

R

Meninger om liv og død blant åtteåringer i norsk skole

Ingrid Johnsen Hogstad og Astri Heen Wold

Sammendrag

Barns meningsskaping om liv og død ble undersøkt i et sosiokulturelt perspektiv. Datamateriale fra kvalitative intervjuer med 26 elever (åtte år) ble analysert tematisk. Analysen resulterte i seks temaer organisert under tre diskurser: *Sorg/tap-diskursen*, Riktig å være trist og Forutbestemt livslinje; *Naturvitenskapsdiskursen*, Kunnskap om hjertet og Kunnskap om dødsårsaker; *Trosdiskursen*, Gjenfødelse via himmelen og Dualisme. Elevene skapte mening om liv og død gjennom konkrete erfaringer i sin sosiokulturelle makrokontekst. Forfatterne hevder utvikling av meningsinnhold skjer kontinuerlig, gjennom deltakelse i praksisfellesskaper og aktiv bruk av språket. De foreslår at barn bør inkluderes i samtaler om liv og død, med utgangspunkt i barnets perspektiv og ved bruk av eksplisitt kommunikasjon.

Abstract

Children's meaning making of life and death was studied within a sociocultural perspective. Transcripts from qualitative interviews with 26 pupils (eight years old) were analyzed thematically and resulted in six themes organized in three discourses: *Bereavement/loss-discourse*, Appropriate to be sad and Predetermined lifeline; *Scientific discourse*, Knowledge of the heart and Knowledge of causes of death; *Religious discourse*, Reincarnation via heaven and Dualism. Meaning making of life and death seemed linked to specific experiences and sociocultural macro context. The authors claim continuous development of meaning content occurs through active use of language and participation in collectives of practice. The authors propose inclusion of children in talks about life and death, taking the child's perspective and use of explicit communication.

Innledning

Barn ønsker å forstå, og finne mening i, viktige hendelser i eget liv – som tapet av et nært familiemedlem eller livstruende sykdom i familien. Problemstillingen for undersøkelsen presentert i denne artikkelen er hvordan åtte år gamle elever i norsk skole forstår begrepene liv og død¹. Barns meningsskaping om liv og død studeres med utgangspunkt i en sosiokul-

turell forståelse av utvikling: at forståelse av liv og død utvikler seg gjennom interaksjon med andre, og i en bestemt sosiokulturell kontekst (Bronfenbrenner 1979; Hundeide 2003; Rogoff 2003).

Førsteforfatter av denne artikkelen har arbeidet i sorggrupper for barn som etterlatte, og ofte møtt antakelsen om at små barn og barn i tidlig skolealder, ikke

har de forutsetningene som trengs for å forstå døden. Mange tror at barn tenker konkret, og at døden er for abstrakt til at de kan begripe den (Bugge m.fl. 2013). Hva fag- og omsorgspersoner antar om barns forståelse av døden vil legge føringer på hvordan de fortolker og forstår barn, og vil videre fungere som begrunnelser for praksis (Burman 2008). Antakelser om at barn ikke forstår døden kan begrense deres tilgang til informasjon, diskusjon og fellesskap ved sykdom og død i familien (Mahon 2011).

I tidligere forskning som gjelder barns forståelse for liv og død, kan vi fra om lag 1960 til i dag finne to dominerende, kognitive forskningstradisjoner (Carey 1985; Slaughter 2005): en neopiagetisk forskningstradisjon med Jean Piagets stadiemodell av barns kognitive utvikling som utgangspunkt (Piaget 1926; Tetzchner 2001), og en senere, evolusjonspsykologisk forskningstradisjon som blant annet bygger på Susan Careys (1985) undersøkelser av barns begrepsutvikling. Sistnevnte kan ses som en reaksjon på, eller kritikk mot, førstnevnte. Sistnevnte bygger likevel på vesentlige momenter fra den neopiagetiske forskningen, som for eksempel oppdelingen av begrepet død i flere *komponenter*. Forståelse av begrepet «død» innebærer å forstå at døden medfører at alle funksjoner opphører (komponenten *non-funksjonalitet*), at man ikke kan bli levende igjen etter at man er død (komponenten *irreversibilitet*), at døden er uunngåelig for alt levende (komponentene *universalitet* og *uunngåelighet*) og hva som forårsaker døden (komponenten *kausalitet*) (Lazar og Torney-Purta 1991; Slaughter 2005; Speece og Brent 1984).

De neopiagetiske studiene har hovedsakelig gått ut på å undersøke ved hvilke kognitive utviklingsstadier barn er i stand til å forstå komponentene i dødsbegrepet, i

hvilken rekkefølge de læres og når de kan forstå alle komponentene (Slaughter 2005). Resultatene har vært sprikende (Bering og Bjorklund 2004), men antyder en utviklingssti hvor irreversibilitet og uunngåelighet tilegnes først, og deretter kausalitet og nonfunksjonalitet (Lazar og Torney-Purta 1991; Slaughter 2005). Forståelse for alle komponentene i dødsbegrepet betegner en såkalt «voksen» forståelse av døden, og synes å kunne oppnås tidligst rundt sju års alder (Carey 1985; Slaughter 2005; Speece og Brent 1993).

Den evolusjonspsykologiske forskningstradisjonen kritiserer den neopiagetiske tradisjonens antakelse om at utvikling av forståelse for døden skjer som en del av en universell, *generell*, kognitiv utviklingsprosess. De foreslår heller at forståelse for liv og død handler om en *spesifikk* del av den kognitive utviklingen, nemlig forståelse for biologi (Carey 1985). Barn synes tidlig å ha intuitive forståelser av døden som biologisk prosess, som ikke forutsetter det språklige nivået krevet av de neopiagetiske undersøkelsene (Barrett og Behne 2005). Disse funnene impliserer forståelse ved lavere alder enn angitt i neopiagetisk forskning, og at det er meningsfullt å undersøke hva som kan fremme forståelse for døden. For eksempel finner Barrett og Behne (2005) at når de gir barn konkrete beskrivelser av dødsårsaker, som for eksempel at hodet blir skilt fra kroppen eller at man blir spist av et dyr, klarer barn helt ned i tre-fire-årsalder å formidle forståelse for at en som sover kan våkne og handle, mens en som er død ikke kan det. I en annen studie fant Slaughter og Lyons (2003) at undervisning om kroppens viktigste organer (blod, hjerte, nyre, hjerne, fordøyelse, skjelett og muskler) med henvisning til deres funksjon i å opprettholde liv, hadde effekt på barns forståelse av alle komponenter av døds-

begrepet. De barna som brukte begrepet *liv* i sine forklaringer, viste bedre forståelse enn de som ikke benyttet dette begrepet. Resultatene fra begge de nevnte studiene antyder at det kan ha avgjørende betydning *hvilke ord og begreper man bruker når man snakker med barn om sykdom og død.*

