

”Min pappa måtte være en hemmelighet”

En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av
hemmelighetens betydning for barn med psykisk syke foreldre
– med utgangspunkt i tre unge voksnes barndomsopplevelser.

Sandra Midtgård Sivertsen

Veileder: Tone Sævi

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk
NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2015

Sammendrag

Jeg ønsket å skrive en oppgave om hvordan det opplevdes å vokse opp med en mamma eller pappa som har en psykisk lidelse. Mitt møte med psykisk sykdom startet med en hemmelighet som ble meg betrodd, og hemmelighet som fenomen er også dette prosjektets omdreiningspunkt. Jeg ønsket å komme nærmere hvorfor det er vanskelig å snakke om psykiske lidelser, og hvilken plass hemmelighetene om dem har i barns oppvekst. Jeg intervjuet tre unge voksne kvinner som alle har en mamma eller pappa med en alvorlig psykisk lidelse. Samtalene hjalp meg videre i utforskningen av hva det vil si at voksne *ser* og hvordan barn opplever seg *sett* eller *ikke sett*, at voksne kan se for lite men også for mye, av hva *ansvar* er, av barns sårbare *tillit*, og av *språket* som holder og deler det vanskelige som noen ganger også er en hemmelighet.

Forskningsspørsmålet for denne fenomenologisk orienterte studien er: *Hvilken plass har fenomenet hemmeligheter i oppveksten til barn med psykisk syke foreldre? Og hvilke pedagogiske dilemmaer står vi overfor i møte med slike hemmeligheter?*

Med utgangspunkt i van Manen og Levering (1996) har jeg i litteratur-reviewet utforsket hva en hemmelighet er, hva som skiller det fra nærliggende fenomener, og hvordan barn lærer å holde noe hemmelig. Det viser seg at hemmeligheter alltid er relasjonelle, og at det er de som muliggjør nære relasjoner til andre mennesker (van Manen & Levering, 1996). Hemmeligheter er slik et nødvendig gode, men dette prosjektet viser også at det kan være et mulig onde. Det finnes hemmeligheter om det som er vanskelig, hemmeligheter som er uforståelige for barn men som de lojalt holder for sin mamma eller pappa. Slike vonde og vanskelige hemmeligheter bærer med seg et stort ansvar. Der tidligere forskning tradisjonelt fokuserer på den risiko en oppvekst med en psykisk syk forelder kan medføre, er fokuset her rettet mot den pedagogiske relasjonen – dens dilemmaer, aporier, nødvendige risiko, eksistensielle kvaliteter og muligheter (Sævi, 2005, 2014, 2015, van Manen, 2015). Voksne oppfordres til å snakke med barna om mamma eller pappa som har en psykisk lidelse. Det var også mitt utgangspunkt. Men underveis kom forståelsen av at ikke alt kan sies med ord. Hemmeligheter viser til relasjoner, og det er *med* og *i* den pedagogiske relasjonen at det eksistensielle, uspesialiserte språket for å snakke om det vi ikke snakker om finnes (Sævi, 2014). Denne relasjonen gir rom for det diskontinuerlige i barnets oppvekst (Bollnow, 1976), den gir rom for risiko og streber etter rettferdighet – den fordrer en *voksen eksistens* (Biesta, 2015).

Til en av mine beste, og til alle små med
store hemmeligheter –
takk for tilliten.

Forord

Det er vanlig å snakke om ”veis ende” når målet er nådd. Etter et endt studie klinger dette rart, det er jo nå det begynner! Likevel, dette prosjektet er ferdigstilt, problemstillingen vil jeg derimot bære med meg resten av livet.

Tusen takk til mine **tre informanter**. Dere våger å snakke om noe mange ikke snakker om, og for det er jeg dere evig takknemlig. Deres historier belyser pedagogiske styrker og svakheter, dilemmaer og muligheter – jeg håper at jeg har klart å forvalte den tillit og det ansvar dere ga meg sammen med dem.

Tusen takk til min veileder **Tone**. Jeg kjenner ingen som eier flere rørende takketaler enn deg, og jeg stiller meg nå i den takknemlige rekken. Du har gitt meg en ny forståelse og opplevelse av å bli sett. Å bli sett innebærer å bli forstått så du – og jeg har sjelden opplevd meg så forstått som i samtaler med deg, gjennom mailer og tilbakemeldinger. Din omsorg for studenter og våre prosjekter er forbilledlig. Din kloke kunnskap er verdt å strekke seg etter – du lever den. Takk for samarbeidet og all god hjelp!

Tusen takk til min unike heiagjeng, som består av både venner og familie. Takk for at dere alltid har troen, selv når jeg ikke har den selv. Tusen takk **mamma** for din tålmodighet – det ble mange timer med høytlesning, takk for alle gode og kloke innspill. Tusen takk **pappa** for at jeg fremdeles får være ”helten din” – du vil for alltid være min. **Mamma og pappa**, takk for at dere i livet og i relasjon til meg har ufarliggjort annerledeshet, og vist meg at ingen er bare det vi ser. Takk til mine **søsken**, to **svogere**, og til min kjære **nevø** – sammen med dere er prestasjoner som dette aldri det viktigste.

Tusen takk til medstudenter for utallige gode samtaler og diskusjoner. **Amanda** og **Siri**, jeg er så takknemlig for at jeg fikk dele denne veien med dere! En spesiell takk til **Maria** som en dag i kantinen minnet meg på hva jeg egentlig ville skrive om, en påminner som ga selvtillit nok til å endre kurs.

Bergen, august 2015, Sandra Midtgård Sivertsen

Fins det et barn som aldri blei såra
som ikkje eingong blei hånt av far eller mor
fins det en bønn som kan viska vekk skammen
dei voksne forgår i for det galna de gjor'
fins det ein tillit som aldri dør
eg e'kje sikker – det e derfor eg spør

Fins det et ord som brått skape' meining
som får ein te å kvila med sitt kaos og rot
fins det et lys som óg sees av den blinde
som skremme vekk redsel og opplys' ein te mot
kan ein vær' trygg på at det aldri dør
eg e'kje sikker – det e derfor eg spør

Bjørn Eidsvåg¹

¹ <http://www.bjorneidsvag.no/album/pa-svai/sanger/fins-det-et-barn>

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	7
1. STARTEN.....	13
INNLEDNING	13
HVORFOR AKKURAT BARN MED PSYKISK SYKE FORELDRE?	13
JA, DET ANGÅR PEDAGOGIKKEN, – MINE PEDAGOGISKE FORMÅL.....	14
FORSKNINGSSPØRSMÅLET.....	15
<i>Relevante underspørsmål.....</i>	<i>15</i>
<i>Faren for at forskningsspørsmålet fører til kategorisering.....</i>	<i>15</i>
FORDI DET ER AKTUELT, FORDI DET GJELDER MANGE	16
JA, DET ER FORSKET PÅ TIDLIGERE.....	18
RISIKABELT Å HA RISIKO SOM UTGANGSPUNKT – OM SIRKELKATEGORISERING OG SELVOPPFYLLENDE PROFETIER	19
HVORFOR EN FENOMENOLOGISK ORIENTERING?.....	21
<i>Hvorfor arbeide med pedagogiske dilemmaer?.....</i>	<i>22</i>
DET ER EN ANNERLEDES OPPVEKST.....	23
<i>Oppdragelsens manglende fasit – den pedagogiske betydningen av usikkerhet og risiko.....</i>	<i>25</i>
<i>Annerledeshetens sprikende front – om korrigering, endring og skjult annerledeshet.....</i>	<i>27</i>
HVORFOR FENOMENET HEMMELIGHET?	28
OPPBYGGING AV OPPGAVEN	29
2. ET FORTOLKENDE LITTERATUR-REVIEW	31
INNLEDNING	31
ETYMOLOGI.....	32
DET HEMMELIGE SKILLER SEG FRA DET PRIVATE	33
<i>Barns tillit møter voksne hemmeligheter</i>	<i>37</i>
HEMMELIGHET SKILLER SEG FRA LØGN.....	39
<i>Hemmeligheter holder mer enn det som ikke blir sagt</i>	<i>41</i>
EN DISKONTINUERLIG PEDAGOGIKK – OM NØDVENDIG RISIKO, VOKSEN EKSISTENS OG STREBEN ETTER RETTFERDIGHET.....	41
ET INDRE LIV OG HEMMELIGHETER – BARNET FINNER DET PÅ ET HEMMELIG STED.....	46
ULIKE FORMER FOR HEMMELIGHETER	48
<i>Eksistensielle hemmeligheter</i>	<i>49</i>
<i>Kommunikative hemmeligheter</i>	<i>50</i>
<i>Personlige hemmeligheter – en forutsetning for nære relasjoner.....</i>	<i>52</i>
<i>Barn med voksne(s) hemmeligheter</i>	<i>53</i>
HEMMELIGHETER – ET NØDVENDIG GODE, MEN OGSÅ ET MULIG ONDE.....	55
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	56
<i>Å se i den pedagogiske relasjonen</i>	<i>58</i>
<i>De voksnes ansvar i den pedagogiske relasjonen.....</i>	<i>60</i>
3. METODE	65
INNLEDNING	65
OM Å SE DET UALMINNELIGE I DET ALMINNELIGE.....	65
HERMENEUTISK FENOMENOLOGI	67
<i>Teksten</i>	<i>68</i>
<i>Er det en metode?.....</i>	<i>70</i>
ANEKDOTER – DE (OPP)LEVDE OPPLEVELSENE.....	71
ET FENOMENOLOGISK ORIENTERT INTERVJU	73
LITTERATURSTUDIUM.....	74
TRANSKRIPSJON- PÅ LET ETTER DE LEVDE EKSEMPLENE.....	75
<i>Redigering og ikke generalisering.....</i>	<i>77</i>
ETISKE UTFORDRINGER – OM Å BESKYTTE EN TREDJEPART	79

FORSKNINGSPROSESSEN – VEIEN MOT SNØBALLENE	81
<i>Intervjuene – om ansvar og dårlig samvittighet</i>	82
DEN SOM GIR HAN FÅR	83
4. PRESENTASJON AV MATERIALET	85
INNLEDNING	85
DE VOKSNE.....	85
Å BLI SETT	88
HEMMELIGHETER	95
SPRÅKET FOR Å SNAKKE OM DET VI IKKE SNAKKER OM.....	99
5. PEDAGOGISKE UTFORDRINGER OG DILEMMA KNYTTET TIL BARNES VANSKELIGE HEMMELIGHETER	105
INNLEDNING	105
HEMMELIGHETENS BETYDNINGSFULLE Plass	107
FRIHET ELLER IKKE FRIHET TIL Å RØPE?	110
"SA STO VI BARE DER MED HVERT VÅRT SAFTGLASS"	112
<i>Tillitens tause fordring</i>	115
DET VI IKKE SNAKKER OM OG DET VI IKKE KAN SNAKKE OM	116
<i>Det språket som kan snakke om det ord ikke kan si</i>	118
DE ER IKKE "DE USYNLIGE BARNA" - DET ER MULIG Å SE DEM	121
<i>Å se uten å gjøre alt synlig</i>	122
SKAMMEN I HEMMELIGHETEN	124
<i>Om å se seg selv gjennom andres blikk</i>	126
<i>Hvordan kan vi møte barn som bærer på skam?</i>	129
6. AVSLUTNINGEN – OM DET JEG IKKE FORVENTET Å FINNE	131
INNLEDNING	131
DET HEMMELIGE I HEMMELIGHETEN.....	131
<i>Det ensomme i livet</i>	132
<i>Ikke alt i sykdommen kan deles</i>	134
PÅ GRENSEN MELLOM HEMMELIGHET OG LØGN.....	134
OM Å HOLDE OG DELE EN HEMMELIGHET SOM "ALLE" KJENNER.....	136
"DETTE ER MIN BYRDE Å BÆRE."	137
<i>Barn tar ansvaret selv og "ansvarliggjør" ikke andre</i>	139
Å SE DET SVAKESTE UTTRYKKET	140
EPILOG.....	142
<i>En liten stafettpinne</i>	143
KILDER	145
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	151
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING.....	153
VEDLEGG 3: SAMTALETEMA	154
VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD.....	155

1. Starten

Innledning

Hvorfor akkurat barn med psykisk syke foreldre? Hvorfor akkurat fenomenet hemmelighet? Hva har det med pedagogikk å gjøre? Er det ikke forsket nok på? Hvorfor en fenomenologisk orientering? Hva med de syke foreldrene, har du tenkt på dem? Skal du liksom komme med en løsning på uløselige dilemmaer? – Slike spørsmål, og flere til, aktualiseres av temaet mitt. Jeg skal forsøke å møte dem i dette kapitlet, gjennom å vise min bakgrunn for- og mine formål med prosjektet. Etter å ha aktualisert problemstillingen vil jeg vise til hva som tradisjonelt har blitt og fortsatt blir vektlagt i forskningen på feltet, hovedsakelig innenfor psykologien. Med dette som bakteppe blir det tydeligere hva et fenomenologisk orientert prosjekt kan tilføre forskningen. Gjennom innledningskapitlet ønsker jeg å luke bort det du eventuelt vil kunne misforstå, allerede før du begynte å lese. Forhåpentligvis er vi slik på samme side når du kommer til litteratur-reviewet.

Hvorfor akkurat barn med psykisk syke foreldre?

Som liten jente fikk jeg innblikk i en stor hemmelighet. Jeg tror muligens aldri at denne hemmeligheten ble omtalt som nettopp dette, men selv som barn gjenkjente jeg det som ble fortalt som noe andre ikke skulle få del i. Som det fenomenet en hemmelighet er, husker man gjerne både tid og sted for når den i fortrolighet ble delt. Denne er intet unntak, - en sommerdag på lekeplassens huskestativ. Hemmeligheten har utviklet seg gjennom årenes løp, hos og mellom meg og min venninne. Men den er der fortsatt, og danner i dag utgangspunktet for, og motivasjonen bak mitt forskningsspørsmål. Jeg kjenner at tilliten krever noe tilbake. Å kunne holde på en hemmelighet er ikke lenger tilstrekkelig.

Jeg har valgt å ta med denne historien innledningsvis, da jeg uten den opplever det som vanskelig å sette ord på hvorfor nettopp dette opptar meg. Hva hemmeligheten egentlig gikk ut på forsto jeg først mange år senere. Min venninne sin pappa hadde en alvorlig psykisk lidelse. En sykdom som ikke kunne snakkes om. Og for meg, en godt bevart hemmelighet. I ettertid, og gjennom studiet i pedagogikk har jeg flere ganger kommet tilbake til spørsmålet om min venninnes historie representerer flere enn henne selv. Er det flere små med store

hemmeligheter? Hvem tar ansvar for dem, og hva er ansvar i denne sammenheng? Hvem er deres voksne? Hvem betror de seg til? Hvem ser dem?

