dette, ble jeg lei meg og begynte å gråte.”¹⁷⁹

Tanker om døden opptar mange barn. Barna som siteres her har opplevd at en av de nærmeste dør og funderer omkring sykdom og død. Barn møter kanskje døden først når bestemor eller bestefar eller en annen nærmeste dør, og en slik hendelse kan sitte dypt igjen. Men i dag kan barn, som den finske pedagogen Tamminen peker på¹⁸⁰, også komme i kontakt med døden i

andre ”unaturlige” omstendigheter, som på film eller TV. Dette vil være med å påvirke barns begreper om døden.

*”Det snør og det snør
på marken og jorda
som du ligner på.
Du ligner på jord nå.
Du ligger i en kiste.
Jeg vet
ikke hvor du
er blitt av nå.”¹⁸¹*

Denne jenta har sannsynligvis opplevd at en av de nærmeste har dødd og funderer omkring begravelse, hvor den døde er og hvordan det er å være død. Barns tanker om døden er avhengig av hvilke erfaringer de har gjort seg. Barn under fire år som ikke har møtt døden på nært hold, er sjelden opptatt av den som filosofisk eller teoretisk problem. De oppfatter ikke døden som en vedvarende tilstand. Små barn kan leke at de dør og at de så blir levende igjen. Har barnet opplevd at noen av dets nærmeste er død, kan det forlange svar på hvor den døde er. Død som ikke-eksistens kan være problematisk å oppfatte også for eldre barn, ut fra virkelighetsoppfatning og måte å tenke på. Derfor kan det oppfattes som lettere å gi barnet forklaringer som er rasjonalt-religiøse, som at de døde er et annet sted, i himmelen eller lignende. Den svenske psykologen Fahrman hevder at et førskolebarn ikke har noen abstrakt forståelse av hva døden innebærer.¹⁸² Logisk kan en bestefar være fysisk borte fra barnets liv, men at han skulle opphøre å eksistere er vanskeligere å forstå og innfinne seg med. Hva døden innebærer er problematisk å oppfatte for førskolebarn overhodet. Fahrman hevder at en abstrakt forståelse av hva døden innebærer får barnet først når det er i ni-årsalderen, da det abstrakte språket er utviklet.¹⁸³ Men den åtte år gamle jenta i sitatet over reflekterer en hel del, blant annet om at den døde ”ligner på jord nå”, men hun ”vet ikke” hvor den døde ”er blitt av nå”. Mitt undersøkelsesmateriale gir ikke belegg for noen strenge alderskiller. Til det kan det være at materialet er for lite. Men det er tydelig at yngre barn interesserer seg for døden like mye som eldre barn - men de begriper døden på forskjellige måter. De eldre barna har kunnskap og begreper som dekker dødens biologiske dimensjoner. Det har ikke de yngste barna. Men begrepsapparatet utvikles relativt raskt. En av de grunnleggende byggesteinene i barnas begrepsapparat er nettopp begrepsparet liv - død.

Den amerikanske barnepsykologen Nye fant også at barn var sterkt opptatt av

døden.¹⁸⁴ Det ble av henne karakterisert som et overraskende funn. Tanken på at barnet selv eller andre kom til å dø var allikevel sjelden forbundet med frykt, men mer med undring over hva som er viktig i livet og hva som kommer etterpå, som denne jenta gir uttrykk for:

”Jeg skrev om bestemor som er død, og hva jeg tenkte om det. (...) Bestemors bursdag skulle vært 25. desember, om hun hadde levd. De hadde nok et skikkelig party oppi himmelen, tror jeg. Med masse rødvin og mintsjokolade. Det er så fint å tenke på det sånn, for da er det ikke så trist.”¹⁸⁵

Hartman viser til at både eldre og yngre barnepsykologi har vist stor interesse for spørsmål om barns måte å forholde seg til døden på.¹⁸⁶ Eldre studier hevdet at barns interesse for spørsmål om døden våknet ved seks-årsalderen. Mellom ni og tolv år ville interessen bli svekket for igjen å våkne til liv med puberteten.¹⁸⁷

Når barn får beskjed om et dødsfall reagerer de ofte annerledes enn voksne gjør. Bare noen barn reagerer med å gråte direkte når de får en slik beskjed. Ordet ”død” fremstår sjelden ladet med angst for et lite barn.

”Bestemor er død. Jeg var glad i henne. Jeg må si, og det er ikke en sånn klisjè, at hun tok meg seg en bit av hjertet mitt opp til Himmelen. Hvis du forresten lurer på hvor hun er, så sitter hun på en sky oppe i Himmelen. Der drikker hun rødvin og spiser mintsjokolade. Hun sitter i lenestolen sin og ser på Hotel Cæsar med bena opp på skammelen (...) Så jeg tror bestemor har det helt fint der oppe, og at hun passer på meg.”¹⁸⁸

Denne jenta har skapt seg en forestilling om hva det er å være død og hvordan det er der den døde bestemoren er. Barn har åpenbart lett for å plassere de døde et sted i det blå over en, selv når ikke hjemmemiljøet støtter opp under det.¹⁸⁹ Men det er vanlig at barn forestiller seg et konkret sted.

Problemet barn og døden ser - som så ofte er tilfellet - ut til først og fremst å være et ”voksenproblem”. Døden hører med til den kategorien spørsmål en sjelden prater om. Fahrman hevder at døden er tabubelagt i vårt samfunn¹⁹⁰, og hevder at en har problemer med å prate om døden på en naturlig måte. I den nevnte svenske undersøkelsen karakteriseres døden nettopp som et tabubelagt emne. Hvis et emne er tabubelagt, blir det jo et problem for voksne hvis barn tar opp spørsmål om det. At ikke å ha noen å snakke med om slike spørsmål er tungt for hvem det skulle være. Når spørsmålene blir tabubelagt kan de store spørsmålene bli ekstra tunge for dem som er riktig små. Kanskje er det nettopp derfor det er det vanligste temaet i mitt undersøkelsesmateriale, fordi det er vanskelig å snakke til de nærmeste om? I vårt samfunn er jo døden, om ikke tabubelagt, så er den veldig institusjonalisert. Voksne har nok

en tendens til å gjøre forklaringene sine vanskelige og skape misforståelser og forvirring hos barn ved at en foretar omskrivninger av døden i stedet for å gå rett på sak. Det er realiteten død voksne må hjelpe barn å forholde seg til, som Fougner skriver.¹⁹¹ Om en sier at ”bestemor er gått bort” eller ”... har forlatt oss” er det rimelig for barnet å vente at bestemor før eller siden kommer tilbake. At en har ”mistet” noen kan innebære at barnet vil gå og lete etter vedkommende. Kanskje er denne mekanismen med på å skjule egen angst for døden? En skal være bevisst hvilke ord og uttrykk en bruker om døden og det at noen dør. Det er kanskje et skille mellom å snakke om at gamle mennesker og dyr dør – og at foreldre eller barn dør. Jeg skal komme tilbake til dette når det gjelder temaet sorg.

Begrepet døden - og livet etter døden - er også religiøse temaer selv om ikke alle mennesker ser på døden ut fra religion. For mennesker som lever i en religiøs sammenheng vil den religiøse tro gripe inn i tanker om og i møtet med døden. Også innenfor en sekularisert virkelighetsoppfatning kan konfrontasjon med livets slutt og det ukjente vekke religiøs refleksjon: Finnes det evig liv? Finnes det et nytt liv? Eller vil det som er jeg opphøre og eksistere?¹⁹² Slike spørsmål har mennesker hatt tanker om – og søkt svar på - innenfor alle kulturer til alle tider.¹⁹³ For et barn som har en gudstro kan det være en hjelp å vite at den døde ikke er borte, men er hos Gud. Overfor et barn som ikke har møtt en guddom som er knyttet til livet, kan det gjøre mer skade enn gagn å knytte Gud til døden. Det som skulle skape trygghet kan tvert om skape angst og depresjon: Gud er slem som har tatt fra meg bestefar. Bestefar skulle vært hos meg.

”Det er så mange ganger jeg har hatt lyst til å ta selvmord. Det har vært så nærme. Men så har jeg tenkt på alle vennene mine, dem er jeg så glad i at jeg ofte sier til dem at jeg elsker dem.”¹⁹⁴

At et barn har det så vondt at det ikke vil leve lenger, slik som denne jenta, vekker så sterk angst hos voksne at en ofte verken ser signaler barnet gir eller prater om temaet. Jeg vil karakterisere dette som et tabubelagt emne i vårt samfunn. Hvorfor skulle et barn forsøke å ta livet av seg? I mange tilfeller kan en finne en direkte årsak til at et barn forsøker å ta sitt liv. Barnet vil flykte fra en situasjon det ikke klarer å takle. At en forelder har forsøkt, eller har snakket om å ta livet av seg, anses å være en stor risikofaktor. Det synes å være utbredt med depresjon og psykisk sykdom hos foreldrene til barna som gjør selvmordsforsøk. Det er en klar risiko for at barn identifiserer seg med den som er deprimert og tar depresjonen inn over seg. Foreldrene kan ha pratet om at døden ville være en befrielse, og den kan da oppfattes som det av et deprimert barn.¹⁹⁵

”Jeg synes død er veldig følt. All den sorgen over noen som er død.”¹⁹⁶

Sorg er et tema som går igjen i mange brev fra barna. Blant voksne ser det ut til å være en gjennomgående oppfatning av en bearbeider sorg i faser.¹⁹⁷ Sjokkfasen er oftest kortvarig: Den utløses av at den døde plutselig ikke eksisterer lenger. Psykiske og fysiske bånd er slitt over. Sorg-over-tapet-fasen er en ustabil fase med voldsomme følelser og følelsesutbrudd som går over i depresjon. Tapet manifesterer seg så som en realitet og den sørgende får en reaksjon på separasjonen. Savn og tomhetsfølelse vil være fremtredende. Sorgarbeidet dreier seg om å akseptere at den døde er borte for alltid og at en selv må leve videre uten denne personen. I tilpasningsfasen samordnes tapet med virkeligheten slik at livet kan gå videre. Sorgen dempes og distanseres, men kan komme tilbake mer kortvarig. Barna i undersøkelsesmaterialet ser ikke ut til å sørge over særlig lang tid. Dette kan henge sammen med at barns psykiske fleksibilitet er betydelig større enn voksnes, og at barn er beskyttet av manglende emosjonell og intellektuell modenhet og forståelse.

”For en stund siden ble en god kamerat av meg drept i en ulykke. Da var det godt å kunne gråte sammen med familiens hans. Det er jeg glad og stolt over å ha gjort. Men nå tør jeg nesten ikke besøke dem lenger. Jeg vet de fortsatt har det vondt, men jeg er så redd for å møte sorgen deres. Da er det lettere å gråte på kirkegården når ingen ser meg.”¹⁹⁸

For denne gutten på tjue år kan kameratens død oppfattes som en traumatisk opplevelse.

”Jeg var veldig glad i bestefaren min. Vi hadde noe helt spesielt: Vi var sjelevenner. I dag er det mange år siden han gikk bort, men minnene om det vi hadde sammen vil jeg alltid ha med meg.”¹⁹⁹

Det skriver en gutt har som mistet en av besteforeldrene sine. Det er mange slike eksempler i undersøkelsesmaterialet. I gammel tid skilte en, i alle fall i deler av landet, mellom stor og liten sorg. Stor sorg var det når et barn eller et ungt menneske døde. Liten sorg var det når et menneske med fullført livsløp døde, ”gammel og mett av dage”.²⁰⁰ At død er en følge av høy alder ser det ut til at selv små barn kan oppfatte, selv om de kanskje ikke forstår hva begrepet ”død” innebærer. ”Når du blir død, må du ringe til meg, bestefar” eller ”du blir nok snart død siden du er så gammel” kan være vanlige utsagn. Selv om døden kan oppleves som naturlig når gamle mennesker dør, betyr ikke det at ikke sorgen og savnet kan være sterkt. Ethvert barn som har mistet noen det er glad i trenger trøst, oppmerksomhet og støtte:

*”Sorg er en ting som alle som lever på denne jord må igjennom.
Sorg hender ved skuffelser, døden.
Sorg er en trist ting.
Noen ganger blir noen lammet av sorg.
Sorgen griper fatt i deg, samme hvor du er.
Du kan aldri gjemme deg for sorgen.
Den finner deg over alt.
Sorgen kommer med minner og ord, tanker om sorg, angsten for sorg og at noen blir borte.
Sorg er det motsatte av kjærlighet og glede.”²⁰¹*

”Sorg og glede, godt å kunne dele det med hverandre.”²⁰²

2.3.2. ”Vennskap er en stor skatt” – om vennskap

”Vennskap er limet som holder Jorden sammen.”²⁰³

Barn er opptatt av å være venner. Å ha en venn er noe av det viktigste av alt. Barna i undersøkelsesmateriale er opptatte av å bli venner med mottakeren av brevet, selv om:

”Du er en venn som ikke kjenner meg.”²⁰⁴

Barna kan også få venner i og med at de skriver brev til På skrås. Det kan være en viktig motivasjon for å skrive inn i det hele tatt.

Når barn er små følger de foreldrene. Så vokser de og får venner. Etter hvert blir vennene viktige modeller. Noen ganger blir de viktigere enn foreldrene. Tenåringer lenger av og til tilbake til barndommen. Det er vanskelig å være nesten voksen og måtte velge selv.²⁰⁵

”Venner er den beste støtten du har, og de kan også si deg sannhetsord.”²⁰⁶

”I dag føler jeg både glede og tomhet. Fra jeg var 4-5 år gammel, har jeg lekt sammen med en venn. Vi har med andre ord vokst opp sammen og fulgt hverandre i tykt og tynt. Han er den beste vennen jeg har...”²⁰⁷

For yngre barn er det vanskeligere å dele sine tanker om venner. Men disse to ungdommene deler sine tanker om venner – noe av det viktigste som finnes i deres liv. I en annen undersøkelse²⁰⁸ ble over et tusen barn i Skottland og Canada mellom seks og fjorten år bedt

om å skrive om hva de forventet av sine beste venner som var annerledes enn det de forventet fra folk som ikke var bestevenner. Forskerne analyserte tekstene for lignende temaer og så deretter på om disse var relatert til alder. Det viste seg at de yngste barna skilte ut bestevenner fra bekjente på grunnlag av at de bodde i nærheten, ga hjelp, gjorde de samme aktivitetene og delte samme forventninger. For ni-ti-åringer lå vekten på å dele med hverandre, særlige det å dele verdier, normer og regler. Å bli akseptert som venn var veldig viktig. De eldste barna, elleve-fjorten-åringene hadde det til felles at de tilla å være forståelsesfull og lojal, ha felles interesser og være villig til å lytte til og respektere hemmeligheter.^{209,210} Disse to barna i undersøkelsesmaterialet fokuserer på det å være lojal og respektere hemmeligheter.

”Jeg er så heldig at jeg har en venn som jeg kan fortelle alt til.”²¹¹

”I tunge stunder er det godt å ha en venn å snakke med. En venn man stoler på.”²¹²

Først i livet er det foreldre og familie som er stabile holdepunkter i et barns liv. Foreldre og hjemmet er alltid til stede. Denne jenta fokuserer nettopp på hvor viktig familien – her storesøster – er:

”Jeg har glemt å si at jeg har en storesøster. Hun er det beste jeg har i livet. Det rare med henne er at hun alltid har mye tid til å snakke med meg.”²¹³

En kunne gjerne gjøre en sammenlikning av forholdet mellom et barn og dets foreldre, og mellom et barn og dets venner. For forholdet mellom et barn og dets foreldre er det klare forpliktelser: Foreldrene vil ikke gå sin vei om de ikke skulle like barnet, Det kan derimot vennene gjøre. En kan si at forholdet til foreldre er tilskrevet.²¹⁴ Forholdet til venner er derimot noe barnet må oppnå. Venner er noe en oppnår eller ”vinner”. Det betyr at vennskap er noe som må skapes og vedlikeholdes. Samværet mellom barn og foreldre er som regel – og bør være - preget av stabilitet. Som barn vet en hva mor og far forventer av en i de fleste situasjoner. Dette er en viktig del av det å være en familie. Med venner er det derimot annerledes. Her er ikke forholdene stabile som i en familie. Her kommer nye personer til og en møter nye situasjoner. Etter hvert som en vokser til forandrer også verden seg, og en står hele tiden overfor noe nytt. I puberteten skifter dessuten forholdet mellom kjønnene radikalt karakter, noe som gjør at det med vennskap kan oppleves vanskelig.

”Jeg har det ikke så lett når det gjelder venner og slikt (...) Jeg blir skjøvet utenfor og får ting slengt

*etter meg.*²¹⁵

*”Jeg har flyttet en gang, og snart to. Det er leit å flytte fra gode venner. Men det er nesten sikkert at du får nye venner som er like snille og greie på det nye stedet. Det kan være litt vanskelig til å begynne med, men det går bra, skal du se (...) Det med venner er ikke vanskelig så lenge du ikke er sjenert. Men jeg tror at det med venner skjer litt av seg selv. Jeg tror at en eller annen dag spør enten du eller en annen om dere skal være venner.”*²¹⁶

Erfaring med komplekse sosiale forhold får barn sammen med jevnaldrende. Foreldre er oppvekstens holdepunkt, mens vennene står for læring av sosial handlingsdyktighet. At barn oppfatter andre barn som like en selv, gjør at diskusjon og forhandling prøves ut og læres. Det er med jevnaldrende en kan identifisere seg og kan føle hvordan hun eller hun ”har det”. Til venner kan en betro seg fordi de er nettopp venner og like en selv. De er i en ganske lik situasjon og forstår hva en sier. Relasjonene i familien er derimot, som vi har sett, basert på ulikhet.²¹⁷ Alt dette betyr at foreldre og venner fyller ulike funksjoner i et barns liv.

Barn – som voksne – har bruk for å ha venner. For barn handler vennskap også om felles lek. Denne forskjellen mellom barn og voksne kan forstås på flere måter, alt avhengig av det perspektiv som anlegges. I et evaluerende-normativt perspektiv²¹⁸ vil en forskjell mellom barn og voksne vise til noe mangelfullt hos barnet. Med voksne standarder for meningsfullhet og utvikling, kan avvik fra det fortolkes som uintelligent, meningsløst eller ”bare” umodent (som vi har sett i utviklingsteoriene). I et slikt perspektiv vil barns vennskap med fokus på felles lek kunne bli karakterisert som ”mindre utviklet” eller ”mindre seriøst”. Dette perspektivet er selvsagt voksensentrert. Et annet perspektiv er den fortolkende tilnærming²¹⁹, hvor forskeren stiller seg som interessert fremmed i et nytt og meningsfullt landskap en prøver å forstå. Sett fra et barns perspektiv er det nok innlysende å se at en venn ”er en som en leker med” – en lekekamerat. Når barn leker har de mulighet til å leke det betydningsfulle, sett ut i fra deres perspektiv, som deltakere i en felles kultur og med det særlige blikk på verden som deres livshistorie og deres særlige perspektiv som barn gi dem. I lek får barn erfaringer med å dele og skape betydningsfelleskaper.²²⁰ De blir kjent med hverandres sosiale virkeligheter, og de får kjennskap til hverandres fantasier, drømmer og vrede på måter som vanskelig kan omsettes i samtaler av annen art. Lek krever og oppmuntrer til vilje til koordinering av interesser. Ens egne interesser skal kunne ivaretas i og med det sosiale – og ikke på tross av det.²²¹ Det finnes mange teorier om lek. I boka ”Om barnets psykiske utvikling” gjør den russiske psykologen og filosofen Vygotsky²²² rede for forbindelsen mellom lek og psykisk virksomhet. Den konkrete kontekst fungerer som støtte

for tenkning og handling i en annen (forestilt) kontekst. Det etableres et forbindelsesrom mellom konkret situasjonell tenkning og abstrakt tenkning. Den amerikanske psykiateren Terr har analysert lek og poengterer at lek gir barn nye perspektiver på frustrasjoner: ”Et problem blir ikke så stort når det sammenliknes med det Supermann kan klare.”²²³ Fantasileker ”uttrykker seksuelle og aggressive følelser, håp og skuffelser over fortidens eller nåtidens realiteter.”²²⁴ Lek gjør at barna kan styre og løse opp følelsene ved å forskyve det de ønsker eller frykter. ”Barn bruker leker til å føle seg bedre,” hevder Terr, ”til å lette på engstelser og ulykkelige stemninger. Ved å utføre lekens fortellinger med følelse, forløser de mye av den emosjonelle kraften som har bygd seg opp rundt indre konflikter eller ytre erfaringer.”²²⁵ Den amerikanske forskeren Moyles peker på at lek kan fungere som et stillas for annen grunnleggende læring.²²⁶ Lek tillater barn å takle det å ikke vite alt, lek kan frigjøre dem fra å bekymre seg for "å gjøre ting galt" og lek kan gi barnet tid til å bygge selvtillit til å prøve nye ting.

”Mamma og pappa har alltid kranglet veldig mye, men likevel kom det som et sjokk da de skulle skilles. Jeg skrev dagbok, og den ble en nær venn, min eneste venn.”²²⁷

”Noen ganger er det ikke så lett å være greie mot hverandre (...) Egentlig vil vi bare være venner, men noen ganger får vi det ikke til.”²²⁸

Å være ensom, ikke ha noen å ”være med” og ingen å leke med ses på som en fortvilet, litt skamfull situasjon, av alle barn.

”Vennskapet binder oss (..) sammen.”²²⁹

”Vennskap er en stor skatt.”²³⁰

2.3.3. "Gud" – om gudsoppfatning, gudsrelasjon og gudsforestilling

”Jeg synes jeg er velsignet med gode venner. Det er jo ingen selvfølge, det. Så er nå Gud god mot meg likevel: Han er neimen ikke alltid så umulig, skjønner du.”²³¹

Vi har vært innom hvor viktig venner er for barn. Denne seksten-åringen takker i sitatet over Gud for vennene hun har, og mener at de beviser at Gud er god.

Fougner gjengir en morsom historie om fem førsteklasinger som satt rundt et kjøkkenbord og skulle gjøre lekser sammen.²³² Leksen var å tegne Gud. Først var det påtrengende med en prinsipiell avklaring av om hvorvidt Gud i virkeligheten finnes eller ikke. Det ble en heftig debatt og argumentene baserte seg på både sannsynlighet og referanser. Da Gud var på nippet til å bli avsatt ved simpelt flertall, utbrøt den ene plutselig: ”Men faren min sier at Gud finnes, og han er prest så han må jo vite det.” Det ble stille. Et så vektig argument avgjorde. De gikk løs på leksen og presenterte etter en stund resultatene for hverandre og den ene moren som var til stede: Fem ”portretter” av den tradisjonelle bestefaren på en sky. En hadde tegnet Gud med en spaserstokk og et par briller. En annen hadde tegnet Gud med en glorie. Ellers var portrettene temmelig like. Moren berømmet innsatsen til barna med å si: ”Så fine tegninger. Er det sånn Gud ser ut?” Da svarte en av førsteklasingene resolutt: ”Gjør han vel ikke! Det går ikke an å tegne Gud. Men det vet nok ikke læreren, for han har sagt at vi skal!” Han fikk med en gang støtte fra en av de andre – de tre andre bedyret at det i all fall var omtrent slik Gud så ut.