Den kognitive tradisjonen og det «voksne» målet for forståelse kan synes å representere en smal, vestlig, naturvitenskapelig forståelse av døden, som ikke anerkjenner dødens kompleksitet (Johnsen 2012). Sagara-Rosemeyer og Davies (2007) kritiserer studier med kognitiv tilnærming for at de ikke klarer å fange opp barnets «hverdagsforståelse»: hva liv og død betyr for barna selv, og hvordan de snakker om det med egne ord. Sagara-Rosemeyer og Davies (2007) gjennomførte en kvalitativ intervjustudie med 16 japanske barn i alderen seks til 12 år hvor barna ble bedt om å tegne og forklare hva «å leve» og «å dø» betydde for dem. Resultatene viste at barna forstod livet som en utviklingsprosess mot døden, hvor noen så på den som sirkulær, andre som lineær. Barna integrerte tre store japanske religiøse tradisjoner i sine beretninger om liv og død, og viste at menings-skaping skjer i en sosiokulturell kontekst. Vår undersøkelse kan forstås som et forsøk på å eksplorere norske barns hverdagsforståelse.

Norske barn lever i en annen sosiokulturell kontekst enn de japanske barna, og vil dra på andre kulturelle og religiøse historier når de skaper mening om liv og død. Norske lære- og barnebøker kan gi et innblikk i den norske konteksten. En diskursanalyse av et utvalg norske lære- og barnebøker resulterte i tre måter å framstille døden på: som naturvitenskapelig, som religiøst og som relasjonelt fenomen (Johnsen 2012). I *naturvitenskapsdiskursen* framstilles døden fra et objektivt perspektiv,

som en observerbar, irreversibel, biologisk prosess der kroppens livsfunksjoner opphører, og det skjer en nedbrytning. I naturvitenskapsdiskursen dominerer rasjonalitet, logikk og faktakunnskap. *Trosdiskursen* krever derimot ikke logiske resonnementer eller argumenter, og heller ikke observerbarhet og evidens. Døden framstilles her som en overgang fra et metafysisk stadium til et annet, heller enn som en endelig slutt. Døden kan være inngangen til et nytt liv, eller et fortsatt liv et annet sted. Trosdiskurser kan også handle om kontakt mellom levende og døde, og om menneskets kontakt med det guddommelige. I *sorg/tap-diskursen* framstilles døden fra de etterlattes perspektiv: død er at de levende har mistet noe til døden. Døden konstrueres som avbrytelse av en relasjon eller en drastisk endring av en relasjon: En relasjon som har vært gjensidig blir ensidig. Denne diskursen er nært knyttet til menneskets følelsesliv, og utgjør et emosjonelt aspekt ved døden (Johnsen 2012).

Den aktuelle undersøkelsen hadde, som nevnt, til hensikt å utforske hvordan åtte år gamle elever i norsk skole forstår liv og død. Kunnskap om hvordan barn skaper mening om liv og død, i lys av sin sosiokulturelle kontekst, er viktig fordi det kan skape åpning for en mer utforskende og dialogisk praksis, som gir mer rom for kulturelle og individuelle forskjeller.

Metode

Utvalg og rekruttering

Deltakere ble rekruttert fra tredje trinn ved to barneskoler i en vestlandsby. Skriftlig og muntlig informasjon ble gitt på foreldremøte og i klassene. Som del av informasjonsmøte med elevene ble det vist en filmsnutt fra tegnefilmen *Når livet går sin vei* (1996), en film med utgangspunkt i danske barns sitater

om liv og død. Filmsnutten er todelt. Den første delen er akkompagnert av trist musikk og viser en hunds og en lillebrors død, at man kan dø av kreft og at man blir kald, slapp og stiv når man er død. Den andre delen er akkompagnert av lystig musikk og omhandler himmelen og livet etter døden. Blant annet vises en gammel mann som våkner opp fra døden i kista, går inn i en heis og kjører opp til himmelen. Hensikten med filmen var å sette i gang tanker hos elevene og å vekke deres interesse.

- Med elevenes fokus på tristhet demonstrerte de implisitt kulturell kunnskap om riktige reaksjoner på sorg og død.

Elevene som ønsket å delta, leverte samtykkeskjema til kontaktlæreren som laget en liste over deltakerne (se Johnsen 2012 for grundigere beskrivelse). Ingen persondata ble lagret på noe tidspunkt i forskningsprosessen. Til sammen 29 elever meldte sin interesse for å delta. To trakk seg og en ble syk. Det resterende utvalget bestod av 26 elever: 13 fra hver skole, til sammen 19 jenter og 7 gutter. Utvalget ble langt større enn forventet, og det var ikke rom for å gjøre enkeltsamtaler med alle. En kombinasjon av enkelt- og gruppesamtaler ble derfor gjennomført. Deltakerne ble fordelt med 14 elever i enkeltsamtaler og 12 elever i 4 gruppesamtaler.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjort med kvalitative intervjuer, eller *samtaler*, etter inspirasjon fra Westcott og Littleton (2005) og Johansson og Larsson (1977). Intervjuguiden var ment å dekke de tre diskursene om døden i tillegg til opplevelser omkring det å snakke om døden og frykt for døden. Samtalene var

todelt der elevene først ble presentert for bilder av barn i tre situasjoner: en bestemor er død, en hund er død og et barn får ikke sove om kvelden fordi hun tenker på døden. Elevene ble spurt om barnets handling, tanker og følelser. I andre del fikk elevene tegne fritt mens intervjueren stilte spørsmål fra intervjuguiden. Elevens eget initiativ ble i størst mulig grad fulgt, i tråd med Øvreeides (2000) metodiske barnesamtaler. Av spørsmålene i intervjuguiden var noen ganske direkte, som «Kan et menneske bli levende igjen etter at hun har dødd?» og «Hva kan en dø av?». Barna fikk også åpne spørsmål, som for eksempel oppfordring til å fortelle om tegningen sin og om de ville fortelle noe fra filmsnutten som var vist i klassen. Se Johnsen (2012) for intervjuguide med vedlagte bilder og en grundigere beskrivelse av metode. Førsteforfatter gjennomførte samtalene og tok dem opp på mp3-lydfil, og transkriberte intervjuene i sin helhet.