Ja, det angår pedagogikken, – mine pedagogiske formål

Jeg har lenge tenkt at om jeg noensinne skulle skrive en masteravhandling, var det dette temaet jeg ville ta for meg. Den opplevde uretten som denne historien representerer har fulgt meg gjennom hele pedagogikkstudiet. Den har kanskje i løpet av denne tiden blitt enda klarere for meg. Mang en gang har jeg likevel lurt på om et slikt prosjekt kunne finne sin plass i den pedagogiske fagdisiplin, da jeg ikke ønsker å ”låse” informantenes opplevelser inn i pedagogiske institusjoner, men forsøke å la informantene selv finne hva de mener skiller deres oppvekst og oppdragelseshistorie fra andres. Dette kan gjerne begrunnes i at vi alle er mer enn de rammene foreldrene våre satt for vår danning. Vi er også mer enn det skolens lærere så og hadde rom for å påvirke. Vi lever i et sammensatt samfunn, hvor foreldre ikke er alene om å se og oppdra sine barn.

I den grad vi lever sammen med barn, må vi – noe annet er umulig – leve vårt liv sammen med dem. Vi kan ikke utsette oss selv som samfunnsmennesker, vi kan ikke innta en død eller nøytral stilling. Det er riktig nok en trivialitet, men er samtidig det primære og mest alvorlige pedagogiske saksforholdet (Mollenhauer, 1996, s.22).

Uttrykket ”de voksne” i denne avhandlingen rommer derfor flere enn barns foreldre. Det betegner de profesjonelle og de signifikante, - de som sto i en relasjon til informanten som barn. Men jeg ønsker ikke å fokusere på hvordan en oppvekst med en psykisk syk forelder har påvirket informantens danning direkte. Jeg vil heller sikte mot en indirekte vinkling, ved at de gjennom å fortelle noen av sine opplevelser, viktige deler av sin oppdragelseshistorie, kan belyse, i form av mange enkeltheter, hva som kan tas med videre i den pedagogiske virksomheten. Deres opplevelser kan fremstå som deler av en livsform som gagnar, eller ikke gagnar, barns danning. Jeg ser også på hva vi bør forandre – og la ligge igjen. Det er dette som er min idealistiske motivasjon med prosjektet, at det skal kunne bidra til at voksne som er i kontakt med barn som vokser opp med en psykisk syk forelder, kan se og forstå hvilket ansvar de har i møte med dem, og hvilken unike forskjell de her kan bety for barnet; hvor mye, men også gjerne hvor lite som skal til før man opplever å bli *sett*. Jeg ønsker selvfølgelig ikke å starte en heksejakt. Psykiatrien har ingen stolt pårørendehistorie. Den er tvert imot preget av mye urett og tapte muligheter. Men jeg vil gi ordet til de som best vet hva det her snakkes om, nemlig dem som har opplevd psykisk syke foreldre. Det er en anledning til å se

nye muligheter, og til å hjelpe oss å se fremover. Gjennom bidragene fra dem som har hatt denne kanskje spesielle opplevelsen er det mitt håp at voksne rundt disse barna evner, litt etter litt, å fjerne et av samfunnets siste tabuer. Men fremfor alt er håpet at de våger å være medmenneske i et barns verste mareritt; når mamma eller pappa blir alvorlig (psykisk) syk.

Forskningsspørsmålet

En skulle tro at når temaet har valgt meg mer enn jeg har valgt det, så ville også selve forskningsspørsmålet være like klart. Slik var det ikke. I min iver etter å tydeliggjøre, og vinne ”kampen” om at pedagogikk har å gjøre med hele livet, og ikke må begrenses til pedagogiske institusjoner, ble forskningsspørsmålet tilsvarende vidt. For å favne alle voksne ville jeg ikke å begrense og avgrense. ”Hvordan oppleves det å vokse opp med en psykisk syk forelder?” var det jeg ville vite og vise. Men etter hvert som litteratur-reviwet tok form, og i samtaler med veileder ble det tydelig for meg at det er det hemmelige, det som ikke snakkes om, som var mitt utgangspunkt. Hemmeligheten var der fra starten av, men nå ble dette fenomenet også veien videre.

Forskningsspørsmålet er som følger: **Hvilken plass har fenomenet hemmelighet i oppveksten til barn med psykisk syke foreldre? Og hvilke pedagogiske dilemmaer står vi overfor i møte med slike hemmeligheter?**

Relevante underspørsmål

Hva er en hemmelighet?

Hva er den pedagogiske relasjonen?

Hva er voksnes *ansvar* i møte med barn?

Hvilken betydning har opplevelsen av å bli *sett* for barnet?

Hvilket språk må voksne ”kunne” for å evne å snakke om ”det som ikke (kan) snakkes om”?
(Sævi 2014)

Faren for at forskningsspørsmålet fører til kategorisering

”Barn av psykisk syke” – det var noe som skurret. Jeg tenkte på det når jeg arbeidet med prosjektplanen, men skriver man noe mange nok ganger forsvinner ofte skurringen. I mitt søk etter forskning som omhandlet barna i denne kategorien, kom jeg heldig og tilfeldig over en

spalte i *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, Rabbe (2010) skriver her om kategorisering i denne sammenheng:

Kategoriseringen setter områder som gjerne er tabubelagte på dagsorden og påvirker folkepsykologien. Kategorisering skaper en illusjon om orden og oversikt, påvirker forskningsfeltet og forteller hvilke felt vi mangler kunnskap om. Samtidig begrenser kategoriseringen hva vi ser og hvilke perspektiver som er tilgjengelige for oss (Rabbe, 2010, s. 260).

Barn som har foreldre med psykiske lidelser plasseres nå ofte i tre ulike kategorier; ”barn av psykisk syke”, ”barn som pårørende” og ”de usynlige barna”. Rabbe drøfter og kritiserer de ulike kategoriene. ”De usynlige barna” kategoriserer barna som ikke blir sett fremfor de voksne som ikke ser, og om kategorien ”barn av psykisk syke” skriver hun:

Kategorien bygger på en dikotomi mellom frisk og syk [...] Problemet er at dikotomien smelter sammen, *barn* kunne representert det friske i dikotomien, *psykisk syke* kunne representert det utfordrende ved å være forelder og psykisk syke, men pga ordet *av* smeltes det friske sammen i genetisk og sosial arv. Kategorien representerer et deterministisk kunnskapssyn overfor barn som har foreldre med psykiske problemer (Rabbe, 2010, s. 261).

Den gjenværende, og nyeste kategorien ”barn som pårørende” presenteres som et forsøk på bevege seg bort fra eldre og snevre kategorier, da denne setter rollen som pårørende i fokus. Pårørenderollen har tidligere vært en voksens rolle. Med en slik rolle følger ansvar, bekymringer, det kan være behov for spisse albuer, samt mye støtte og omsorg. Vår etablerte oppfatning av pårørenderollen må endres om det skal rettfærdiggjøres at et barn plasseres i den. Når det er sagt setter kategoriens rolle fokus på et stort ansvar og de mange bekymringer som det aldri var meningen at et barn skulle bære (Rabbe, 2010, s.261-262, Kallander, 2010, s.207). Kategorier setter et fokus, og gjennom dette fokuset mister vi samtidig andre sider av syne. Det er likevel i min sammenheng nødvendig å kategorisere for at leseren vet hvem jeg skriver om. Barna vil av meg bli kategorisert som barn *med* psykisk syke foreldre. De er blitt anerkjent som pårørende, men de er først og fremst barn. De er ikke usynlige, men voksne har muligheten til ikke å se. Jeg vil etter beste evne *se* – forbi kategoriseringer – til hele det unike barnet.

Fordi det er aktuelt, fordi det gjelder mange

I Norge er over 100 000 mennesker til enhver tid nærmeste pårørende til pasienter med bipolar lidelse eller schizofreni (Holte, 2006, s. 159). En rapport utført for Folkehelseinstituttet beregnet i 2011 at 115 000 barn i Norge har foreldre med tilsvarende

alvorlige psykiske lidelser (Torvik & Rognmo, 2011, s. 5). Etter desentraliseringen av psykiatrien kan psykisk syke nå i all hovedsak få behandling i sitt lokalmiljø. De pårørende vinker ikke lenger farvel i forkant av årelange behandlingsopphold på en annen kant av landet (Mevik & Trymbo, 2002, s.40). De nærmeste pårørende er blitt tittelen verdig, og vel så det. De er ”angiveren” når sykdommen blomster, og ”ridderen i hvit rustning” når dørene til skjermet avdeling åpnes igjen.

Barn har nå i mange år vokst opp med sin psykisk syke far eller mor. I Stortingsmelding nr. 25, 1996-1997 *Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene i psykiatrien*, kom det for første gang en klar oppfordring til voksenpsykiatrien om å ivareta de barn som vokser opp med psykisk syke foreldre. Voksenpsykiatrien ble her oppfordret til å utarbeide rutiner som rettet seg mot barna, samt å hjelpe pasienten til å ivareta barnets behov for informasjon under mamma eller pappas sykehusopphold gjennom samarbeid med andre instanser (Mevik & Trymbo, 2002, s. 42-43). Men ikke før Stortingets endringer av helsepersonelloven trådte i kraft, etter stort press fra blant annet organisasjonen ”Barns Beste” den 1. Januar 2010, ble barn med psykisk syke foreldre *virkelig* anerkjent som pårørende, med behov for tilpasset informasjon og oppfølging.

§ 10 a. Helsepersonells plikt til å bidra til å ivareta mindreårige barn som pårørende: Helsepersonell skal bidra til å ivareta det behovet for informasjon og nødvendig oppfølging som mindreårige barn av pasient med psykisk sykdom, rusmiddelavhengighet eller alvorlig somatisk sykdom eller skade kan ha som følge av forelderens tilstand (Helsepersonelloven).

Før 2010 var barn med psykisk syke foreldre prisgitt at helsepersonell selv så verdien av å gi dem informasjon og oppfølging. En lov anerkjenner nå behovet og alvoret, men barna som pårørende er tross loven likefult prisgitt at de voksne selv har både bevissthet, følsomhet for barnas behov, og ikke minst ydmykhet overfor hvilken forskjell de kan bety i disse barnas livsverden.

Helsepersonell er altså lovpålagt å ivareta barn med psykisk syke foreldre når foreldrene er i kontakt med helsevesenet. Men hva med de andre voksne som omgås barna? Hvem følger dem opp når forelderens ikke er innlagt? Opplever barna at lærerne, førskolelærere, egne og andres foreldre, familie og andre signifikante voksne *ser* dem, og deres behov? Wivestad (2007) skriver at: ”Vi trenger en pedagogikk som ser hele livet og alle sider av livet i sammenheng” (s. 325). Representerer voksne i dag en livsform som viser at også det å ha en

forelder som ikke passer inn i ”normalen” kan tillates å høre til barnets livsverden? At ikke det vanskelige nødvendigvis må bli en ”parallell” del av livet som barnet fort fanger opp at det bør holde for seg selv? Representerer vi en livsform som viser at det er rom for det som er vanskelig? Og i så fall, hvordan ser denne livsformen ut?

Ja, det er forsket på tidligere

Organisasjonen ”Barns Beste” ønsket en studie av hvordan den nevnte nye lovgivningen fra 2010 blir etterfulgt i praksis. De spør blant annet om loven virker etter sin hensikt? Hvordan er situasjonen for barna i dag når mor eller far blir alvorlig psykisk syk? Norges Forskningsråd øremerket i 2011 20 millioner kroner i forskningsmidler rettet mot barn som pårørende. Professor og psykiater Torleif Ruud tok utfordringen. Multisenterstudien ”Barn som pårørende til foreldre med alvorlig somatisk sykdom, ruslidelse eller psykisk lidelse” pågår nå (Hjemdahl, 2014).

Marianne Trondsen (2014) har i sin doktoravhandling ”Vi er ikke syke mennesker – vi har bare et behov for å snakke” utført en kvalitativ studie av *Snakkerommet* – en internettbasert selvhjelpsgruppe på nettstedet Morild.org, som drives av Sørlandet sykehus. Nettstedet retter seg mot barn og unge med en psykisk syk forelder. Trondsen fant her at snakkerommet fungerte som en mestringsressurs for ungdommene, og hun understreker at en viktig del av kunnskapsutviklingen i dette forskningsfeltet ligger i barn og unges egne erfaringer (Christophersen, 2014). Kallander (2010) skriver at det er få norske undersøkelser hvor barn anses som sentrale informanter vedrørende sin egen hverdag som pårørende (s. 209). Holte (2006) etterspør noe av det samme når han skriver at tross kunnskapen om de mulige konsekvensene av å ha et psykisk sykt familiemedlem, finnes det lite forskning på hvordan de pårørende personlige opplever det. Den erfaringsorienterte forskningen som omhandler pårørende av psykisk syke har tradisjonelt vært kvantitativ, og tross viktige bidrag kommer den til kort når det gjelder selve opplevelsen (s. 159-166). Jeg finner også i mine litteratursøk at mye av forskningen som omhandler barn som pårørende til foreldrene som har en psykisk lidelse i all hovedsak er skrevet ut fra et helsefagperspektiv, der informantene ofte er de profesjonelle som møter barnet. Men temaet er også behandlet av flere masterstudenter innenfor det spesialpedagogiske feltet, da med utgangspunkt i pedagogiske institusjoner som skole (Skatvedt, 2007, Bertelsen 2012, Ruud & Særsten, 2014), og barnehage (Linnes & Opsahl, 2013). Studiene innenfor helse og psykologi er oftest orientert mot hvilken risiko det

innebærer å ha en eller to foreldre med en alvorlig psykisk sykdom. Folkehelseinstituttet publiserte i 2011 rapporten *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser*, som ble utarbeidet på oppdrag fra folkehelseinstituttet. Det er her beregnet hvor mange barn som har en eller to foreldre med psykiske lidelser, eller foreldre som misbruker alkohol. Videre fremlegges hvilken risiko som er knyttet til en slik oppvekst.² For å beregne antallet barn og unge, og for å finne svar på om disse barna har økt risiko for negative konsekvenser bygger rapporten på både norsk og internasjonal forskning (Torvik & Rognmo, 2011, s. 5).