Brevene og spørsmålene til På skråss forteller at barn tenker mye på Gud. Mange barn og tenåringer har sine helt bestemte oppfatninger av Gud:

”Jeg lurer på om vi er nødt til å tro på alt som står i trosbekjennelsen. Jeg er slik at jeg må tenke selv. Og jeg har tenkt at jeg MÅ ingen ting, jeg er ikke nødt til noen ting. Gud er uten betingelser. Det er det fineste jeg vet om Gud. Mange vil vel si at det største ved Gud er kjærligheten. Hva er det fineste med Gud for deg, er det kjærligheten, eller er det at han er uten betingelser?”²³³

”Hvordan ser du for deg Gud? Når jeg tenker på Gud, ser jeg for meg en blå himmel med en del godværsskyer på, og en lys skikkelse kledt i en lyseblå silkekjole som dekker føttene. Og så flyter han liksom på siden i luften. Uten vinger. Og så har han langt, bølget hår som rekker til livet.”²³⁴

”Jeg har vel egentlig et litt rart forhold til Gud egentlig. Jeg har aldri ”fått lov” til å tro på Gud hjemme. Hadde nesten ikke hørt om Gud før jeg begynte på skolen, og da lærte vi nesten bare at det var en som heter Gud og en som heter Jesus. Men likevel har jeg alltid trodd på en Gud. Det er nesten rart (...) Jeg var mye alene på rommet mitt som liten, og da følte jeg meg ofte ensom. Men jeg forestilte meg alltid at det var en eller annen som passer på, og som jeg pratet til. Det ble så mye tryggere da. Etter hvert så syntes jeg at det var lettere å skrive. Så jeg har skrevet mange bønner/brev til Jesus. Jeg har alltid hatt litt problemer med å sette ord på ting muntlig, men skriftlig har det gått mye bedre. Jeg så på Gud som en som var der hele tiden sammen med meg. Som kjenner meg, og vet alt hva jeg gjør. (...) Så kom jeg jo på skolen, og mobbingen startet og sånn. Noen ganger ble jeg slått og sparket av de litt eldre på skolen. Jeg lurte vel på hva jeg hadde gjort galt, og hvorfor Gud straffet meg. Jeg skjønner det vel egentlig ikke ennå. Det jeg ikke skjønner, er at hvis Gud er med oss hele tiden, og passer på oss, hvorfor sto han bare der og så på meg da jeg ble mobbet? Hvorfor gjorde han ingen ting da jeg ble voldtatt?”

*Har jeg gjort noe galt? Er han ikke glad i meg? (...) Det er ganske mange spørsmål oppi hodet mitt. Egentlig så er jeg vel litt sint på Gud fordi han ikke gjorde noe. Men så er jeg også redd for at han er sint på meg, og at jeg har gjort noe galt. Kanskje det er derfor jeg må oppleve så mye vondt. Jeg vet ikke. Det er så vanskelig (...) De siste årene har jeg alltid begynt med en bønn med for eksempel "Kjære Gud. Håper du ikke er sint på meg." eller "Jeg beklager at jeg må spørre deg." Jeg har alltid skyld for et eller annet. (...) Jeg må bare lære meg å tenke på alle positive ting når alt er vanskelig. Og det er det jo nå."*²³⁵

Det siste sitatet gjør sterkt inntrykk på leseren. Cavaletti ser for seg at religiøs erfaring svarer til en dyp "hunger" hos et barn. " Den religiøse erfaringen er en helt grunnleggende erfaring av kjærlighet, og for mennesker er kjærlighet livsviktig. Mennesket er ikke fornøyd med bare å leve, men ønsker å leve som en som er elsket og som elsker"²³⁶ Derfor kan det være tilfredsstillende av et eksistensielt behov barnet finner når det kommer i kontakt med den religiøse virkeligheten. Den tyske teologen Bultmann sier om religiøs handling at den går mot "å gjøre mennesket helt."²³⁷ Devold sier selv et sted²³⁸ at han aldri har fått et brev som forteller at et barn eller en ungdom har mistet troen på grunn av mobbing, spott, latterliggjøring eller argumentasjon. Men derimot er det mange brev til På skråss som viser at velmenende – i egne øyne – voksne har ødelagt en fast og trygg tro ved å komme med krav, ved å beskrive en Gud så trangsynt, uforståelig og ukjærlig at et barn tenker: En slik Gud kan jeg ikke tro på. For mange barn har skrevet til På skråss om tro. Jeg ser igjen i mange av brevene at barna blir presentert for en Gud som er krevende, vanskelig og sur.

*"Jeg vil tro på Gud. Likevel gjør jeg det ikke. Jeg har prøvet og prøvet, men jeg tror jeg er for rasjonell. Jeg klarer rett og slett ikke."*²³⁹

Termen som går igjen i brevene er Gud. Jesus er derimot sjeldent nevnt. Det synes som at mange barn har gudsforestillinger, mens oppfatninger om Jesus er diffuse. Mange av dem som skriver om Gud nevner også at de ikke har vokst opp i et kristent hjem eller miljø, men har tanker og oppfatninger om Gud.²⁴⁰ Gudstro er nødvendigvis ikke heller den tro eller forestillinger en kan lese seg til ut i fra en bestemt religiøs institusjon eller religion eller i bestemte dogmatiske fremstillinger. Gudstro er, som Birkedal også peker på i sin studie²⁴¹, mye mer enn kristendom.

*"Jeg tror nok at Gud og Jesus ser til oss og hjelper oss."*²⁴²

"Kan ikke du si til de barna og voksne som føler at ingen er glad i dem, at uansett om ingen i hele verden er glad i dem så er det en som er glad i dem og det er Gud. Og hvis de ikke tror på Gud, så kan

*de si: "Gud, jeg tror ikke at du finnes, men om du finnes, så gå inn i livet mitt." Hver morgen. Det vet jeg at virker.*²⁴³

Når Gud og gudstro omtales i På skråss synes det å være som et sammensatt menneskelig fenomen uavhengig av en bestemt religion. Dette vil jeg knytte til skillet vi har vært inne på, mellom religiøsitet som et fenomen på individnivå og religion som et fenomen på samfunnsnivå. Mennesker danner sine religiøse forestillinger i en kontinuerlig interaksjon med den kulturen en lever i.²⁴⁴ Gudsforestillingene er preget av den aktuelle kultur og de forestillinger som eksisterer der, og må dermed forstås ut fra en bestemt kontekst. Barna i undersøkelsesmateriale er barn av en postmoderne tid. I Norge er det naturlig at mange barn knytter sin religiøsitet og gudstro – en av de mest sentrale dimensjonene ved menneskelig religiøsitet - til en kristen kontekst.

Studier av gudstro hos barn har en lang historie. De amerikanske forskerne Wright & Koppe går igjennom den historien²⁴⁵, og jeg vil ta med noen få momenter. Barn på to og tre år uttrykker tanker om at Gud lever i naturen, i kirker og i himmelen. Barn på fire og fem år forestiller seg Gud som mektig, at Gud våker over mennesker og straffer noen når de gjør noe galt. I mitt undersøkelsesmateriale fremstår det at barn opp til syv år tenker seg Gud som en helt konkret person med overnaturlige og eventyrlige trekk. Hos barn fra syv år har Gud enda antropomorf trekk, men de første spor av abstrakte begreper dukker opp (som at Gud er ånd eller loven og ikke er begrenset til et sted). Barn er vanligvis ikke mest opptatt av de intellektuelle sidene ved religionen. Det er heller slik at eventyrenes og virkelighetens verdener blandes. Følelser knyttet til Gud er viktigere enn rasjonelle problemer. Ved åtte- og ni-årsalderen kommer oppfatninger av Gud som allmektig og allvitende, men også en kjærlig far. I ti- og elleve-årsalderen blir et personlig forhold til Gud mer tydelig, og utover i ungdomsalderen blir det stadig mer aktuelt å ta en personlig stilling til gudstroen. Gud knyttes til menneskenes liv, og barn skiller mer mellom det menneskelige og det guddommelige. Etter hvert som barn blir eldre, blir barnet mer selvstendig i forhold til religion.

Ofte betraktes barns religiøse utvikling med sterkt fokus på det intellektuelle, som om religion bare er noe som sitter i hodet. Interessen rettes ikke mot hvordan barn opplever religion, bare hvordan de er i stand til å uttrykke sin gudstro med voksnes øyne. Små barn kan ha vanskelig for å tenke abstrakt og gjøre rede for det de tror på. Det er viktig å huske på at barns forestillinger om Gud som for eksempel en eventyrskikkelse ikke oppfattes som barnlig eller mindreverdige. Mange studier konkluderer med at gudsbilder til barn mange ganger er antropomorf i sin karakter – at Gud betraktes helt i menneskelignende termer.²⁴⁶ De

amerikanske psykologene Johnson & Boyatzis peker på at nyere forskning antyder at barn og voksne ikke er så forskjellige.²⁴⁷ Selv voksne har en tendens til en antropomorf ”fundamental kognitiv basis”²⁴⁸ Både barn og voksne ser ut til å oppfatte Gud i begreper som medfører både naturlige og overnaturlige egenskaper. Den amerikanske psykologen Barrett og hans kollegaer utfordrer synet om at barn er uvitende om Guds overnaturlige krefter.²⁴⁹ I motsetning til påstanden om at barns forestillinger er begrenset til en konkret, antropomorf Gud, viser deres funn at barn oppfatter Gud som en veldig spesiell karakter, som i motsetning til andre karakterer, ikke er begrenset av vanlige naturlover.

Hva er gudsforestillingens plass i konstruksjonen av menneskets identitet - dets indre verden? Den som kanskje har opparbeidet den mest velbegrunnede forståelse av dette er den argentinske psykoanalytikeren Rizzuto. Hennes forståelse av religion tar sitt utgangspunkt i at religion ikke oppstår som følge av driftsmessig funksjon, eller ønske om å få oppfylt infantile ønsker. Rizzuto mener at religion oppstår fra de behov som ethvert sammenhengende og virksomt individ har for å eksistere i ”a matrix of relationships”. Selve forestillingen om Gud finnes i menneskers indre liv; der en danner forestillinger om objekter som har betydning for en, dannes også en forestilling om Gud. Slik vil det være så lenge ordet ”gud” finnes i den bestemte kulturens språk og forestillinger og symboler. Denne ”gud” er selvsagt ikke uten videre Gud i den forstand kristne eller mennesker med en annen religiøs tro snakker om Gud, men det er en gud som blir en bestanddel i menneskets identitet, positivt eller negativt, noe en kan være i opprør mot og stå avvisende til eller ha tro og tillit og hengivelse til. Uansett vil ens forhold til det som troende kaller ”Gud” være formidlet via gudsforestillingen i menneskets indre verden.²⁵⁰

Rizzuto konkluderer med at så lenge mennesket kan følge deres begrep om årsak helt til endes og være spørrende, så vil hvert enkelt barn danne en gudsrepresentasjon ut av dets foreldrerepresentasjoner. Rizzuto konkluderer også at så lenge kapasiteten til å symbolisere, fantasere og danne “superior beings” forblir i mennesket, så vil Gud forbli – i hver fall i det minste i det ubevisste. Mennesker trenger sine objekter fra begynnelse til slutt.²⁵¹ Ens bilde av gud slik det konstrueres i det indre, er utviklet med basis i fire kilder: En bygger det av (1) ens minner om ens virkelige foreldre og (2) av ens idealiserte foreldrebilder (hvordan en ønsker seg at mor eller far skal være). I denne forstand er bildet av Gud en gjenspeiling av relasjonen til en nærstående person som er mektigere enn en selv. Men i tillegg til dette er bildet av Gud også bygget på (3) restene av barnets grandiose selvfølelse, slik den fantes i den gode tid da barnet levde i symbiose med mor. Sist er det basert på (4) kulturelle og sosialt formede bilder av hvem Gud faktisk er.²⁵² Det jeg finner interessant i denne sammenhengen er hvordan

gudsrepresentasjonen synes å fungere som en slags samlende og stabil helhet midt i de ulike fragmentariske, spredte og kan hende motsigelsesfulle erfaringer som barn gjør.

Den indre representasjonen av Gud fungerer ifølge Rizzuto som individets ”andre”, som den som gir mulighet for at individet kan oppleve seg som et samlet og stabilt selv. Vi har vært inne på hvordan forholdet til foreldre er medbestemmende for hva slags opplevelser man kan ha av Gud - og dermed også hva slags bilde av ham en har sjansen til å få internalisert. Det betyr at måten den konkrete erfaring av reelle andre bygges sammen med ressursene i religiøse tradisjoner på, er avgjørende for hva slags funksjon gudsbildet får i oppbygningen av individets identitet.

I barns tanker om Gud forekommer atskillelige livsspørsmål, også utover religiøse spørsmål. Livsspørsmålsmotiv som døden og alle tings opphav tas ofte opp i forbindelse med tanker om Gud. Slike livsspørsmålsmotiv knyttes så til gudsbilde. Den gud mange barn synes å tenke på er ingen hverdagsgud. Det bemerker også Hartman for sitt undersøkelsesmateriale.²⁵³ Det er snakk om en gud som styrer over liv og død, begynnelsen og slutten, som trer frem i mange barns brev.

”Det er faktisk mange som spør om Gud i det hele tatt bryr seg om dem. De spør om han ser det forferdelige av ondskap som skjer på jorden. Men det viser seg at de som er villige til å lese Bibelen, faktisk blir overrasket over de svarer den gir på viktige spørsmål som disse. Bryr Gud seg om oss? Vil han gripe inn?”²⁵⁴

”For en tid siden var en jente som skrev til deg og lurte på hvorfor Gud lar det være krig i verden. Hun mente at en Gud som er allmektig, kunne sette en stopper for all krig. Han vil jo at det skal være fred mellom alle mennesker på jorden vår.”²⁵⁵

”Det er så mye fælt i verden, så mange som sulter og så mange uskyldige som dør i kriger. Derfor kan vi ikke fatte at det kan finnes en Gud over en slik elendighet. Vi er ikke kristne.”²⁵⁶

Vi ser at det klassiske teodicè-problem – spørsmål om hvordan forestillingen om en god og allmektig gud er forenlig med verdens lidelse – engasjerer barn like mye som teologer og filosofer. Problemet kan være levende for både troende og ikke-troende barn.

Mange barn synes å ha satt seg fast i en snev, konkret tolkning av religiøse begreper og symboler. Det viser hvor vanskelig håndterbar den religiøse symbolverden kan være for barn – så vel som for voksne. Det religiøse erfaringsområdet krever symboler for å kunne beskrives. Det ubeskrivelige er jo uansett vanskelig å beskrive. Når det abstrakte forstås i konkrete termer, eller når metaforer eroderes gjennom at deres symbolfunksjon uteblir, så kan

en si at det religiøse språket ikke lenger fungerer. Om ikke det religiøse på noen måte kan knyttes til egen erfaringssfære kan barnet oppleve det religiøse språket som helt meningsløst.

Barn er i høyeste grad åpen for det store mysterium som handler om en Gud: Gud. Hvem er Gud? Hva vil Gud? Hvor er Gud? Det er også viktig i teologien. Den som undrer seg over Gud, tar fatt på en oppdagelsesreise som aldri tar slutt, skriver Austad.²⁵⁷ Etter en kristen forståelse er det ikke noe i universet som ikke på en eller annen måte er relatert til Gud. Spørsmålene står derfor i en uendelig kø. En som undrer seg blir aldri arbeidsledig.

2.3.4. "Innerst inne i meg" - om å samtale med hverandre om følelser, om forelskelse og kjærlighet, om håp og om å være snill mot hverandre

*"Vi er takknemlige for at det er noen som har følelsene våre på dagsordenen. Det er der alt for lite av ellers."*²⁵⁸

*"Noen ganger må man vise sine følelser, for man kan ikke gå og presse sine følelser lenger og lenger ned bestandig."*²⁵⁹

*"Jeg gråter ofte, men er ikke redd for å fortelle til andre at jeg gråter, og jeg tør å vise følelser."*²⁶⁰

*"Visst er jeg langt hjemmefra. Men aldri har jeg vært så nær dem jeg er glad i. Avstanden gjør at både de og jeg tør å åpne følelsene for hverandre mer."*²⁶¹

*"Det jeg vil skrive om er at innerst inne i meg, er det noe som vil ut, men hva? Jeg lever godt, har familie og venner som er glade i meg, men jeg føler meg ofte så ensom."*²⁶²

Disse utsagnene fra På skråss viser at mange barn er opptatt av følelser. Å føle noe er en indre opplevelse. Et menneske kan føle seg redd, glad eller sørgmodig eller kan oppleve flere følelser på en gang. Den danske psykologen Jonassen skriver om²⁶³ at følelser ikke er isolerende fenomener, men derimot dynamiske. De henger sammen med et individs historie, fra det blir født og videre i livet. I denne historien inngår flere forhold; biologiske faktorer (som på det indre plan omhandler ting som kromosomer og hormoner og som på det ytre plan omhandler ting som føde og økologiske forhold), indre og ytre psykiske faktorer (fosterliv, fødsel, barndom – individets respons på disse forhold, dets tanker og drømmer) og de psykososiale omstendigheter (miljø, samfunnsstruktur og kultur). Alle disse faktorene eksisterer og påvirker barnet og dets følelsesmessige utvikling. En kan selvfølgelig ikke vite

helt presist hvordan, fordi disse sammenhengene nesten gir uante muligheter for kombinasjoner og nyanser, beregnelige og uberegnelige faktorer, som alle spiller inn. Kultur knytter seg fra starten av livet til de behov en møter og utvikler. Det vil si til ens kropp, sanser og seksualitet, til det samspill en inngår i, ens kultur. Følelser endres og utvikles med ens stigende motoriske, språklige, bevissthets- og erkjennelsesmessige utvikling, og ikke minst i forhold til de opplevelser en får, og det samspill en inngår i gjennom ens liv. Jonassen hevder at barn sjelden kan fortelle særlige mye om hva de føler og tenker. Det synes på bakgrunn av mitt undersøkelsesmateriale ikke riktig å hevde. Men det er nok riktig at barn ofte, og mer enn voksne, først og fremst viser følelser i handling og uttrykk (som å gråte og skrike). Det er vel derfor denne jenta skriver at:

”Jeg skjønnte hvor mye et smil kan bety.”²⁶⁴

Kjærlighet og forelskelse er naturlige temaer for barn og ikke minst tenåringer. Men det er vanskelige temaer:

”Jeg forstår ikke helt dette med kjærligheten. Det er to mennesker som jeg er aller mest glad i i verden, det er mamma og kjæresten min. Men noen ganger blir jeg så rasende på dem. Og da blir jeg skuffet over meg selv, for jeg blir ikke bare sint, jeg hater dem skikkelig (...) Er jeg helt unormal? Det går jo ikke an å være slik mot dem jeg er glad i! Eller hvordan skal det gå hvis jeg får barn en gang, og så kanskje jeg hater dem?”²⁶⁵

Jeg synes den følgende lille teksten fra en innsender til På skråss sier det meste som er å si om kjærlighet og forelskelse:

”Det er vanskelig å definere kjærlighet, men det er kanskje det kjærlighet er, det som er vanskelig å definere, men som er en varm følelse i kroppen.”²⁶⁶

Tror barn så på framtiden? Mange brev handler om håp. Det vil jeg betegne som et interessant funn, fordi det viser at barn tross alt vektlegger håp. Her er noen eksempler:

*”Sultne, mette, trøtte, levende, krigende, lekende er vi, vi er barn av denne verden.
Hatet vi har inni oss er til krig, håpet vi har inni oss er til fred.
Hatet vi har inni oss er verket til voksne, håpet vi har inni oss er fra vår naivitet og barnslighet.”²⁶⁷*

”Nå har jeg bare lyst til å si hvor glad jeg er. Jeg skrev til deg for to år siden. Da var jeg så trist at jeg måtte bare fortelle det til noen, og så var det greit å skrive det til deg. For du er ganske langt unna, og du kjenner ingen her. Det som var så følt den gangen, det var at mamma og pappa ville skille seg. (...)

Det er lov å håpe, selv om alt ser håpløst ut. (...) Det går an å håpe, selv når det er helt svart alt sammen. ”²⁶⁸

*”Jeg ser menneske som lider. Jeg ser bomba hus og flammer overalt. Jeg ser folk sulte. Hvorfor ikke gå sammen og lage en bedre verden? Slutte å produsere våpen. Bli enige. Brukt ord istedenfor vold. Ser du det ikke for deg? Hvis ikke, har du et hjerte av stein. Gå sammen for en bedre verden. Det mener jeg!”*²⁶⁹

*”Krig er farlig og verden er god. Vi må slutte å krige nå.”*²⁷⁰

*”Jeg tror på det gode i mennesker, men vi skjuler det så godt.”*²⁷¹

Barn er opptatt av å være snille mot hverandre. Her et ett eksempel fra På skråss:

*”Det viktigste er at jeg har lært hvordan jeg skal elske og hjelpe mennesker. Folk i verden, både i de rike landene og i de fattige landene, bør elske og hjelpe hverandre, slik at verden kan bli enda bedre og fredeligere.”*²⁷²

Kanskje er det igjen slik at forskjellene mellom barn og voksne er betydelig overdrevet (som vi har sett når det gjelder antropomorfe beskriver av Gud). Det inntrykk jeg sitter igjen med etter lesning av mange brev fra barn om å samtale med hverandre om følelser, om forelskelse og kjærlighet, om håp og om å være snill mot hverandre styrker en slik ”hypotese”. Barn har mange tanker om livets grunnfenomener, og disse tankene atskiller seg ikke dramatisk fra voksnes tanker. De er ikke mindre kompetente eller skarpsindige. Noen ganger er det heller kanskje motsatt? Det er bare å se på alt denne ti år gamle jenta reflekterer over i noe som nærmest er et lite dikt som handler om å se, høre og legge merke til hverandre:

”Jeg er en liten marihøne, som ikke har venner.

Jeg har aldri hatt noen venner.

For ingen ser meg.

Ingen smiler til meg, ingen snakker til meg, ingen legger merke til meg.

For jeg er så liten og klok.

Du som har venner, noen som ser deg, noen som snakker til deg, noen som legger merke til deg, du er heldig.

Men du tenker ikke på dem som ikke har venner.

Dem som står alene dagen lang.

*Kanskje du tenker på dem akkurat nå, men om en liten stund vil du glemme dem igjen.”*²⁷³

2.3.5. "Alene i verden" - om tomhet, ensomhet og å ikke tro på seg selv

Vi har sett at mange barn skriver om håp. Men mange barn skriver dessverre også om det motsatte:

*"Av og til er jeg redd. Redd for tiden, som går alt for fort og forsvinner et sted jeg ikke vet hvor er eller hva er. Jeg er redd for fremtiden og hva den vil bringe. Ikke bare min fremtid, men hele jordens fremtid. Av og til føler jeg at jeg ikke strekker til. Jeg kjenner en merkelig tomhet."*²⁷⁴

Flere av barna som har skrevet til På skråss har hatt en opplevelse av å ikke bli sett og hørt. Denne ni og et halvt år gamle jenta sier det enkelt og skarpsindig:

*"Jeg sier hei,
Og du snur deg,
Men ser ikke
Mot meg."*

For mange barn forteller om ensomhet. Flere brev i undersøkelsesmaterialet består av tekster der barn beskriver ensomhet.

*"I klassen er det ingen som liker meg."
"Er jeg dum?
Mørket faller på.
Jeg sitter her alene.
Tenker som så; hvorfor må jeg gå alene?
Kanskje ingen bryr seg om meg?
Kanskje ingen tror at jeg er her?
Men det er jeg.
Så hvorfor kommer ingen bort til meg?
Hvorfor er man slik?
Jeg skjønner ikke at man orker.
Er jeg dum?
Eller de andre?
Hva skal jeg gjøre nå?
Skal jeg ta det opp med de andre?"*²⁷⁵

*"Jeg er (...) blitt veldig alene. Jeg synes dette er uvant, for jeg hadde nesten alltid noen å være sammen med."*²⁷⁶

”Akkurat nå sitter jeg her og føler meg nesten ensom. Jeg trenger å vite at jeg ikke er helt alene.”²⁷⁷

Ensomhet fremstår som et alvorlig problem for mange barn.²⁷⁸ Alt for mange føler at de ikke blir sett. Hartman foreslår at det kan bero på deres sosiale situasjon.²⁷⁹ Barn er barn og voksne er voksne. De lever for en stor del i ulike verdener. De voksne har ikke alltid tid til barna og barna har ikke alltid hverandre innen rekkevidde. Ensomheten blir derfor et aktuelt spørsmål for mange barn. For voksne kan ensomhet – i betydningen stillhet og ro - noen ganger være ønskelig. For barn derimot ses ensomheten alltid på som en ulykke. Devold har i flere intervjuer²⁸⁰ påpekt at menneskets dypeste behov synes å være nettopp å bli sett.