Analyse

Datamaterialet ble analysert med tematisk analyse, inspirert av Braun og Clarke (2006). Analyseprosessen foregikk i tre trinn: 1. Koding. Det transkriberte materialet ble nærlest og teksten ble delt i så korte meningsbrokker som mulig og kodet ut fra tematikk. «Han føler seg liksom så ensom» ble gitt koden «ensom». Kodingen resulterte i 250 detaljerte, beskrivende koder. 2. Kategorisering. Kodene ble satt sammen ut fra tematisk likhet og resulterte i til sammen 28 kategorier av koder. I trinn 1 og 2 ble programmet hyperRESEARCH brukt. 3. Temaer ble utarbeidet på grunnlag av kategorier og koder, ved hjelp av tematisk kart over alle kategoriene og kodene, i tillegg til dyptgående tekstanalyse på tvers av tekstutdragene innad i hver kategori. Det tredje trinnet forholdt seg mer

til latente tema enn de to foregående. Analysen resulterte i åtte tema, der seks er presentert i denne artikkelen. Temaene *Dødens uunngåelighet* og *Egen død* ble utelatt fordi forhold ved rekrutterings- og intervju-prosessen kan ha påvirket resultatene i så stor grad at det kan være grunn til å trekke den indre validiteten i tvil (Malterud 2001).²

Som supplement til den tematiske analysen ble det for to av temaene gjort enkle kvantitative analyser som bestod av ordtel-ling (frekvensen av utvalgte følelsesord) og forekomst av nevnte dødsårsaker.

Resultater og diskusjon

De seks temaene som er valgt ut til presentasjon er organisert under de tre diskursene om døden (se tabell 1). Alle navn i tekstutdragene er fiktive.

Tabell 1: Resultater.

Diskurs	Tema
Sorg/tap-diskursen: <i>Død som avbrytelse av en relasjon</i>	- Riktig å være trist - Forutbestemt livslinje
Naturvitenskaps-diskursen <i>Død som biologisk prosess</i>	- Kunnskap om hjertet - Kunnskap om dødsårsaker
Trosdiskursen <i>Død som overgang til et annet liv</i>	- Gjenfødelse via himmelen - Dualisme

Sorg/tap-diskursen: død som avbrytelse av en relasjon

Elevene formidlet personlige tapshistorier med minner om døde slektninger og beskrivelser av slektingers dødsfall. Taps-historiene bar preg av det relasjonelle som kjennetegner sorg/tap-diskursen.

Riktig å være trist. Variasjonen i elevenes bruk av følelsesord var lav, og det var stort sett de samme følelsesordene som gikk igjen: «lei seg», «trist» og «å gråte». Følelsesordene hadde svært høy forekomst: de forekom i alle samtaler og flere ganger i hver samtale. F.eks. «trist» ble brukt 107 ganger i løpet av 18 samtaler. Gråt og tristhet viste seg også i tegningene: nesten alle elevene tegnet gravsteder og gråtende mennesker. En forklaring på den lave variasjonen i følelsesord kan være at elevene har få følelsesord i vokabularet, og at de har liten evne til emosjonell differensiering (Tetzchner 2001). En slik forklaring vil imidlertid kun fokusere på elevenes mangler, og vil ikke kunne forklare den høye forekomsten av de enkelte følelsesordene.

Elevene fokuserte på tristhet til en slik grad at det framstod som demonstrativt: de viste at de visste at det er *riktig å være trist* når noen er død. Gråt og tristhet er ansett som en riktig reaksjon på sorg og død i majoritetskulturen i Norge anno 2011 (Johnsen 2012). Med elevenes fokus på tristhet demonstrerte de implisitt kulturell kunnskap om riktige reaksjoner på sorg og død. Normer, og herunder sorgetikette, er av en slik natur at de ikke legges merke til, men etterleves fordi det føles feil å gjøre noe annet (Aadland 1998). I en gruppesamtale ble likevel forventningen om tristhet gjort eksplisitt. Gunnhild har nettopp fortalt at hun har vært i begravelsen til bestefaren sin.

Lisa: Var du lei deg, da?

Gunnhild: Ja.

Lisa: Det skulle man helst være hvis det er noen som dør.

Intervjuer: Det skal man helst være?

Lisa: M-m, for hvis man er glad for at noen er død, så er man på en måte litt slem.

Lisas kommentar vitner om en bevissthet rundt forventningene om tristhet som ligger i situasjoner der noen nettopp har dødd.

Forutbestemt livslinje. Gjennom elevenes beretninger formidler de et spesifikt bilde av livet. Særlig i det de sier om livets lengde – at det ikke går an å bli for gammel, og at det å dø som ung kunne vært unngått – formidler de en forestilling om at livet har en forutbestemt lengde. Man kan kalle det en forestilling om en forutbestemt livslinje.

Gjennomgående i alle intervjuene blir døden omtalt som følge av at livet er over, heller enn at døden er det som avslutter livet. Livet er ikke bare de dagene man faktisk *har* levd, men synes å strekke seg helt ut i alderdommen, uavhengig av hvor på denne linja man nå er. Dette illustreres i figur 1 med ulike linjer.

Linje 1 er livet som den tiden man har levd fra man ble født og fram til nå. Dette er ikke synet som er representert blant elevene. Linje 2, derimot, er den rådende forestillingen. Livet anses som en forutbestemt linje, og den naturlige døden har allerede fått sitt tildelte tidspunkt i enden av livslinjen. Livet strekker seg fra fødsel til alderdom, og når man har levd livet ut så dør man. Linjen *Livet til en katt* er en variant av linje 2, men dets forutbestemte lengde er kortere enn menneskelivet. Linje 2-forestil-

lingen er med på å legge grunnlaget for den meningen elevene skaper av døden.

Død i alderdommen framstilles som uunngåelig. Elevene uttaler for eksempel: «man kan ikke ha et liv i evig og alltid» og «man kan jo ikke leve til man blir tusen», og de bruker begrepet «naturlig død». Den riktige, forutbestemte og naturlige døden kommer *etter* livet, når hele livslinjen er «levd opp»:

Trond: Man kan dø av å bli kjørt på eller vente kjempelenge.

Intervjuer: Vente kjempelenge?