Risikabelt å ha risiko som utgangspunkt – om sirkelkategorisering og selvoppfyllende profetier

Rapporten til Torvik og Rognmo (2011) har 122 oppførte kilder. Selv om også barn med foreldre som misbruker alkohol er inkludert i rapporten, gir den et bilde av hvor mye risikoorientert forskning som finnes. Til tross for at barnas nye lovfestede rett til å bli anerkjent som pårørende muligens representerer en endring av fokus i forskningen, kan det synes som om den fremdeles søker å finne frem til ulike risikoer, med det formål å sikre en bedre oppfølging av barna. ”De usynlige barna” er en kategori med mange treff, men store deler av litteraturen er også her risikoorientert (Rimehaug, Børstad, Helmersberg & Wold, 2006). Spørsmålet blir da om den økte kunnskapen om hvor utsatte og sårbare barn med psykisk syke foreldre er, fører til kompetanseheving blant de profesjonelle? Kallander (2010) hevder at dette ikke er tilfelle. Hun skriver om unge omsorgsgivere, herunder barn og unge med omsorg for foreldre med en alvorlig psykisk lidelse. Listen over negative konsekvenser som unge omsorgsgivere uten tilstrekkelig støtte utsettes for er lang, og nettopp omsorgsbelastning ”viser seg å være mer utbredt enn det risikovurdering tradisjonelt [har] vært opptatt av, [nemlig] om barna utvikler samme type sykdom eller problemer som foreldrene har” (Kallander, 2010, s. 210). Denne delen av forskningens risikovurdering, kategorisering og identifisering av barn tilhører i følge Rabbe (2010) ”en psykologisk diskurs om risiko for at barna selv skal utvikle sykdom. En slik diskurs vil påvirke barnas og

²http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6496&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6496:0:25,6348&Content_6496=6178:90587::0:6276:22:::0:0

omgivelsenes syn på deres framtid og i seg selv kunne bli en selvoppfyllende profeti” (Rabbe, 2010, s. 261). Om det er slik at økt kunnskap om de negative konsekvenser barn som vokser opp med sine psykisk syke foreldre muligens er utsatt for ikke resulterer i støtte og omsorg, men i verste fall ender i selvoppfyllende profetier, burde vi kanskje revurdere fokuset? Hva er det som mangler? Hva overser vi? Rabbe (2010) mener svaret henger sammen med den nevnte kategoriseringen av barn med psykisk syke foreldre. Det forskes innad i kategorier. Her identifiseres risiko, og her henvises barn til oppfølging og utredning. ”Med de beste hensikter har vi ført barn tilbake til utgangspunktet, ved å gi dem en diagnose slik foreldrene en gang fikk. Gjennom sirkelkategorisering bidrar vi til at problemer går i arv” (Rabbe, 2010, s. 262). Oppfordringen er klar, og tross klisjeen handler den om å se *hele* barnet. Ikke se et barn *av* en psykisk syk forelder, men heller ikke uavhengig av hvem foreldrene er. Konteksten må ha plass.

Utfordringen vil være å se barna ut fra den konteksten de lever i, lytte til og våge å møte erfaringene de kommer med. Vi må høre på erfaringene deres og ikke for raskt falle for fristelsen til å plassere dem inn i diagnostiske kategorier [...] Godt forebyggende psykisk helsearbeid er å sette deres erfaring inn i en større forståelsesramme enn risiko for å få samme problemer som foreldrene (Rabbe, 2010, s. 262).

Det er viktig å ha oversikt over hvor mange barn som vokser opp med psykisk syke foreldre. Det er også nødvendig å vite om de ulike utfallene av en slik oppvekst, både positive og negative. Men faren ligger i at vi stopper her. Vi ser ikke hele barnet gjennom denne informasjonen. Vi vet ikke hvordan livssituasjonen oppleves for den enkelte, hva det enkelte barnet trenger, eller hvordan vi best kan møte han eller henne. En fenomenologisk orientert studie vil sette den enkeltes opplevelser og erfaringer på dagsorden (metodiske kvaliteter ved en fenomenologisk orientert tilnærming vil bli utdypet i metodekapittelet, kap. 3). Jeg har her forsøkt å vise at en lovendring på bakgrunn av antall og risiko ikke nødvendigvis resulterer i endring eller positiv bedring av pedagogisk praksis. Det finnes ikke ett svar på hvordan vi kan minske de mulige negative konsekvensene. Svarene er like mange som barna selv, 115 000. Jeg skal få del i 3 ulike og unike historier fra barndommer som passer inn i de nevnte kategoriene. Ikke for å finne feil, risiko, negative konsekvenser, syndebukker eller svaret med to streker under, men for å fremme opplevelser, og den mening som ligger i dem.

Hvorfor en fenomenologisk orientering?

Dette prosjektet vil muligens slik kunne bidra til et fokusskifte fra tidligere forskning som altså tenderer til å betrakte barn med psykisk syke foreldre enten i et risiko- eller et resiliensperspektiv (Trondsen, 2014, s. 8-10). Jeg vil i stedet å se på hvilke muligheter og ansvar alle voksne har til å hjelpe barna å finne sin unike plass i verden. På bakgrunn av et lite knippe bidrag fra dem avhandlingen dreier seg om, er ikke målet en pedagogisk ”oppskrift” på hvordan man bør møte barn med psykisk syke foreldre. Det vil uansett aldri være mulig. Men kanskje kan vi komme litt nærmere det gode, det vi kan stå inne for, og ønsker å videreføre til neste generasjon og til innsikt i hvordan det oppleves for barn å vokse opp i en familie der mor eller far er psykisk syk. Dette prosjektet vil slik ta barnets perspektiv, gjennom å samtale med unge voksne om hvordan det var å være barn i en familie der mamma eller pappa var psykisk syk. Prosjektet har som formål å bidrar til innsikt i hvordan barn med psykisk syke foreldre kan ivaretas pedagogisk.

Fenomenologi og pedagogikk har altså den grunnleggende eksistensielle orienteringen mot praksis til felles. Begge er avhengige av konkrete beskrivelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv (Sævi, 2007, s. 108).

Forskning som viser til lister med negative konsekvenser for barna utfordrer ikke nødvendigvis leseren til å reflektere over egen praksis. Et fenomenologisk orientert prosjekt som mitt kan ikke generaliseres; det kan ikke hevde å finne allmenngyldige svar. Det kan heller ikke pedagogikken. En oppvekst med en psykisk syk forelder inneholder komplekse situasjoner, og det er mange sårbare mennesker involvert. Men pedagogikken og jeg er opptatt av barnet. Likevel har jeg, som nevnt ingen intensjon om å fremheve feil og finne syndebukker. Jeg ønsker å utforske hva det betyr når en stor del av barnets oppvekst blir en hemmelighet. Kanskje kan denne innsikten hjelpe oss til å se noe vi ikke så før, slik van Manen & Adams skriver:

Phenomenological research aims for a certain effect, one that can lead us to suddenly see or grasp a human phenomenon in a way that enriches our understanding of everyday life experience. Such seeing may transform our being and thus our practices (2010, s. 449).

Det er nettopp dette jeg mener fenomenologien kan tilføre forskningen på dette feltet; refleksjon over selve opplevelsen, og de fenomener som her kommer til uttrykk hos dem som har opplevelsen. Hemmelighet som fenomen er likevel ikke hele grunnen for å velge en

hermeneutisk, fenomenologisk orientering. Kritiske spørsmål, etiske drøftinger, og et behov for en omtenkfull og taktfull fremstilling er minst like tungtveiende grunner for valg av metodisk tilnærming. Jeg fant at en hermeneutisk fenomenologisk metodologi kan hjelpe meg å ivareta både de unike subjektive opplevelsene og menneskene som deler dem med meg. Van Manen & Adams (2010) skriver: ”Phenomenological research in education is a project of careful and systematic reflection on the lived experience of educational (pedagogical, psychological, teaching, learning, and parenting) phenomena” (s. 449). Om hermeneutikken, -tolkningen og det som gir mening til opplevelsene, skriver Gadamer (1979): ”We remember here the hermeneutical rule that we must understand the whole in terms of the detail and the detail in terms of the whole” (s. 258).

Hvorfor arbeide med pedagogiske dilemmaer?

I nettutgaven til bokmålsordboken står det at et dilemma viser til en knipe. I en dilemmasituasjon må en velge mellom to like ubehagelige muligheter³. Selve ordet stammer fra det latinske og greske ordet *dilemma* som betyr “double proposition” – dobbelt forslag eller tilbud. Termen skal kun brukes om situasjoner hvor noen er tvunget til å velge mellom to alternativer, der ingen av alternativene er gunstig for personen selv eller den valget måtte angå⁴.

Som nevnt så ønsker jeg ikke å finne syndebukker i dette prosjektet. Fenomenologien og dens språk hjelper meg her ved at *opplevelsen* av fenomenet løftes frem (altså ikke først og fremst informanten som sådan), og at teksten i seg selv kan berøre. Dem det måtte angå kan slik peke seg selv ut og eventuelt erkjenne dilemmaet som aktuelt. Med en fenomenologisk orientering, ønsker jeg å få innsikt i de pedagogiske dilemmaer som viser seg i mine informanters historier. Alt kunne alltid vært gjort annerledes, og det å lykkes som oppdrager, pedagog og voksen i møte med barn er slik bare en mulighet (Sævi, 2015, s. 77). Det er lett å være etterpåklok. I kjølvannet av en situasjon eller en konflikt blir gjerne de ulike handlingsalternativene klarere for oss. Det er et viktig formål å peke ut muligheter og handlingsalternativer for voksne som møter barn med psykisk syke foreldre, men det er

³ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+dilemma&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>

⁴ http://www.etymonline.com/index.php?term=dilemma&allowed_in_frame=0

likevel ingen garanti for å lykkes. Når man i pedagogikken hevder at alt alltid kan gjøres annerledes, er ikke dette det samme som å si at med en annen tilnærming eller et annet valg ville utfallet blitt godt. Det kan vi aldri vite. Det er derfor ikke tilstrekkelig å peke ut muligheter i dette prosjektet. Mulighetene kan ikke slås sammen til en oppskrift på hvordan møte barn med psykisk syke foreldre. Om jeg, på bakgrunn av historiene jeg får del i, kun fremhever de mulighetene voksne ikke tok, gjør jeg kanskje ikke så mye annet enn barnas voksne allerede har gjort og fortsatt gjør. Jeg ønsker ikke å fordele skyld, men likevel kan ikke jeg, om jeg vil forsøke å ta barnets perspektiv, overse de voksnes ansvar for barnet, situasjonen, seg selv og sine handlinger. Dette er årsaken til at jeg i tillegg til å løfte frem muligheter og alternativer ønsker å finne pedagogiske dilemmaer i historiene. ”I pedagogisk praksis ser en også tydeligere de dilemmaene, paradoksene, blinde punktene og rasjonelle motsetningene som den pedagogiske relasjonen med nødvendighet må romme dersom den skal kunne åpne for spørsmål av eksistensiell art” (Sævi, 2014, s. 254). Pedagogikkens dilemmaer i den pedagogiske relasjonen rommer oppdragelsens risiko, uvisshet, og manglende oppskrift. ”Det umulige og uoverkommelige er del av de grunnforholdene eller dilemmaene som er forutsetningen for pedagogisk virksomhet, og som med nødvendighet gjør hvert møte mellom barn og voksen risikofyllt, uforutsigbart og åpent” (Sævi, 2015, s. 77). Pedagogiske dilemmaer er slik ikke noe negativt, men tvert imot en forutsetning for pedagogisk virksomhet. De pedagogiske dilemmaene finnes i den pedagogiske relasjonen, og de synliggjør også nødvendigheten av en slik relasjonen mellom barn og voksne, fordi ”[d]en pedagogiske relasjonen er et eksempel på *livet selv* i situert og inkarnert form” (Sævi, 2014, s. 254).

Det er en annerledes oppvekst

Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv. Det kan ikke tenkes noe pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkårlig. Jo mer komplisert samfunnslivet blir, desto vanskeligere blir det for barnet å få tilgang til alle de forhold som vil komme til å danne rammen om dets fremtidige liv (Mollenhauer, 1996, s.22).

Oppdragelse blir gjerne allment oppfattet som noe bevisst fra de voksnes side. Det at vi kan kalle barn ”veloppdragne” eller ”godt oppdratt” ved å vise til innøvde ferdigheter underbygger gjerne denne oppfatningen. Slår man opp oppdragelse i bokmålsordboka finner

man noe av det samme. Ordet forklares blant annet med ”det å forstå å oppføre seg”⁵. Men barn formes av mer enn det vi som voksne aktivt og gjennomtenkt går inn for å føre videre. Bokmålsordboka underbygger også dette ved å tilføre ord som *utdannelse*, *danning* og *oppfostring*⁶.

Bollnow (1976) skisserer to ulike oppfatninger av oppdragelsen, som han mener går igjen:

Den vanlige – og noe naive – oppfatning tenker seg at oppdragelsen foregår omtrent i analogi med en håndverkers arbeid. På samme måte som håndverkeren bearbeider sitt materiale etter en bestemt plan og med det rette verktøy, så former også oppdrageren det menneske som er betrodd ham etter et bestemt mål. De kategorier han tenker og handler etter, er de samme som håndverkerens: Gjennom planmessig anvendelse av de riktige metoder og med tilstrekkelig kjennskap til materialet kommer man med sikkerhet fram til det ønskede resultat (s. 21-22).

Den andre oppfatning av oppdragelse går imot tankegangen om riktige metoder og sikre resultat. Oppdragelsen går ikke ut på å forme barn, da man mener at dette ikke er mulig. Barn former seg innenfra, etter egne lover og mål. Oppdrageren må la barnet få følge sin egne, naturlige utvikling, uten inngripenen fra de voksne. I oppdragelseshistorien skilles det altså mellom en mekanisk (håndverksmessig og planmessig) forståelse og en organisk (naturlig og innenfra) forståelse, og Bollnow hevder (i 1976) at det er den førstnevnte som fremdeles er den regjerende oppfatning (Bollnow, 1976, s. 22). Hans poeng er at de to ulike forståelsene likevel har noe viktig til felles, nemlig en oppfatning om at det er mulig å oppdra barn mot et fullkomment mål, gjennom en kontinuerlig utviklingsprosess. Han peker på at kontinuitet og mulig utvikling mot fullkommen måloppnåelse er grunnformen for menneskelig utvikling, og blir en forutsetning i begge forståelsene av oppdragelse. Bollnow fremmer eksistensfilosofien som en motpart til dette synet på oppdragelse, da denne ikke ser slike modeller for menneskelig utvikling som tilstrekkelige for livet (Bollnow, 1976, s. 23). Han peker på at barns liv og læring foregår både i kontinuerlige og diskontinuerlige prosesser, og de diskontinuerlige aspekter ved et menneske er like viktig, om ikke viktigere enn de kontinuerlige. Det han kaller diskontinuerlig oppdragelse er knyttet til det barnet opplever av ytre eller indre kriser eller brudd i livet sitt, slik som for eksempel egen eller nærpersoners

⁵ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=oppdragelse&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
(19/12/2015)

⁶ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=oppdragelse&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
(19/12/2015)

sykdom, det å miste en person en er knyttet til, eller perioder i livet som innebærer opprør eller motstand mot de nærmeste som for eksempel ungdomstid, politiske standpunkt eller seksuell legning. Det å vokse opp med en psykisk syk forelder kan være en diskontinuerlig kvalitet i et barns liv, og skape brudd eller krise for barnet som fordrer voksen oppmerksomhet for å få en god utgang. Men oppmerksomhet er i denne sammenheng ikke hvilken som helst oppmerksomhet. Oppmerksomhet kan gis både positivt og negativt. Simone Weil (1990) har skrevet et essay om den form for oppmerksomhet som jeg her sikter mot. Hun skriver at evnen til å vise andre mennesker virkelig oppmerksomhet er sjelden, og at ”[v]arme, hjertelag og medlidenhet er ikke nok” (s. 77). Hun setter nestekjærlighet og oppmerksomhet sammen, og utdyper slik:

[Den virkelige nestekjærlighet] er å vite at den ulykkelige finnes, ikke som et fenomen i en samling, ikke som et tilfelle i den sosiale kategorien som rommer ”de ulykkelige”, men som et menneske, vår like, som ulykken en dag har rammet og merket. For å klare dette er det tilstrekkelig, men også uunværlig, å kunne betrakte den ulykkelige med et spesielt blikk. Dette blikket er først og fremst oppmerksomhetens blikk, der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er. Det er bare den som har evnen til virkelig oppmerksomhet, som kan gjøre dette” (s. 77).