”Jeg er ei jente med bandasjer rundt begge armene. Ikke fordi jeg har brukket eller forstuet noe, men som et ledd i å prøve å slutte med å skade meg selv (...) Det er så mye smerte inni meg som jeg ikke lenger klarer å bære på (...) Smerten er for stor (...) Skulle ønske jeg hadde to sterke armer til å holde rundt meg, holde meg fast. En myk hånd til å tørre tårene bak smilet og en varm kropp å sitte inntil, jeg fryser sånn. Men ikke en eneste av disse tingene kan jeg be om. Det lille barnet inni meg skjelver og rister av gråt. Ingenting gjør jeg for å trøste det. Hvorfor er et barns gråt alltid for vond til å bli sett?”

²⁸¹

Det er særlig de vonde erfaringene, som denne nitten år gamle jenta skriver om, av krenkelser og å bli oversett, som viser behovet for å bli sett – med alle sine erfaringer og opplevelser. Den norske teologen Østrem problematiserer dette litt ved å si at det å bli sett ikke er et mål i seg selv (verken for barn eller voksne), men å bli sett er en forutsetning for å kunne delta i et likeverdig fellesskap.²⁸²

”Av og til synes jeg at livet ikke er verdt å leve mer, for hver dag er en kamp mot meg selv. Folk sier at jeg har fritidsproblemer, for jeg kan sitte og se ut i løse lufta, før en blank tåre faller ned i mine ensomme hender.”²⁸³

”I dag hendte det noe forferdelig. Jeg spurte om jeg kunne være med på sløyfa, men de hadde visst sagt ”en, to, tre, ingen flere med!”. Da hadde jeg ingen å leke med, så jeg gikk inn og skrev dette brevet.”²⁸⁴

”Jeg føler meg så stygg og rar. Jeg tror ikke at noen liker meg.”²⁸⁵

Noen av erfaringene som barn her beskriver kan betraktes som ledd i deres personlighetsutvikling. Å vokse til innebærer en økt innsikt om at en er noe spesielt. Navlestrengen er klippet av en gang for alle. Som enkeltindivid blir en uunngåelig også ensom på noen måter. Det som den enkelte opplever kan ikke alltid deles med andre. Denne innsikten kan imidlertid ikke være hele forklaringen for det barn skriver om ensomhet. Den

sosiale situasjonen har jeg pekt på som en annen mulig forklaringsmodell. Som vi var inne på når vi snakket om vennskap, så sees det å være ensom, ikke ha noen å ”være med” og ingen å leke med, på som en fortvilet, iblant litt skamfull, situasjon for barn.²⁸⁶ Men ensomhet er ikke ensbetydende med at ingenting oppleves. Ensomhet er også sosial erfaring.

”Jeg har lyst til å gjøre noe stort for verden, for at det skal bli bedre for alle. Det er så mange som er ensomme og har det vondt.”²⁸⁷

Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om det finnes plass for barna i mange voksnes liv. Barn burde, som Hartman skriver, ha rett til voksne. Det synes ikke alltid å være slik. Stemningen som preger mange av brevene tyder på at mange barn kjenner seg ensomme helt enkelt fordi de i en eller annen mening er overgitte. Barns tanker om ensomhet gir en ikke bare innblikk i deres erfaringsverden – men kan også utgjøre en moralsk oppfordring til voksne. Den svenske psykologen Sylvander skriver at en i dag dessverre ser stadig flere barn som har en dårlig utviklet kontaktevne og en mangelfull moraloppfatning med medfølgende asosiale symptomer og mangelfull modenhetsutvikling.²⁸⁸ Her er noen eksempler hvor barn skriver om at de ikke har tro på seg selv:

”Jeg vet hvordan det er å hate seg selv, det er utrolig vondt. Ord kan ikke beskrive det.”²⁸⁹

”Jeg hater meg selv så mye av det gjør vondt (...) Jeg har visstnok syndromet ”dårlig selvtillit”. Jeg føler at ingen liker, at ingen egentlig bryr seg om meg. (...) Jeg føler at jeg ikke har kontroll over meg selv lenger. Jeg har forandret meg så mye i det siste. Driter i alt. (...)”²⁹⁰

Grunnlaget for et menneskes tro på seg selv - og selvfølelse - legges i barndommen.²⁹¹

Fremveksten av selvfølelsen er en viktig del av barns utvikling. Det er selvfølelsen – eller selvbildet – som i stor grad styrer en persons motiver og handlinger. Når barn skal danne sitt eget selvbilde er det avhengig av informasjon utenfra – de må speile seg i andre som vi har snakket om. De amerikanske psykologene Luft & Ingham har konstruert en modell som viser forholdet mellom ens egen og andre oppfatning av en selv (se neste side!).²⁹²

<p>jeg</p> <p><i>Alt som en vet om en selv, men som er ukjent for andre. Det kan være ting som en bevisst skjuler, eller forhold som en ønsker å kommunisere, men har vanskelig for å sette ord på.</i></p>	<p>jeg</p> <p>andre</p> <p><i>De sidene ved en som både en selv og de andre kjenner.</i></p>
<p><i>Det i ens sinn som verken en selv eller andre kjenner. Denne underbevisste del av en selv er like reell, selv om den er ukjent.</i></p>	<p>andre</p> <p><i>De sidene ved en som de andre ser, men som en selv ikke kjenner. Det de andre tenker om en, men ikke sier høyt. De fleste er både bevist og ubevisst opptatt av dette.</i></p>

Skillene mellom de ulike rommene er ikke statiske. En som er åpen og deler sin innerste tanker med andre, som i På skråss, får et lite jeg-rom. En som får liten respons fra andre, vil få et stort andre-rom. Jo større andre-rommet er, jo mer vil en være fokusert på hva som finnes i det. Lite respons fra andre vil ut fra denne modellen kunne føre til selvopptatthet. Et barn som vokser opp i et miljø hvor det får mye konkret og nyansert respons fra andre, vil etter hvert få et lite andre-rom. Da vil barnet kunne bli mindre selvopptatt og oppmerksomheten kan lettere rettes utover mot andre.²⁹³ De fleste bærer allikevel – i større eller mindre grad – på en dårlig selvfølelse. Kanskje kan dette beskrives som ”jeg-svakhet”. Fahrman beskriver det som en tilstand av redsel, manglende tro på en selv, angst og skam over å føle seg svak – og påpeker at et barn blir akkurat så sterkt eller svakt som den opprinnelige støtten fra moren (eller den primære omsorgsgiver) tillot det å bli.²⁹⁴ Grunnlaget for jeg-svakhet blir lagt om ikke barnet lærer seg å relatere.

”Det var rundt mor og fars skilsmisse at problemene begynte. Jeg ble innesluttet, og ville bare være for meg selv (...) Jeg ble en stille og rolig gutt som ikke gjorde en flue fortred, og ble liksom mobbeofferet og raringen i klassen. Jeg følte meg unormal, og godtok det (...) På videregående skole var jeg utrolig ensom i de tre årene jeg gikk der (...) Jeg hadde det helt forferdelig inni meg, men lot ikke en sjel få vite noe (...) De siste månedene har jeg nærmest gått i koma i hodet mitt (...) Jeg har på en måte gitt opp livet, og venter på å dø. Klarer ikke møte noen, hater meg selv og tror ikke at jeg er noe (...) Jeg har masse hat mot alle, spesielt faren min. Jeg klarer ikke å stole på andre eller være åpen for dem. Jeg er så langt nede at jeg er redd for at jeg ikke klarer å komme opp igjen.”²⁹⁵

Vi skal komme tilbake til hva barn skriver om og reflekter rundt oppløste familier og

skilsmisser. Hvis barnets relasjoner er preget av uberegnelige innspill fra de nærmeste, og de primære omsorgsgiverne ikke evner å være et vern mot omverdenen, så kan barnet utsettes for et ”kumulativt traume”²⁹⁶. Dette er ikke et traume i den forstand en vanligvis tenker på det. Dette handler om et mangelfullt samspill mellom primære omsorgsgivere og barnet. Dette traumet vil barnet bære med seg og bli preget av. Grunnlaget for en jeg-svakhhet legges i barnet første leveår. Barnet må oppleve å ha en trygg relasjon til en voksen, og trenger sårt slike erfaringer for i livet videre kunne tåle frustrasjoner, ta ansvar og tilpasse seg andre mennesker.

”Jeg lurer på hvordan folk hadde reagert om de visste hva jeg egentlig tenker, hva jeg egentlig har inni meg. For selv om jeg har det bra, er det akkurat som om en liten angst alltid ruger inni meg.”²⁹⁷

Dette barnet skriver om angst. Det kan være mange angstkilder hos et barn; angsten for å vise hvem en egentlig er, angsten for å miste andres kjærlighet, angsten for egne krefter og aggresjon. Som den svenske psykologen Eriksson uttrykte det²⁹⁸, er en eksistenskrise for barnet selvtillit kontra tvil og skam. Opplever barnet seg overveiende positivt speilet, vil det utvikle en grobunn av tillit til seg selv.

”Jeg gikk ut i skogen den dagen. Gjemte meg, satt og gråt. Det var rart å sitte der alene, men jeg fant ut at jeg heller ville bodd der ute i skogen enn å bo hjemme (...) Jeg har det ikke så veldig fint. Men jeg skulle ønske jeg kunne si at jeg hadde det helt supert. Jeg føler meg litt ensom.”²⁹⁹

”En jente skrev til deg og fortalte at hun satt under et tre i skogen og gråt. I min barndom var nettopp skogen min store trøst. Jeg hadde en fast plass jeg pleide å gå til, men mange ganger gikk jeg bare rundt og gråt i skogen. Det er utrolig godt, å gå til skogs med sine tanker og tårer. Det erstatter ikke noen å snakke med, men det er ikke alltid det er noen der når det presser på som verst, og da er skogen god å ty til. Jeg er voksen nå, og går fortsatt mye i skogen. Mange tårer har den fått gjennom årene, og det gir en styrke til å gå tilbake til livet igjen.”³⁰⁰

2.3.6. "Trenger ordene"- om å tenke og gruble og om meningen med livet

*"Jeg har nesten ingen spørsmål."*³⁰¹

*"Jeg tenker på så mye. Jeg håper jeg kan føle meg bedre når jeg skriver ned tankene mine."*³⁰²

*"Jeg grubler nok for mye (...) Allikevel er alt bare kaos."*³⁰³

*"Jeg vil gjerne spørre deg om en del ting: Vet du har livet er? Er livet bare å kjede seg og grue seg til massevis av ting? Hvorfor skjønner innen meg, og hvorfor vil ingen hjelpe meg?"*³⁰⁴

"Hva er meningen med livet? Det tenker jeg mye på fordi jeg ikke helt vet hva meningen med livet er."

³⁰⁵

Å tenke og gruble over livet er jo det denne avhandlingen i bunn og grunn handler om. I undersøkelsesmateriale ser det ut til at tenkning og grubling over livet har kommet mer og mer frem. Devold har et sted³⁰⁶ pekt på at en av forandringene som har skjedd i løpet av årene med På skråss er at flere barn gir uttrykk for at livet er uten mening. Her er et eksempel på et spørsmål fra en sytten-åring:

*"Kan det være meningen at livet skal være så vondt? Jeg har grått i fem år sammenhengende nå. Det føles så bortkastet, men jeg vet ikke hvordan jeg skal komme meg ut av det (...) Mesteparten av tiden vil jeg bare gråte. Det er så tomt inni meg, men hvem ville vel trodd det som meg, som alltid er blid mot alle (...)"*³⁰⁷

Som vi har sett er det mange barn som har håp for framtiden, men det er også en del barn som har angst for framtiden. Vi lever i et land som rent statistisk er et av de beste landene å vokse opp i. Til tross for det kommer det mange brev til På skråss som beskriver et liv uten mening.

*"Hva er vitsen med livet? (...) Noen ganger sitter jeg og ønsker meg til en annen verden, der alle er venner og ingen vet hva krig er. Men dit vil jeg aldri komme."*³⁰⁸

Det ser ut til at en lengsel og en søken forekommer ofte i brevene til På skråss. Her følger tre eksempler på brev som handler om en lengsel inni en, at en har spørsmål og leter etter svar:

"Jeg var nylig i kirken fordi klassen min ble konfirmert. Selv valgte jeg borgerlig konfirmasjon, og er glad for det. Jeg har aldri vært kristen (...) Ikke før nylig har jeg tenkt over kristendommen som religion. Nå har jeg respekt for kristendommen og det den står for. Det har jeg kommet frem til selv, for

jeg synes skolen gir et galt bilde av religionen. Noen ganger skulle jeg ønske at jeg kunne være kristen selv (...) Men skulle jeg være kristen, måtte det være en personlig tro, mellom meg og Gud. Skulle jeg tror på en gud, måtte det være en gud som hadde kjærlighet å gi oss, hvis vi søkte det. For er det ikke det vi ønsker – Guds nåde og kjærlighet? (...) Jeg vet bare at jeg inni meg bærer en lengsel. En lengsel etter noe annet, noe større og mektigere som jeg ikke kan fatte. Jeg kan ikke tro at det ikke finnes noe annet mellom himmel og jord. For hvorfor lever vi egentlig da? (...) Jeg har aldri fortalt slike tanker til noen før.”³⁰⁹

”Jeg kan ikke leve uten å stille spørsmål. Spørsmålene holder bitene mine sammen, de løse bitene. De er inni meg og holdes sammen av spørsmål. Uten dem er bitene bare løse biter. Når bitene blir holdt sammen på den måte, er det som et helt bilde, bare at noen av brikkene i bildet er spørsmål. Jeg stiller ikke spørsmål hver dag. Men når jeg trenger dem, så er de der.”³¹⁰

”Jeg har så mange spørsmål. Av og til er det som om de beveger seg i en sirkel. Jeg skjønner at de viktigste spørsmålene får jeg aldri svar på her på jorden. Derfor lar jeg dem ligge. Men etter en stund kommer de tilbake, og så går jeg den samme runden om igjen. Som i en spiral. Leter du fremdeles etter svar? Eller har du ingen spørsmål lenger?”³¹¹

2.3.7. ”To problemer” – om skilsmisse

En rekke barn har skrevet til På skråss om skilsmisse.³¹² Mange barn opplever at foreldrene ikke vil bo sammen lenger. Heldigvis lever de aller fleste barn sammen med sine biologiske foreldre. Men hvert år berøres rundt ni tusen barn under atten år av skilsmisse. Tall fra 2002 viser at det var 11.125 barn, i 1999 var det 8500 barn, i årene fra 1991 til 1995 var det 10.200 barn, i årene 1986-1990 var det 8500 barn, og i årene 1981-1985 var det 8100 barn³¹³. Tallenes synker jo lenger tilbake i tid en går. Den norske sosiologen Frønes peker på at oppfatning av skilsmisse forandrer seg.³¹⁴ Så sent som på 1950-tallet var skilsmisse så sjelden at det i mange tilfeller nærmest var skandaløst å la sine barn bli ”skilsmissebarn”. Med andre ord øker antallet skilsmisser i Norge. Flere foreldre går fra hverandre når barna er helt små. At mor og far skiller seg trenger ikke å medføre en livsavgjørende krise for barnet, men det er opplagt et traume uansett alder. Dette er en årsak til at flere og flere brev handler om skilsmisse. Denne tenåringen skriver om at pappa er ”tatt fra” ham eller henne:

”For noen år siden skilte mor og far seg. Sorgen og savnet har liksom kommet først nå. Lenge etter bruddet begynte pappa å treffe damer. Snill som jeg er, tråkka jeg på sinnet mitt, og var grei og snill mot dem. Nå angrer jeg at jeg ikke sa ifra. (...) Pappa tror liksom at alt er ok med meg. (...) En dag vi var på besøk traff jeg plutselig en fremmed dame i sofakroken. Ikke noen advarsel, bare BANG! (...) Jeg

*hata den dame som løp rundt i mitt hus. Plutselig var det ikke så viktig at jeg hadde tegnet en fin tegning eller slått hull på kneet. Nei, det var bare "kjæreste ditt og kjærest ditt". (...) Den nye halvbroren min og morens hans har liksom tatt pappa fra meg."*³¹⁵

Denne tenåringen skriver at sorgen og savnet først kom etter noen år. Flere brev forteller om det en kunne kalle senvirkninger av skilsmisse – mange år etter. For et barn finnes det ingen "lykkelig skilsmisse". Det indre og ytre bildet av mor og far og barn er, som vi har vært inne på, en av de aller viktigste bestanddelene for et barns trygghet. Familien er det første barnet ser og oppfatter av den eksistensielle samhörigheten i livet. For et lite barn er det "den ubrytelige enheten – den grunnleggende kjernen – som aldri må gå i stykker".³¹⁶ En gutt skriver til På skråss om "kjærlighetens tre bud", det som er det viktigste i verden for ham: At mamma er glad i pappa. At pappa er glad i mamma. At mamma og pappa er glad i ham.³¹⁷ Den gjensidige tilknytningen mellom barn og foreldrene er den første viktige oppgaven i et forhold – og den mest grunnleggende for barnets psykiske utvikling til et helt og selvstendig individ.³¹⁸ Barn kjenner igjen foreldrene fra fødselen av, men det tar tid før det blir trygt i relasjonen og lærer å kjenne mor og far. Tilknytningen handler om mer enn at barnet lærer å kjenne igjen foreldrene på utseendet. Barnet må få en indre og ubevisst tillit til at mor og far forstår det og kan tilfredsstille dets behov. Foreldrene må også føle at de forstår barnet og kan tyde dets ønsker riktig. Tilknytningen er slik en gjensidig prosess.

I Norge er det i dag like vanlig at barn blir født innenfor samboerskap som innenfor ekteskap. Nyere forskning³¹⁹ har vist at barn som fødes innenfor samboerskap har en større risiko for å oppleve samlivsbrudd enn barn født innenfor ekteskap. Denne forskningen peker, ifølge de norske forskerne Jensberg & Eriksen³²⁰, som tidligere jobbet på Norsk senter for barneforskning, på at en har grunn til å regne med at en stadig større andel barn og unge vil komme til å oppleve familieoppløsninger. Det kommer stadig flere studier om barns opplevelser og erfaringer med foreldres samlivsbrudd.³²¹ Et av funnene er at det er store variasjoner i hvordan barn reagerer på ulike sider ved en skilsmisse. Det som er tydeligst er at barn ser på seg selv som aktører som er med på å forme forholdet til foreldrene og eget familieliv. Det betyr at de i stor grad tar ansvar for foreldrene og sitt forhold til dem.

"Broren min og jeg bor ikke sammen lenger. Vi var så gode venner, og vi hadde det så fint sammen. Så skilte mamma og pappa seg, og da var jeg ni år og broren min syv. De fant ut at det var best for alle sammen at broren min skulle bo hos pappa og jeg hos mamma, siden jeg er jente. Det var mye spetakkel før de fant det ut, og det var vel helst advokatene og dommerne i retten som syntes det var den greieste løsningen. Og så en psykolog som aldri snakket skikkelig med broren min og meg. Hun kunne ikke

*snakke med barn i det hele tatt. Hun bare visste hele tiden hva vi ville og hva som var best for oss, og så fortalte hun oss det. Jeg tenkte litt på å drepe henne (...) Hvorfor får voksne lov til å gjøre slikt mot barn? (...) Jeg vet at du ikke kan gi meg noe råd eller si noe om det. Men kanskje du forstår, og jeg måtte bare si det til deg.*³²²

*”Jeg synes det er trist å ha skilte foreldre. For Mamma og Pappa ble skilt da jeg var tre år. Jeg ble så lei meg. Nå er jeg åtte år. Det er vanskelig å dra fra dem.*³²³

Måtene foreldre og barn snakker om familien etter en skilsmisse kan være vidt forskjellige. For foreldrene er det intime fellesskapet brutt, og de vil ikke lenger betrakte seg som en familie, som Smart et al³²⁴ skriver. For barna kan det derimot være helt annerledes. De fortsetter å se på begge foreldrene som integrerte medlemmer av familien – om enn i en ny konfigurasjon.³²⁵ Fra barns perspektiv er ikke familielivet slutt med en skilsmisse. Smart et al mener å finne at barn tenker om familien mer i form av forhold enn strukturer, noe som betyr at forholdet mellom omsorg og respekt er mer betydningsfullt enn den bestemte formen og størrelsen på familien. Disse relasjonelle dimensjonene for familielivet påvirker hvilke personer barn inkluderer som familiemedlemmer - og hvem de ønsker å være sammen med. I et brev gjengitt ovenfor leste vi om en tenåring, som sammen med lillebroren opplevde at far plutselig kom hjem med en ny ”kjæreste”³²⁶ Denne tenåringen ser ingen grunn til å inkludere moren til den nye halvbroren som familiemedlem - og ønske å være sammen med henne.

Vi har snakket om jeg-svakhet.³²⁷ Barn som stadig opplever atskillelser vil få skader i sine jeg-funksjoner. Fahrman skriver om at deres kontakt med andre kan bli overfladisk, og de kan få problemer med å knytte seg til andre. Barn kan dessuten få problemer med å utvikle evnen til å kontrollere impulser. For eksempel er samvittighet og moral noe som utvikles i samvær med viktige voksne. En slik prosess har utgangspunkt i at et barn elsker sine foreldre. Det vil derfor søke å etterlikne dem.

*”Jeg har to problemer. Det er mamma og pappa. De er skilt. Mamma kan jeg be om penger til kino, og hun sier ja, enda hun har mye mer dårlig råd enn pappa. Pappa har fått seg en kjæreste. Jeg synes hun er dum. Hun pusser opp huset, og hun vil kaste så mye som jeg vil spare på.”*³²⁸

Foreldre som forsømmer forpliktelser de har overfor barna sine som omsorgsgivere og beskyttere, kan ødelegge barnets selvbilde. Devold sier det på den måten at for små barn er mamma og pappa Guds representanter og avbilder på jorden.³²⁹ Hvis foreldrene svikter kan det ødelegge gudsbildet hos barn.³³⁰

Men barn har heldigvis samtidig en sjarmerende evne til å fortrenge og fokusere fremover:

”Det er noe mer jeg vil si til deg, og det er at jeg er litt trist, og det er det to grunner til: For det første er mamma og pappa skilt, og det er jo ikke noe gøy og det andre er at jeg spiller fiolin.”³³¹

2.3.8. ”Ikke lett å være tretten” – om å være midt mellom barn eller voksen

”Noen ganger blir jeg så sint på folk som sier at det er så fint å være barn. Nå er jeg vel ikke barn lenger, for jeg er tretten (...) Men det som er viktigst for meg, er at du setter brevet mitt i avisen. For det er på tide at noen sier hvordan det er å være tretten og ha foreldre som ikke forstår noen ting.”³³²

Noen barn skriver om tanker omkring deres egen identitet. Disse tankene preges ofte av alvorlig grubling. Hvem er jeg? Og hvem jeg egentlig er? Noen vil helst ikke bli voksen, men må motvillig innrømme livets realitet, som denne gutten:

”Jeg vil helst ikke bli voksen. Men sånn er livet.”³³³

Andre barn ser med både spenning og frykt frem til å bli voksen. Noen har dessverre allerede som barn innsikt i voksenverdenens vanskeligheter og problemer.