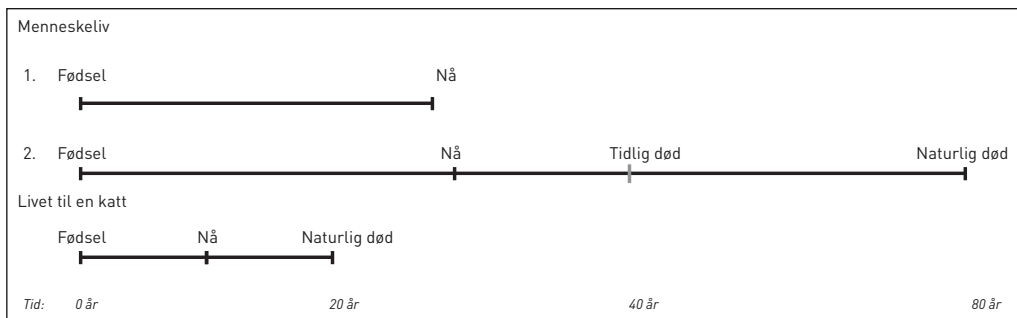
Trond: Ja. Til å dø. For da. Man dør helt av seg selv.

Mens død i alderdommen framstilles som naturlig og uunngåelig, framstilles det å dø ung som noe som kunne vært unngått. Therese omtaler her en gutt hvis hund er død:

Therese: Hvis han behandla den dårlig, så kunne han behandle den bedre, men hvis han er gammel, så var det bare helt naturlig at han døde.

Intervjuer: Da var det naturlig.

Therese: Og sånn er det med mennesker også. Men når man er veldig liten, når man er under sånn, når man ikke er sånn der åtti og mellom åtti og hundre og sånn, da er det veldig trist at man dør så tidlig.



Figur 1. Livslinjer.

Elevene formidler i samtaler om de som dør gamle at det ikke er like trist at de dør som det hadde vært hvis de ikke hadde rukket å bli gamle. Død i alderdommen og tidlig død får ulik mening. Dette stemmer overens med en gammelnorsk inndeling: *selabotadød* og *sorgadød* (Fugelli 2010). Selabotadød er den riktige, velkomne, døden og sorgadød den gale, uønskede, døden. Elevene deler en oppfatning om en forutbestemt livslinje som synes å handle om forventninger omkring livslengde, i tråd med norsk offentlig statistikk over forventet levealder (Statistisk sentralbyrå 2014).

Naturvitenskapsdiskursen: død som biologisk prosess

I gjennomgangen av resultatene for naturvitenskapsdiskursen vil det i større grad enn under de andre diskursene forutsettes at det finnes riktige svar, eller bestemt kunnskap som det er mulig for elevene å oppnå. Denne kunnskapen kan det være hensiktsmessig å etterstrebe *gitt den kontekst elevene lever i*. Dette gjelder særlig kunnskap om kroppens organer og deres funksjoner, som også er omtalt i kompetansemål for 2., 4. og 7. trinn under læreplanen for naturfag (Utdanningsdirektoratet 2013).

Kunnskap om hjertet. Refleksjoner rundt om man kan bli levende igjen, etter at hjertet har stoppet, går igjen i samtaler med elevene. Hjertet blir gitt en sentral rolle i skillet mellom liv og død, både som *årsak til* og *indikasjon på* at døden har inntruffet. Flere har opplevd å kjenne at hjertet til kjæledyret stanser eller har stanset.

Intervjuer: Hvordan kunne du vite om kaninen var død eller ikke, da?

Christian: Fordi når vi kjente her, så slo ikke hjertet, sånn som mitt. Det slår. Også bare lå den helt stille. Hvis den bare ligger helt stille,

så kan det godt hende at han sover eller har besvimt, men hjertet dunket ikke.

Elevene er klar over kompleksiteten i skillet mellom liv og død. De har kjennskap til avanserte medisinske operasjoner, som organtransplantasjoner og hjertestarting. I en gruppediskusjon tok elevene selv opp temaet organtransplantasjon. Elevene har blitt spurt om hvorfor man dør, og Nils har svart at man dør «fordi hjertet blir slitent». Men Kaja kan opplyse om at «det går an å få et nytt hjerte», og hun og Heidi vet at det får man «fra døde folk». Nils synes at dette er rart, for når man er død, har vel hjertet stanset?

Nils: Ja, men pumper hjertene deres, da, egentlig?

Kaja: Ja, hvis hjertene kanskje er fine, da. Da kan de jo få dem.

Nils: Eller kanskje er det ... for eksempel, jeg fisker av og til, og når vi skal gjøre opp fisken, så var det et hjerte som banket på den fisken, da. Så hvis det er hjerte som banker fortsatt, men så dør de, da.

Kaja: Men da dør de jo av noe annet.

Heidi: Ja, men det går jo an at for eksempel at hjertet dunker også dør man fordi at hjernen ikke virker, at hjernen på en måte blir litt ødelagt.

Intervjuer: Så man kan dø av at hjertet stopper, eller man kan dø av at hjernen ikke virker?

Heidi: Jeg vet ikke om man kan dø av at hjernen ikke virker, men jeg tror ikke man kan skifte hjerne (...)

Nils: Å få nytt hjerte og lunger det syns jeg er så rart.

Intervjuer: Ja, det er rart.

Heidi: At man liksom bare kan operere ut hjertet også er man ikke død, og så når man ikke har hjerte engang, når man opererer det ut liksom. Også må man liksom prøve å forte seg å få det inn igjen, kanskje?

Speece og Brent (1993) peker på hvordan den voksne forståelsen av komponenten irreversibilitet har forandret seg i takt med utvikling av stadig mer avansert medisin. De kaller det *moderne voksen forståelse av irreversibilitet* når man klarer å gripe kompleksiteten i skillet mellom levende og døde som livsopprettholdende teknologi medfører. Speece og Brent (1993) hevder denne forståelsen først kommer fra ca. 10 års alder. Åtteåringene i det aktuelle utvalget synes allerede å ha en slik forståelse. Likevel, hjertet blir gitt en overdrevent opphøydd status i elevenes beretninger. Elevene synes å ha en forståelse av at så lenge man får startet hjertet igjen, kan man fortsette å leve, uavhengig av tilstanden på resten av kroppen. Dette kan ses i sammenheng med det neste temaet.

Kunnskap om dødsårsaker. Elevenes kunnskap om dødsårsaker synes å henge sammen med erfaring, og korresponderer med relevante helsemessige forhold i samfunnet, slik det avspeiles i Statistisk sentralbyrås (2012) statistikk over dødsårsaker.