En slik voksen oppmerksomhet – det å bli sett med denne oppmerksomhetens blikk – ikke som en kategori, men som den man er, fordres i møte med barns liv og dette livets diskontinuerlige kvaliteter. Bollnows bidrag til forståelsen av mitt fokus, og en mulig utvidelse av hva som angår pedagogikken kommer jeg nærmere inn på i litteratur-reviewet (kap. 2). Når man skriver om et liv kommer man ikke utenom spørsmål om hva oppdagelsen egentlig innebærer, og hvordan utfordringene og dilemmaene kan møtes på best mulig måte. ”For all oppdragelse – hvordan man enn oppfatter den – synes i det minste å forutsette en viss mulighet for å forme mennesket”(Bollnow, 1976, s. 20).

Oppdragelsens manglende fasit – den pedagogiske betydningen av usikkerhet og risiko

Mollenhauer (1996) innleder boken *Glemte sammenhenger* med et utdrag fra Kafkas brev til sin far. Han skriver at vanskene med å sette ord på egen oppdragelse og dannelselse ikke er unikt hos Kafka, men tvert imot noe man finner igjen i store deler av den nyere selvbiografiske litteraturen.

[A]t vår egen dannelselse ikke bare er noe vi kan takke de voksne for, men også noe vi kan bebreide dem for: Enhver dannelsesprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare

fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til. Pedagogikken har som oppgave å hjelpe til med å holde erindringen om dette levende (s.14).

Til tross for at vår oppdragelsehistorie er svært kompleks, eller som Kafka skriver ”stoffets omfang går langt ut over min hukommelse og forstand” (Mollenhauer, 1996, s.13), er det de levde opplevelsene som har i seg evnen til bevisstgjøring, evaluering og eventuelt endring av eksisterende praksis (van Manen, 2003). Ved å utforske fenomenet hemmelighet i mine informanternes opplevelser i egen oppvekst, vil historiene muligens inneholde både takk og bebreidelse. Foreldre og andre signifikante voksne setter grenser for hva barn dannes til. Dette er i pedagogisk sammenheng uunngåelig. Men noen grenser og begrensninger er likevel uheldige og unødvendige og fremmer ikke barns liv og eksistens. Bevisstgjøring i form av økt pedagogisk innsikt og sensitivitet kan bidra til at grensene flyttes. Håpet er her at bidraget kan fylle noe av den pedagogiske oppgaven ”om å holde erindringen om dette levende” (Mollenhauer, 1996, s.14). For oppdragelse er pedagogikk, og den har ingen fasit, ei heller en oppskrift. Det som er det gode for ett barn, er ikke nødvendigvis godt for et annet. Voksne må derfor leve i en grunnleggende usikkerhet om de handler rett i konkrete situasjoner og i alt hva oppdragelsen angår. Like fullt må man handle, men alltid i vissheten om at det man gjør kunne vært gjort annerledes. Kanskje er dette noe av opphavet til at vi har i overkant mye respekt for foreldres oppdragelse? Vi blander oss nødvendigvis i voksnes oppdragelse av sine barn, i alle fall i det virkelige liv. På internettets mammablogger uttrykkes derimot uenigheter i klartekst, og man kan stadig lese hva foreldre bør og ikke bør i artikler, bøker og ukeblader. Barneoppdragelse er enda noe vi styrer selv, innenfor rimelighetens grenser. Eller gjør vi det? Hadde færre kjent seg mislykket om det ikke fantes utallige fasiter? Hvis ingen påberopte seg sannheten om hva en god oppdragelse innebærer? Eller er vi så besatt av å finne svaret med to streker under at vi ikke tåler pedagogikkens nødvendige risiko? Den kontinentale pedagogikken har sitt utspring og omdreiningspunkt i relasjonen mellom generasjonene, det som her kalles den pedagogiske relasjonen (Spiecker 1984, van Manen 1991, Sævi 2011). Men er den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn nok i seg selv? Representerer denne relasjonen den nødvendige kjernen som kommer til uttrykk i en oppdragelse som holder gjennom risiko, dilemmaer og uvisshet? Og i så fall, hvordan ser en slik relasjon ut?

Annerledeshetens sprikende front – om korrigering, endring og skjult annerledeshet

I sin bok *Langt fra stammen* (2013) har Andrew Solomon intervjuet foreldre til barn som er annerledes. Det pedagogisk korrekte ville muligens være å trumfe at alle barn er annerledes, men i denne, - som i mange andre sammenhenger ville det kun fremstått som kverulerende da det er snakk om en annerledeshet som går ut over den som skiller oss fra hverandre. Barna i denne boken er døve, kortvokste, vidunderbarn, transkjønnet, kriminelle, har Downs syndrom, autisme, en funksjonshemming eller schizofreni. Til tross for at normalbegrepet er relativt, representerer disse barna helt klart utfordringer som gjør dem og deres familier annerledes i kraft av at de besitter erfaringer og utfordringer andre ikke har. Selv om boken tar utgangspunkt i et foreldreperspektiv, og at det er barna selv som representerer noe annerledes, gir den et unikt innblikk i forholdet mellom foreldre, barn og annerledeshet. Det er også av interesse i denne sammenheng å lese hvordan schizofreni, en alvorlig psykisk lidelse påvirker familier, sammenlignet med de andre lidelsene, tilstandene, og hemningene boken omhandler. Solomon utfordrer nemlig stadig normalitetsbegrepet, og setter mange moralske spørsmålstegn. Blant annet illustrerer han gjennom historiene hvor hårfint skillet mellom korreksjon og endring har blitt i dagens samfunn. Enkelte funksjonshemninger kan vi i dag gjøre noe med, for eksempel hørselshemming. Å gi en døv eller tunghørt person hørselen tilbake ville tidligere blitt ansett som en endring; den døve er blitt en hørende. Blant mange døve er dette fremdeles den rådende oppfatningen. Men jo lenger medisinen kommer, jo flere muligheter, desto vanskeligere blir skillet mellom hva som er en liten korrigering og hva som er en endring av- eller ved en person. De moralske spørsmålene blir ikke mindre utfordrende av at Solomon blander identitet inn i dette som medisinen kaller lidelser eller hemninger. Han skriver:

Hvis vi gir en hørselhemmet hørsel, vil vi da forløse ham og hans egentlige jeg, eller går vi på akkord med noe ukrenkelig i ham? [...] De fleste foreldre mener at det skjuler seg en autentisk ikke-autist i autister, men Sinclair og mange andre autister ser ikke selv noen annen inni seg (Solomon, 2013, s. 51).

Med den foregående utfordrende, og noe idealistiske tankegangen som bakteppe fremsto de siste setningene i kapittelet om schizofreni svært sterke:

Familier viser hva de er gode for når problemer oppstår. De kjemper for å vise kjærlighet på tvers av dype kløfter, og finner i de fleste utfordringer et budskap om håp og mulighet for vekst eller visdom. I noen tilfeller kan schizofreni og relaterte psykotiske forstyrrelser sies å tjene den hensikten. Ikke desto mindre kan det være at schizofreni er i en klasse for seg med tanke på hvor utakknemlig smertefullt det er. [...] Det kan hende vi nøler med å helbrede noen problematiske lidelser fordi de samtidig er en rik identitet, men schizofreni skriker nærmest på ubetinget behandling.

De bemerkelsesverdige foreldrene jeg har møtt under arbeidet med dette kapitlet, ville hatt det langt bedre – barna deres også – om schizofreni ikke fantes (s. 399).

I informasjonsskrivet til informantene i denne studien skrev jeg ”Din psykisk syke forelder er det som skiller din oppvekst fra andres..” Uten å gå inn i det omstridte normalitetsbegrepet har jeg kategorisert deres oppvekst som annerledes. I likhet med familiene Solomon intervjuet, har disse barna og deres familier opplevelser og erfaringer som de fleste andre ikke deler. Når det er sagt, er det mange med unike opplevelser og erfaringer. En potensiell svakhet for dem alle er at det kan synes som at vi i vårt samfunn deler annerledesheten inn i ulike båser, kategorier og hierarkier. Noen av disse får mye støtte, empati og forståelse. Det er allment kjente og anerkjente utfordringer, som eksempelvis utviklingshemming. Det må her presiseres at mennesker med utviklingshemming og deres familier ikke alltid har hatt den posisjonen de har i dagens samfunn. Vi trenger dessverre ikke gå langt tilbake i tid for å se at barn med utviklingshemming ble gjemt for omverden. Det finnes enda livssituasjoner og utfordringer som stigmatiseres, sees ned på og er vanskelig eller rett og slett lite akseptabelt å snakke om. Psykisk sykdom gjemmes enda for omverden. Selv om ikke selve den syke personen skjules, skjules lidelsen, og da gjerne i form av en hemmelighet. Solomon skriver:

Det er annerledesheten som forener oss. Selv om hver og én av disse livserfaringene kanskje isolerer de berørte enkeltvis, utgjør summen av dem anstrengelser til flere millioner mennesker med en sterk felles forbindelse i form av kamp. Det uvanlige finnes overalt. Å være vanlig, derimot, er en sjelden og ensom tilstand (2013, s. 12).

Men det er ikke noen form for automatikk i at én annerledes oppvekst fordrer empati og støtte til en annens utfordringer i sin annerledeshet. Hadde så vært tilfelle, ville de mange representanter for en annerledes oppvekst og et annerledes liv utgjort en mye sterkere front.

Hvorfor fenomenet hemmelighet?

Som historien jeg forteller innledningsvis har mitt engasjement for å belyse barns opplevelse av å ha psykisk syke foreldre sitt utgangspunkt i en hemmelighet jeg fikk del i for mange år siden. Jeg ønsker å utforske dette fenomenet, altså hemmeligheten, og se hva det egentlig er å ha en hemmelighet, hva som karakteriserer en hemmelighet, og hva som skiller en hemmelighet fra andre nærliggende fenomener. Det finnes områder i livet som er alvorlige, uforståelige og vanskelige for barn. Spørsmålet er; når blir det vanskelige til en hemmelighet? Er det eksplisitt formidlet fra de voksnes side at noe skal holdes hemmelig, eller er dette noe barn oppfatter på bakgrunn av det voksne mer eller mindre ubevisst formidler i sin egen

livsform (Mollenhauer, 1996)? I relasjonen mellom voksen og barn, som er en eksistensiell relasjon (Sævi, 2007, 2014) er forholdet mellom dem av en slik art at barnet er avhengig av den voksnes person, væremåte og handlinger. Barnet kan ikke overta den voksnes ansvar slik den voksne selv skulle ha tatt det, men er alltid i en sårbar posisjon i forhold til den voksnes måte å være voksen på. Dersom den voksne er fysisk eller psykisk syk, eller trenger hjelp for å ivareta seg selv og barnet på andre måter, er barnet fortsatt eksistensielt avhengig av han eller henne. Dette aktualiserer spørsmål som eksempelvis; hvem tilhører hemmeligheten – barnet eller den voksne? Befinner hemmeligheten seg mellom dem? Eller finnes den i forholdet mellom dem og andre? Holder barnet hemmeligheten for sin egen skyld eller for den voksne? Hvordan oppleves det å ha en hemmelighet som det kan være eksistensielt farlig (for noen) å røpe? Hvilken fare holder hemmeligheten hemmelig? Hvordan opplever barnet å holde på en hemmelighet som de føler på en eller annen måte truer egen og andres eksistens? Spørsmålet er selvsagt om det i det hele tatt er mulig å komme nærmere noen form for svar på disse komplekse spørsmålene, og hvem en i så fall skal spørre for å få en større forståelse av fenomenet hemmelighet i denne sammenheng? Jeg har valgt å snakke med unge voksne som har psykisk syke foreldre for å forsøke å forstå mer av hva det betyr å holde på en ”farlig” hemmelighet om mammas eller pappas sykdom. Jeg kunne snakket med barn, men ville da potensielt berøre spørsmål og situasjoner som et barn ikke er forberedt på. Det ville muligens gjøre barnas allerede vanskelige livssituasjon enda vanskeligere. Jeg har derfor valgt å snakke med unge voksne om opplevelser som ligger tilbake i tid, og som de kan fortelle til meg slik de selv velger å formulere seg. Dette har jeg utdypet grundigere i kapittel 3, (s. 80-81).

Oppbygging av oppgaven

Fenomenet hemmelighet vil jeg utforske i litteraturoversikten, opp mot og i sammenheng med nærliggende fenomener. Den pedagogiske relasjonen og denne relasjonens sentrale kvaliteter utforskes også her. Videre følger metodekapittelet hvor jeg går nærmere inn i den fenomenologiske orienteringen jeg har valgt for dette prosjektet, samt metodene intervju og litteraturstudium. Her drøftes også valg og utfordringer i min forskningsprosess. I prosjektets fjerde kapittel presenteres et utvalg av intervjumaterialet, tematisert etter temaguiden. De ulike temaene drøftes i kapittel 5, orientert mot pedagogiske utfordringer og dilemmaer knyttet til barns vanskelige hemmeligheter. I prosjektets sjette og siste kapittel tar jeg noe av drøftingen og refleksjonene videre. Jeg reflekterer også over hvor dette forskningsprosjektet

førte meg – hvor mye fenomenet hemmelighet i min sammenheng har vist meg. Det jeg fant var ikke det jeg forventet å finne.

2. Et fortolkende litteratur-review

Innledning

Jeg håper jeg nå har besvart dine umiddelbare spørsmål, at jeg har klart å vise hvorfor problemstillingen opptar meg og hva jeg ønsker å oppnå med prosjektet. Temaet i seg selv representerer mange ulike innfallsvinkler og problemstillinger, men jeg har altså valgt å fokusere på hemmeligheter, og fenomenet utforskes i dette litteratur-reviewet. Et litteratur-review betegner et sammendrag av eksisterende forskning, med den hensikt å finne eller vise denne forskningens relevans og evne til å svare på-, eller forklare en problemstilling. Et review bidrar også til å plassere den aktuelle studien inn i en større forskningsmessig sammenheng (Hammersley, 2003, Eisenhart, 1998, Schwandt, 1998). Eisenhart (1998) låner analogien som Murry og Raths (1994) bruker for å forklare litteratur-reviewets form – de beskriver pedagogisk forskningslitteratur som en vegg. Veggen bygges stein for stein, hvor hver ny stein er forskning som enten støtter eller fyller hull i den eksisterende veggen. Hver stein støttes også av de steiner som kom før den. Et review har til hensikt å beskrive denne veggen, dens design, dens plass i arkitekturen, dens mening og hensikt i en større sammenheng. Analogien tas videre til å skille mellom litteratur-review som tetter hull – som underbygger enkeltstudier, og litteratur-review i form av en vegg – forskning som samler, organiserer og strukturerer forskningsfelt (Eisenhart, 1998, s. 394). Eisenhart skriver om fortolkende review og finner at de må innebære mer enn å tette hull og beskrive vegger for å innfri sin hensikt:

Reviews that offer surprising and enriching perspectives on meanings and circumstances would have to shake things up, break down boundaries, and cause things (or thinking) to expand [...] Good interpretive reviews (like good ground swells) would heave up "what we have already learned" (the wall), not settle it; they would reveal previously hidden or unexpected possibilities (i.e., lay bare the wall's supports and components or transform its shape) (Eisenhart, 1998, s. 394).