”Jeg synes alt blir så veldig tungt og vanskelig. Før var det ikke slik, for jeg syntes at jeg hadde det nokså fint hele tiden da jeg var barn. Men nå har jeg ikke lov til å være barn lenger. Det sier de hvert fall hjemme. Når jeg gråter fordi jeg er lei meg for noe, eller når jeg prøver å snakke om det som jeg ikke finner ut av, så høre jeg bare: - Nå må du en gang bli voksen, du også! Du er ikke barn lenger, og du kan ikke gå omkring og grine for småting. Men andre ganger, når det er noe som jeg synes jeg vil bestemme selv, så får jeg bare høre at det får jeg ikke lov til. Da er det de ”voksne” som bestemmer.”³³⁴

Som vi har sett tidligere endrer synet på barndommen og forholdet mellom barn og voksne seg stadig. De tyvende århundret må kunne sies å ha vært preget av ”lang barndom”, til forskjyll fra middelalderens ”korte barndom”. Inn i det enogtyvende århundret er kanskje barndommen, som jeg har problematisert, i ferd med å bli kortere igjen. Det er tydelig slik at barn i dag lever en helt annen barndom enn den som utspant seg for bare noen tiår siden. Til og med jeg, som snart er tretti år, hadde en annen barndom enn mine barn har i dag.

Østrem skriver om barns rett til medvirkning, som handler om å la barn føle

tilhørighet: ”Å anerkjenne barn som likeverdige subjekter i et fellesskap av barn og voksne med ulike – til dels sprikende – interesser, er en stor samfunnsmessig utfordring. Å gi barn rett til medvirkning innebærer å gjøre barns perspektiv gjeldende. Det handler om å anerkjenne barn som likeverdige subjekter. Å bli anerkjent er ikke først og fremst ”å bli sett” i den forstand at den voksne ”ser”, mens barn blir objekt for den voksnes blick. Å anerkjenne barn som subjekt betyr at barns blick får være med å definere virkeligheten.”³³⁵ Det er lett å si seg enig med Østremns vurdering, men i praksis ser det ut til å være komplisert og enkelt på samme tid. Når familien kommer til en lokal kirke, kommer det en kirkevert og viser vei til barnekroken siden vi har med to små barn. Barnekroken er helt bakerst i kirkerommet, under trappa til galleriet, og er utstyrt med effekter som tydelig forteller at barna skal sitte ned og være stille: Et lavt bord og noen stoler, noen bøker, masse tegnepapir og fargestifter. Det forventes tydeligvis at barna ideelt sett avleveres der, og at de er der til gudstjenesten er over. Dette signaliserer at gudstjenesten er til for voksne, og at en har som utgangspunkt at den både er og skal være kjedelig for barn.

”Jeg er en jente på tretten år, jeg er i ungdomstiden, som liksom skal være den beste tiden i livet. Jeg er ung, og har hele livet foran meg. Hjemme og på skolen har jeg det fint. Jeg har venninner nok, men allikevel er det noe som mangler inne i meg (...) Det ene øyeblikket er det helt herlig å leve, og det neste øyeblikket er det helt bønn å være til, og da skjønner jeg ikke hvorfor akkurat jeg er født. Jeg burde være glad og fornøyd, for jeg er frisk og har det bra (...) Jeg ser på Dagsrevyen noen ganger, og ser alt det grusomme rundt i verden. Da får jeg dårlig samvittighet. Det er ikke lett å være tretten år.”³³⁶

Barn som skriver om tanker omkring deres egen identitet, om hvorvidt de er barn eller voksne, er som regel tenåringer. Tenårene er jo en spesiell tid – en kunne si selvransakelsens tid. Noen tenåringer blir grepet av fortvilelse når de finner sider i seg selv som de ikke kan akseptere. Noen tenåringer lever i uvisshet og usikkerhet hjemme. Ting skjer fort i tenårene. Forvandlingen fra barn til voksen kan gå veldig fort. Ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv vil det være helt naturlig at barn i denne alderen forsøker å finne sine egne standpunkter og holdninger. Kritisk distanse til sine foreldre og det en har lært i barndommen hører da med.

2.4. Drøfting av det empiriske materialet opp mot teoretiske perspektiver

Overordnet problemstilling i avhandlingen er hva som kjennetegner innholdet i barns eksistensielle og religiøse livsspørsmål slik de kommer til uttrykk i brev til På skråss. Underproblemstillinger – spørsmål jeg har ønsket å søke svar på – er hvor mye av det foreliggende materialet utgjør eksistensielle og religiøse spørsmål, og om det er mulig å se endringer over tid i forhold til hvilke temaer som barn er interessert i og spør om, hvordan religion og religiøsitet ser ut fra barns synsvinkel, hvilke religiøse begreper barn bruker og om barns fortolkningsprosesser er forskjellig fra voksne – eller om forskjellen mellom barn og voksne for det meste ikke er så veldig stor.

Hva sier undersøkelsesmaterialet om disse problemstillingene? Hva sier undersøkelsesmaterialet om barns livsspørsmål? Vi har sett at en tredel av alle brevene til På skråss har religiøse eller eksistensielle temaer i seg og åtte temaer har blitt skilt ut etter innholdsmessig forekomst og nærmere behandlet:

- Sykdom, død og sorg
- Vennskap
- Gudsoppfatning, gudsrelasjon og gudsforestilling
- Å samtale med hverandre om følelser, forelskelse og kjærlighet, håp og å være snill mot hverandre
- Tomhet, ensomhet og å ikke tro på seg selv
- Å tenke og gruble og meningen med livet
- Skilsmisse
- Å være midt mellom barn eller voksen

Å være barn innebærer tydeligvis at en funderer mye over død og vennskap. Det er de to temaene som forekommer oftest i undersøkelsesmaterialet. Barn skriver om det som ligger dem på hjertet i det øyeblikk de setter seg ned. Det de skriver fremstår ærlig og oppriktig. For barn kan alt være en kilde til undring. Noen tenker seg at barndommens kjennetegn er nettopp undring.³³⁷ Barn er ikke så ukompliserte og ”lykkelige” som en i den eldre barnepsykologien tilsynelatende tenkte seg. Nyere barneforskning viser at evnen som gjør en i stand til å lære om verden og oss selv oppstår i ens tidlige barndom.³³⁸ Jeg synes det er interessant at temaet håp er relativt fremtredende i undersøkelsesmaterialet. Livsspørsmålene ser ut til å blande seg med hverdagslige spørsmål. I begynnelsen av avhandlingen definerte vi livsspørsmål som å gjelde grunnleggende livsvilkår og de skal være eksistensielle for den som stiller spørsmålet.³³⁹ Hva som er grunnleggende livsvilkår for barn kan være veldig ulikt hva det er for voksne.

Noe som fremstår som en fillesak for voksne kan være livsavgjørende for et barn. Noen ganger kan en merke på ordvalget når et emne berører noe personlig og eksistensielt. Hartman sier det slik ³⁴⁰ at den som er stor ofte kan ha vanskelig for å forstå hvordan det er å være liten og derfor også ha vanskelig for å kjenne igjen barns livsspørsmål. Til På skråss har barn skrevet brev med livsspørsmål som er eksistensielle spørsmål om døden og meningen med livet, er relasjonsspørsmål om venner, kjærlighet og familie og etiske spørsmål om å samtale med hverandre om følelser og å være snill mot hverandre.

Barns spørsmål har alltid et grunnlag, som spiller en stor rolle for dets innhold og funksjon. Jeg har argumentert for en forståelse av mennesket som et meningssøkende vesen som forsøker å finne mening i tilværelsen. Derfor vil mennesket – gjennom hele livet – reflektere over seg selv og sin situasjon og formulere livsspørsmål. Barn formulerer livsspørsmål som et ledd i søken etter mening og økt kunnskap. Barns livsspørsmål har nødvendigvis sitt grunnlag i barns livssituasjon. Derfor formidler spørsmålene mer enn bare hva et enkelt barn tenker i et bestemt øyeblikk. Det forteller også noe om kultur og samfunn. I hver situasjon der et livsspørsmål blir formulert er det et subjekt bak spørsmålet. Det kan synes som at barns spørsmål og funderinger sprer seg som ringer i vannet fra egen person, videre til familie, venner og skole, ut mot samfunnet og verden. Barna lever i sin samtid, påvirkes av den og reflekterer over sine erfaringer. Men hele tiden finnes det en understrøm av refleksjoner som handler om livsprosesser av ulike slag, mest om død. La oss oppsummere de spørsmålene som forekommer hyppigst i undersøkelsesmaterialet: Flest spørsmål handler om død og sykdom. I spørsmål om døden finnes både ”besvarbare” aspekter (som for eksempel spørsmål om biologi) og ”ubesvarbare” aspekter (som hvordan det kjennes å dø og om det finnes et liv etter døden) – med andre ord store eller evige spørsmål i ethvert menneskes liv. Det kunnskapsstoffet som berøres kan være av ulik karakter. Spørsmål om døden vil kunne betegnes som utfordrende eller ”vanskelige” spørsmål³⁴¹ som det ikke finnes enkle svar på. Barn opplever ofte det som er vondt som praktiske livsproblemer. Barn begynner tidlig å stille spørsmål om døden. Den britiske psykologen Sully skrev om at hans sønns interesse for religiøse temaer vokste ut av tanker om døden.³⁴² Den fem år gamle sønnen slet med forholdet mellom døden og himmelen. Da de var ute og gikk, og passerte en kirkegård, spurte han sin mor: ”Det er bare slemme folk som er begravet, ikke sant?” Da han ble spurt om hvorfor han trodde det, svarte han: ”Fordi tante sa at alle gode mennesker kommer til himmelen.” Bakgrunnen for spørsmålet hans om skjebnen til slemme folk synes å være følgende puslespill: Når folk dør, ender de opp med å bli begravet, men de gode menneskene er unormale fordi de (ifølge tante) ender opp i himmelen. Gutten har etablert en

generalisering, sannsynligvis på bakgrunn av verbalt gitt informasjon i stedet for direkte erfaring, om at folk blir begravet i bakken. Men han har oppdaget et unntak: Gode mennesker kommer, har han blitt fortalt, til himmelen. Stilt overfor dette problemet, ber ikke gutten umiddelbart om en forklaring, men prøver aktivt å løse problemet selv. ”Det er bare slemme folk som er begravet, ikke sant?” Gutten søker bekreftelse fra sin mor, og får den tilbakemeldingen at uavhengig av om folk er gode eller slemme, så blir folk begravet i bakken. Men gode mennesker ender opp i himmelen. Hvordan er det mulig? For å danne en mental modell som tar høyde for begge påstandene, konkluderer gutten med at hvis gode mennesker faktisk begravnes, men også ender opp i himmelen, da må himmelen selvfølgelig være under bakken, ellers kunne de ikke komme dit. Han har effektivt fanget opp to forskjellige typer kunnskaper, en avledet fra ”voksen” ”teologisk” lære og en fra kunnskaper om fysikk (de døde kan jo ikke forflytte seg fysisk fra under bakken til en himmel et annet sted).

Flere av de åtte temaene er dystre lesning. Barn ser ut til å være opptatt av mye av det elendige voksne har lært seg å lukke øynene for. Selv om jeg vil hevde at Norge må være et av verdens mest barnevennlige land, er det likevel mange barn som opplever problemer. Den amerikanske forfatteren og forskeren Jones skriver om at det er vanskelig å være barn.³⁴³ Barn kjemper med å lære seg å reise seg på to, men faller igjen og igjen. Når et barn endelig kan det, så prøver det å gå – og faller igjen. Ettersom barnet vokser opp, erobrer det flere ferdigheter og får større krefter, men nye skuffelser venter. Det ser voksne gjøre ting med største letthet, men prøver det selv, blir det en katastrofe. Men av alle utfordringer barn møter, er deres egen maktesløshet en av de største, ifølge Jones. Av brevene kan en lese at noen barn opplever smertefulle utfordringer; tap av mor eller far, sykdom, uvennlige skolekamerater, ensomhet, tomhet og familieoppløsning. Barn i undersøkelsesmaterialet opplever, observerer, setter spørsmålstegn ved, prøver og trekker konklusjoner. Men det er selvfølgelig ikke slik at alle barn er omkringvandrende filosofer som hele tiden sysler med å utrede eksistensens grunner. Ingen barn tenker hele tiden på livsspørsmål og filosofiske ting. Fundering foregår ved siden av alt det hverdagslige. Ethvert barn tenker noen ganger på grunnvilkårene for sitt liv. Barns tankeverden rommer alt mellom himmel og jord. Derfor vil jeg hevde at barns tanker er verdt å lytte til, ikke fordi de uttrykker et bestemt nivå i utviklingsprosessen, men fordi de er mer eller mindre bevisste uttrykk for menneskets strev med å orientere seg i tilværelsen og gjøre den begripelig.³⁴⁴

”Jeg har aldri skrevet til deg, men jeg har tenkt mange brev til deg.”³⁴⁵

”Jeg synes det er lettere å skrive om problemene mine til noen enn å snakke med noen om dem.”³⁴⁶

Det ser ut til at det er lettere å fortelle om sine innerste tanker og følelser, sine nederlag og sin fortvilelse, sin angst og sitt raseri, sin bitterhet og sin maktesløshet til en som er langt borte, en barna aldri skal møte, en som de er sikre på aldri vil eller skal sladre om det de har skrevet. Da er det ikke så viktig om de får svar eller ikke. Svaret ligger ofte i det de har skrevet til seg selv.

Undersøkelsesmaterialet viser en spenningsfylt religiøsitet. Menneskers evne til religiøse erfaring er en evne som går utover (transcenderer) annen erfaring av hverdagen, og har en positiv funksjon for menneskets overlevelsessevne. Hay³⁴⁷ viser at dette er et sentralt punkt i den britiske biologen og zoologen Gardys forskning på religiøs erfaring på 1960-tallet. Gjennom empirisk arbeid hadde Gardy grunnlag for å si at mennesket av naturen er religiøst, eller har en evne til å ”bli var” virkeligheten som noe mer enn det som kan forklares naturvitenskapelig. Den amerikanske forskeren Robinson analyserte mer enn fem tusen beretninger om religiøse erfaringer, og fant at en stor del av disse beretningene handlet om hendelser i tidlige barneår. Coles³⁴⁸ forsket på barns mentale helse og moralske identitet i flere kulturelle kontekster. Han oppdaget hvor lett barn går fra et hvilket som helst tema til helt eksistensielle og religiøse spørsmål, som skjer i mitt undersøkelsesmateriale. Hay og Nye gjennomførte en lang rekke samtaler med barn og unge som førte til at de etablerte kategorier for det de kaller ”spiritual sensitivity”:³⁴⁹

- ”Awareness-sensing”: En evne til å ”bli var” sin egen erkjennelse av en sammenheng, en mening, og en umiddelbar sannhetsopplevelse.

- ”Mystery-sensing”: Det en blir var, reiser spørsmål: Hvorfor er noe til? Hvorfor er noe godt og noe ondt? Hva skjer i et rituale? For små barn er virkelighetserkjennelsen mye åpnere enn for de fleste voksne. Men små barn erkjenner at mye av livet egentlig er umulig å forstå og derfor underfullt og ”mystisk”.

- ”Value-sensing”: Barn erkjenner at det er noe som gjør det gode godt. Barn erkjenner noe som er mer verdt enn noe annet.

Disse kategoriene har senere vært brukt av mange som hermeneutiske innsteg for å få et bilde av barns religiøsitet. Kategoriene gir mulighet til å fange opp trekk ved barns livstolkning som ellers lett kan forsvinne, trekk som kan revitaliseres i tilbakeblikk. Materialet som ligger til grunn for dem, er stort og mangfoldig. Men det gir grunn til en viktig antakelse: Religiøsitet

er mer merkbart til stede når en er barn enn når en er voksne. I den forstand vil alt arbeid for å forstå hva det er å tro, måtte kreve at voksne lytter til barn like mye som omvendt. Barn uttrykker en religiøs innsikt og erfaring som er like ekte som voksnes. Men det kan være vanskelig å finne ut hva religion betyr for dem av undersøkelsesmaterialet. Går en inn under det perspektivet at religion knytter an til de dypeste livsspørsmålene, må en legge til grunn at funderingene over menneskelivets gåter er der – på en eller annen måte og i en eller annen form – fordi de simpelthen hører menneskelivet til.³⁵⁰ Spørsmålene aktualiseres i ens erfaringsverden, og innenfor rammene av det sosiale fellesskapet. Livsspørsmålene fyller bestemte funksjoner i barns – så vel som voksnes - virkelighetsorientering, i søken etter mening og sammenheng i tilværelsen, i sorg og i glede, der en opplever frustrasjoner og der en ser åpninger og muligheter, der en opplever angst og der en kjenner seg fundamentalt trygge. I en livslang prosess forholder en seg – på hver sin måte, med ens evner og muligheter – til de grunnleggende vilkårene i menneskelivet slik en opplever dem i ens eget liv.

Selvfølgelig spør ikke alle barn like mye, og spørsmålene kan variere fra overfladiske til mer dyptgripende, eksistensielle og religiøse spørsmål. Vi har sett at atskillelige hverdagsspørsmål er forkledde livsspørsmål. Samtidig skiller ikke barn alltid bevisst mellom eksistensielle og religiøse, og andre, spørsmål. Mange av spørsmålene barn stiller kan en kjenne igjen fra voksnes spørsmål. Den norske sosialantropologen Eriksen hevder at barn ontologisk ikke er annerledes fra voksne³⁵¹: Det vil si at de er like på et eksistensielt nivå. Barn stiller spørsmål ut fra andre vinkler og bakgrunner. Et og samme livsspørsmål kan formuleres på ulike måter avhengig av perspektiv på omverdenen. I mitt undersøkelsesmateriale er gjennomsnittsalderen fjorten år. Jeg vil si at likhetene mellom ulike aldre hos brevskriverne i mange tilfeller fremstår større enn ulikhetene (særlig om en ser til motivvalg og innhold og ikke til formen).³⁵² Når det gjelder forskjeller mellom kjønnene, er dette tydeligere. Tre fjerdedeler av brevskriverne er jenter. Jentene skriver lengre og mer nyansert når det gjelder relasjonsspørsmål og følelser.

Barns spørsmål kommer ikke fra det tomme intet. Jeg har poengtert at jeg mener at spørsmålene ikke først og fremst er tegn på oppnådde utviklingsstadier, men på at barn reflekterer over forhold og opplevelser som de møter. Barns spørsmål har utgangspunkt i erfaringer og opplevelser og er formulert på forskjellige måter. Barns spørsmål oppstår dermed ikke i et vakuum, selv om de kan være spontant uttrykt. Barn som skriver har et grunnlag å spørre ut fra. Spørsmålene er nok preget av den oppvekst og oppdragelse barnet får og de følelser det forbinder med ulike opplevelser og erfaringer. Innholdet i livsspørsmålene hentes fra egne liv. Men jeg må nok si meg uenig med den norske førskolelæreren og

forfatteren Bakken³⁵³, som arbeider i Kristent Pedagogisk Forum, som hevder at for at barn skal kunne formulere religiøse spørsmål er det en forutsetning at de har møtt uttrykk for religion på en eller annen måte et eller annet sted. Det er riktig hvis en tenker på bestemte religiøse forestillinger eller symboler. Men i mitt undersøkelsesmateriale viser det seg at mange av barna som skriver om religiøse temaer (som for eksempel om Gud), ikke nødvendigvis har møtt uttrykk for institusjonalisert religion (ved å for eksempel komme fra et religiøst praktiserende hjem).

Barn bygger opp et verdensbilde med seg selv som sentrum.³⁵⁴ Jo mer begrenset erfaringene er, desto trangere blir perspektivet, og desto mer krevende blir det å se med andre øyne enn sine egne.³⁵⁵ Den norske medieforskeren Werner peker på at samspillet mellom egne erfaringer, kommunikasjon og inntrykk utenfra er viktig for et barns identitetsutvikling og kompetanseoppbygging - men også for hele dets bevissthetsdanning og forståelse av virkeligheten.³⁵⁶ Forskjellige mennesker har forskjellige syn på verden og forskjellige oppfatninger av omgivelsene og av seg selv og andre. Når barn stiller spørsmål ut fra sin tankegang, antar de at voksne har samme tankegang. Det kan skape forvirring. Oppbyggingen av en virkelighetsforståelse kan bare skje gjennom sosial interaksjon.³⁵⁷ Den sosiale konstruksjonen av virkelighet er en dialektisk prosess hvor et barn både er medskaper og produkt av sin sosiale virkelighet. Dette følger av menneskets evne til å påvirke og omforme sine omgivelser ved hjelp av de erfaringer og subjektive oppfatninger dannet gjennom interaksjonen. Werner³⁵⁸ finner det fruktbart å skille mellom tre typer virkelighet for å anskueliggjøre hvordan oppbyggingen av et enkelt barns subjektive virkelighetsforståelse foregår:

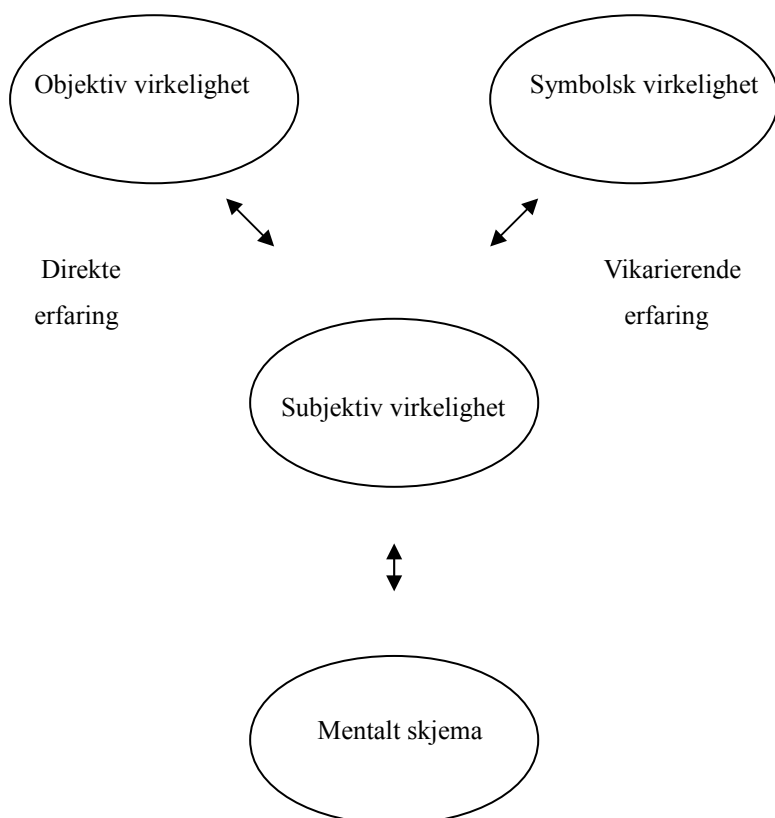
Den *objektive sosiale virkelighet* oppleves som den faktisk eksisterende verden utenfor barnet (for eksempel trær, hus og skole) og barnet må forholde seg til denne. Denne virkeligheten synes ikke å trenge noen form for bekreftelse.³⁵⁹

Den *symbolske sosiale virkelighet* består av ulike former for symbolske uttrykk for den objektive virkelighet (som for eksempel TV-programmer og annet medieinnhold, kunst og litteratur). Det finnes mange forskjellige symbolske virkeligheter.³⁶⁰

Både den objektive og den symbolske sosiale virkeligheten kan sies å tjene som ”materiale” i oppbyggingen av barnets egen *subjektive sosiale virkelighet*. Denne individuelle, subjektive virkelighet danner grunnlaget for barnets sosiale handlinger, og styrer både oppfatningen av den objektive virkeligheten og meningen i den symbolske virkeligheten.