Tabell 2: Nevnte dødsårsaker.

Dødsårsak:	Nevnt i ant. samtaler (% av 18):
Alderdom (samlet)	12 (67 %)
Kreft	11 (61 %)
Sykdom	11 (61 %)
Hjertet (samlet)	10 (55 %)
Bilulykke/kjørt på av en bil	7 (39 %)
Bli skutt	6 (33 %)

Tabell 2 er basert på en gjennomgang av alle dødsårsakene som har blitt nevnt i samtaler. Kun de seks årsakene som er nevnt i flest samtaler, er plukket ut. Dødsårsakene *Alderdom* og *Hjertet* er grupper av beskrivelser. Alderdom består

av: alder og alderdom, dø av seg selv, fordi man har levd lenge, naturlig død og fordi man er gammel. Hjertet består av: hjertet, hjerteinfarkt, hjertestans og hjertesykdom.

- «*Man kan for eksempel dø av kreft. Også kan man dø på den måten at man ikke vil leve lenger, også kan man bare dø helt naturlig fordi at man er gammel.*»

De fire mest nevnte dødsårsakene er vanlige dødsårsaker i Norge, selv om alderdom strengt tatt ikke er en direkte dødsårsak. De mest vanlige dødsårsakene i Norge i 2012 var hjerte-/karsykdommer, ondartede svulster og sykdommer i åndedretsorganene (Statistisk sentralbyrå 2012). At «å bli skutt» nevnes så ofte som dødsårsak, kan muligens være en følge av barnas kunnskap om terrorhandlingene 22. juli -11.

Elevene i utvalget beskriver få direkte kausale mekanismer som fører til døden. Elevene omtaler heller dødsårsaker som *eksterne årsaker*, som ting som skjer med folk, og som gjerne er påført utenfra – noen ganger av andre: å falle ned fra et stup, drukne, mangel på mat og drikke, svartedauden og rabies. Carey (1985) tolker tendensen til å henviser til eksterne årsaker som et tegn på manglende forståelse for at døden er det som skjer med kroppen *som følge av disse eksterne hendelsene*. Henvisning til eksterne dødsårsaker kan dermed være et tegn på at elevene ikke har utviklet forståelse for døden som biologisk prosess. Dette synes også å stemme overens med elevenes svar i deres bruk av naturvitenskapsdiskursen. For eksempel framstiller flere av elevene det å bli gammel som en dødsårsak i seg selv, som dette sitatet viser: «Så er det noen som dør fordi de trenger å dø. Fordi de er gamle.» Det mangler en forklaring på hvorfor det ikke

går an å bli for gammel. Forståelsen av døden som en biologisk prosess, og de ulike livsfunksjonenes sammenheng og avhengighet av hverandre i opprettholdelse av liv, synes til dels å være fraværende. Resultater fra tidligere studier viser at undervisning om sammenhengen mellom kroppens livsfunksjoner kan ha effekt på barns forståelse av døden (Slaughter og Lyons 2003).

Mens det under temaet *Kunnskap om hjertet* var tydelig at elevene dro på konkrete personlige erfaringer med fenomenene, for eksempel å kjenne at kaninens hjerte hadde sluttet å slå, er temaet dødsårsaker mer preget av at kunnskapen er hentet fra voksnes beskrivelser, kommentarer og fortellinger. Noen ganger kan det virke som om elevene snakker om dødsårsaker med andres ord, akkurat som om de låner formuleringene de har hørt fra de voksne. Wertsch (1992) kaller det *ventrilokasjon* når en stemme (voice) snakker gjennom en annen.

Sitatene «det var hjertet» og «å ville dø» er eksempler på ventrilokasjon. Janne forteller i en samtale: «Farfaren min døde av hjertet.» Janne bruker formuleringen på en slik måte at man får inntrykk av at hun har begrenset kunnskap om hva det betyr at farfaren «døde av hjertet». Det forekommer flere eksempler på at «hjertet» nevnes som dødsårsak, uten at det vises til hjertestans eller hjertesykdom. Språkbruk om selvmord som dødsårsak, er et annet eksempel. Karin har fortalt om noen hun kjenner som går i sorggruppe for barn, fordi pappaen deres er død. Hun sier: «Jeg spurte (pappa) hvorfor han døde, også sa pappa at han ville dø.» Det kan virke som om Karin ikke har fått noen forklaring på hva man egentlig dør av når man dør av at man vil dø. Denne mistanken forsterkes når hun senere gir dette svaret på hva man kan dø av: «Man

kan for eksempel dø av kreft. Også kan man dø på den måten at man ikke vil leve lenger, også kan man bare dø helt naturlig fordi at man er gammel.»

Hvilken mening har egentlig den her uthevede teksten for Karin? Når Janne og Karin gjentar de voksnes formuleringer, mestrer de ikke nødvendigvis *meningsinnholdet* i disse ytringene på samme måte som en voksen ville gjøre (Rommetveit 2008). Språkbrukere som mestrer *meningsinnholdet* i ord som gjelder dødsårsaker, kan snakke i knappe ordelag og kanskje også uttrykke seg tvetydig. Likevel kan de fortsatt forstå hverandre, fordi de har en felles kunnskap som ligger til grunn. De deler mange bakgrunnsantakelser som fungerer som grunnlag for fortolkning av det som eksplisitt sies gjennom ytringen (Hundeide 1992). Når elevene tar formuleringene i bruk uten å dele bakgrunnsantakelsene med den som først ytret disse, bruker elevene formuleringene med et annet meningsinnhold. Elevenes ventrilokasjon viser imidlertid at de deltar i språkfelleskapet. De er i en prosess der de får økende deltakelse. Lave og Wenger (2003) mener at læring skjer gjennom aktiv deltakelse, og at beherskelse av viten og ferdigheter forutsetter at man beveger seg mot å bli fullstendige deltakere i sosio-kulturelle aktiviteter. Vel tillegger kanskje elevene på dette tidspunktet ordene og formuleringene de bruker, andre meninger enn pappa og bestemor gjorde, men likevel er det å bruke ordene og formuleringene aktivt en del av prosessen mot å bli fullverdige deltakere i språkfelleskapet, og dermed gradvis dele kjennskap til meningsinnholdet med andre språkbrukere. Når elevene ventrilerer de voksnes formuleringer, er de legitimt perifere i sin deltakelse (Lave og Wenger 2003).

Trosdiskursen: død som overgang til et annet liv

Livet etter døden var tema i en stor del av samtalene. Kun en elev, «Anders», er konsekvent i sin omtale av døden som endelig, mens majoriteten av elever snakker om fortsatt liv etter døden.