Et fortolkende review skal ha en overraskende, forstyrrende funksjon – altså informasjon, synspunkt eller vinkler som forstyrrer den etablerte oppfatningen og det tradisjonelle fokuset for forskning på feltet. Eisenhart (1998) utdyper dette:

The authors use their story lines and examples to startle or shock mainstream readers into recognizing how little they understand about the lives and thinking of strangers among them. The authors write with the intent to increase the chances that their stories will inspire empathy, interest, and understanding [...] they take positions on public affairs and hope to influence public thinking and action (s. 395).

Det er viktig og nødvendig å sette egen forskning inn i en større sammenheng, men et fortolkende review, som dette, kan ikke stoppe her. Den etablerte ”veggen” trenger spørsmål. Forstyrrer noe av forskningen andre etablerte sannheter? Åpner den opp for nye synsvinkler? Nye syn? Gir den plass til spørsmål uten klare svar? ”The authors raise more questions than they answer and they expose more contradictions than they resolve about the educational issues we face [...] unlike stories of stone walls, these good stories would disrupt, rather than establish” (Eisenhart, 1998, s. 395). I metodekapittelet (kap. 3, s. 74-75) skriver jeg om metoden litteraturstudium som ligger til grunn for denne litteraturoversikten.

Jeg starter mitt review med selve ordet ”hemmelighet”. Videre skiller jeg hemmelighet fra nærliggende fenomener, der de mest sentrale i følge van Manen og Levering (1996) er det private og løgn. Jeg spør om pedagogikken har plass til det diskontinuerlige i en barns oppvekst, og hvordan en ”voksen” eksistens møter livets motstand. Jeg utforsker om og hvordan barn lærer å holde på hemmeligheter. Hemmelighet som fenomen er mer enn én ting, derfor viser jeg hemmeligheters ulike former, kvaliteter og hensikter. Underveis knyttes de ulike delene opp mot mitt fokus; nemlig barn som holder hemmelig at en forelder har en psykisk lidelse. Slike hemmeligheter er ofte uten ord, og mangler slik ofte en eksplisitt forståelse av hva som egentlig holdes hemmelig. Dette fokuset fordrer at den pedagogiske relasjonen dras inn i utforskningen, da slike hemmeligheter finnes i relasjonen mellom barn og voksne. Det er mange kvaliteter ved denne relasjonen som kunne og kanskje burde tas med, men jeg har her valgt å gå inn på to aspekt: det å *se* – og voksnes *ansvar* i den pedagogiske relasjonen.

Etymologi

I nettutgaven av bokmålsordboka står det at en hemmelighet er det som er skjult for uinnvidde⁷. Det engelske ordet for hemmelighet er secret, og dets opphav er det latinske ordet

⁷ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+hemmelighet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
(19/01/2015)

secretus som betyr "set apart, withdrawn; hidden, concealed, private"⁸. Van Manen og Levering (1996) viser til at vi allerede i etymologien blir oppmerksom på det relasjonelle ved hemmeligheter (van Manen & Levering, 1996, s. 12-13). At hemmelig og privat er to beslektede ord, er ikke overraskende. Men ikke desto mindre skilles disse som to ulike fenomener ved at den ene er relasjonell og den andre ikke. Det private er ikke nødvendigvis en hemmelighet, og selv om en hemmelighet kan anses privat, er den i motsetning til det private alltid knyttet til en relasjon til andre.

I bokmålsordboka står det at *privat* opprinner fra det latinske ordet *privare* som betyr at noe er "skilt fra det offentlige". Ordet privat viser til noe som ikke gjelder eller hører til i det offentlige (personlig eiendom), men er personlig og vedkommer kun den enkelte (en personlig sak, personlig mening, personlige interesser) og er da ikke tilgjengelig for publikum i sin alminnelighet (personlig fest/forestilling)⁹.

Hva skiller det som er hemmelig fra det private? Når man i fenomenologisk forskning ønsker å få en nærmere forståelse av et fenomen, kan det være svært nyttig å forsøke å separere det fra nærliggende fenomener. I det følgende vil hemmeligheter sees i lys av på den ene siden det som er privat og på den andre det som er løgn, alt med utgangspunkt i van Manen og Levering (1996).

Det hemmelige skiller seg fra det private

Alle er vi private i det at vi skiller oss fra hverandre. Vi klarer ikke dele absolutt alt med hverandre, og man kan slik aldri kjenne et annet menneske slik man kjenner seg selv. Når det er sagt kan man heller ikke kjenne seg selv helt og fullt. Det er gjerne lett å blande det å være reservert med det å være privat. Et vesentlig skille er at det å være reservert finnes, i likhet med det å ha en hemmelighet, alltid i en relasjon. Vi er reservert i forhold til noen. Van Manen og Levering (1996) skriver:

⁸http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=secret&searchmode=none (19/01/2015)

⁹ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=privat&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> (19/12/2015)

However, none of us are probably completely open with the people we meet. Common proverbs betray our attitudes toward the appropriate kind of reserve that we may exercise in certain situations. Sometimes one has “to hold one’s tongue” and keep silent when one might speak. Other times one must “bite one’s tongue” and repress saying what is on one’s mind in spite of being provoked (s. 56).

Hva vi anser som privat kan også være kulturelt betinget, og bygge på innlærte sosiale normer. Enkelte ting passer seg ikke å snakke om i det offentlige rom, det tilhører privatlivet. Offentlige personer ønsker ofte å skille mellom sin offentlige rolle og privatlivet. I denne sammenheng er det ofte barna eller ektefellen det siktes til som de som tilhører privatlivet. Hannah Arendt (1996) var også opptatt av å skille mellom den offentlige- og den private sfæren. Men dette innebærer også, ifølge henne, at vi beskytter den offentlige sfæren mot det private. Hvis ikke det offentlige vernes fra det private vil det intime finnes overalt, og vi har ikke lenger noe å trekke oss tilbake fra. I boken *The Fall of Public Man* (1974) innfører Richard Sennett begrepet ”intimitetstyranni”. Han sikter her til utviklingen av en tendens til ikke lenger å skille sak og person. Politiske oppfatninger, beslutninger og komplekse saker personifiseres, noe som hindrer en i å forholde seg til saken selv. Dette ser vi for eksempel i samfunnsdebatter der politikere i økende grad må by på seg selv for å fremme sine saker, og offentlige personer blir i minst like stor grad bedømt ut fra hvordan de fremstår som person, som hvilke saker de fremmer (Øverenget, 2009, s. 140-141).

Samtidig som sak og person må skilles og det private ikke skal prege offentlig debatt, er det viktig også å verdsette det private. Idet en holder ting for å være privat, eller å angå ens privatliv, hindrer en samtidig utenforstående tilgang til ens personlige, intime og private sfære. Den private sfære har vi alle, og dens hensikt er på sett og vis å hindre innblanding fra mennesker som ikke befinner seg innenfor ens privatliv. Når vi snakker om å respektere en annens privatliv innebærer dette at vi gir vedkommende rom til å være alene, eller sammen med dem som tilhører personens private sfære. Man kan påberope seg retten til privatliv, og ”privat” kan slik synes som et moralsk konsept. Vi snakker for eksempel ikke om en fundamental rett til å ha personlige hemmeligheter. Både det som er privat og det som er hemmelig involverer opplevelsen av nærhet og distanse mellom en selv og andre. Men der hemmeligheter alltid er relasjonelle – en hemmelighet er alltid hemmelig for *noen* – så fungerer privatlivet som et hinder for relasjoner (van Manen & Levering, 1996, s. 58-73).

Privatlivet stenger altså for utenforstående relasjoner, men fungerer samtidig ofte som et vern rundt de intime relasjonene som er en del av privatlivet. Det som kjennetegner det intime er at det er noe kun enkelte personer får tilgang til. Privatlivets intime relasjoner muliggjør hemmelighold, noe som igjen bidrar til å pleie ens intime relasjoner, da det er noe man kun deler med de som er ”innenfor”. Hemmeligheter som verner privatlivet og dets intime relasjoner – hemmeligheter som verner andre menneskers privatliv, kan oppleves farlig å dele med andre. Men hvem er det farlig for? Relasjonen? Hemmelighetens eier? Eller den som holder hemmeligheten? Om en tenker seg det motsatte, at en forteller alt som er verdt og vite om en selv til alle, vil dette føre til at ingen opplever å stå i en nær relasjon til en (Øverenget, 2009, s. 52). Kanskje kan det også sies motsatt; den som er fullstendig åpen har egentlig ikke nære relasjoner til noen spesielle, da hun eller han er like åpen mot alle. Men av ulike årsaker kan dette skillet være vanskelig for enkelte, for eksempel for personer som har gått i terapi for psykiske problemer eller til behandling for en lidelse i en årrekke. Når mennesker begynner å identifisere seg med en diagnose eller en utfordring kan det resultere i at det deles unaturlig tidlig i møte med nye mennesker. Diagnoser og problemer opplever en ofte at en for all del ikke må holde hemmelig. Likevel, hva vi velger å dele av det som hører privatlivet til pleier, i likhet med hemmeligheter, følge graden av intimitet vi har med andre mennesker.

Det er én ting å utlevere og blottstille seg i den betydning at en vrenger ut sitt indre overfor den andre. For dette trenger det ikke være et fnugg tillit inne i bildet, og det er sikkert uhyre sjelden det er det. Det kreves nemlig som regel ingenting av den andre, han skal bare spille rollen som tilskuer (Løgstrup, 1999, s. 38).

Utlevering av private og intime deler av eget liv, er altså ikke nødvendigvis en tillitserklæring, og er heller ikke alltid representativt for hvilken grad av intimitet relasjonen har. Våre konvensjoner går vanligvis i mot utlevering av oss selv til mennesker som ikke er blant våre nærmeste. Som nevnt vil også den som deler alt med alle vanskelig kunne skille mellom nære og fjerne relasjoner. Det vanlige er nettopp det å skille nære og fjerne gjennom blant annet hva og hvor mye man deler om seg selv. Ens nære er gjerne blitt det i kraft av hva som deles. Dette betyr likevel ikke at skillet mellom nære og fjerne springer ut fra hvem man har tillit til. Løgstrup skriver:

Det hører til vårt menneskeliv at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre. Dette er ikke bare tilfellet når vi treffer et menneske vi kjenner godt, det gjelder også når vi møter vilt fremmede. Det skal spesielle omstendigheter til for at vi skal møte en fremmed med forutinntatt mistillit (1999, s. 29).

Det er altså ikke slik at det er en grunnleggende mistillit som hindrer oss i å dele alt om oss selv til menneskene vi møter. Løgstrup peker derimot på hvor unaturlig det er for oss å møte

verden og hverandre med mistillit. Men den naturlige tilliten vi møter mennesker med er likevel, i alle fall hos voksne og eldre barn, en forbeholden tillit. Tillitens forbehold vil i ulik grad hindre oss som voksne i å gi oss over i tilliten til mennesker som vi ikke har en nær og intim relasjon med. I tillegg har vi gjeldene normer for sosial samhandling i møte med andre – de konvensjonelle formene bidrar til at møter mellom mennesker kan være ”friksjonsfri og uanstrengt, ikke minst fordi de sparer oss for sjelelige utleveringer. Uten de konvensjonelle normers beskyttelse ville ethvert samvær blitt uutholdelig” (Løgstrup, 1999, s. 40). Men de samme konvensjonene fører samtidig til en moderasjon av fordringen om å ta vare på den andre, samt hvor mye tillit som vises (Løgstrup, 1999, s. 40). Dette kan være noe av årsaken til at fenomenet tillit kan få en forenklet og feil plassering i forhold til hemmeligheter og det private. Vi har tillit til våre nærmeste, de vi deler våre hemmeligheter med, men vi har også tillit til mennesker vi ikke kjenner, mennesker som vi ikke deler hemmeligheter med. Denne tilliten skjules til dels av konvensjonelle normer, privatlivet og reservasjon i møte med ukjente mennesker. Dette gjelder vanligvis i mindre grad barn, og særlig yngre barn som ennå ikke gjennom erfaring har ”lært” å reservere tilliten. Dette har betydning for mitt fokus på ”farlige” hemmeligheter som ofte blir holdt selv om barnet er forholdsvis lite og utfra alder kanskje skulle hatt ureservert tillit til andre mennesker. Noe de da altså likevel ikke har når det gjelder denne hemmeligheten.

Det intime finnes altså i ens personlige, private sfære, noe som resulterer i at de menneskene vi har intime relasjoner til og som tilhører vår private sfære, også kan forstyrre privatlivet vårt. Privatlivet kan altså oppleves forstyrret allerede idet noen forsøker å komme innenfor, mens en hemmelighet er holdt til tross for andres nysgjerrige spørsmål. Hemmeligheter har i tillegg et eget kommunikasjons-modus som krever at man behersker visse koder og tolkningsevner, mens ens privatliv ikke kommuniseres i forhold til andre mennesker (van Manen & Levering, 1996, s. 73). Selv om hemmeligheter ikke forstyrres på samme måte som privatlivet, kan det likevel oppleves forstyrrende om noen aktivt prøver å få tilgang på ens hemmelighet. Man kan slik si at både privatlivet og ens hemmeligheter kan forstyrres i det noen prøver å komme innenfor. Forskjellen ligger her i at når noen forstyrrer ens hemmelighet er den ikke nødvendigvis avslørt. Det eneste som viser seg avslørt er hemmelighetens eksistens. Hemmeligheten er altså forstyrret, med likevel holdt. Forstyrrer noen privatlivet, kan derimot forstyrrelsen i seg selv føre med seg en opplevelse av ufrivillig å ha delt noe om seg selv. En forstyrret hemmelighet resulterer i valget mellom å dele eller ikke, et forstyrret privatliv fratrar en dette valget.