Den objektive og den symbolske virkeligheten smelter sammen i den enkeltes egen subjektive virkelighetsforståelse. I denne prosessen er barnet en aktivt skapende medspiller. Hvordan et

barn forholder seg til sine omgivelser har sammenheng med både det bevisste og det ubevisste ”mentale skjema”. Det mentale skjema gir mening til ytre impulser, samtidig som det virker styrende på hvilke inntrykk som tas inn, og hvordan inntrykkene blir tolket. Denne figuren illustrerer forholdet mellom de ulike virkelighetene og mellom de ulike erfaringsformene:



Figur: Forholdet mellom ulike ”virkeligheter” og ulike erfaringsformer³⁶¹

De ulike virkelighetene og erfaringsformene er viktige for meningsdanningen hos barnet.³⁶² Barn vokser opp i et samfunn og en kultur, det møter kulturen både gjennom direkte og vikarierende erfaringer hvor ikke minst andres væremåte – og deres bruk av kulturen - har avgjørende betydning. Det er gjennom kulturen en lærer å tenke og å gi uttrykk for det en tenker. Det er ikke slik at et barn begrunner seg ”utenfor” den kulturen det tilhører. Det er en del av denne kulturen, eller av de ulike delkulturene det tilhører, og det er gjennom dem det forstår seg selv og sine omgivelser. Barns spørsmål gir derfor uttrykk for deres oppfatning av virkeligheten. Noen voksne har fortalt meg at de synes at det er interessant å snakke med barn fordi de har originale innfallsvinkler til ting. Dette kan komme av at barn assosierer mer enn

voksne gjør. En setning eller en fortelling kan sette i gang mange assosiasjoner hos et barn. Barns spørsmål og funderinger kan stimulere deres utvikling - og utviklingen hos voksne de deler sine spørsmål og undring med.

Uttrykkene de eksistensielle og religiøse spørsmålene får er kulturelt og sosialt betinget. Forskjellige kulturer har gitt livsspørsmål forskjellige tolkninger og ”det religiøse behov” er blitt møtt på ulike måter. Den norske psykologen Brustugun skriver at de viktigste byggesteinene for utvikling er barnets mestringsopplevelser knyttet nettopp til det å kommunisere, være del av et fellesskap, å få til og klare selv.³⁶³ Mestring i et slikt perspektiv innebærer at voksne gradvis utvider verden for barnet, introduserer og utfordrer slik at mestringsoppgavene tilpasses barnets forutsetninger. Barns utvikling avhenger mer enn noe annet av ”eksempelets makt”³⁶⁴ og av forholdet mellom foreldrene og deres holdning til barnet. Det har vi sett at er sentralt i undersøkelsesmateriale. De tidlige erfaringene er av grunnleggende betydning.

Viktigheten av et språk for å stille spørsmål kan neppe overvurderes. Vygotsky kontrasterte i en kommentar til utgivelsen av Piagets første arbeider på russisk i 1932 sistnevntes teorier om språk og tanke hos barnet, slik de var utformet i hans to første bøker³⁶⁵, til sine egne teorier. Det er særlig i tolkningen av det Piaget kaller ”egosentrisk tale” at forskjellen kommer tydeligst fram. Mens Piaget - vel å merke ifølge Vygotsky - ser barnets tenkning som ”autistisk” i utgangspunktet, ser Vygotsky kommunikasjon og sosial kontakt som den grunnleggende funksjon for all tale - både hos barn og voksne. Når et barn taler til seg selv fungerer den egosentriske talen som bindeledd mellom den sosiale kontakten med omverdenen og indre tankeprosesser.³⁶⁶ I utgangspunktet skilles altså veiene for Vygotskys og Piagets teorier om språk og tanke først og fremst når det gjelder retning og rekkefølge på samspillet mellom disse to faktorene. Det får konsekvenser for hvordan en velger å beskrive utviklingsstadier. Piagets tankegang forutsetter en individuell utvikling som stort sett er felles for alle barn, og bestemt av disposisjoner for utvikling på grunnlag av modning. Vygotskys tankegang er derimot mer åpen for å se utviklingen i forhold til et sosialt samspill, der det konkrete utviklingsstadiet barnet til enhver tid antas å vise, må ses i sammenheng med de sosiale omgivelsene.

Nå har mitt undersøkelsesmateriale vist at beskrivelser av barn gjennom strenge utviklingsstadier lett blir for endimensjonalt. Hartman er en av dem som har hevdet at det innen religionspsykologisk forskning faktisk er en del som direkte eller indirekte diskriminerer barn!³⁶⁷ Poenget er at en fratår barn deres egenverdi og unnlater å ta dem på alvor. Et utviklingsperspektiv vil lett innebære et verdiperspektiv - at et høyere stadium

oppfattes som bedre og sannere enn et lavere. Barn sammenliknes med voksne, og voksnes spørsmål og tenkning blir målestokk for barns spørsmål og tenkning. Det som barnet mangler - ikke det barnet har og kan tilføre - vektlegges. Jeg ønsker heller å tillegge barns eksistensielle og religiøse spørsmål i undersøkelsesmaterialet en egenverdi som uttrykk for tenkning omkring viktige temaer – ikke bare som symptom på et eller annet utviklingsstadium eller personlighetstrekk eller resultat av en viss kommunikasjonsprosess eller religionsundervisning. Piagets teorier har blitt kritisert. Noe av kritikken går ut på at de legger for stor vekt på intellektuell utvikling og liten vekt på andre sider ved personligheten. Sagt på en annen måte er Piaget opptatt av hvordan barn tenker mer enn hva de tenker på. Den amerikanske filosofen Matthews kritiserer Piagets teorier ut fra et rent filosofisk utgangspunkt³⁶⁸, og peker på at selve forestillingen om at tenkning – og spørsmålsstilling - skulle kunne deles inn i utviklingsstadier ikke blir riktig.³⁶⁹ Det er ikke mulig å avgjøre bestemt hva som er et fremskritt innen filosofien. Matthews mener at Piagets biologisk inspirerte innstilling til å dele inn barns tenkning i utviklingsstadier har gjort ham fremmed for tenkning som et utslag av undring omkring tilværelsen. Jeg finner denne påpekningen veldig interessant. Dette er en undring som ikke slutter i og med at alle stadiene i tenkningens utvikling er gjennomgått. Det hindrer heller ikke skolerte filosofer for å, på mange punkter, stille samme spørsmål som små barn. ”Visse mennesker er immune mot filosofisk undring. De synes at det finnes mye å lære seg om verden, men ingenting å undre seg over. Hvis en skal dømme ut i fra boka ”The Child’s Conception of the World”³⁷⁰ så er Piaget en slik person,” hevder Matthews.³⁷¹ Et annet sted sier Matthews at barn kan være spesielt gode filosofer, fordi de har "ungdommelige øyne og ører for uro og uoverensstemmelse" og ”en stor grad av åpenhet og spontanitet”³⁷².

Forskeres ulike syn på barns religiøse utvikling kan forvirre mer enn de forklarer. Men det er vel ikke nødvendig å velge ett perspektiv og se utviklingen kun i lys av det? Det vil være nyttig å se perspektivene som utfyllende i forhold til hverandre slik at de gir en variert kunnskap om barns religiøsitet.

De livsspørsmål som er viktige for en - enten en er seks år eller seksti år – synes å berøre slikt som trygghet, redsel, ensomhet, vennskap, tillit, svik, skyld, håp og livsmot. En fødes, en lever sammen og en dør. Livet gir en de samme grunnopplevelser og prøvelser. Allerede et lite barn har erfaringer av ”alvorlige saker” som skaper spørsmål og undring. Visst er alle ulike når det gjelder erfaringer og ressurser, og alle går ikke hele tiden omkring med samme spørsmål. Formuleringene er ulike. Men i bunn og grunn er en like, og ens livsspørsmål er likeartede.

3. Avslutning

3.1. Å møte barns spørsmål – hovedkonklusjoner

Overordnet problemstilling i avhandlingen har vært hva som kjennetegner innholdet i barns eksistensielle og religiøse livsspørsmål slik de kommer til uttrykk i brev til På skråss.

Underproblemstillinger – spørsmål jeg har ønsket å søke svar på – har vært hvor mye av det foreliggende materialet som utgjorde eksistensielle og religiøse spørsmål, og om det var mulig å se endringer over tid i forhold til hvilke temaer som barn er interessert i og spør om, hvordan religion og religiøsitet ser ut fra barns synsvinkel, hvilke religiøse begreper barn bruker og om barns fortolkningsprosesser er forskjellig fra voksnes – eller om forskjellen mellom barn og voksne for det meste ikke er så veldig stor.

I begynnelsen innholdsbestemte jeg nærmere noen av de viktigste begrepene i avhandlingen. Jeg viste til at bildet av barnet ikke er noe konstant. Det er ingen universell enighet om når et barn slutter å være barn og blir en voksen. En kunne kanskje si at barnet i en er den eldste i en, at det er barnet i en en har lengst erfaring med å være. Med utgangspunktet jeg har for avhandlingen beskrev jeg religiøsitet som individets forhold til religiøse spørsmål i sin egen kultur og kontekst. En slik bestemmelse innebar ikke et markant skille mellom substansiell og funksjonell forståelse av religion og religiøsitet. Jeg viste til en modell av religion og religiøsitet hvor religiøsitet ble knyttet til det allment og menneskelige individnivået og religion ble knyttet til det sosialt og objektiviserte samfunnsnivået. I avhandlingen har jeg trukket på forståelsen av religiøsitet som et allmennmenneskelig fenomen, som har utspring i menneskets evne til å overskride umiddelbar erfaring, som ytrer seg i produsering av sammenheng og mening i erfaring og som konkretiseres i kontinuerlige forsøk på å komme til rette med dagliglivets eksistensielle problematikk. Alle mennesker – selvfølgelig også barn - forholder seg på en eller annen måte til eksistensielle og religiøse spørsmål. Barn stiller spørsmål. Barn møter verden med spørsmål. Spørsmål er en måte å orientere seg i tilværelsen, lære å forholde seg til den og komme et skritt videre. Jeg innholdsbestemte nærmere begrepet livsspørsmål som alle spørsmålene som handler om det å være menneske, som enkeltindivid, som menneske i forhold til andre mennesker, til samfunn og tilværelsen som helhet. Spørsmålene handler om hvordan livet er blitt til, om hva som er meningen med livet, om forholdet mellom mennesker, om hva som skjer når en dør, om det ondes problem, om rettferdighet og urettferdighet. Kaller en spørsmålene religiøse spørsmål

utdyper en livsspørsmålene ved å uttrykke at de kan tolkes og oppfattes på forskjellige måter. I snever forstand vil religiøse spørsmål ha et uttalt religiøst utgangspunkt, men i vid forstand kan de være svært åpne. Det viste seg at de livsspørsmål som er viktige berører slikt som trygghet, redsel, ensomhet, vennskap, tillit, svik, skyld, håp og livsmot. Allerede et lite barn har erfaringer av ”alvorlige saker” som skaper spørsmål og undring.

Jeg vil karakterisere ”På skråss” som en slags ”sikkerhetsventil”. Slike ventiler er nødvendige i samfunnet en lever i – et samfunn der flere og flere blir tynget av følelsen av at de ikke strekker til, og tror at de må gi forklaringer og unnskyldninger fordi de ikke er perfekte mennesker. Et samfunn der mange mennesker – store og små – føler at de ikke har noe sted å gå med det som ligger dem på hjertet.

Det som en gang var en side hvor barn kunne stille vanskelige spørsmål er nå like mye en side for voksne som fremdeles har barnet i seg og som skriver barndommen av seg.³⁷³

Barn og tenåringer i Norge har det stort sett godt. Men det er nok slik - både for barn og voksne - at det er lettere å lete etter årsakene til at en er trist og nedtrykt enn å se årsakene til at en er glade. En grubler over sorgen, men gleden tar en for gitt. Det er vel også lettere å sette ord på de vanskelige sidene i livet enn på de gode.

Vi har i undersøkelsesmaterialer sett at barn funderer mye over livet. Jeg konkluderte med at livsspørsmål opptar og er viktige for barn. Barna i undersøkelsesmaterialer er opptatt av spørsmål omkring død, vennskap, Gud, følelser, kjærlighet, håp, følelser, tomhet, ensomhet, skilsmisse og identitet. Livsspørsmålene følger en hele livet. Det ligger på voksne å møte barns spørsmål på en slik måte at barn kan bygge opp en egen livsanskuelse.³⁷⁴

Det synes ikke som at barn på noe stadium er så egosentrisk som Piaget ville ha det til. Å sette seg inn i en annens synspunkt krever en viss innsats av alle og enhver, og vanskene vil nødvendigvis variere fra situasjon til situasjon. Men kløften mellom barn og voksne ser ikke ut til nødvendigvis å være så stor som det ofte har blitt antatt. Jeg må si meg enig med Donaldson³⁷⁵ som argumenterer for at barn ikke er så begrenset i sin evne til å resonnerer logisk som det Piaget – og andre – har hevdet. Disse evnene viser seg tydeligst i barns spontane atferd, og vi har sett at de gir seg uttrykk i brev barn har skrevet.

Barns evne til å lære språk er noe en virkelig kan undres over. Men denne evnen kan ikke forstås som atskilt fra resten av barns mentale utvikling. Det er ingen grunn til å tro at barn er født med en ”erhvervelsesinnretning” som setter i stand til å strukturere og forstå språket som høres uten å være i stand til å gjøre det samme med sine andre opplevelser. Tvert imot ser det ut til at barn først oppfatter meningen i situasjoner (og kanskje særlig dem som dreier seg om menneskers hensikter) og så bruker denne forståelsen til å få tak i hva som sies

til dem. Det kan se ut til at teoriene om språklig og intellektuell vekst som har vært dominerende på viktige punkter synes svakt funderte. Dette betyr ikke at disse teoriene er fullstendig feilaktige. Heller ikke bør en slutte at barn - fordi de i visse henseender ligner voksne mer enn antatt - er akkurat lik. Det kan ganske enkelt være at en må søke etter ulikhetene andre steder. Sagberg & Steinsholt³⁷⁶ argumenterer for at voksne i dialog med barn må innta en kritisk holdning til egne konstruksjoner av ”barn” og ”barndom” og utforske forskjellighet ved det å være menneske. En åpen dialog med barn kan bidra til at barn som en prinsipiell annen enn voksne kan være med å gi forståelse til vår tids dominerende diskurser.

3.2. Fremtiden i barnekirken - utfordringer for kirken

Barn er ikke bare preget av fortida, de er enda mer preget av ens forestillinger om framtida. Det en tror venter på dem der framme skaper deres nåtid. De som vokser opp befinner seg i skjæringspunktet mellom fortida og ens forventninger om framtida. De preges av det som var og av det som en tror kommer.³⁷⁷ Weyde slår fast at kirken aldri kan slå seg til ro med svarene fra fortiden.³⁷⁸ For at kommunikasjonen med barn og unge skal kunne bli eksistensiell og berørende må den leve i nåtiden. Barns spørsmål i På skråss har fått meg til å stoppe opp og tenke - de har fått meg til å undre meg enda mer og til å se nye sammenhenger og paralleller. Å hjelpe barn til å fange opp noe av ”livets dybdedimensjon” – også på områder det er vanskelig å snakke om - handler derfor om å ta barnet på alvor.

Den som undrer seg vil være åpen for fornyelse. Kanskje må en stille et og annet spørsmål på en annen måte enn før. Det kan også hende at en må oppgi tradisjonelle posisjoner - og etablere nye. Det kan være smertelig å erkjenne hvor lite en egentlig vet. Like fullt er dette en kilde til berikelse. Fremfor alt gjelder det, som Austad skriver³⁷⁹, å beholde undringen inn for Guds virkelighet. Den fremste representanten for undring er barn. Kanskje gjør det barn til de beste teologer? Men nesten all teologi og alle læresetninger synes utviklet uten kjennskap til barn og deres behov. Det er mange ting barn ikke får til. Men de vesentlige tingene er barn antakelig best på. Dersom nærmere tusen år med akademisk teologi leder oss til en erkjennelse av at de dypeste sannhetene finnes hos barn, viser en ikke da storhet som teologer ved å bygge ned tankebygningene og lære å tro av barnet?³⁸⁰ En må tørre å gi slipp på svarene og stole på at budskapet tåler møtet. Tro at vår tro består. At våre barns tro består.³⁸¹

*”- Barnas tro er ikke god nok. Det er best,” sier tidligere biskop Ole D. Hagesæther.
 - Ganske mange sier at ”Jeg er ikke kristen, men jeg har nå min barnetro”. Hva svarer du?
 - Da sier jeg ”Så flott! Det er jeg glad for å høre! Fortell mer!” Da forteller de om aftenbønn, om et gudsbilde med en far som er glad i oss selv om vi er slemme, og som tar vare på oss når dette livet en gang tar slutt. De er mye mer skjult kristentro blant nordmenn enn det vi tror.
 - Etter dette sier jeg: ”Det her trigger nysgjerrigheten min. Hvorfor kan du ikke kalle deg en kristen?”
 Da dreier det seg ofte om to ting. Den første gruppen består av de som ikke har en Kristus-tro – de har bare en gudsdimensjon og den er gjerne iblandet puslespillbiter fra andre religioner. Den andre gruppen består av de som ikke føler at de passer inn i skjema. De har ikke den livsførselen de føler at de må ha for å kunne kalle seg en kristen.”³⁸²*

Jesu sier at en skal bli som et barn, mens Paulus sier at en skal legge av seg det barnslige. Hvilket ideal skal en velge?

”- Er det nødvendigvis en motsetning mellom å være et barn og legge av det barnslige? Kan man ikke være barnlig – å beholde noen av de egenskapene et barn har? Jeg tror Jesus ønsker at vi skal være åpne som et barn, gjøre oss små og ydmyke som et barn, møte Gud med den samme gleden som det et barn har når han møter noen han vet er glad i han. Disse egenskapene er ikke det samme som å være barnslig. Å være barnslig er å være umoden og naiv, og det kan vi godt legge av oss.”³⁸³

Et spørsmål for veien videre er hvordan en kan reartikulere en kultur som gir rom og retning for barns religiøsitet? Et kjennetegn ved vår kultur er at gamle meningsstrukturer blir mindre entydige. Barn møter mange religioner og mange former for religiøsitet, og de må i større grad enn før bevisstgjøre seg sitt eget. Men blir det en ”flytende identitet”, et liv uten fast tilhørighet – et liv uten sted, bare tid? Den polske sosiologen og filosofen Baumann³⁸⁴ mener at ”fluidity” er den beste metaforen for ens tids kultur. Livet er som ”snapshots”, bilder som trenger en dato for å bli identifisert. En er mobile og endringsdyktige, men mangler et fast og uforanderlig ankerpunkt for tilhørighet. Denne innsikten kan ha konsekvenser for forståelse av religion og religiøsitet.

Det teologiske området vil - med Kauls ordbruk³⁸⁵ - bli sterkt berørt om kirken anerkjenner barnet som religiøst menneske prinsipielt likestilt med voksne. Ifølge Kaul³⁸⁶ har barn vært ekskludert fra teologien fordi teologien satte bort barnet til religionspedagogikken. Men den teologiske refleksjon over barnetroen kan ikke lenger, poengterer Kaul³⁸⁷, isoleres til religionspedagogikken som deldisiplin. Hvis kirken anerkjenner barns fulle menneskelighet, kan barns religion ikke lenger sees som et anvendelsesområde for akademisk voksensentrert teologi. Kirken kan i dagens generasjonskrise ikke ta seg råd til fortsatt å ekskludere barn fra

den teologiske diskurs. Religionspedagogikken må bli barneteologisk forankret³⁸⁸, og barnekirken få sin barneteologi, både for å legitimere seg og for å bevisstgjøre barn og voksne om barnekirkens implikasjoner.

“Barneteologi” er nevnt flere steder i avhandlingen, og må sies å kunne tolkes som et klart brudd med en utviklingstenkning.³⁸⁹ I en barneteologi er et barneorientert nedenfraperspektiv³⁹⁰ naturlig. Stålsett hevder³⁹¹ at å snakke om barneteologi ikke er å bevege seg inn i en konfliktfri sone. Det første en må gjøre er å få øye på de barn og unge som det voksensentrerte samfunn ofte trenger ut av synsfeltet. Hva skjer med barns integritet – sett fra barns perspektiv – når et barn som opplever seg som et subjekt i sin egen livsorientering møter en institusjonalisert religion, som kristendom, som identifiserer det å være religiøs og kristen med å være voksen, voksnes livsorientering, handlemåter og tro? Hvordan skal barn kunne utforme en kristen identitet som barn uten et kristent symbolspråk og trosforestillinger som inkluderer barnet som barn?³⁹²

”- Barnetro er ganske enkelt. Voksentro er liksom mer seriøst. Barn er barn og skal tro enkelt (...) Jeg tror voksne har noe å lære av barn, for av og til blir de så seriøse at de tar det litt for langt.”³⁹³

”Barnetro er den naturlige og rene måten å betrakte Gud på. Gud finnes, det er bare slik det er. En barnetro stiller ikke så verdslige spørsmål. Den er mer tillitsfull. Vi voksne prøver å forstå alt og aksepterer lite vi ikke har bevis for. Barnet bare elsker.”³⁹⁴

Barneteologi må ta utgangspunkt i det barnet allerede har. Hva er det barnet har? Hva kan det bety, som den tidligere biskopen uttalte, at *”barnas tro ikke er god nok, den er best”*?

Barnetroen som både Det nye testamente og reformatorisk teologi fastholder som forbilledlig, er et innholdsbestemt ”noe”. Det er ikke et ”noe” som er bestemt og avklart en gang for alle, men et ”noe” som det er teologiens oppgave å bestemme nærmere i møte med stadig nye kontekster, i møte med nye barn som bæres til dåpen og setter seg igjennom som subjekter.³⁹⁵ Barneteologi er ”en teologi som tar på alvor at den troen på Gud som teologien reflekterer over, i en bestemt forstand er og aldri blir annet enn en barnetro”.³⁹⁶

”Godt å vite at du har lest. Godt å vite at noen vet litt mer. Litt om hva som egentlig er inni meg.”