Elevene snakker om det evige livet. Det er som om konseptet død forsvinner og samtalen dreier seg om fortsatt eksistens i andre former og på andre steder. Døden framstilles som en spatial forflytning heller enn en ontologisk overgang. Dette stemmer overens med tidligere forskning som sier at denne aldersgruppen anser å være død som å leve videre et annet sted (Carey 1985). Et forbehold må imidlertid tas. Dette gjelder kun når elevene benytter seg av trosdiskursen. De forholder seg til døden mer som en endelig, ontologisk overgang når de benytter sorg/tap- eller naturvitenskapsdiskursen.

Gjenfødelse via himmelen. Man kan finne igjen en sammenhengende «grunnfortelling» i elevenes beretninger om det evige livet. Denne «grunnfortellingen» er et slags felles minste multiplum basert på majoritetens beretninger. Hver enkeltfortelling varierer fra elev til elev når det kommer til detaljrikdom, grad av påvirkning fra kristen tro og dualismeposisjon. Fortellingen er omtrent slik: Den som dør reiser til himmelen. Himmelen er «der oppe», det er himmelen vi ser over oss, men den er likevel usynlig for oss, eller vi kan ikke se den fordi den er så langt unna. I himmelen bor Gud, og det er skyer og engler der. De døde oppholder seg i himmelen en stund, før de blir gjenfødt som nye mennesker på jorda. Som gjenfødt husker man ingenting fra sitt forrige liv. Dette utdraget viser en variant av grunnfortellingen:

Lisa: Også tror jeg liksom at når man kommer til himmelen, så er man der litt, også står man på en måte i en slags kø, også er det noen som vil føde på nytt, eller føde et barn, så ser man om det skal bli gutt eller jente, også sender man ned den neste gutten eller den neste jenta, så lever de et nytt liv og husker ingenting av det gamle.

Elevene integrerer ulike religiøse tradisjoner i en og samme forestilling om livet etter døden. Med integrasjonen av sjelvandring og gjenfødelse representerer grunnfortellingen et syklisk syn på liv og død, selv om himmel- og gudsbegrepet fra kristen tro tradisjonelt representerer et lineært verdensbilde. Barnas integrasjon av religiøse tradisjoner kan tilsvare den Sagara-Rosemeyer og Davies (2007) fant i sin intervjustudie i Japan. I begge studiene viser barna kreativ meningsskapning innenfor en gitt sosiokulturell ramme ved å trekke på samfunnets religiøse fortellinger.

Elevene er ikke konsekvente, men konstruerer forskjellige versjoner av livet etter døden. De kan snakke om livet etter døden som et fortsatt evig liv i himmelen, og i samme samtale forholde seg til livet etter døden som gjenfødelse via himmelen. Tendensen er at gjenfødelse kommer inn som et element når de skal fortelle *generelt* om hva de tror skjer med menneskene etter døden. *Konkrete personer* som er døde, derimot, er i himmelen. Døden framstilles altså i større grad som evig liv i himmelen, og ikke som gjenfødelse, når sorg/tap-diskursen brukes i kombinasjon med trosdiskursen.

Når man tror at bekjente døde personer lever videre i himmelen, kan det bli lettere å videreføre en følelsesmessig relasjon til den døde. Klass og Walter (2001) viser til et vanlig, og ikke nødvendigvis religiøst, fenomen i vestlige land, kalt *vedvarende bånd* (*continuing bond*). Etterlatte kan føle den

dødes tilstedeværelse – snakke med og om den døde – og bruke den døde som rettesnor i moralske dilemmaer.

Dualisme. Det er en tydelig dualisme i mange av elevenes beretninger om livet etter døden, men ikke hos alle. Tre ulike posisjoner er representert blant elevene: 1. ikke-dualistisk posisjon, 2. mellomposisjonen og 3. klassisk dualisme. Posisjon 1 og 2 kan synes å utelukke gjenfødelse, og det er også den tredje posisjonen som henger sterkest sammen med grunnfortellingen.

I den ikke-dualistiske posisjonen eksisterer kun det kroppslige. Ingenting lever videre etter døden, alt ligger til råtning i jorda, og det himmelske, sjelelige og religiøse avvises. Anders er den eneste eleven som er konsekvent i sin ikke-dualistiske posisjon. Anders: «At de blir bare død, så blir de begravd, så blir de jo til jord, så kommer jo ... mark for de skal jo lage ny jord, så spiser de jorda.»

Kun et par elever inntar mellomposisjonen. De kan snakke om at noe reiser til himmelen og noe blir igjen i jorda, men sjelsbegrepet hos disse elevene er enten fraværende eller forveksles med det kroppslige. Eksempler på mellomposisjonen er at det er kroppen som blir gjenfødt som en ny person, og ikke sjelen, eller som i utdraget under, at skjelettet ligger igjen i jorda imens kroppsdelene reiser til himmelen.

Line: [Menneskene] ligger ned i jorda, så kommer alt, etter mange år, så ligger igjen skjelettet der. Også kommer alle musklene ... nei, alle sånn kroppsdelene de kommer opp på himmelen.

Intervjuer: M-m, kroppsdelene kommer opp på himmelen?

Line: M-m, så skjelettet kommer ned i bakken, også ...

I klassisk dualisme, hvor vi finner majoriteten av beretningene, trekkes et skille mellom det kroppslige og det sjelelige. Det sjelelige lever videre etter døden, mens kroppen råtner og «blir til skjelett»:

Reidun: Sjela går opp i himmelen, og kroppen blir liggende og råtne opp. Til beinet.

Sjelsbegrepet gjør det mulig å kombinere forestillinger om skjelettet i jorda og om at man kommer til himmelen når man er død. Mellomposisjonen og den ikke-dualistiske posisjonen bruker ikke sjelsbegrepet i sine forklaringer. Hvis barna som inntar disse posisjonene forstår følelser, oppfatninger og ønsker som lokalisert i den døde kroppen, kan dette tenkes å føre til skremmende forestillinger, for eksempel om at den døde ligger begravet under jorda og tenker og føler (Johnsen 2011). Resultater fra Bering og medarbeideres (2004, 2005) studier av åtte-åringers forståelse for at alle funksjoner opphører når man dør, tyder på et stort språk i deres forståelse av forskjellige *typer* funksjoner. Åtte-åringene i disse studiene var langt mer tilbøyelige til å tillegge den døde følelser, oppfatninger og ønsker, enn biologiske (spise, sove etc.), psykobiologiske (for eksempel sulten, trøtt) eller perseptuelle funksjoner (se eller høre) (Bering og Bjorklund 2004; Bering, Blasi og Bjorklund 2005). Elever som holder den klassisk dualistiske posisjonen vil lettere kunne la den døde beholde slike mentale funksjoner som en del av sjelen, og sjelen kan leve videre i himmelen eller en ny person. Det kommer ikke fram i studiene til Bering og medarbeidere (2004, 2005) hvordan barna i deres utvalg har forholdt seg til skillet mellom kropp og sjel.