Hemmeligheter skiller seg også fra det private ved at de ikke nødvendigvis inneholder noe personlig og intimt. Dette da det personlige og intime ikke er typisk hemmeligholdt, men er naturlige deler av vårt privatliv (van Manen & Levering, 1996, s. 66-69). Dette skillet kan fremstå noe uklart, for når man holder deler av livet privat kan det fremstå som å holde noe hemmelig. Men Van Manen og Levering (1996) tydeliggjør skillet når de skriver:

Thus the “secret” content of privacy is not the same kind of thing as the secret content of secrecy. The content of secrecy is always a particular item of knowledge, a feeling, a deed, or a thing. The ”secret” that privacy protects, however, is more a secret in a metaphorical sense – it evokes the feeling of something hidden, yet what is hidden is not any-”thing” particular but rather a general zone or sphere to which access is denied, except for those who belong to the sphere of intimacy (s. 69-70).

Til tross for at man kan oppleve at andre menneskers privatliv er hemmelig, skiller også privatlivets innhold det fra en hemmelighet. Vi kan være nysgjerrige på de private områdene i andre menneskers liv, men fri tilgang på slik informasjon ville oftest likevel være uinteressant. Hvis noen derimot holder noe hemmelig, henger nysgjerrigheten sammen med et ønske om å få del i hemmelighetens innhold (van Manen & Levering, 1996, s. 70-73). Dette skillet i interesse mellom det private og det hemmelige henger sammen med det nevnte ulike innholdet i hemmeligheter og privatliv, samt at hemmeligheter er relasjonelle; ”[h]owever, when someone intentionally keeps a secret from me, this usually implies that it would somehow be of some consequence for me to know what is being hidden” (van Manen & Levering, 1996, s. 70).

Barns tillit møter voksne hemmeligheter

Der privatlivet er grunnleggende positivt og ansett som en rettighet, har hemmeligheter både negative og positive konnotasjoner. Det kan synes som at fenomenene hemmelighet og det private går i hverandre i det at man i begge tilfeller separerer seg selv, eller noe av seg selv, fra andre. ”The possibility of privacy, of separating oneself from others, makes possible secrecy, reserve, and intimacy” (van Manen & Levering, 1996, s. 60). Man må altså i større eller mindre grad lære, og oppleve at ens liv består av en privat sfære, som utgangspunkt for å holde noe hemmelig for *noen*. Før man lærer å separere seg selv fra andre er det altså ikke mulig å holde noe hemmelig. At de enda ikke kan skille seg selv fra andre viser seg i barns tillit.

Dette kommer ikke minst av at barnet, til forskjell fra den voksne, ikke er i stand til å nøye seg med å vise en forbeholden tillit. For å kunne nøye seg med det, må man

nemlig ha lært å reservere seg. Men å reservere seg bevisst og med selvbeherskelse har barnet nettopp ikke lært [...] Derfor får den skuffede tilliten, utryggheten og usikkerheten som følger av dette, så vidtrekkende og skjebnesvangre konsekvenser for barnet (Løgstrup, 1999, s. 36).

Små barns tillit til voksne og verden er total. Det er vanskelig å si når et barn går fra en total til en forbeholden tillit. Kanskje er det først når han eller hun kan skille seg selv fra andre, når barnet kan reservere seg, og evner å holde egne og andres hemmeligheter? Eller kanskje må den totale tilliten barnet stiller med i møte med voksne skuffes mange nok ganger før han lærer? Uansett så er det i relasjonen til voksne barnet lærer å reservere seg, og utvikle en betinget tillit. Men er dette en konsekvens av at mennesker rundt oss ikke har tatt imot vår fordring i form av vår tillit til dem? Hvis så er, hvordan forklares det da at vi fremdeles har tillit til hverandre? Hvordan kan vi fortsatt oppleve skuffelse og likevel ha ny tillit til at det går? Hvorfor utsetter vi oss stadig for potensielt nye skuffelser?

Det hører selve vår menneskelige tilværelse til ikke å ville redusere seg til å bestå av – bare kloke – reaksjoner bestemt av det som allerede er skjedd. Det ligger i selve vår menneskelige tilværelse å være like ny som den andres nye ord, nye handlinger, nye oppførsel. Vi går på en måte ut fra at fordi de er nåtidige, er de nye, og så vil vi også ta like ny stilling til dem. Man kan kalle det en tillit til selve livet i dets stadige fornyelse (Løgstrup, 1999, s. 35).

Voksnes tillit er gjerne mer reservert og forbeholden enn barns i det at vi er klar over risikoen for at tilliten ikke ivaretas. Tidligere erfaringer forteller oss at det er fare for gjentakelse. Voksnes spontane tillit, den som ikke er gjennomtenkt men viser seg her og nå, er ofte likevel uforbeholden. Tillitens forbehold er muligens et spinkelt skjold mot skuffelsen, og det hindrer altså ikke voksne i stadig å begynne med blanke ark, med en ny tillit til livet. Men vi er likefullt klar over at forventningene våre ikke nødvendigvis blir innfridd. Barnet derimot, og jo yngre og mer uerfarent det er, møter voksne og verden uten forbehold. En slik total tillit fordrer et enormt ansvar fra de voksne. Hvordan ser det ut når en slik tillit møter en stor og uforståelig hemmelighet som dessuten kanskje fornemmes som ”farlig”? Hvis barn lærer en forbeholden tillit av sine voksne, hvordan ser en slik tillit ut lært av noen som har mye å skjule? Er voksne klar over at det ikke å snakke om noe, det å kreve eller implisere hemmelighold, skjule ting, unngå forklaringer – alt dette forteller barnet noe. Oppfatter barn med en psykisk syk forelder at forelderens sykdom må holdes hemmelig spiller dette nødvendigvis inn på barnets tillit. Den voksne forteller med ord eller med sin måte å leve på at denne delen av livet ikke kan betros til andre. Uten å vite hva som skjer hvis det fortelles

videre, holder det lojale barnet ofte på hemmeligheten og den uforståelige faren den representerer (Løgstrup, 1956, s. 24-25).

Hemmelighet skiller seg fra løgn

Langt på vei kan det synes i praksis som at det å evne å holde på hemmeligheter er en lært ferdighet. Men dette er et noe forenklet bilde. Som allerede vist er hemmeligheter knyttet til det private, blant annet ved at begge fenomener, både hemmeligheten og det å være privat, dreier seg om å skille seg selv fra andre. Barn lærer seg å skille ut sin private sfære, og ut fra dette læres det at noe kan holdes hemmelig, og at ikke å fortelle sannheten noen ganger er helt nødvendig og andre ganger et mulig valg. Van Manen og Levering skriver: ” [T]he phenomenon of secrecy is something that is not only learned or exercised, [...] but an awareness that dawns upon the child” (1996, s. 127).

Foreldre oppfordrer ofte sine barn til å fortelle dem alt, men barn oppdager likevel gradvis at de må lære å holde visse ting for seg selv. Det er eksempelvis forventet av en 5-åring at han langt på vei forstår at han ikke kan si alt han tenker, mens et litt yngre barn ikke forstår at det er ufint å påpeke den tykke mannen eller den rare gamle damen på butikken. Slik sier van Manen og Levering det: “In daily life there are truths that are unmentionable, irrelevant, unfitting, or inappropriate; and, therefore, they need to be passed over or ignored. Similarly there are white lies and excusable lies that are preferable to truth” (1996, s. 136). Barn lærer seg etterhvert å skille de ulike motivene for løgn, og slik holde noe av det de føler for seg selv. Som en del av oppdragelsen lærer barn å være hensynfulle overfor andre menneskers følelser, parallelt med at de lærer at ærlighet og sannhet settes høyt. Det at hemmeligheter henger sammen med løgn gjør uten tvil evnen til å beherske hemmelighold mer kompleks (van Manen & Levering, 1996, s. 134-136). Hemmeligheter kan også oppstå uten at det var barnets eller den voksnes opprinnelig intensjon. Dette kan for eksempel skje når man blir misforstått, men ikke klargjør misforståelsen. Det kan også være tilfelle når barn forteller en liten løgn uten egentlig å ville det. Både misforståelsen og løgneren kan så ta form av en hemmelighet.

Som 6-åring var jeg en gang veldig sulten på vei hjem fra helgehandelen. Jeg tok meg friheten til å plukke av noen biter fra skalken på et av brødene som var kjøpt. Da varene ble lagt på

plass ville pappa naturlig nok vite hvem som hadde gravd en stor grop i det ene brødet. Jeg ble flau, og meldte meg ikke. Da spørsmålet ble rettet direkte til meg, svarte jeg spontant nei. Da ingen ville påta seg skylden, snudde pappa fra den noe irriterte innfallsvinkelen til en forklarende; det var ikke sann at det gjorde noe hvis en av oss hadde spist av brødet. Den eneste grunnen for at han måtte vite det var at hvis det ikke var en av oss som hadde forsynt seg, måtte brødet kastes. Plutselig innså jeg angrende at det var å foretrekke at jeg innrømte skyld. At denne lille, tyve år gamle episoden fremdeles er klart i minnet er veldig beskrivende for knipen jeg opplevde å finne meg selv i den dagen. Når jeg innså at jeg ikke kom til å få kjeft for å ha spist av brødet, opplevdes det for sent å snu. Nå var det løgnen som sto i veien. Brøden ble kastet, og helt frem til jeg nå skiller hemmelighet og løgn, har brødsalken vært en av mine barndomshemmeligheter.

Som historien illustrerer, kan løgn resultere i en hemmelighet. En hemmelighet kan også medføre løgn når løgn kreves for å holde hemmeligheten. Van Manen og Levering sier:

It is one thing to keep a secret, but quite another to turn the secret into a lie, even if it is only a "white lie". And yet the line between a secret and a lie may be difficult to draw. Instead of telling untruth, would it be better simply to hide the truth? What is the difference between a secret and a lie? Can a lie serve to keep a secret? It may depend on what is served by the lie (1996, s. 132).

Det kan synes som at løgn i noen sammenhenger kan forsvares, tross sannhetsidealet. Det kommer an på hva, og ikke minst hvem man beskytter ved hjelp av løgnen. Kompleksiteten vi finner i løgn, hjelper oss å komme nærmere hvor sammensatt fenomenet hemmeligheter egentlig er. Til tross for at det å holde en hemmelighet er langt fra ensbetydende med å lyge, kan løgn være nødvendig for å bevare hemmeligheten. Det å vite når en løgn kan rettferdiggjøres i lys av en hemmelighet er en svært sammensatt ferdighet, som kan være utfordrende for barn så vel som voksne. Er det løgn å holde tilbake informasjon? Er det løgn når sannheten vendes litt? Eller er løgn kun den direkte motsetning av sannheten? Hvor nær relasjon det er mellom fenomenene løgn og hemmeligheter, faller tilbake på hva en selv regner løgn for å være. Hvilken relasjon man har til dem som ikke får del i hemmeligheten spiller også en rolle for hva som oppleves som løgn. Er relasjonen i utgangspunktet åpen og intim kan kun det å holde tilbake informasjon, altså holde informasjonen hemmelig, oppleves som å lyge.

Hemmeligheter holder mer enn det som ikke blir sagt

Van Manen og Levering (1996) skriver at barns opplevelser av hemmeligheter og privatliv er lite omhandlet i pedagogisk litteratur. Unntaket er det som handler om svært mørke og farlige hemmeligheter. Det er ikke barns opplevelser av slike vanskelige hemmeligheter de ønsker å komme nærmere i boken sin, men ganske vanlige hemmeligheter og det at hemmeligheter hører livet og barnelivet til. De peker på at barns farlige og mørke hemmeligheter, slike som er knyttet til for eksempel overgrep, mishandling, omsorgssvikt, selvmord eller andre alvorlige situasjoner eller tilstander er omfattende og grundig behandlet innen andre disipliner, som for eksempel psykologi, psykiatri og medisin. Van Manen og Levering (1996) ønsker å se på hemmeligheter som et mellommenneskelig og pedagogisk fenomen som har betydning for barns liv og dannelse. Men i mitt prosjekt er det potensielt vanskelige hemmeligheter barna har, selv om hemmelighetens innhold ofte ikke direkte handler om barnet selv, men om hans eller hennes nærmeste. En kan vel kanskje si at barnet er berørt i større eller mindre grad i og med at det er avhengig av den voksne som er psykisk syk, og har sin barnlige lojalitet knyttet til denne personen. Jeg finner det likevel viktig å ta utgangspunkt i det allmenne ved hemmeligheter for å forstå hva en hemmelighet er som fenomen før jeg går inn i spørsmålet om hva det betyr når hemmeligheten handler om noe vanskelig og u håndterlig som det at mor eller far er psykisk syk. Det er viktig å forstå hva en hemmelighet er for å forstå hva som skiller en hemmelighet fra andre fenomen som ligger nær som for eksempel intimitet, det private, løgn og usannhet, eller det som jeg er opptatt av; hemmeligheter som har noe farlig å skjule. Intensjonen er ikke å grave i de vanskelige, kanskje farlige hemmelighetene, men simpelthen å komme nærmere hvilken plass fenomenet har i livet og oppdragelsen, og i forholdet mellom barnet og dets voksne, og de voksne i forhold til barnet, også i situasjoner der familien har spesielle utfordringer å slite med.

En diskontinuerlig pedagogikk – om nødvendig risiko, voksen eksistens og streben etter rettferdighet

Bollnow (1976) presenterer et supplerende syn på barns liv og oppdragelse i forhold til den mer tradisjonelle harmoniske og kontinuerlige utviklingen. Han spør hva den eksistensielle filosofien kan bringe inn i pedagogikken. Den klassiske oppfatningen av oppdragelse, som nevnt i innledningskapittelet, er i følge Bollnow en kontinuitetens pedagogikk. Han søker, med bidrag fra eksistensfilosofien etter muligheten for en diskontinuitetens pedagogikk (Bollnow, 1976, s. 24). Diskontinuiteten i livet tenkes ikke total, men snarere ”at det

kontinuerlige forløp fra tid til tid på en spesiell måte blir avbrutt av diskontinuerlige perioder” (Bollnow, 1976, s. 28). Bollnow viser til kriser som en del av det diskontinuerlige ved et barns utvikling. Kriser kan være store og små, de kan være knyttet til barnet eller den unges forhold til seg selv, så vel som utfordringer og vanskeligheter i forholdet til andre mennesker. Uansett representerer krisen ”noe som bryter med menneskers jevne kontinuerlige utvikling” (Bollnow, 1976, s. 36). Voksne er vel vitende om at livet går opp og ned, men ved å anerkjenne at også barns liv og utvikling innebærer brudd og kriser åpner man samtidig opp for en utvidelse av hva som angår pedagogikken. Nye problemstillinger og utfordringer får sin plass; spørsmål som ikke kan besvares, og tilnærminger som voksne aldri med sikkerhet kan vite utfallet av.

Biesta (2001) siterer Derrida (1997) som skriver: ”Justice, if it has to do with the other ... is always incalculable ... Once you relate to the other as the other, then something incalculable comes on the scene” (Biesta, 2001, s. 49). Biesta skriver her om Derrida og dekonstruksjon. Dekonstruksjon blir i denne sammenheng blant annet beskrevet som “an affirmation of what is wholly other” (Biesta, 2001, s. 33). Å yte full rettferdighet overfor et annet menneske er ikke mulig. Dette fordi ”et menneske alltid er *mer enn*, og derfor aldri kan møtes menneskelig *nok*” (Sævi, 2015, s. 91). Likevel må vi møte barn der de er, vi må forsøke å handle pedagogisk uten å vite hva som er en rettferdig handling.