Sammendrag

Denne avhandlingen handler om barns eksistensielle og religiøse livsspørsmål. Empiri hentes i hovedsak fra brev til På skråss-spalten i Aftenposten fra 1985 til 2005, en viktig plass for barns spørsmål og undring. Overordnet problemstilling er hva som kjennetegner innholdet i barns eksistensielle og religiøse livsspørsmål slik de kommer til uttrykk i brev til På skråss. Er barn opptatt av livsspørsmål? Gjennom en innholdsanalyse av disse ytringene fra barn og unge sikter jeg mot å kunne si noe om barns religiøsitet, om barns språkliggjøring av religiøse opplevelser og erfaringer og barns forhold til religion og eventuell (guds)tro. Det er barns perspektiv – ikke perspektiv på barn – som er i sentrum. Samtidig som det er en analyse av barns ytringer er det også en analyse av kultur og samfunn fra barns synsvinkel. Barn forholder seg allerede på et tidlig tidspunkt i tilværelsen til livets grunnspørsmål, og stiller uavbrutt spørsmål omkring sin omverden. Spørsmålsstillingen kan ses på både som et middel og som et uttrykk for liv og oppvekst. Selvfølgelig spør ikke alle barn like mye, og spørsmålene kan variere fra overfladiske til mer dyptgripende, eksistensielle og religiøse spørsmål. I avhandlingen ser at atskillelige hverdagsspørsmål er forkledde livsspørsmål. Samtidig skiller ikke barn alltid bevisst mellom eksistensielle og religiøse, og andre, spørsmål. Barna i undersøkelsesmateriale er opptatt av spørsmål omkring død, vennskap, Gud, følelser, kjærlighet, håp, følelser, tomhet, ensomhet, skilsmisse og identitet. Allerede et lite barn har erfaringer av ”alvorlige saker” som skaper spørsmål og undring. Barn er ikke bare preget av fortida, de er enda mer preget av ens forestillinger om framtida. Det en tror venter på dem der framme skaper deres nåtid. Kirken aldri kan slå seg til ro med svarene fra fortiden. For at kommunikasjonen med barn og unge skal kunne bli eksistensiell og berørende må den leve i nåtiden. Barns spørsmål i På skråss kan få en til å stoppe opp og tenke - til å undre seg og se nye sammenhenger og paralleller. “Barneteologi” nevnes flere steder i avhandlingen, og karakteriseres som et klart brudd med en utviklingstenkning. I en barneteologi er et barneorientert nedenfra-perspektiv naturlig. Barneteologi er en teologi som tar på alvor at den troen på Gud som teologien reflekterer over, i en bestemt forstand er og aldri blir annet enn en barnetro. Jeg vil karakterisere ”På skråss” som en slags ”sikkerhetsventil”. Slike ventiler er nødvendige i et samfunn der flere og flere blir tyngt av følelsen av at de ikke strekker til, og tror at de må gi forklaringer og unnskyldninger fordi de ikke er perfekte mennesker. Et samfunn der mange mennesker – store og små – føler at de ikke har noe sted å gå med det som ligger dem på hjertet. Det som en gang var en side hvor barn kunne stille vanskelige spørsmål er nå like mye en side for voksne som fremdeles har barnet i seg og som skriver barndommen av seg.

Appendix

Temaene i de 180 brevene

1985-1986

Å snakke sammen

Lyset

Håpet

Rik og fattig

Engler

Krig

Engler

Kjærlighet

Døpes og vokse opp i "4K-ånden"

Å være snill med hverandre

Bry oss

Glede oss over det som er godt

Snakke om Gud

1990-1991

Pappa død

Må vise følelser

Skyldfølelse

Vet jo ikke om Gud finnes

Mangel av kjærlighet

Mer enn en venn

Den fine tiden er forbi

Ensom

Hva er sannhet?

Verden er god

Venn i tunge stunder

Hva er vitsen med livet?

Vet ikke hva jeg skal tro...

Snakke sammen om tunge stunder

Bry seg

Ensomhet

Venner

Sorg og glede

Ingen å leke med

Ensomhet

En lengsel inni meg

Tomhet

Godt å bli forstått og trøstet

Venner og kjærlighet

Hvor mye et smil kan bety

Baksnakking

Vennskap

Kan ikke fatte at det finnes en Gud

Venn

Får det ikke til

Glade i hverandre innerst inne

Min eneste venn

Allmektig Gud?

Vennskap som vokser

Tør å vise følelser

Død

Innerst inne i meg

Er livet vondt?

Hva er det å være kristen?

Hvorfor må alt være så trist?

Hva livet er

Tør ikke

Tror på det gode

Late som ingenting

Redd for sorg

Hvorfor så harde og kalde?

Kjærlighet som ledesnor

De onde må skjønne at de gjør noe noe galt

(miljøvern)

To problemer (skilsmisse)

Hva skal vi med penger, uten en jord? (miljøvern)

Ikke lett å være tretten

Elske og hjelpe

Ikke tro på seg selv

1995-1996

Barn eller voksen?
Trenger noen å snakke med om hemmelighetene
Sorg
Skrive noe ingen får se
Gitt opp livet
Ensomhet
For sent
Hva er vitsen med livet?
Forelskelse
Forelskelse
Å få nye venner når jeg flytter
Trygg
Ha det godt
Selvmord
Mamma døde
Hvorfor så mye vondt?
Egentlig en glad person
Morfar døde
Elske og hate
Pappa er syk
Vennskap
Fanget i mitt sorte nett
Jeg er redd
Jeg er tre forskjellige mennesker
Både lys og mørke
Hate seg selv
Venner

Åpne følelsene for hverandre
Hvorfor?
Jeg tenker så mye
Forstå bare meg!
Grubler for mye
Ikke så lett når det gjelder venner
Tror at Gud og Jesus hjelper oss
Menneske gode?
Kristendommen oppdiktet?
Ensomhet
Å tenke
Tatt pappa fra meg (skilsmisse)
Hater å snakke om det jeg ikke liker til folk jeg
kjenner
Tro på seg selv
Mormor er død
Ikke lett å være venner
Følelsene på dagsorden
Hater meg selv
Bryr Gud seg?

2000-2001

Jeg
Bestemor syk
Pappa er pappa
Hver dag er en kamp mot meg selv
Jeg ror ikke t noen liker meg
Gud ikke så umulig
Farfar er syk
Holdt på å dø
Håp om kjærlighet
Drømmer om at noen ser meg
Ikke tape ansikt
Klarer ikke å tro på Gud
Redd for at noen skal lese
Lykke
Smerten er for stor
Vonde dager, gode venner
Hvorfor kan ikke barn adoptere mødre?
Jeg lever fremdeles
Etter en vond dag

Ikke barn lenger
Se, høre og legge merke til hverandre
Jeg er akkurat meg
Alene i verden
Mamma er syk
Venn som ikke kjenner meg
En bedre verden
Utrygg
Skrive og skrive
Så skilte mamma og pappa seg
Savner pappa (død)
Gud skapte oss ikke for å klare over oss selv
Tenker veldig mye på alle ting
Det beste jeg vet er å le
Det beste i livet er storesøster
Hvorfor ser du for deg Gud?
Bekymringer
Se ned på oss usynlige!
Jeg er jeg
Mørket
Hode og hjertet
Fravær av nærhet
Død
Gutter og følelser

2005-2006

Leter etter svar
Trenger ordene
Meningen med livet
Snakke med noen
Håp
Mamma og pappa skilt
Flodbølgen
Bestefar død
Tenker så mye

Vise meg
Mamma og pappa krangler
Vil ikke bli voksen
Gråte i skogen
Mamma og pappa skilt
Vennskap
Angst

Minnene om bestefar
Lyser inni oss
Å stoppe opp!
Bestemor i Himmelen!
Viktig at noen forstår
Gud uten betingelser
Late som at alt er bra
Redd for stillheten
Tenker for mye
Fred
Å gråte i skogen
Bestemor i Himmelen
Mange ting å være glad for
Språk kan skape avstand
Hvorfor om Gud?
Spørsmål
Gud er glad i alle
Gud

¹ Gopnik et al 2002:20

² Tønnessen (2000:20) er en av mange som skriver om dette.

³ Hartman 1986:15

⁴ Fougner 1995:41

⁵ Myers 1997:1

⁶ Walstad 2009

⁷ Doverborg & Samuelsson 2003:19

⁸ Jenks (1982:13 gjengitt hos Cassidy 2007:2-3)

⁹ Rousseau 1948:172

¹⁰ Durkheim 1979/1911:150

¹¹ Waksler 1991:23, 68

¹² Smart et al 2001:1-2

¹³ Tiller 2000:49-50

¹⁴ Smidt 2006:4

¹⁵ Aries argumenter er blitt utfordret av forskjellige forfattere. En av dem er Shahar som i sin studie av barndommen i middelalderen konkluderte med at enkelte forestilte seg barndommen i flere separate stadier. Shahar kritiserte Aries for bruk av svært begrensede kilder (ting som dagbøker, brev og bilder fra hovedsakelig franske aristokratiske hjem) for å beskrive barndommen generelt. Shahars poeng er at de fleste barn ikke ble skrevet om, som jeg har vært inne på, og dette er grunnen til at det er vanskelig å slå fast noe.

¹⁶ Lesnik-Oberstein 1998; Rhodes 2000:165-166; Cassidy 2007:61-62

¹⁷ De er ikke dekontekstualiserte skolebaserte problemer, jfr. Smidt (2006:107)

¹⁸ Hartman 1986:43

¹⁹ Sausurre 1974:111

²⁰ Hjemlev 1943:48, min oversettelse

²¹ Hopperstad 2005:24

²² Skard 1979

²³ Jung 1965; Jung 1988

²⁴ Eliade 1965

²⁵ Sitert etter Berger (1993:21)

²⁶ Eliade 1965:Forord

²⁷ Breidlid & Nicolaisen 2000:76

²⁸ Winsnes 1989:70

²⁹ Zahrnt 1970:253

³⁰ 1. Korintteerbrev 13:11

³¹ Johnsen 2000:98

³² Petri 1988:22

³³ Hart 2006:168

³⁴ Intervjuet av Høen (2004:10)

³⁵ En kjenner ikke andre levende vesener som kan skape og bruke et språk slik mennesker gjør.

³⁶ En vet ikke om andre som kan lagre inntrykk slik som mennesket, og dermed forestille seg det som var før, det som er nå, og det som kommer i framtiden.

³⁷ Weyde 2004:2

³⁸ Et eksempel på et forskningsprosjekt er ”Når jeg så skal ut i verden”, som problematiserer de to nevnte idealer som presenteres i Det nye testamentet: Paulus som i sitatet over fremholder at en skal legge av seg det barnslige, og Jesus som er klar på at en må bli som barn for å komme inn i himmelriket.

³⁹ Heggem 2003:12

⁴⁰ Gottlieb 2006:150ff

⁴¹ Selvfølgelig kan hvem som helst med aktive religiøse overbevisninger involvere deres barn til en viss grad (og deres voksne barn langt mer slik) i religiøse aktiviteter rettet mot livssyklus, inkludert dåp og overgangsritualer.

⁴² Denne overbevisningen er ikke sjelden i Afrika (f.eks Creider 1986; MacGaffey 1986, 1991 Okri, Oluwole 1992; Uchendu 1965) og den er vel kjent for Sør-Asia og de nordamerikanske indianerne (Mills & Slobodin 1994).

⁴³ Cavaletti 2009:8

⁴⁴ Romøren 1997:122

⁴⁵ Johnsen 2007b:19f

⁴⁶ I takt med en stadig større bevissthet og interesse for kontekstuell teologi, frigjøringsteologi og feministteologi har også barnet kommet innenfor det teologiske synsfeltet.

⁴⁷ Men Øystese (1990:16) peker på at saken også har en religionspedagogisk side. Psykologi, pedagogikk og teologi møtes i religionspedagogikken.

⁴⁸ Religionspedagogikken som ble praktisert i det tidligere kristendomsfaget, som jeg hadde på skolen, bygget på en forestilling om at religiøsitet hos barn var noe som måtte læres. Av den grunn måtte vi som barn møte en rekke stimuli på det religiøse området for selv å utvikle religiøs tro. En måtte få gjøre erfaringer ved bl.a. gudstjenestebesøk, kirkebesøk, sanger, salmer, bønner, fortellinger og kunstuttrykk. Målet var at opplæringen skulle prege de brillene vi som barn betraktet verden med. En skulle internalisere den religiøse virkelighetsforståelsen og gjøre den til sin egen.

⁴⁹ Stålsett 2004b:61

⁵⁰ Går en tilbake til Jesu tid, finner en at ”den gængse holdning til barnet i den græsk-romerske verden var en blanding af forherligelse af barnets natur på den ene side og brutalitet og hensynsløshed på den anden side.” (ibid.)

⁵¹ (ibid.)

⁵² ”Hverdagslivet” er et begrep som ser ut til å ha fått en sentral posisjon i vår kultur, og som dessuten har gjennomgått en betydningsfull forandring de senere år. Det har vakt samfunnsviternes interesse. Gullestad skriver bl.a. at ”... the notion of everyday life has slowly and imperceptibly changed, becoming a potentially powerful political symbol. (...) The implicit meanings of the Scandinavian notion of everyday life have changes from ones primarily related to alterations in time (between the everyday and the festival) to ones defines in opposition to state bureaucracy and ”the

system””. Gullestad mener at “hverdagsliv” i løpet av nettopp 1980-årene – som de tidligste data i denne undersøkelsen stammer fra - tok over for “lokalsamfunn” og “nærmiljø” som politisk og sosialt ”plussord”. Etter hennes mening viser dette en utvikling bort fra en vektlegging av det konkrete sted og av institusjoner, mot en økt fokusering på hjemmet og intimsfæren når det gjelder folks følelse av helhet og selvrealisering. Hun mener at dette kan sees som et nytt stadium i utviklingen av ”secularized western modernity”, med klare trekk av differensiering, rasjonalisering og individualisering. For teologien er Gullestads påstand om at det hellige så å si har flyttet inn i hjemmet, og at hverdagslivet dermed er blitt sakralisert, interessant. ”At one time the everyday was the opposite of the sacred, but now, because the home is an important part of the everyday, everyday life has in a sense come to be sacred. Once considered nonessential secular, and trivial, everyday life has somehow become true reality” (gjengitt hos Stålsett 2004b:62)

⁵³ Kanskje har teologien ikke vondt av å flytte litt på seg – sosialt, metodisk og i valg av perspektiv? Da må – tradisjonell akademisk – teologi kaste et selvkritisk blikk på sitt eget ”sted”. Et interessant spørsmål er hvordan de teologiske hovedtemaer tar seg ut når de belyses fra barns ståsted i våre samfunn i dag.

⁵⁴ Innen systematisk teologi er jo religionsfilosofi en disiplin, som er noe mindre fastlagt enn dogmatikken og etikken. Austad (2008:40) hevder at det er en usikkerhet rundt hva religionsfilosofi er: Er den en allmenn filosofisk disiplin med særlig vekt på religiøse spørsmål? Eller er den en teologisk disiplin som har til oppgave å drøfte de filosofiske implikasjoner i fremstillingen av den kristne tro? Hvis en definerer religionsfilosofien som en allmenn disiplin, vil den handle om filosofiske forutsetninger og særtrekk ved fenomenet religion. En disiplin av denne karakter vil ha et bredt sikte, og kristendommen vil bli behandlet som en av flere religioner. Forstår en derimot religionsfilosofien som en teologisk disiplin, vil den i langt større grad være en analyse av de filosofiske sider ved tolkningen av gudstroen. Da vil utgangspunktet ligge i Guds åpenbaring, noe som ikke behøver å bety at en ser bort fra den allmenne debatt om tros- og livssynsspørsmål. I dette perspektivet vil som regel religionsfilosofien også få et tydelig apologetisk preg. I likhet med etikken er i hvert fall religionsfilosofien orientert mot det allmenne. I dette ligger at en er opptatt av spørsmål som antas å være vesentlige for alle mennesker. Som disiplin i systematisk teologi er det religionsfilosofiens oppgave å drøfte forholdet mellom kristen tro og filosofisk tvil. Det er et forhold som ikke er fastlagt en gang for alle – men er i stadig bevegelse.

⁵⁵ Teologi i kristen forstand kan aldri løsrives fra arbeidet med andre religioner.

⁵⁶ Austad 2008:60

⁵⁷ Juul 1999:7

⁵⁸ Kaul 2004; Sagberg 2007; Stålsett 2004a; Stålsett 2004b; Weyde 2004

⁵⁹ Austad 2008:76-77

⁶⁰ Næss 1999:10-11

⁶¹ En av dem som skriver om dette er Austad (2008:67).

⁶² Austad 2008:15

⁶³ Austad 2008:13

⁶⁴ En av dem som betoner hvordan teologi må forstås som en konstruktiv virksomhet er den amerikanske teologen Kaufman. Han mener at en virkelig rotfestet tro på Gud som følge av dette også må innebære en viss ydmykhet med henblikk på hva som er rett og sant. Ingen eier de bibelske fortellingene som skaper og driver fram teologiske refleksjon. De kan brukes av alle. De kan brukes på nye måter. De kan rekonstrueres på måter som virker både provoserende og kvalmende på oss. Og det er ikke noe vi uten videre skal avvise og ta avstand fra. Teologi er, fremholder Henriksen (1999:13-16), noe en konstruerer. Tro på Gud innebærer at en må leve med en spenning i vår bevissthet om det foreløpige og det ufullkomne i ens overbevisninger og vurderinger. En forutsetning for å søke videre, er å være utilfreds med sin egen innsikt og forståelse. Teologi kan aldri slå seg til ro eller kapsle seg inn, dersom den skal være i dialog med sin kulturelle kontekst.

⁶⁵ Kaul 2007:55

⁶⁶ Bl.a. Devold 1992; 2001

⁶⁷ Doverborg & Samuelsson 2003:127

⁶⁸ Som Repstad (2007:31) påpeker at kan være en fare.

⁶⁹ Pettersen 1996:49

⁷⁰ Pettersen 1996:49

⁷¹ Hartman 1986:142

⁷² Hartman 1986:15

⁷³ Pettersson 1975

⁷⁴ Hay 1979

⁷⁵ Otto 1922

⁷⁶ Allport 1966

⁷⁷ Fowler 1996:33

⁷⁸ Donaldson 1984:62

⁷⁹ Gittins 1998:3

⁸⁰ Økland 1995

⁸¹ Sagberg & Steinsholt 2003:9-10

⁸² Lønning 1991:11

⁸³ Winsnes 1985:98

⁸⁴ Jfr. Winsnes 1988:471; 1989:65-66

⁸⁵ Jfr. Kaul 2004

⁸⁶ Allport 1968, gjengitt i Evenshaug & Hallen 1992:28

⁸⁷ Skard 1979, gjengitt hos Fougner 1995:13

⁸⁸ Munksgaard 1980:9

⁸⁹ Kaul 2003:72

⁹⁰ (ibid.)

⁹¹ Winsnes 1989:67-68

⁹² Hyde 1990

⁹³ Og nesten alle konkluderer med en sekvens av utviklingsstadier fra barndommen til voksen modenhet for den religiøse utviklingen.

⁹⁴ Repstad 2007:29

⁹⁵ Engelstad 1985

⁹⁶ Repstad (2007:29) gjør oppmerksom på at triangulering er en sjøfartsterm som handler om å finne sin posisjon ved å relatere seg til flere punkter i terrenget.

⁹⁷ Repstad 2007:30

- ⁹⁸ Ehn & Löfgren 2001
- ⁹⁹ Thagaard 2003:38
- ¹⁰⁰ Thagaard 2003:39
- ¹⁰¹ Repstad 2007:121
- ¹⁰² Hartman 1986:37-38
- ¹⁰³ Jfr. Pettersen 1996:28
- ¹⁰⁴ Kristensen 2000:52f
- ¹⁰⁵ Kristensen (2000:54) eksemplifiserer med at forestillingen om at barneliv er blitt spesielt dårligere i en - ytre betraktet – forbruksorientert, tidsoppdelt og avtalebasert makrokultur, vel så gjerne kan vise seg å være begrunnet i en romantisering av den bekymrede voksnes egen barndom.
- ¹⁰⁶ Østrem 2007:96
- ¹⁰⁷ Jfr. Everett & Furseth 2004:97
- ¹⁰⁸ Repstad 2004:77
- ¹⁰⁹ Repstad gjør oppmerksom på at selve den praktiske bearbeidelsen av et slikt på forhånd eksisterende dokumentmateriale følger de samme retningslinjer som analyse av observasjons- og intervjudata.
- ¹¹⁰ Jfr. Everett & Furseth 2004:136; Repstad 2004:78- 80
- ¹¹¹ Devold 1992:6
- ¹¹² Jfr. Everett & Furseth 2004:135-136
- ¹¹³ Devold 1992:7
- ¹¹⁴ Lofland 1976
- ¹¹⁵ Jfr. Everett & Furseth 2004:137
- ¹¹⁶ Thagaard 2003:145
- ¹¹⁷ Sandnes 2009:10
- ¹¹⁸ Fougner 1995:29-30
- ¹¹⁹ Evenshaug & Hallen 1992
- ¹²⁰ Evenshaug & Hallen 1992:58
- ¹²¹ Mouritzen 1996
- ¹²² Jfr. Selmer-Olsen 1998
- ¹²³ Hartman 1986:27
- ¹²⁴ Evenshaug, & Hallen 1989:47
- ¹²⁵ Evenshaug, & Hallen 1989:48-49
- ¹²⁶ (ibid.)

¹²⁷ Munksgaard 1980:16

¹²⁸ På det religiøse området påviser Goldman hvordan barna i denne perioden opplever bibelske beretninger som for eksempel Moses ved tornebusken. På spørsmålet ”Hvorfor var Moses redd for å se på Gud?” kan svaret lyde: ”Gud hadde et merkelig ansikt”, eller ”Moses var redd for den skarpe stemmen.” I relasjon til beretningen om Jesus i ørkenen ble følgende spørsmål stilt: ”Hvis han var sulten, hvorfor gjorde ikke Jesus steinene om til brød?” Hertil kunne svarene være: ”Fordi Gud er usynlig” eller ”Han kunne overhodet ikke bake brød.” (Goldman 1964:52ff).

¹²⁹ I Goldmans undersøkelser kan barnas svar på spørsmålet: ”Hvorfor var Moses redd for å se på Gud?” være: ”Moses trodde at Gud ville jage ham vekk fra det hellig sted, fordi Moses ikke hadde tatt av seg skoene sine” eller ”Moses hadde ikke vært i kirke eller sånn noe”. Barna hefter seg altså ved konkrete ting og ser ikke det symbolske i situasjonen.

¹³⁰ Svarene på spørsmålet om Moses sin angst lyder nå således: ”Gud er hellig og verden er syndig” eller ”Følelsen av å stå over for en allmektig Gud måtte få Moses til å føle seg som en orm.” De unge kan således på dette stadium forstå de symboler som ligger i de beskrevne situasjoner.

¹³¹ Goldman, gjengitt hos Evenshaug & Hallen 1974:378

¹³² Evenshaug & Hallen 1992:59

¹³³ Evenshaug & Hallen er sentrale når det gjelder barn og religiøsitet. De skriver også bl.a. om grunnleggende tillit og ordløs morsreligion (1992:92ff) og foreldreidentifikasjon og gudsopplevelse (1992:98ff).

¹³⁴ Jfr. Tiller 2000; Birkedal et al 2000; Sagberg & Steinsholt 2003

¹³⁵ Solerød 1994

¹³⁶ Sagberg & Steinsholt 2003:11ff

¹³⁷ *ibid.*

¹³⁸ Øystese 1991:7

¹³⁹ Sagberg 2007:85

¹⁴⁰ Hartman 1986:16

¹⁴¹ Jente (16) i juli 1995

¹⁴² Maybin 2003:107ff

¹⁴³ Devold hadde for snart 60 år siden, da han jobbet i Sunnmørsposten i Ålesund, intervjuet et barn hver dag i sin faste spalte i avisen. Han hadde sett at barn aldri slapp til i avisen. Det viste seg å bli populært stoff også for voksne.