Avsluttende diskusjon

I denne studien har vi undersøkt menings- skaping om liv og død blant åtte år gamle elever i norsk skole. Den mening elevene skaper om liv og død synes å være knyttet til forhold i barnas makrokontekst, som forventet levealder, religiøse strømninger og tradisjoner, normer og kulturelle praksiser. Elevene viser kompetanse til å vekse mellom forskjellige perspektiver på døden, og framstiller liv og død ulikt avhengig av hvilken diskurs som er i spill. Med bruk av trosdiskursen og sorg-tap-diskursen konstruerer elevene ulike versjoner av livet etter døden som kommer i konflikt med hverandre, uten at elevene selv bemerker kontradiksjonen. Ulike diskurser trigges når samtalen dreier seg om konkrete personer som er døde, og når temaet er døde de ikke har noen relasjon til. Dette kan ha implikasjoner både for hvordan man leser resultatene fra tidligere studier og for forståelser av barn i praksis. Studier som ensidig benytter naturvitenskaps-diskursen, kan stå i fare for å konkludere med at barna mangler kunnskap eller misforstår, når barna i virkeligheten benytter en annen diskurs om døden enn den forskeren fortolker barnas svar ut ifra.

Resultatene fra denne studien kan peke mot en praksis hvor det er behov for å forstå barnet dialogisk. Barnets utsagn kommer som en del av en samtale, og er ikke kun et isolert uttrykk for en indre, egen, forståelse. Selv når barn tilsynelatende bruker de samme ord og formuleringer som voksne, kan de ha et annet meningsinnhold. Barn har ofte mindre kunnskap om bakgrunns-antakelsene for det som blir sagt enn mer erfarne språkbrukere har. At barn kan ha mindre, eller annet, meningsinnhold i ord og formuleringer, bør imidlertid ikke brukes som et argument for ikke å inkludere barn i

samtaler om liv og død. Selv om de i begynnelsen kan oppfatte ord som tomme eller uten meningsinnhold, og de antagelig vil bruke dem i andre sammenhenger enn erfarne språkbrukere ville gjort, vil aktiv bruk og lytting være en form for deltakelse som er viktig for læringsprosessen. Gjennom ventrilokasjon deltar elevene aktivt. De får prøvd ut hva ordene kan bety og brukes til. Gradvis blir de gjort til barnets egne ord.

Foreldre og andre omsorgspersoner vil i mange tilfeller være usikre og utrygge på hvordan de bør kommunisere med barn, og opplever liv og død som vanskelig tematikk (Bugge m.fl. 2013). Særlig i forbindelse med tap i familien kan det å være trygg og lyttende og tone inn på barnets perspektiv være vanskelig. I slike tilfeller vil vi framheve den viktige rollen førskolelærere, lærere, helsesøstre og annet helsepersonell kan ha (Bugge, Helseth og Darbyshire 2008). Den mer erfarne samtalepartner må imidlertid tilpasse samtalen til det individuelle barnet. En slik tilpasning kan skje gjennom en inntoning til barnets perspektiv for å etablere en felles referanseramme. Den voksne bør utforske hva det konkrete barn har forstått eller misforstått, hva hun eller han lurer på eller er redd for, og ikke ta utgangspunkt i beskrivelser av hva barn i en bestemt alder generelt forstår eller er opptatt av når det gjelder døden. Siden barnet vil mangle mange nødvendige bakgrunnsantakelser bør eksplisitte formuleringer benyttes. Voksne kan slik gradvis lede barns deltakelse mot mer selvstendig, og mindre perifer deltakelse.

Den presenterte studien har sine klare begrensninger. Egenskaper ved utvalget og omstendigheter ved intervjusituasjonen kan ha vært med på å gi resultater som var spesielle for den aktuelle undersøkelsen. Utvalget var mest sannsynlig sammensatt

av barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, men når det kommer til kulturelt og religiøst ståsted var utvalget ganske homogent. Alle barna kommer dessuten fra samme by på Vestlandet. To pilotintervjuer ble gjennomført i Oslo-området, og med et unntak syntes de ikke å avvike fra de resterende intervjuene. Unntaket var at mens kun en av 26 deltakere i vestlandsbyutvalget var konsekvent ikke-dualistisk, var to av to deltakere fra Oslo-området konsekvent ikke-dualistiske. Ingen beretninger à la gjenfødelse via himmelen skimtes i pilotintervjuene. En spesifikk historie om gjenfødelse ble fortalt i tre forskjellige samtaler (ved begge skoler). Denne ble også fortalt av læreren i den ene klassen etter gjennomførte datainnsamling. Det er mulig at kjennskapen til denne gjenfødseshistorien var med å skape det store fokuset på gjenfødelse i det aktuelle materialet.

Ytterligere undersøkelser kreves for å få et bilde av betydningen av kulturelle og religiøse variasjoner i Norge, både blant minoritetsbarn og mellom ulike landsdeler og områder. Studier av barn i andre aldre og livssituasjoner vil også være av interesse, for eksempel studier av hvordan barn som etterlatte og pårørende til alvorlig syke, konstruerer mening om liv og død.

Førsteforfatter presenterte seg allerede i rekrutteringsfasen som gruppeleder for sorggrupper for barn. Dette kan ha gjort sorg/tap diskursen særlig framtrædende i elevenes beretninger. Videosnutten som vistes i klassene, kan også ha hatt effekt på elevenes fokus, både ved at elevene hadde forberedt seg mentalt til samtalen, og på temaene de tok opp. Selv om resultatene fra denne undersøkelsen har begrenset generaliserbarhet kan de være til nytte i samtaler med barn i den aktuelle aldersgruppen.³

Noter

¹ Artikkelen bygger på Ingrid H. Johnsens (nå Ingrid J. Hogstad) masteroppgave fra 2012 veiledet av Astri Heen Wold. Undersøkelsen ble planlagt før terrorangrepet 22. juli 2011, og gjennomført etterpå, i oktober 2011.