And yet, it is this very mad impossibility which only makes justice possible. How can we give a place to this madness? Perhaps [...] it is enough – or at least something – if we are attentive to the *hesitation* that inhabits our decisions. Justice could perhaps come from the “failure of fluency”, that is, from “ethical hesitation (Biesta, 2001, s. 51).

Fokuset i dagens pedagogiske praksis og forskning dreier seg ofte, som nevnt i kapittel 1, om å minske risiko, kontrollere og effektivisere undervisning og utdanning. Derrida inviterer imidlertid voksne til å returnere til det gamle spørsmålet om hva det betyr å svare på fordringen om å forholde seg ansvarlig til den andres annerledeshet (Biesta, 2001, s. 50). Biesta avslutter artikkelen med oppfordringen: ”Education, in short, must prepare for the incalculable” (Biesta, 2001, s. 51). Det blir da for enkelt å plassere alle kriser i det som skiller seg ut fra det normale livsløp. Kriser må heller forstås som del av det normale livsløp, og som en mulighet for personlig vekst og modning (Bollnow, 1976, s.41-43). Biesta (2015) understreker også det diskontinuerliges plass i pedagogikken når han skriver ””hovedprinsippet” i pedagogikk er at det først og fremst er gjennom avbrytelser det er mulig å forsøke å hjelpe frem det å være voksen i og med verden” (s. 205).

Den voksnes ansvar i den pedagogiske relasjonen til barnet innebærer også å våge å stå sammen med barnet når livet er preget av det diskontinuerlige. Ikke på tross av det usikre utfallet, men på grunn av det “without the risk involved – a risk that is both violent and necessary – no justice can possibly be done to the singularity of the other” (Biesta, 2001, s. 46). Kriser, utfordringer og brudd er en del av livet, og denne delen innebærer alltid en risiko. En gjennomgått krise fører i beste fall til vekst og modning, men den kan også ødelegge et barn. På bakgrunn av dette kaller Bollnow krisen en skjebne (Bollnow, 1976, s. 42). Barn er helt avhengig av en ansvarlig oppdrager som ønsker å hjelpe dem ”til bedre å forstå den og holde den ut” (Bollnow, 1976, s. 42). En ansvarlig voksen er altså her en som står sammen med barnet i krisen og gjør den utholdelig. Ansvarret understrekes når Bollnow videre skriver: ”Den ansvarsbevisste oppdrager vil aldri våge selv å spille skjebne” (s. 42). Biesta (2015) skriver om å gjøre voksen eksistens mulig, som en pedagogikkens oppgave. Han skriver om det å møte motstand, og hvordan en voksen eksistens tåler å leve i ”midten”. Her vurderes tre ulike handlingsalternativer som vi står overfor når våre initiativer møter motstand. Det første er at vi kan reagere med irritasjon og frustrasjon over det vanskelige, det som hindrer og kalles ”verdensødeleggelse” av Biesta (2015, s. 202). Herfra svarer vi motstanden med å tvinge frem vår vilje.

Dette er delvis det som trengs for at våre initiativ skal bli realisert, men dersom vi går for langt i å tvinge vår vilje på verden, når vi et punkt der vår egen makt blir så sterk at den ødelegger integriteten til den saken som byr oss motstand (Biesta, 2015, s. 202).

Dette ytterpunktet viser hvor den voksnes ønske om kontroll og lite rom for risiko i ytterste konsekvens kan føre hen. Det neste handlingsalternativet som presenteres går til et ytterpunkt i motsatt retning – nemlig å trekke seg bort fra den eller det som byr på motstand. Dette kaller Biesta ”selvødeleggelse” (2015, s. 202).

Dette er situasjonen når vi, i møte med motstand, sier at situasjonen er for kompleks og for vanskelig for oss, at vi ikke har nok energi eller mulighet for å ivareta vår intensjon og derfor trenger å trekke oss tilbake fra det som yter motstand (Biesta, 2015, s. 202).

Begge ytterpunktene resulterer, ifølge Biesta, i at vi plasserer oss selv utenfor verden – utenfor vår egen eksistens, og de kan forstås som en måte å unngå det vanskelige ved egen eksistens (Biesta, 2015, s. 202-203). Ser vi for oss en linje med et ytterpunkt i hver ende befinner den nevnte ”midten” seg mellom disse. Om denne ”midten” skriver Biesta:

Vi kan se på ”midten” som dialog så lenge vi ikke tenker på dialog som samtale, men heller som en eksistensiell ”måte” – en måte å være sammen på som forsøker å yte

rettferdighet til alle ”deltakerne” [...] en dialog fortsetter og er en uendelig utfordring (s. 203).

Det krever å leve i ”midten”, og det er slik forståelig at sidespor til ytterpunktene kan friste, og at det enkelte ganger også er helt nødvendig. Likevel er det til syvende og sist kun i ”midten” det er mulig å eksistere sammen med andre, og denne erkjennelsen er essensiell i møte med det som er vanskelig om vi skal leve her. Det vanskelige, og motgangen må forstås som det som muliggjør vår eksistens i relasjoner der andre har samme frihet som vi selv tilstreber. Vi må derfor ønske å eksistere *i* verden, utenfor oss selv, for å kunne stå i ”midten” – det krever livsbegjær (Biesta, 2015, s. 203). Ikke overaskende er det her, i ”midten” en voksen eksistens finner sted. En voksen eksistens viser slik ikke til noe utviklingsmessig, men en eksistensiell forskjell i møte med den og det som er annerledes (Biesta, 2015, s. 203-205).

Er det kanskje en kontinuerlig pedagogikk som hindrer voksne å gi rom for det diskontinuerlige i barns oppdragelse, danning og livsverden? Skaper forventningen om det kontinuerlige farlige hemmeligheter? Er pedagogikken vid nok til også å favne det vanskelige? Eller får det diskontinuerlige kun plass i andre spesialiserte disipliner? Sævi (2014) skriver at det er den pedagogiske relasjonen, som ”åpner muligheten for barnets subjektive møte med det som gir motstand, er annerledes og ukjent, og oppfordrer barnet til å møte andre og verden med sin egen unike stemme” (s. 251). I den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn er relasjonens eksistensielle kvalitet (at den handler om livet selv) avhengig av at språket i relasjonen er meningsskapende for både barnet og den voksne og knyttet til selve den situasjonen som deles. Et slik språk må være uspesialisert, hverdagslig og gjenkjennbart (Sævi, 2014, s. 255). I tillegg er språket ”også ofte spørrende og søkende, og forsøker å hegne om det som er sårbart og annerledes og som trenger et taktfullt pedagogisk blikk” (Sævi, 2014, s. 255). Den pedagogiske relasjonen og noen av dens sentrale kvaliteter vil omhandles i et eget underkapittel, men det er her nødvendig å vise til at relasjonens språk kan åpne opp for det diskontinuerlige i barns liv. Grunnen er at relasjonen er opptatt av livet slik det oppleves for barnet, og at relasjonen slik fordrer en voksen eksistens. I den kontinentale tradisjonen forstås både relasjonen og språket som konstruerer relasjonen som ”pedagogiske muligheter som forutsetter åpenhet for det risikofylte, og erkjennelse av at ikke alt i pedagogisk praksis kan eller skal planlegges og kontrolleres. Livets diskontinuerlige dimensjon; kriser, risiko og forskjellighet, er en del av pedagogikken” (Sævi, 2014, s. 256). Bollnow (1976) understreker dette når han skriver:

Men alle de prosesser som er virksomme i menneskers utvikling, må vi ta hensyn til i oppdragelsen, selv om vi ikke kan gjøre dem til gjenstand for planmessig pedagogisk virksomhet. Jo mer pedagogikken utvikler seg i retning av å ville forstå og tolke den pedagogiske virkelighet istedenfor ensidig å beskjeftige seg med den tekniske side ved oppdragerarbeidet, desto mer vil den måtte ta slike prosesser med i betraktningen. Den pedagogiske teori omfatter mange fenomener som oppdrageren må forstå og ta hensyn til uten å kunne beherske dem. Til disse hører bl. a. også krisen (s.42-43).

Barn som vokser opp med en alvorlig psykisk syk forelder gjennomgår, som alle barn utfordringer og kriser – noe diskontinuerlig i det kontinuerlige. Men kanskje er krisene større, kanskje er de hyppigere og kanskje er de mer komplekse enn ”vanlige” kriser? Uansett er det et stort risikoprojekt om voksne rundt disse barna spiller skjebne, hvis barnets kriser, det vanskelige blir en uforståelig hemmelighet som det ikke kan snakkes om. Biesta (2015) skriver at voksne må gi form til opplevelsen av motstand.

[K]anskje den viktigste og mest usikre [pedagogiske] dimensjonen – er å støtte barnet i å stå i den vanskelige ”midten”. Det vil si å oppmuntre og støtte i alle mulige former slik at barnet kan holde ut problemet med å være i verden (s. 207).

En voksen eksistens er nødvendig for at barn kan se hvordan de kan eksistere i og med verden. Voksne må derfor stadig våge å leve i ”midten”, også i møte med barn som har det vanskelig. Vi må ikke fjerne, bagatellisere eller undertrykke barns motgang ved å på den ene siden overse, eller på den andre siden tvinge frem våre løsninger. Vi må ikke stadig trekke oss på bakgrunn av lite kunnskap, erfaring, energi eller mot. Barn med psykisk syke foreldre trenger ikke alltid bare eksperter (selv om de trenger dette også). De trenger voksne som tåler å leve i ”midten” – der de er smertelig klar over at de aldri kan yte barnet rettferdighet, men likevel kontinuerlig prøver. I de tilfellene mor eller far ikke klarer det må noen andre voksne klare det. ”Om vi klarer å oppnå en ”voksen” måte å være på overfor det eller den som er annerledes, er noe som alltid står på spill og som alltid er et spørsmål” (Biesta, 2015, s. 204). Gjennom en voksen eksistens viser vi barn at motgang ikke er noe vi rømmer fra. Det vanskelige må heller ikke beherskes, temmes eller tøyles. Vi viser gjennom våre egne liv, vår egen livsform at det er det diskontinuerlige som stadfester vår eksistens – og som er utgangspunktet for våre liv. Det er mange barn som opplever at nettopp det diskontinuerlige i deres liv ikke kan få sin plass. Blant disse barna finnes det også mange av dem som har en alvorlig psykisk syk forelder. For å komme nærmere hvilke relasjoner barna har til sine voksne har jeg altså valgt å vektlegge fenomenet hemmelighet. Hemmelighet har blitt mitt nøkkelfenomen da hemmeligheter alltid finnes i relasjoner. Van Manen og Levering skriver:

Secrets are always relational. Secrets are commentaries about human relations as well as commentaries about the relation of the person to his or her inner self or inner life.

When I keep a secret from someone or when I share a secret with someone, this implies first of all that I stand in a relation to this person (1996, s. 13).

Hemmeligheter finnes *i* og de *viser til* relasjoner. Spørsmål om hva som er hemmelig, hvem det er hemmelig for, og hvem barn betror hemmeligheter til, kan slik fungere som en nøkkel inn til relasjonene barn med psykisk syke foreldre har til sine voksne. Hemmeligheter forteller historier om lojalitet, ansvar og tillit. Gir de voksne plass til det diskontinuerlige gjennom en voksent eksistens? Finnes hemmelighold av det diskontinuerlige kun som en konsekvens av en manglende voksent eksistens hos barnas voksne? Voksne har også hemmeligheter de ikke deler med barn, noen ganger for barns beste. Men også noen ganger for den voksnes beste? For å forstå den relasjonelle signifikansen hemmeligheter bærer med seg, må jeg først komme nærmere hva hemmeligheter er, samt hva og hvem de tjener.

Et indre liv og hemmeligheter – barnet finner det på et hemmelig sted

Det å ha et privatliv, det å distansere seg selv fra andre, kan synes som et nødvendig grunnlag for kompleksiteten hemmeligheter innebærer. Som van Manen og Levering (1996) skriver i sitatet overfor, viser hemmeligheter også til relasjonen et menneske har til sitt indre liv. Hos barn starter dette indre livets/privatlivets utvikling med en bevissthet om at en er atskilt fra andre mennesker. Leker som for eksempel ”henne var du? – der!” – hendene foran ansiktet for så å titte frem igjen – og gjemsel, bidrar til denne bevisstheten. Små barn kan ikke leke gjemsel på samme måte som større barn. Enten får ikke den voksne mulighet til å gjemme seg, eller så avslører barnet eget gjemmested før den voksne i det hele tatt har rukket å lete. Dette viser at små barn har vanskeligheter med ikke å være tilstede. Det kan synes som om de trenger andre mennesker for å stadfeste sin egen tilstedeværelse. Jeg foretok et aldri så lite forsøk med min nevø på 2,5 år. Han var veldig med på spillereglene; skulle så absolutt vente her, uten å se, mens tante gjemte seg. Likevel tasset han mysende etter så snart jeg snudde ryggen til. Når barn leker gjemsel, om de evner å gjennomføre det eller ei, er dette altså likefullt en øvelse i å være på egenhånd (Øverenget, 2009, s. 23).

Den førstnevnte leken, ”henne var du? – der!” introduseres gjerne ganske tidlig. Gjennom denne leken lærer barn gradvis at til tross for at mamma eller pappa forsvinner bak hendene sine eller en gjenstand, er de her likevel. Van Manen og Levering skriver: ”Peekaboo and hide-and-peek are games that are played, in various forms, in many cultures; they teach

children certain aspects of the relationship between identity and corporeality” (1996, s. 5).

Identitet er altså knyttet til kroppens tilstedeværelse, og gjemsel hjelper barn å utforske forholdet mellom identitet og kropp.

Det å leke gjemsel er ikke bare en lek. Leken rommer også et alvor. Jeg tror det er en gryende fornemmelse av frihet og selvstendighet som kommer til uttrykk. De prøver ut noe som er viktig for oss mennesker: Å sette grenser rundt seg selv (Øverenget, 2009, s.18.)

I tillegg til gjemsel og ”henne var du? – der!”, finner barn egne steder der de er for seg selv, men likevel ofte i nærheten av andre. Her er de med seg selv og her skjer det noe med barnets selv, noe som handler om at det indre livet adskilles fra det ytre. Et slikt sted kaller Langeveld (1983) ”the secret place”. Det å ha sitt hemmelige sted med ryggen til andre, under bordet og bak gardinen fungerer i følge Langeveld, som en øvelse i å skille mellom seg selv og andre for et lite barn. Barnet er med seg selv, i sin egen private verden, men likevel midt blant de andre. Som voksen kan vi kanskje gjenkjenne det å ha listet seg rundt for ikke å forstyrre et barn som tilsynelatende er i sin helt egne verden. Vi vet at den minste forstyrrelse fører dem tilbake og avbryter situasjonen de er i. Tilsvarende er det når man er oppslukt av en god bok. Man er fysisk til stede, i sofaen midt blant alle andre, men sinnet og oppmerksomheten er et helt annet sted – der hvor fortellingen og fantasien har ledet hen. Likevel skal det som oftest ikke den store innsatsen til fra omgivelsen for å hente en tilbake. Små barn er gjerne lettere å distrahere enn eldre barn, men i alle tilfeller kan barn forstyrres på sitt hemmelige sted. ”At that moment the ”other” is again there and becomes an object of interest, and the secret place becomes part of the usual world, a simple hiding place, or lookout post” sier Langeveld (1983, s. 14). Barns hemmelige steder kan forstyrres, slik som deres senere behov for privatliv også kan og vil bli.