¹⁴⁴ Hartman 1988:33

¹⁴⁵ Devold 1992:16

¹⁴⁶ Mulelid 2002

¹⁴⁷ Men Devold har styrt over hva som kommer på trykk. Det vil jeg komme tilbake til i kapittelet om metode. Devold har selv sagt at han ikke vil trykke vitser, gåter, konkurranser, noe om hobbyer, noe om popidoler eller sportshelter – som ”andre får ta seg av.”(1991:31)

¹⁴⁸ Wang-Naveen 2009

¹⁴⁹ Devold 1991:30

¹⁵⁰ Devold 1991:-32

- ¹⁵¹ Her burde jo for eksempel kirka vel møte menneskers dypeste erfaringer?
- ¹⁵² Bakgrunnen for valg av måneder er at i juni og juli har alle barn skoleferie. Mange kan kanskje oppleve slike tider på bestemte måter, kanskje er noen overlatt til seg selv, ensomme, alene? November og desember er tiden før en stor høytid for mange barn; julen. Her vil det kanskje være mulig å analysere forhold til institusjonalisert religion (som regel kristendom).
- ¹⁵³ Det er ikke alle innsenderne som har oppgitt alder.
- ¹⁵⁴ Harms 1944; Deconchy 1964; Peatling 1977; Elkind 1963; Long et al 1967; Beechic 1974; Goldman 1964; Loomba 1942; Murphy 1977
- ¹⁵⁵ Dette antallet stemmer ikke alltid overens med antall brev, da noen brev ikke er oppgitt med kjønn på avsender.
- ¹⁵⁶ Dette antallet stemmer ikke alltid overens med antall brev, da noen brev ikke er oppgitt med kjønn på avsender.
- ¹⁵⁷ I Appendix A er det oppført temaet for alle de 180 brevene.
- ¹⁵⁸ Kunne også kalles "livsspørsmålsområde".
- ¹⁵⁹ Kunne også kalles "livsanskuellesområde".
- ¹⁶⁰ Sitat fra spalten i desember 2005.
- ¹⁶¹ Jente (10 år) i juni-juli 2000
- ¹⁶² Romøren 1997:126ff
- ¹⁶³ Dahlberg et al 1977
- ¹⁶⁴ Gutt (10 år) i juni-juli 1990
- ¹⁶⁵ Jente (21 år) i desember 2000-januar 2001
- ¹⁶⁶ Gjengitt hos Sagberg (2007:92)
- ¹⁶⁷ Fahrman 1993:15
- ¹⁶⁸ Edvardsson 1985:15
- ¹⁶⁹ Garbarino & Bedard 1996
- ¹⁷⁰ Coles 1990:107
- ¹⁷¹ De Souza 2003
- ¹⁷² Jente (14 år) i juni-juli 1995
- ¹⁷³ Dyregrov 1993:147
- ¹⁷⁴ Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001
- ¹⁷⁵ Jente (14 år) i juni-juli 2000
- ¹⁷⁶ Jente i desember 1995 – januar 1996
- ¹⁷⁷ Gutter (6 og 8 år) i juni-juli 2000
- ¹⁷⁸ Jente i juni-juli 1995

- ¹⁷⁹ I juni-august 2005
- ¹⁸⁰ Tamminen 1991:248
- ¹⁸¹ Jente (8 år) i desember 1990 – januar 1991
- ¹⁸² Fahrman 1993:61
- ¹⁸³ Fahrman 1993:59
- ¹⁸⁴ Hay & Nye 2006:119
- ¹⁸⁵ Jente i desember 2005 – januar 2006
- ¹⁸⁶ Hartman 1986:134
- ¹⁸⁷ Jfr. kapittelet om ”Barnet och döden” i Sundèn (1970).
- ¹⁸⁸ Jente i desember 2005 – januar 2006
- ¹⁸⁹ Da er det kanskje enklere i den engelskspråklige verden med skillet mellom ”sky” og ”heaven”...
- ¹⁹⁰ Fahrman 1993:59
- ¹⁹¹ Fougner 1995:228
- ¹⁹² Når den religiøse dimensjonen stikker frem, også hos det sekulariserte mennesket i møte med døden, kan det være rester av religiøs overlevering, eller tanker som melder seg i møte med det ukjente, tanker som kan være fellesmenneskelige.
- ¹⁹³ Det kan vi ”lese” av dødsritualer og gravskikker.
- ¹⁹⁴ Jente (14 år) i juni-juli 1995
- ¹⁹⁵ Fahrman 1993:113-114
- ¹⁹⁶ Jente (10 år) i desember 2000 – januar 2001
- ¹⁹⁷ Fougner 1995:219f
- ¹⁹⁸ Gutt (20 år) i desember 1990 – januar 1991
- ¹⁹⁹ Gutt i desember 2005 – januar 2006
- ²⁰⁰ Fougner 1995:222
- ²⁰¹ Jente i juni-juli 1995
- ²⁰² Kvinne (35 år) i juni-juli 1990
- ²⁰³ Jente (15 år) i desember 2005 – januar 2006
- ²⁰⁴ Jente i desember 2000
- ²⁰⁵ Mer om dette i punkt 2.6.8.!
- ²⁰⁶ Jente (21 år) i juni-juli 1995
- ²⁰⁷ Jente (17 år) i desember 1990 – januar 1991

- ²⁰⁸ Bigelow og La Gaipa 1980
- ²⁰⁹ Slik var det uavhengig av om barna bodde i Skottland eller Canada.
- ²¹⁰ Barnes (2003:55) gjengir fra denne undersøkelsen.
- ²¹¹ Jente i juni-juli 1990
- ²¹² I juni-juli 1990
- ²¹³ Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001
- ²¹⁴ Sosiologisk terminologi , jfr. Frønes (1998:73)
- ²¹⁵ Jente (13 år) i desember 1995 – januar 1996
- ²¹⁶ Jente (10 år) i juni-juli 1995
- ²¹⁷ Frønes 1998:73f
- ²¹⁸ Hundeide 1989
- ²¹⁹ (ibid.)
- ²²⁰ Hviid 2000:34
- ²²¹ Å hevde, som her, at barn i deres hverdag streber engasjert mot et sosialt nærværende rom, er vel en ”annerledes” karakteristikk av barn i vår tid. I dag snakker det oftere om at barns sosiale deltakelse er problematisk. ”Postmoderne” barn betegnes ofte som selvopptatte, egoister og ”meg-selv-barn”. Forskjellen kan muligens illustrere de forskjellige perspektiver på barns liv og lek, som er pekt på her; evaluerende-normativ og fortolkende tilnærming.
- ²²² Vygotsky 1982
- ²²³ Terr, gjengitt hos Jones 2004:80ff
- ²²⁴ (ibid.)
- ²²⁵ (ibid.)
- ²²⁶ Moyles 1998
- ²²⁷ Jente (11 år) i desember 1990 – januar 1991
- ²²⁸ (7 år) i desember 1995 – januar 1996
- ²²⁹ Jente i juni-juli 1990
- ²³⁰ Gutt (9 år) i juni-juli 1995
- ²³¹ (16 år) i juni-juli 2000
- ²³² Fougner 1995:21
- ²³³ Jente i desember 2005 – januar 2006
- ²³⁴ Jente (11 år) i desember 2000 – januar 2001
- ²³⁵ I desember 2005 – januar 2006

- ²³⁶ Cavaletti 2009:9-10
- ²³⁷ Gjengitt hos Cavaletti 2009:9-10
- ²³⁸ Devold 2001:101
- ²³⁹ Jente (tenåring) i juni-juli 2000
- ²⁴⁰ Kristendommen er jo uløselig knyttet til en gudstro.
- ²⁴¹ Birkedal 2008:11
- ²⁴² Jente (13 år) i desember 1995 – januar 1996
- ²⁴³ (11 år) i desember 2005 – januar 2006
- ²⁴⁴ Berger & Luckmann 1992; Winsnes 1988:469-472; Birkedal 2000:42
- ²⁴⁵ Wright & Koppe 1984
- ²⁴⁶ Hartman 1986:211; Goldman 1964; Heller 1986
- ²⁴⁷ Johnson & Boyatzis 2006:214
- ²⁴⁸ Jfr. Barrett & Keil 1996:223
- ²⁴⁹ Barret & Keil 1996; Barrett & Richert 2003
- ²⁵⁰ Rizzutos påpekning av gudsforestillingens ”universalitet” (om vi kan kalle den det) gjelder neppe bare for vestlig kultur. Gud artikuleres også i andre kulturer, ja, gudsforestillingen gis til og med sterkere og mer konkrete artikulasjoner andre steder enn hva som er tilfellet i vestlig kultur.
- ²⁵¹ Rizzuto 1979:53
- ²⁵² Etter Wikström 1999:67ff
- ²⁵³ Hartman 1986:207
- ²⁵⁴ Jente (14 år) i desember 1995 – januar 1996
- ²⁵⁵ Jente (22 år) i desember 1990 – januar 1991
- ²⁵⁶ Jente i juni-juli 1990
- ²⁵⁷ Austad 2008:18
- ²⁵⁸ Jente i desember 1995 – januar 1996
- ²⁵⁹ Jente (16 år) i juni-juli 1990
- ²⁶⁰ Gutt (16 år) i desember 1990 – januar 1991
- ²⁶¹ Jente i desember 1995 – januar 1996
- ²⁶² Jente i desember 1990 – januar 1991
- ²⁶³ Jonassen 1991:73-74
- ²⁶⁴ Jente i juni-juli 1990

²⁶⁵ Jente (16 år) i juni-juli 1995

²⁶⁶ I juni-juli 2000

²⁶⁷ Gutt (16 år) i juni-juli 85

²⁶⁸ Jente (12 år) i juni – august 2005

²⁶⁹ Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001

²⁷⁰ Gutt (10 år) i juni-juli 1990

²⁷¹ Gutt (20 år) i desember 1990 – januar 1991

²⁷² Jente i desember 1990 – januar 1991

²⁷³ Jente (10 år) i desember 2000 – januar 2001

²⁷⁴ (17 år) i juni-juli 1990

²⁷⁵ Jente (13 år) i juni-juli 1990

²⁷⁶ Jente (10 år) i juni-juli 1990

²⁷⁷ Jente i desember 1995 – januar 1996

²⁷⁸ I sin bok kobler Hartman (1986:111) ensomhet til den svenske folkekarakteren, som en mulig forklaring på hvorfor mange barn forteller om ensomhet. Det er kanskje en svensk folkesykdom å være ensom og vemodet skulle kunne karakterisere svensk folkesjel. Jeg vet ikke om det samme kunne sies om norsk folkesjel? Vi er i hvert fall sjenerte og reserverte...

²⁷⁹ Hartman 1986:111

²⁸⁰ Mulelid 20002; Arefjord 2003

²⁸¹ Jente (19 år) i juni-juli 2000

²⁸² Østrem 2007:96

²⁸³ Gutt (13 år) i juni-juli 2000

²⁸⁴ I juni-juli 2000

²⁸⁵ Jente (tenåring) i juni-juli 2000

²⁸⁶ Det samme gjelder for øvrig det å bli mobbet, som kan sies å ha en vid definisjon blant barna i mitt undersøkelsesmateriale; fra erting for at en er mindre eller ikke har de ”rette” klærne til rent fysisk vold.

²⁸⁷ Gutt (20 år) i juni-juli 1995

²⁸⁸ Sylvander 1983, gjengitt hos Fahrman 1993:27

²⁸⁹ Jente (21 år) i juni-juli 1995

²⁹⁰ I desember 1995 – januar 1996

²⁹¹ Miller 1987; Rogers 1983

- ²⁹² Gjengitt hos Leer-Salvesen & Eidhamar 1998:120-122, som har forenklet og omarbeidet modellen.
- ²⁹³ Forutsetningen for at dette skal skje er at barnet får oppleve ubetinget kjærlighet fra dem som er nærmest. Både psykoanalyse og humanistisk psykologi fremhever at et barn aldri kan oppleve for mye ubetinget kjærlighet. Men samtidig trenger barnet hele tiden å få realistisk, nyansert og positiv respons. Slik kan barnet slippe å måtte bruk all energi på å finne ut hva andre mennesker tenker om dem.
- ²⁹⁴ Fahrman 1993:27
- ²⁹⁵ Gutt (20 år) i juni-juli 1995
- ²⁹⁶ Rosèn-Sandahl 1983
- ²⁹⁷ I desember 2005 – januar 2006
- ²⁹⁸ Gjengitt hos Jonassen 1991:86
- ²⁹⁹ I desember 2005 – januar 2006
- ³⁰⁰ Kvinne i desember 2005 – januar 2006
- ³⁰¹ Jente (8 år) i juni-august 2005
- ³⁰² Jente (16 år)
- ³⁰³ Jente (16 år) i desember 1995 – januar 1996
- ³⁰⁴ Jente (16 år) i desember 1990 – januar 1991
- ³⁰⁵ Gutt (8 år) i juni-august 2005
- ³⁰⁶ Devold 2001:46
- ³⁰⁷ (17 år) i desember 1990 – januar 1991
- ³⁰⁸ Jente i juni-juli 1995
- ³⁰⁹ Jente (14,5 år) i juni-juli 1990
- ³¹⁰ I desember 2005 – januar 2006
- ³¹¹ I juni-august 2005
- ³¹² Det bekrefter også Devold selv et sted (1991:31).
- ³¹³ Kilde: www.ssb.no
- ³¹⁴ Frønes 1998:49
- ³¹⁵ (Tenåring) i desember 1995 – januar 1996
- ³¹⁶ Som Devold selv et sted så fint formulerer det (2001:93)
- ³¹⁷ (ibid.)
- ³¹⁸ Fahrman 1993:21
- ³¹⁹ Jensen & Clausen 2000; 2003:67

³²⁰ Jensberg & Eriksen 2005:20

³²¹ I forbindelse med studien ”Familier og samlivsbrudd” kom det i 2001 ut en antologi (Moxnes et al 2001). I denne presenteres, i tillegg til foreldres skilsmisseerfaringer, også barns skilsmisseerfaringer.

³²² Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001

³²³ Jente (8 år) i juni-august 2005

³²⁴ Smart et al 2001:42

³²⁵ Klee et al 1989; Smart & Neale 1999

³²⁶ Se s. 82-83.

³²⁷ Se s. 79-80.

³²⁸ I desember 1990 – januar 1991

³²⁹ Devold 2001:57

³³⁰ Se mer om gudsbilde i kap. 2.3.3.

³³¹ Jente (10 år) i desember 2005 – januar 2006

³³² Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001

³³³ Gutt i desember 2005 – januar 2006

³³⁴ Jente (14 år) i juni-juli 1995

³³⁵ Østrem 2004

³³⁶ Jente (13 år) i desember 2000 – januar 2001

³³⁷ Cavaletti 2009:87

³³⁸ Gopnik et al 2002:22

³³⁹ Jfr. definisjon gitt av Hartman (1986:43).

³⁴⁰ Hartman 1986:73

³⁴¹ Jfr. Bakken 2000:44

³⁴² Sully 1896:478, gjengitt hos Harris 2000:171-173

³⁴³ Jones 2004:79

³⁴⁴ Hartman 1986:10; Fougner 1995:24

³⁴⁵ Jente

³⁴⁶ Jente (14 år)

³⁴⁷ Hay & Nye 2006:22

³⁴⁸ Coles 1990

- ³⁴⁹ Hay & Nye 2006:65ff
- ³⁵⁰ Winsnes 1989:71
- ³⁵¹ Eriksen 2001:53
- ³⁵² Dette forutsetter at en ikke forveksler evnen til å reflektere med evnen til eller måten å uttrykke sine refleksjoner på.
- ³⁵³ Bakken 2000:29
- ³⁵⁴ Piaget kaller dette ”egosentrisme”, men termen må ikke forveksles med ”egoism” i moralsk betydning. Egosentrisme er en naturnødvendighet i barns tankeverden.
- ³⁵⁵ Petri 1988:22
- ³⁵⁶ Werner 1994:20
- ³⁵⁷ Enten gjennom personlig eller symbolsk interaksjon.
- ³⁵⁸ Werner 1994:21-23
- ³⁵⁹ Selv om mennesker kan uttrykke tvil om egenskaper ved den, må de ta den for gitt for å kunne utføre de rutinemessige handlinger som sikrer både deres egen eksistens og deres samhandling med andre.
- ³⁶⁰ Et viktig trekk i denne forbindelse er individets evne til å oppfatte og kunne skille mellom forskjellige sfærer av symbolsk virkelighet.
- ³⁶¹ Figuren er utviklet av Werner (1994:22) på grunnlag av Adoni & Mane (1984:146).
- ³⁶² Når en snakker om tre ”virkeligheter” er det for å fange inn de prosesser som er i virksomhet i forholdet mellom det som er tilstede og det som er nytt i individets virkelighetsforståelse.
- ³⁶³ Brustugun 2004:36
- ³⁶⁴ Duve 1966:70
- ³⁶⁵ Bruner, som har redigert den engelskspråklige versjonen av Vygotskys bok ”Thought and Language”, bemerker at Vygotskys kritikk ikke uten videre kan gjøres gjeldende for Piagets senere arbeid (Vygotsky 1962).
- ³⁶⁶ Vygotsky 1962:19
- ³⁶⁷ Hartman 1986:9
- ³⁶⁸ Matthews 1982
- ³⁶⁹ Matthews hevder at stadiene i Piagets teorier for en stor del gjelder barns filosofering.
- ³⁷⁰ Piaget 1929
- ³⁷¹ Matthews 1982:64, min oversettelse
- ³⁷² Matthews 1980:85, min oversettelse
- ³⁷³ Tesse 2007
- ³⁷⁴ Petri 1988:21-22
- ³⁷⁵ Donaldson 1984:52
- ³⁷⁶ Sagberg & Steinsholt 2003:12

- ³⁷⁷ Frønes 1998: 7
- ³⁷⁸ Weyde 2004:3
- ³⁷⁹ Austad 2008:18
- ³⁸⁰ Aune 2010
- ³⁸¹ Sirnes 2010
- ³⁸² Høen 2004:10
- ³⁸³ Nylenna 2009
- ³⁸⁴ Baumann 2000
- ³⁸⁵ Kaul 2003:93
- ³⁸⁶ Kaul 2007:76
- ³⁸⁷ Kaul 2003:93
- ³⁸⁸ Johnsen 2007a:Forord
- ³⁸⁹ For eksempel representert ved Goldman (1971:14), som hevdet at Bibelen ikke passet for barn!
- ³⁹⁰ Jfr. Skeie 2000:112
- ³⁹¹ Stålsett 2007:33
- ³⁹² Kaul 2007:56
- ³⁹³ Jente (12 år) intervjuet av Jordal (2004:9)
- ³⁹⁴ Inger Lise Rypdal intervjuet av Rønsen & Høen (2004:29)
- ³⁹⁵ Stålsett 2007:39.
- ³⁹⁶ Stålsett 2004a:4

Litteraturliste

- Adoni, Hanna & Mane, Sherill (1984) *Media and the Social Construction of Reality – toward an Integration of Theory and Research*, Communication Research, Vol. 11 No. 3
- Allport, Gordon W. (1955) *The Individual and his Religion*, Macmillan, New York
- Allport, Gordon W. (1966) *Traits revisited*, i American Psychologist, 21:1 (ss. 5-7)
- Arefjord, Ellen Marie (2003) - *Ensomhet er vår tids store problem*, artikkel hentet fra <http://www.arbeidsmiljo.no>
- Aries, Philippe (1962) *Centuries of Childhood – a Social History of Family Life*, Jonathan Cape, London
- Aune, Olav Egil (2010) *Barnet – den beste teolog*, kommentar i Vårt Land, 17. juli 2010
- Austad, Torleiv (2008) *Tolkning av kristen tro – metodespørsmål i systematisk teologi*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Bakken, Inger (2000) *Har Gud vinger? Barns religiøse spørsmål*, IKO-Forlaget, Oslo
- Barnes, Peter (2003) *Children's Friendship*, i Kehily, Mary Jane & Swann, Joann (red.) (2003) *Children's Cultural Worlds*, The Open University, Milton Keynes (ss. 47 – 88)
- Barrett, Justin L. & Keil, Frank C. (1996) *Conceptualizing a Non-natural Entity – Anthropomorphism in God Concepts*, i Cognitive Psychology, 31 (ss. 219 – 247)
- Baumann, Zygmunt (2000) *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge
- Berger, Peter T. & Luckmann, Thomas (1992) *Den samfundsskabte virkelighed – en videnssociologisk afhandling*, København
- Berger, Peter (1993) *Religion, samfund og virkelighed – elementer til en sociologisk religionsteori*, oversatt av Erik Lyng, Vidarforlaget, Oslo
- Bigelow, B. J. & La Gaipa, J. J. (1980) *The Development of Friendship Values and Choices*, i Foot, H. C.; Chapman, A. J. & Smith, J. R. (red.) (1980) *Friendship and Social Relations in Children*, John Wiley, Chichester
- Birkedal, Erling (2000) *Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke resten av kristendommen – om Jesus-tro og bruk av betegnelsen kristen blant ungdom*, i Birkedal, Erling; Hegstad, Harald & Skeie, Geir (2000) *Forskning og fundering - religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim (ss. 63 – 82)
- Birkedal, Erling (2008) ”Kanskje jeg tror på en gud, men...” *En langtidsstudie av gudstro hos unge fra 13 til 25 år*, IKO-Forlaget, Oslo
- Birkedal, Erling; Hegstad, Harald & Skeie, Geir (2000) *Forskning og fundering - religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Breidlid, Halldis & Nicolaisen, Tove (2000) *I begynnelsen var fortellingen – fortelling i KRL*, Universitetsforlaget, Oslo
- Brustugun, Ingunn Møgedal (2004) *Samspeillet mellom barn og voksne – barn i møte med gudstjenesten sett fra et psykologisk perspektiv*, i Baden, Hans Olav S. (red.) (2004) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, Cantando Musikkforlag, Stavanger (ss. 36 - 42)
- Cassidy, Claire (2007) *Thinking Children*, Continuum, London
- Cavaletti, Sofia (2009) *Barnets religiøse potensial – beskrivelse av erfaringer med barn fra 3 til 6 år*, oversatt av Inger

- Marit Brorson og Kristine Synnøve Brorson, Inger Marit Brorson, Oslo
- Coles, Robert (1990) *The Spiritual Life of Children*, Houghton Mifflin Company, Boston
- Creider, J. T. (1986) *Two Lives – My Spirit and I*, Women's Press, London
- Dahlberg, Gunilla; Hartman, Sven. G. & Petterson, Sten (1977) *Barn och livsfrågor*, Natur och Kultur, Malmö
- De Souza, Marian (2003) *Contemporary Influences on the Spirituality of Young People – Implications for Education*, i *International Journal of Children's Spirituality*, 8, 3 (ss. 269 – 279)
- Devold, Simon Flem (1991) "Hvor skal vi gjøre av meg?" – barn og skilsmisser, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Devold, Simon Flem (1992) *Bare jeg i hele verden – barn og tenåringer skriver om sitt eget liv*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Devold, Simon Flem (2001) "Hvem skapte Gud? Barn og tenåringer forteller om sin tro", Verbum Forlag, Oslo
- Donaldson, Margaret (1984) *Barns tankeverden*, oversatt av Tordis Dalland Evans, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Doverborg, Elisabet & Samuelsson, Ingrid P. (2003) *At forstå børns tanker – børneintervju som pædagogisk redskab*, oversatt av Anne Grete Holtoug, Hans Reitzels Forlag, København
- Durkheim, E. (1979/1911) *Childhood*, i Pickering, W. F. (red.) (1979) *Durkheim – Essays on Morals and Education*, Routledge, London
- Duve, Arne (1966) *Kristendom eller psykologi?*, Psychopress, Oslo
- Dyregrov, Atle (1993) *Katastrofepsykologi*, Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo
- Edvardsson, Gudrun (1985) *Barn i sorg, barn i kris*, Natur och Kultur, Stockholm
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001) *Kulturanalyser*, Gleerups Forlag, Malmö
- Eliade, Mircea (1965) *Rites and Symbols of Initiation*, Harper & Row, New York
- Elkind, David (1970) *The Origins of Religion in the Child*, i *Review of Religious Research*, 12, 1 (ss. 35 – 42)
- Engelstad, Fredrik (1985) *Fins det en kvantitativ og en kvalitativ forskningsmetode?*, i Dale, Britt; Jones, Michael & Martinussen, Willy (red.) (1985) *Metode på tvers – samfunnsvitenskapelige forskningsstrategier som kombinerer metoder og analysenivåer*, Tapir, Trondheim
- Eriksen, Thomas Hylland (2001) *Øyeblikkets tyranni – rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*, Aschehoug, Oslo
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (1974) *Barne- og ungdomspsykologi*, Fabritius Forlag, Oslo
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (1989) *Barnet og religionen - barnets psykologiske forutsetninger for religion*, Universitetsforlaget, Oslo
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (1992) *Barnets utvikling - fra spedbarn til tenåring*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Everett, Euris L. & Furseth, Inger (2004) *Masteroppgaven – hvordan begynne og fullføre*, Universitetsforlaget, Oslo
- Fahrman, Monica (1993) *Barn i krise*, Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo
- Fougner, Jorunn (1995) *Gud i barnehagen - om barn, religion og etikk*, 2. utgave, Tano Forlag, Oslo
- Fowler, James W. (1981) *Stages of Faith – the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper

& Row, New York

Fowler, James W. (1996) *Faithful Change – the Personal and Public Challenges of Postmodern Life*, Abington Press, Nashville

Fowler, James W. (1994) *Faith Development Theory and Psychodynamic Perspectives – some Theoretical and Practical Reflections*, i Halvårsskrift for praktisk teologi, 2 (ss. 13 – 26)

Frønes, Ivar (1998) *Den norske barndommen*, 3. utgave, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Gardner, Howard (1993) *Slik tenker og lærer barn – og slik bør lærere undervise*, oversatt av Heikki Grøhn, Praxis Forlag, Oslo

Geertz, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures*, Polity Press, New York

Geertz, Clifford (1983) *Common Sense as a Cultural System*, i Geertz, Clifford (1983) *Local Knowledge – Further Essays in Interpretive Anthropology*, Basic Books, New York (ss. 73 – 93)

Gittins, Diana (1998) *The Child in Question*, MacMillan Press, London

Goldman, Ronald (1962) *Some Aspects of the Development of Religious Thinking in Childhood and Adolescence*, doktorgradsavhandling, University of Birmingham, Birmingham

Goldman, Ronald (1964) *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge & Kegan Paul, London

Goldman, Ronald (1965) *Readiness for Religion*, Routledge & Kegan Paul, London

Goldman, Ronald (1971) *Kristendomsundervisning – hvornår og hvordan*, Gjellerup, København

Gopnik, Alison; Meltzoff, Andrew N. & Kuhl, Patricia K. (2002) *Den lille, store forskeren – sinn, intelligens og hvordan barn lærer*, oversatt av Arne Solli, Pedagogisk Forum, Oslo

Gottlieb, Alma (2006) *Non-Western Approaches to Spiritual Development among Infants and Young Children – A Case Study from West Africa*, i Roehlkepartain, Eugene C.; King, Pamela Ebstyn; Wagener, Linda & Benson, Peter L. (red.) (2006) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (ss. 150 - 162)

Harbo, Sigmund (1987) *Barndomserfaringer og voksentro - en religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og seinere holdning til religion*, Stavanger lærerhøgskole, Stavanger

Harms, Ernest (1944) *The Development of Religious Experiences in Children*, i *The American Journal of Sociology*, Vol. 50, No. 2 (Sep. 1944) (s. 112-122)

Harris, Paul L. (2000) *On not Falling Down to Earth – Children's Metaphysical Questions*, i Rosengren, Karl S.; Johnson, Carl N. & Harris, Paul L. (red.) (2000) *Imaging the Impossible – Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*, Cambridge University Press, Cambridge (ss. 157 - 178)

Hart, Tobin (2006) *Spiritual Experiences and Capacities of Children and Youth*, i Roehlkepartain, Eugene C.; King, Pamela Ebstyn; Wagener, Linda & Benson, Peter L. (red.) (2006) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (ss. 163 - 178)

Hartman, Sven G. (1986) *Barns tanker om livet*, Natur och Kultur, Stockholm

Hartman, Sven G. (1988) *Barns tanker om livet*, i Hognestad, Olav & Rian, Dagfinn (1988) *Barnesjel og kristentro*, Tapir, Trondheim (ss. 33 – 56)

- Hay, David (1979) *Religious Experience amongst a Group of Post-graduate Students – A Qualitative Study*, Journal for the Scientific Study of Religion, 18:2 (ss. 164 – 182)
- Hay, David & Nye, Rebecca (2006) *The Spirit of the Child*, Jessica Kingsley Publishers, London
- Heggem, Synnøve (2003) *Elementer til en nye kirke – skole / et kirke – akademi*, i Heggem, Synnøve & Dahl, Espen (red.) (2003) *Dåp - konfirmasjon - kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr. 8, Oslo (ss. 7 – 14)
- Heller, David (1986) *The Children's God*, University of Chicago Press, Chicago
- Henriksen, Jan-Olav (1999) *På grensen til Den andre – om teologi og postmodernitet*, Ad notam Gyldendal, Oslo
- Hjemslev, Louis (1943) *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*, Munksgaard, København
- Hopperstad, Marit Holm (2005) *Alt begynner med en strek... Når barn skaper mening med tegning*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Hundeide, Karsten (1989) *Barns livsverden – en fortolkende tilnærming i studiet av barn*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Hviid, Pernille (2000) *Legekammerater*, i Reimer, Line; Schousboe, Ivy & Thorborg, Pernille (red.) (2000) *I nærheten – en antologi om barneperspektiver*, Hans Reitzels Forlag, København (ss. 17 – 35)
- Hyde, Kenneth E. (1990) *Religion in Childhood and Adolescence – a Comprehensive Review of the Research*, Religious Education Press, Birmingham
- Høen, Ragnhild Aadland (2004) *Best til å tro*, i Høen, Ragnhild Aadland (red.) (2004) *Bud og hilsen – Organ for Sjømannskirken – Norsk kirke i utlandet*, 3/2004 (ss. 10-11)
- Jenks, Chris (1982) *Constituting the Child*, i Jenks, Chris (red.) (1982) *The Sociology of Childhood – Essential Readings*, Batsford Academic and Educational, London
- Jensberg, Heidi & Eriksen, Christian (2005) *Barn og unges levekår i Norge – en litteraturstudie*, Norsk Senter for barneforskning, Oslo
- Jensen, An-Magritt & Calusen, Sten-Erik (2003) *Children and Family Dissolution in Norway – the Impact of Consensual Unions*, i *Childhood – a Global Journal of Child Research*, Volume 10, Number 1 February 2003, Sage Publications
- Johnsen, Elisabeth Tveito (red.) (2007a) *Barneteologi og kirkens ritualer – perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, Oslo
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2007b) *Barneteologisk religionspedagogikk*, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red.) (2007) *Barneteologi og kirkens ritualer – perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, Oslo (ss. 17 – 30)
- Johnson, Alison (2000) *Language and Thought*, i Mills, Jean & Mills, Richard (red.) (2000) *Childhood Studies – a Reader in Perspectives of Childhood*, Routledge, London (ss. 97 – 112)
- Johnson, Carl N. & Boyatzis, Chris J. (2006) *Cognitive-Cultural Foundations of Spiritual Development*, i Roehlkepartain, Eugene C.; King, Pamela Ebstyn; Wagener, Linda & Benson, Peter L. (red.) (2006) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (ss. 211 - 223)
- Jonassen, Ann Joy (1991) *Børn – følelser og utvikling*, i Jerlang, Esepén (red.) (1991) *Barnets utvikling – en helhet*.

- Psykologiske og pedagogiske tema, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo (ss. 73 – 93)
- Jones, Gerard (2004) *Drep monstrene – barns behov for fantastiske forestillinger, superhelter og liksom-vold*, oversatt av Sigrid Salen, Andresen & Butenschøn, Oslo
- Jordal, Yvonne C. (2004) *Barns tro i New Orleans*, i Høen, Ragnhild Aadland (red.) (2004) *Bud og hilsen – Organ for Sjømannskirken – Norsk kirke i utlandet*, 3/2004 (ss. 8-9)
- Jung, Carl Gustav (1965) *Psykologi og religion*, oversatt av Hedvig Wergeland, Cappelen, Oslo
- Jung, Carl Gustav (1988) *Psychology and Western Religion*, Ark Paperbacke, London
- Juul, Jesper (1999) *Barns beste i vår samtid – et debattopplegg om begrepet barns beste i et nordisk perspektiv*, Barneombudet i Norge og i den nordiske land, 22. september 1999
- Kaul, Dagny (2003) *Voksnes holdning til barns religion – barnekirkens som dåpsopplæring*, i Heggem, Synnøve & Dahl, Espen (red.) (2003) *Dåp - konfirmasjon - kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie nr. 8, Oslo (ss. 67 – 94)
- Kaul, Dagny (2004) ”Men jeg tror da på Gud!” *Barns Gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv*, i Weyde, Jorunn E. Berstad (red.) (2004) *Barnet og Gud*, i Prismet - religionspedagogisk tidsskrift, nr. 1-2004, IKO-forlaget, Oslo (ss. 14 - 25)
- Kaul, Dagny (2007) ”Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus? 2 – premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk”, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red.) (2007) *Barneteologi og kirkens ritualer – perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, Oslo (ss. 55 – 92)
- Klee, Linnea; Schmidt, Catherine & Johnson, Colleen (1989) *Children's Definition of Family Following Divorce of their Parents*, i *Journal of Divorce*, 13 (2-3) (ss. 109 – 127)
- Klingberg, Göte (1952) *Studier i barns religiösa liv*, Stockholm
- Kristensen, Per Thaulow (2000) *Midt i en medietid*, i Reimer, Line; Schousboe, Ivy & Thorborg, Pernille (red.) (2000) *I nærheten – en antologi om børneperspektiver*, Hans Reitzels Forlag, København (ss. 49 – 63)
- Leer-Salvesen, Paul & Eidhamar, Levi Geir (1998) *Nesten som deg selv- barn og etikk*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Lesnik-Oberstein, Karin B. (1998) *Childhood and Textuality – Culture, History, Literature*, i Lesnik-Oberstein, Karin B. (red.) (1998) *Children in Culture – Approaches to Childhood*, MacMillan, Basingstoke
- Lofland, John (1976) *Doing Social Life*, Wiley, New York
- Luckmann, Thomas (1967) *The Invisible Religion – The Problem of Religion in Modern Society*, Macmillian, New York
- Lønning, Per (1991) *Religiøsitet (ny og gammel) – et kristent perspektiv*, i Sveinall, Arne Tord (red.) (1991) *Tro og religiøsitet – håndbok i nyreligiøsitet*, IKO-Forlaget, Oslo (ss. 10 – 21)
- MacGaffey, Wyatt (1986) *Religion and Society in Central Africa – the BaKongo of Lower Zaire*, University of Chicago Press, Chicago
- Matthews, Gareth B. (1980) *Philosophy and the Young Child*, Harvard University Press, Cambridge
- Matthews, Gareth B. (1982) *Barn filosoferar*, Norstedts, Stockholm
- Maybin, Janet (2003) *Language, Relationships and Identities*, i Kehily, Mary Jane & Swann, Joann (red.) (2003)

- Children's Cultural Worlds, The Open University, Milton Keynes (ss. 89 – 132)
- Miller, Alice (1987) *I begynnelsen var oppdragelsen*, Gyldendal, Oslo
- Mills, A. & Slobodin, R. (red.) (1994) *Amerindian Rebirth – Reincarnation Belief among North American Indians and Inuit*, University of Toronto Press, Toronto
- Mouritzen, Flemming (1996) *Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, Odense
- Moxnes, Kari; Kvaran, Inge; Kaul, Hjørdis & Levin, Irene (2001) *Skilsmisens mange ansikter – om barn og foreldres erfaringer med skilsmisse*, Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Moyles, Janet (1998) *To Play or not to Play? That is the question!*, i Smidt, S. (red.) (1998) *The Early Years – a Reader*, Routledge, London
- Mulelid, Robert (2002) *En stemme for de stemmeløse*, artikkel hentet fra <http://www.hviteband.no/enstemme.asp>
- Munksgaard, Knud (1980) *Børns religiøse oppfattelse – belyst ved en undersøgelse av de 9-11 åriges religiøse oppfattelse*, Gyldendal pædagogiske bibliotek, København
- Munksgaard, Knud (1982) *Mening og livsforløb – en introduktion til James W. Fowlers personlighetsteori om utvikling af tro*, Gyldendals pædagogiske bibliotek, København
- Myers, Barbara Kimes (1997) *Young Children and Spirituality*, Routledge, New York
- Nylenna, Helge (2009) *5 om det barnslige*, Lys og liv 2/09 (s. 7)
- Næss, Arne (1999) *Livsfilosofi – et personlig bidrag om følelser og fornuft*, 2. utgave, Universitetsforlaget, Oslo
- Okri, Ben (1991) *The Famished Road*, Jonathan Cape, London
- Oluwole, Sophie B. (1992) *Reincarnation – an Issue in African Philosophy?*, i Oluwole, Sophie B. (1992) *Witchcraft, Reincarnation and the God-head*, Excel Publishers, Lagos (ss. 39 – 54)
- Otto, Rudolf (1922) *Das Heilige - über das Irrationale in der Idee des Göttlichen unter Sein Verhältnis zum Rationalen*, Trewendt und Granier, Breslau
- Petri, Birgitta (1988) *Fundera tillsammans – vuxna och barn kring livsfrågorna*, Verbum Forlag, Stockholm
- Pettersen, Tove (1996) *Skriv - fra idè til fagoppgave*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Pettersson, Thorleif (1975) *The Retention of Religious Experiences*, Psychologia Religionum 3, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala
- Piaget, Jean (1929) *The Child's Conception of the World*, Kegan Paul, London
- Piaget, Jean (1960) *The Language and Thought of the Child*, Routledge og Kegan Paul, London
- Piaget, Jean (1962) *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Routledge og Kegan Paul, London
- Repstad, Pål (2004/2007) *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*, 3./4. utgave, Universitetsforlaget, Oslo
- Rhodes, Maxine (2000) *Uncovering the History of Childhood*, i Mills, Jean & Mills, Richard (red.) (2000) *Childhood Studies – a Reader in Perspectives of Childhood*, Routledge, London (ss. 163 – 180)
- Rizzuto, Ana-Maria (1979) *The Birth of the Living God - A Psychoanalytic Study*, The University of Chicago Press,

Chicago og London

Rogers, Carl R. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus

Romøren, Rolf (1997) "Det er blå himmel i dag," *sa løven. Om førskolebarns fortellinger*, i Birkeland, Tone & Risa, Gunvor (1997) *Barn kultur*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo (ss. 121 – 136)

Rosengren, Karl S. & Hickling, Anne K. (2000) *Metamorphosis and Magic – the Development of Children's Thinking about possible Events and plausible Mechanisms*, i Rosengren, Karl S.; Johnson, Carl N. & Harris, Paul L. (red.) (2000) *Imaging the Impossible – Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*, Cambridge University Press, Cambridge (ss. 75 - 98)

Rosengren, Karl S.; Johnson, Carl N. & Harris, Paul L. (red.) (2000) *Imaging the Impossible – Magical, Scientific and Religious Thinking in Children*, Cambridge University Press, Cambridge

Rosèn-Sandahl, Patricia (1983) *Om barnet innom oss*, Liber Forlag, Stockholm

Rousseau, Jean J. (1948) *Emile or Education*, J.M. Dent and Sons, London

Rønsen, Mette Maria & Høen, Ragnhild Aadland (2004) *Fant tilbake til barnetroen*, i Høen, Ragnhild Aadland (red.) (2004) *Bud og hilsen – Organ for Sjømannskirken – Norsk kirke i utlandet*, 3/2004 (ss. 28 – 31)

Sagberg, Sturla & Steinsholt, Kjetil (2003) *Hva er et barn? Innledning*, i Sagberg, Sturla & Steinsholt, Kjetil (red.) (2003) *Barnet – konstruksjoner av barn og barndom*, Universitetsforlaget, Oslo (ss. 9 . 18)

Sagberg, Sturla (2003) *Barns tro, "barnetro" og "voksentro" – om barns møte med konvensjoner for tro*, i Sagberg, Sturla & Steinsholt, Kjetil (red.) (2003) *Barnet – konstruksjoner av barn og barndom*, Universitetsforlaget, Oslo (ss. 119 - 134)

Sagberg, Sturla (2007) *Barns åndelige tilhørighet*, i Helander, Karin & Sagberg, Sturla (red.) (2007) *Barns tilhørighet*, Dronning Mauds Minnes Høgskoles publikasjonsserie nr. 2/2007, Trondheim (ss. 85 - 96)

Sandnes, Karl Olav (2009) *Innledning*, i Sandnes, Karl Olav; Skarsaune, Oskar & Aasgaard, Reidar (red.) (2009) *Når jeg så skal ut i verden – barn og tro i tidlig kristendom*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim (ss. 9 – 14)

Saussure, Ferdinand de (1974/1916) *Course in General Linguistic*, oversatt av Wade Baskin, Peter Owen, London

Selmer-Olsen, Ivar (1998) *Angsten for barnet – barndomsforståelse og gudstjenestefeiring*, i Nytt Norsk Kirkeblad, 6-7 / 1998 (ss. 12 – 25)

Shahar, Shulamith (1990) *Childhood in the Middle Age*, Routledge, London

Sirnes, Kari Falk (2010) *Å tro med kroppen*, kronikk i Vårt Land 19. juli 2010

Skard, Åse Gruda (1979) *La de små barn komme til seg selv*, i Joner, Tone Bergli (red.) (1979) *Barnehagene – de nye misjonsmarker*, Aschehoug, Oslo

Skeie, Geir (2000) "Jeg er ingenting, gjør det noe?" *Om identifikasjon og kommunikasjon i religionsundervisninga*, i Birkedal, Erling; Hegstad, Harald & Skeie, Geir (2000) *Forskning og fundering - religion og religiositet i skole, kirke og samfunn*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim (ss. 99 – 122)

Smart, Carol & Neale, Bren (1999) *Family Fragments?*, Polity Press, Cambridge

Smart, Carol; Neale, Bren & Wade, Amanda (2001) *The Changing Experience of Childhood – Families and Divorce*,

Polity Press, Cambridge

Smidt, Sandra (2006) *The Developing Child in the 21st Century – a Global Perspective on Child Development*, Routledge, London

Solerød, Erling (1994) *Pedagogiske grunnproblemer*, Tano Aschehoug Forlag, Oslo

Stålsett, Sturla J. (2004c) *Isak tar til orde – barneteologisk kritikk av gudsbilder og offerteologi*, i *Barn*, 22, nr. 1 (2004) (ss. 53 – 68)

Stålsett, Sturla J. (2004a) *Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring*, i Weyde, Jorunn E. Berstad (red.) (2004) *Barnet og Gud*, i *Prismet - religionspedagogisk tidsskrift*, nr. 1-2004, IKO-forlaget, Oslo (ss. 4 - 13)

Stålsett, Sturla J. (2004b) ”... Som et lite barn” i *retning av en kontekstuell barneteologi*, i Baden, Hans Olav S. (red.) (2004) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, Cantando Musikkforlag, Stavanger (ss. 59 - 70)

Stålsett, Sturla J. (2007) ”*Barna roper i helligdommen*” – for en urovekkende barneteologi, i Johnsen, Elisabeth Tveit (red.) (2007) *Barneteologi og kirkens ritualer – perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, Oslo (ss. 31 – 42)

Sundèn, Hjalmar (1970) *Barn och religion*, Verbum, Stockholm

Tamminen, Kalevi (1991) *Religious Development in Childhood and Youth – An Empirical Study*, Suomalainen Tiedeakatemia, Helsinki

Tesse, Liv Berit (2007) *Barnas vitne et helt liv*, reportasje i *Aftenposten* 31. desember 2007 (ss. 12 – 13)

Thagaard, Tove (2003) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, 2. utgave, Fagbokforlaget, Bergen

Tiller, Per Olav (2000) *Studier i barndom*, Høyskoleforlaget, Kristiansand

Tillich, Paul (1958) *Dynamics of Faith*, Systematic Theology, Vol. I-II, New York

Tillich, Paul (1963) *Christianity and the Encounter of the World Religions*, Columbia University Press, New York

Tillich, Paul (1961) *The Meaning and Justification of Religious Symbols*, i Hook, Sidney (red.) (1961) *Religious Experience and Truth – a Symposium*, New York University Press, New York (ss. 3 -11)

Trevarthen, Colwyn (1998) *The Child's Need to Learn a Culture*, i Woodhead, Martin; Faulkner, Dorothy & Littleton, Karen (red.) (1998) *Cultural Worlds of Early Childhood*, Routledge, London (ss. 87 – 100)

Tønnessen, Elise Seip (2000) *Barns møte med TV – tekst og tolkning i en ny medietid*, Universitetsforlaget, Oslo

Uchendu, V. C. (1965) *The Igbo of Southeast Nigeria*, Holt, Rinehart and Winston, New York

Vygotsky, Lev S. (1962) *Thought and Language*, oversatt av E. Hanfmann & G. Vakar, MIT Press, Cambridge

Vygotsky, Lev S. (1982) *Om barnets psykiske utvikling*, Ny Nordisk Forlag, København

Waksler, F. C. (red.) (1991) *Studying the Social Worlds of Children – Sociological Readings*, Falmer Press, London

Walstad, Kristin (2009) *Barnet som ideal*, *Lys og liv* 2/09 (s. 2)

Wang-Naveen, Mala (2009) *Unicefs ærespris for På skråss*, artikkel i *Aftenposten* 17. oktober 2009

Werner, Anita (1994) *Barn i fjernsynsalderen – Hva vet vi om mediernes innflytelse?*, Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo

Weyde, Jorunn E. Berstad (2004) *Gammelt budskap i en ny tid*, i Weyde, Jorunn E. Berstad (red.) (2004) *Barnet og Gud*,

i Prismet - religionspedagogisk tidsskrift, nr. 1-2004, IKO-forlaget, Oslo (ss. 2 – 3)

Wikström, Owe (1999) *Den outgrundige människan – livsfrågor, psykoterapi och själavård*, 2. utgave, Natur och Kultur, Stockholm

Winsnes, Ole Gunnar (1985) *Om religion og identitet – et perspektiv*, i Hognestad, Olav & Rian, Dagfinn (1985) *Barnesjel og kristentro*, Tapir, Trondheim (ss. 93 - 104)

Winsnes, Ole Gunnar (1988) *"E'DU REL'GIØS, ELLER...?" Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning*, doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim

Winsnes, Ole Gunnar (1989) "... Men æ hørre dæm sei' at'm e' religiøs..." *Om språk, religion og virkelighetsforståelse*, Dronning Mauds Minne, Trondheim

Wright, H. D. & Koppe, W. A. (1964) *Children's Potential Religious Concepts*, i *Character Personal*, 2 (ss. 83 – 90)

Zahrnt, Heinz (1970) *Saken gjelder Gud*, Norsk Gyldendal Forlag, Oslo

Økland, Einar (1995) *Forfattarens tanker om kulturformidling*, i *Barn*, 3/1995 (ss. 53 - 63)

Østrem, Solveig (2004) *Vold mot barn sett i lys av skillet offentlig og privat sfære*, i *Barn*, 1/2004 (ss. 69 - 87)

Østrem, Solveig (2007) *Barns perspektiv og kirken som læringsarena*, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red.) (2007) *Barneteologi og kirkens ritualer – perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, Oslo (ss. 93 – 102)

Øystese, Ola (1990) *Barna og troen – forholdet mellom kunnskap og tro hos barn*, Luther Forlag, Oslo

Øystese, Rune (2001) *Unges religiøse univers - en empirisk undersøkelse av konfirmanter tro*, i Engedal, Leif Gunnar & Sveinall, Arne Tord (red.) (2001) *Troen er løs - bidrag til belysning av forholdet mellom folkereligjøstet, nyreligjøstet og kristen tro*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim (s.225-244)