² Omstendigheter ved rekrutteringsprosessen kan ha gjort temaet Dødens unngåelighet framtrædende. Spørsmålet «Hvordan hadde verden vært hvis døden ikke fantes?» ble oppgitt i informasjonskrivet til foreldre. Temaet bar preg av liten variasjon og stor samstemmighet blant elevene, og det kunne virke som om elevene hadde snakket om dette på forhånd. Temaet Egen død hadde interessante elementer, og kunne gjerne vært utforsket videre. Data-materialets kvalitet kan imidlertid trekkes i tvil i denne undersøkelsen. Tekstutdragene som handler om egen død bærer preg av at intervjuer til dels unngikk inngående spørsmål eller å be om utdypning når samtalen dreide seg om elevenes egen død. Dette kan ha handlet om intervjuerens frykt for at tanken på egen død skulle skape ubehag for elevene.

³ Takk til to anonyme fagfeller for gode innspill til et tidligere utkast.

Referanser

- Barrett, H. C. og Behne, T. 2005. Children's understanding of death as the cessation of agency: a test using sleep versus death. *Cognition* 96: 93–108.
- Bering, J. M. og Bjorklund, D. F. 2004. The natural emergence of reasoning about the afterlife as a developmental regularity. *Developmental Psychology* 40(2): 217–233.

- Bering, J. M., Blasi, C. H. og Bjorklund, D. F. 2005. The development of "afterlife" beliefs in religiously and secularly schooled children. *British Journal of Developmental Psychology* 23: 587–607.
- Braun, V. og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bugge, K. E., Darbyshire, P., Røkholt, E. G., Haugstvedt, K. T. S. og Helseth, S. 2013. Young children's grief: Parents' understanding and coping. *Death Studies* 38(1): 36–43.
- Bugge, K. E., Helseth, S. og Darbyshire, P. 2008. Children's experiences of participation in a family support program when their parent has incurable cancer. *Cancer Nursing* 31(6): 426–434.
- Burman, E. 2008. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Carey, S. 1985. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Fugelli, P. 2010. *Døden, skal vi danse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. 1992. The message structure of some Piagetian experiments. I: A. H. Wold, red. *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press: 139–156.
- Hundeide, K. 2003. *Barns livsverden*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Johansson, B. og Larsson, G.-B. 1977. *Barns tanker om døden*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Johnsen, I. H. 2011. Barns forståelse av døden. *Impuls* 64(1): 44–49.
- Johnsen, I. H. 2012. «Man kan jo ikke leve til man blir tusen»: En kvalitativ intervjustudie med et sosiokulturelt perspektiv på barns forståelse av døden [Online]. Oslo: Universitetet i Oslo. Tilgjengelig på: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32130>.
- Når livet går sin vei...* 1996. I regi av Kiilerich, K. og Fjeldmark, S.: A Film APS.
- Klass, D. og Walter, T. 2001. Processes of grieving: How bonds are continued. I: M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe og H. Schut, red. *Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care*. Washington: American Psychological Association: 431–448.
- Lave, J. og Wenger, E. 2003. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazar, A. og Torney-Purta, J. 1991. The development of sub-concepts of death in young children: A short term longitudinal study. *Child Development* 62: 1321–1333.
- Mahon, M. M. 2011. Death in the lives of children. I: V. Talwar, P. L. Harris, og M. Schleifer, red. *Children's Understanding of Death*. Cambridge: Cambridge University Press: 61–97.
- Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet* 358(9280): 483–488.
- Piaget, J. 1926. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. 2008. *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sagara-Rosemeyer, M. og Davies, B. 2007. The integration of religious traditions in Japanese children's view of death and afterlife. *Death Studies* 31(3): 223–247.
- Slaughter, V. 2005. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist* 40(3): 1–8.
- Slaughter, V. og Lyons, M. 2003. Learning about life and death in early childhood. *Cognitive Psychology* 46: 1–30.
- Speece, M. W. og Brent, S. B. 1984. Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development* 55(5): 1671–1686.
- Speece, M. W. og Brent, S. B. 1993. "Adult" conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death *Death Studies* 17: 203–224.

- Statistisk Sentralbyrå. 2012. *Dødsårsaker. Offentlig statistikk*. [Online]. Oslo: Statistisk sentralbyrå (SSB). Tilgjengelig på: <http://www.ssb.no/helse/statistikker/dodsarsak/aar/2013-11-01?fane=tabell&sort=nummer&tabell=145832> [Hentet 10.02. 2016].
- Statistisk Sentralbyrå. 2014. *Forventet levealder ved fødselen 1825–2013. Offentlig statistikk*. [Online]. Oslo: Statistisk Sentralbyrå (SSB). Tilgjengelig på: <http://www.ssb.no/natur-og-miljo/barekraft/forventet-levealder-ved-fodselen> [Hentet 10.02 2016].
- Tetzchner, S. V. 2001. *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. *Læreplan i naturfag/NAT103* [Online]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig på: <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03> [Hentet 10.02 2016].
- Wertsch, J. V. 1992. A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. I: A. H. Wold, red. *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press: 65–76.
- Westcott, H. L. og Littleton, K. S. 2005. Exploring meaning in interviews with children. I: S. Greene og D. Hogan, red. *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: Sage: 141–157.
- Øvreeide, H. 2000. *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Aadland, E. 1998. *Etikk for helse- og sosialarbeidrar*. Oslo: Samlaget.

Ingrid Johnsen Hogstad har mastergrad i kultur- og samfunnspsykologi og bachelorgrad i filosofi fra Universitetet i Oslo. Hun er PhD-stipendiat i Helse- og sosialfag ved Høgskolen i Molde. Blant hennes interesseområder er barns utvikling, språk og kommunikasjon og vitenskapsteori. Hennes PhD-prosjekt omhandler barn som pårørende til en alvorlig syk og døende mor eller far.

Ingrid Johnsen Hogstad, Avdeling for helse- og sosialfag, Høgskolen i Molde, Postboks 2110, NO-6402 Molde, Norge. Email: Ingrid.hogstad@himolde.no

Astri Heen Wold er cand. psychold og dr. philos og nå professor emerita ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Hun har de senere årene arbeidet innenfor kultur- og samfunnspsykologi med stor vekt på flerspråklighet og språk og kommunikasjon mer generelt.

Astri Heen Wold. Email: a.h.wold@psykologi.uio.no