I likhet med gjemmelekene har også alder betydning for hvilke ”steder” barn finner og opplever som sine. Små barn kan begynne med å sitte med ryggen mot voksne, eller under bordet. Litt eldre barn stiller seg gjerne bak en gardin, før de senere finner sitt hemmelige sted på et loft, i en kjeller eller andre steder som er litt mer avskåret fra der de voksne er. Slike hemmelige steder må ikke forveksles med det å gjemme seg. Barn som gjemmer seg opprettholder en intensjon om å skjule seg og holde seg skjult for menneskene i den ytre verden, og de er tilstede her og nå. Barnet gjemmer seg fordi de vet at noen vil savne og kanskje lete etter han eller henne. Det er en bevissthet hos barnet om at det er i et forhold til en konkret annen person. Et yngre barn som finner sitt hemmelige sted bak en gardin, kan av

samme grunn ikke tas i spionasje, nettopp fordi barnet ikke har som intensjon å spionere på noen, men rett og slett har skjult seg for å være alene sammen med de andre. Er det tilfelle at barnet bevisst hadde gjemt seg for å bli funnet, var barnet likevel ikke på sitt hemmelige sted (Langeveld, 1983, s. 12).

[T]he secret place is not a world built up by fantasy and creative imagination. Rather, it maintains the character of a creative simplicity of effortlessness, of the waking dream, of something unique, a mood, which can be recalled time and again (Langeveld, 1983, s. 13).

Når skillet mellom barnets indre liv og det ytre blir mer definert, uten at dette er en bevisst innsikt hos barnet selv, finner de nye hemmelige steder. Tilslutt vokser barn fra sine hemmelige steder, og det å gjemme seg blir barnslig tidsfordriv. ”The phenomenological analysis of the secret place of the child shows us that the distinctions between the outer and inner world melt into a single, unique, personal “world” (Langeveld, 1983, s. 16). Når et indre, personlig liv er utviklet får det eldre barnets eget rom ofte en ny rolle, og dette blir barnets private sted. På rommet sitt kan den unge utvikle sin personlige form. Her kan det skrives i hemmelige dagbøker, og her møtes fortrolige venner. Ens soverom vil resten av livet ha en personlig og privat karakter. Og når den unge omsider kjøper egen bolig, blir dette hans eller hennes personlige sted, et sted som reflekterer de eller den som bor der. Men dette hjemmet, og det privatlivet det representerer utgjør ikke et hemmelig sted for de voksne; det er ikke et sted uten mål og gitt mening, hvor verden er fri, uformet og ubestemt. Det er blitt vårt personlige, private hjem (Langeveld, 1983, s. 186-187, 190-191). Langeveld peker også på at:

During all the stages leading to adulthood, the secret place remains an asylum in which the personality can mature; this self-creating process of this standing apart from others, this experiment, this growing in self-awareness, this creative peace and absolute intimacy demand it – for they are only possible in alone-ness (1983, s. 17).

Barns hemmelige sted – hvor det enn måtte være – er en nødvendig kvalitet på veien mot å oppdage og danne et eget indre liv for barnet. Dette indre livet er grunnlaget for den voksnes privatliv. Dette privatlivet gir igjen, som vist, rom for hemmeligheter og intimitet.

Ulike former for hemmeligheter

Videre i dette litteratur-reviewet vil jeg se på tre ulike former for hemmeligheter som van Manen og Levering (1996) og Øverenget (2009) presenterer: eksistensielle-, kommunikative-, og private hemmeligheter. Jeg vil ha vekt på private og eksistensielle hemmeligheter.

Eksistensielle hemmeligheter

Alle mennesker er en hemmelighet for oss, i det vi aldri klarer å være fullstendig åpne med hverandre. Dette er ikke noe vi ofte reflekterer over, da vi opplever å kjenne våre nærmeste bedre enn noen. Men i enkelte stunder, som når en mor betrakter sitt sovende barn, kan hun med ett se barnet som en annen, annerledes fra seg selv og derfor for alltid en eksistensiell hemmelighet (van Manen & Levering, 1996, s. 11). Øverenget sier:

Vi skjuler oss for hverandre på mange nivåer. Det dypeste nivået er et resultat av vår eksistensielle situasjon. [...] vi er fysisk atskilt fra hverandre, vi har vår egen fødsel og vår egen død. Derfor er det noe ved meg som alltid vil være utilgjengelig for andre mennesker – ikke fordi jeg ønsker å ha det som en hemmelighet, men ganske enkelt fordi det er umulig for andre mennesker å erfare hvordan det er å være meg (2009, s. 45-47).

De eksistensielle hemmelighetene representerer altså vår annerledeshet og atskilthet. Uansett hvor nær jeg opplever å være et annet menneske, vil det alltid være noe ved eller i denne personen som jeg ikke kjenner til, ikke forstår, eller ikke vet om. Dette skyldes ikke at personen ønsker å skjule det for meg, men det faktum at jeg ikke fullt ut kan ta del i vedkommende indre liv. Jeg befinner meg på utsiden, slik alle andre befinner seg på utsiden av meg.

Eksistensielle hemmeligheter har en form for relasjonell karakter. Det eksistensielle kan nemlig ikke begrenses til egen eksistens. Her kan Biesta (2013, 2015) sin begrepsbruk hjelpe, da han viser forskjellen på identitet og subjektifikasjon. Han skriver at der identitet er spørsmålet om *hvem* man er, handler det menneskelige subjektet om *hvordan* man er. Begge spørsmålene er viktige, og de har begge pedagogisk relevans. Han skriver:

Men de er svært forskjellige spørsmål, og det er viktig ikke å blande dem sammen, verken på begrepsplanet fordi begrepene identitet og subjekt ikke kan byttes ut gjensidig mot hverandre, eller med hensyn til hva disse to begrepene forsøker å uttrykke (Biesta, 2015, s. 194).

Når begrepet identitet brukes for å beskrive hva som gjør mennesket unikt, er fokuset rettet mot hva som skiller dette mennesket fra andre. Identitet baserer seg slik på en instrumentell relasjon til andre mennesker, der jeg ”bruker” den andre for å identifisere meg selv. (Biesta, 2013, s 20-21). Levinas snur det hele på hodet, sier Biesta:

The question for Levinas, however, is not about what *makes* each of us unique. Instead, he looks for situations *in which it matters* that I am unique, that is, situations in which I cannot be replaced or substituted by someone else (Biesta, 2013, s. 21).

Når Biesta (2015) skriver om å gjøre voksen eksistens mulig innleder han med å klargjøre hva han legger i ordet eksistens. Han skriver:

Når jeg bruker ordet ”eksistens”, betyr det at jeg vil fokusere på måten mennesker eksisterer på – *hvordan* de er – ikke på spørsmålet *hvem* de er. Dersom det siste er knyttet til spørsmålet om identitet, er det første knyttet til spørsmålet om subjektivitet eller i mer presise termer: Det er knyttet til spørsmålet om det menneskelige subjektet eller menneskets vilkår om ”å være noen” (s. 194).

Eksistens og subjektivitet stiller altså det samme spørsmålet – *hvordan* er jeg? Å snakke om subjektivitet fremfor identitet hindrer at vi svarer på spørsmålet om hvem vi er på bakgrunn av hva som skiller oss fra andre mennesker. I stedet er vår eksistens – vår egen moralske relasjon til andre mennesker i fokus. Å forholde seg til egen eksistens er nemlig samtidig å forholde seg til det og de som er annerledes enn en selv. Biesta skriver:

[D]et å eksistere i og sammen med verden uten å gjøre rom for det som ellers finnes der, ikke egentlig kan kalles å eksistere i verden. Utfordringen er å leve i verden uten å se på seg selv som verdens sentrum, utgangspunkt eller begrunnelse (2015, s.195).

Det eksistensielle innebærer altså mer enn menneskers forhold til seg selv og egen eksistens, og eksistensen er mer enn identitet. Det eksistensielle omhandler vår måte å *være* i verden sammen med andre på (Biesta, 2013, s. 21-23).

De eksistensielle hemmelighetene har å gjøre med hva det innebærer å være et menneske, hva det *er* å eksistere *i* og *med* verden. Mennesker har ikke svar på livets store, eksistensielle spørsmål. Vi vet ikke hva som var før fødselen, hva som kommer etter døden, eller hvordan livet vårt ville vært om vi tok andre veivalg enn vi gjorde. Svarene fremstår slik som livets eksistensielle hemmeligheter. De eksistensielle hemmelighetene viser blant annet at menneskets eksistens er åpen. Til tross for at valgfriheten vår er relativ, forteller denne typer hemmeligheter at det hele tiden er mulig for oss å gjøre noe annet, - å leve livene våre annerledes. I tillegg til å være en del av vårt indre liv, som igjen gjør det mulig å knytte oss til andre mennesker, knytter de eksistensielle hemmelighetene oss til vår egen eksistens – til den måten vi *er i* verden på (Øverenget, 2009, s. 10, 146, Biesta, 2013, s. 21-23, Biesta, 2015).

Kommunikative hemmeligheter

De kommunikative hemmelighetene henger sammen med de eksistensielle, i det at barn og voksne kan fremstå hemmelig for andre i og med sin annerledeshet. Men kommunikative hemmeligheter skiller seg fra eksistensielle hemmeligheter ved at de har å gjøre med noe som

holdes inne, noe som ikke sies, mens eksistensielle hemmeligheter altså viser til hele personen som oppleves hemmelig eller som et mysterium. Kommunikative hemmeligheter kan vi for eksempel se ved at barnet eller den voksne oppleves hemmelig fordi de ikke evner å kommunisere sine tanker og følelser. Van Manen og Levering skriver: ”Moreover, it could be argued that, in principle, nobody is ever capable of communicating all inner thoughts and feelings. Life is simply too complex” (1996, s. 12). Selv voksne kan ikke kommunisere alle sider av sitt indre liv, fordi det er for komplekst, men også fordi det delvis er skjult for oss selv. ”Det vil alltid være noe som faller utenfor det jeg kan vite – også om meg selv. Barndommen var min egen, men hvordan var den egentlig? Hva husker jeg? Små glimt. Ansikter. Stemmer. Bruddstykker av en helhet” (Øverenget, 2009, s. 10). De intervjuene jeg har foretatt knyttet til hvordan voksne husker hemmeligheter de hadde som barn vil også inneholde mange kommunikative hemmeligheter. Til tross for informantens ønske om å dele utvalgte opplevelser med meg, så er det ikke mulig å dele dem helt og fullt. Våre opplevelser er udelelig våre egne (Øverenget, 2009, s. 48).

Van Manen og Levering (1996) viser til Kant som peker på betydningen av åpenhet og ærlighet som avgjørende i mellommenneskelige relasjoner. Gode relasjoner preget av forståelse fordrer villighet til åpent å dele våre tanker med menneskene rundt oss. Uten en slik åpenhet vil relasjonene være meningsløse, ifølge Kant. Han peker også på at manglende ærlighet mellom mennesker ofte skyldes moralsk svikt; hadde alle mennesker vært gode og til å stole på, ville det ikke vært noe i veien for en total åpenhet mellom mennesker. Langt på vei kan man si seg enig med Kant. Ærlighet varer tross alt lengst. Vi liker ikke uærlige mennesker, og det kommer lite ut av relasjoner der parter deler lite om seg selv, egne oppfatninger, tanker og opplevelser, sier van Manen og Levering (1996, s. 55-56). Samtidig vil et slikt grunnprinsipp om ærlighet, strukket for langt, utslette det nødvendige skillet mellom det nære og det fjerne. Det er heller ikke slik at det alltid er det umoralske eller det vi har gjort galt vi velger ikke å dele. Ofte er det sider av vårt privatliv, samt våre hemmeligheter vi velger ikke å dele med mennesker som vi ikke står i en nær relasjon til. Den naturlige tillit som vi møter mennesker med bidrar til at vi har tiltro til at det som deles er sant. Løgstrup skriver:

Vi tror aldri på forhånd at et menneske lyver. Det gjør vi først etter å ha grepet ham i løgn. Hvis vi sitter i en kupé og kommer i snakk med et menneske som vi ser for første gang i vårt liv, og som vi ikke vet noe som helst om, tror vi i utgangspunktet på det han sier og begynner først å tvile på hans ord hvis han gjør seg skyldig i for groteske overdrivelser (1999, s. 29).

Både tilliten og våre sosiale normer tillater oss å anse hverandre som sannferdige og ærlige, til tross for at vi ikke er fullstendig åpne med hverandre. Selv blant våre nærmeste er ikke Kant sitt åpenhetsideal mulig (van Manen & Levering, 1996, s. 55-56). Språket vårt strekker ikke til. Vi kan ikke dele alt vårt indre liv besitter; og derfor forblir alltid noe i våre liv kommunikative hemmeligheter.

Personlige hemmeligheter – en forutsetning for nære relasjoner

I motsetning til det som oppleves hemmelig som et resultat av den andres annerledeshet i forhold til meg (eksistensielle hemmeligheter), og at alt umulig kan deles (kommunikative hemmeligheter), er det noe vi bevisst velger å holde hemmelig for den andre. Det er gjerne disse hemmelighetene vi vanligvis sikter til når vi snakker om hemmeligheter. Som nevnt er hemmeligheter relasjonelle. Øverenget skriver:

Våre hemmeligheter definerer vårt forhold til andre mennesker – det sier noe om hvor nært vi står de forskjellige menneskene rundt oss: de som får kjennskap til våre hemmeligheter, står oss nærmere enn de som ikke får det (2009, s. 16).

Uten personlige hemmeligheter er det ikke mulig å knytte nære forhold til andre mennesker. Privatlivets funksjon har vist seg blant annet å gi muligheten til å trekke seg unna offentligheten, men den er også et vern om de intime relasjonene som har sin plass i vårt personlige privatliv. De personlige relasjonene er avhengig av hemmeligheter. Som vist vil konsekvensen av å dele alt med alle være at ingen opplever å stå i en nær relasjon til en. Vennskap krever ofte hemmeligheter fordi det danner en form for eksklusivitet rundt vennskapet. Det å dele en hemmelighet fordrer på sin side at man står i en relasjon til den man deler hemmeligheten med. Det relasjonelle i hemmeligheter blir igjen fremtredende. Anonymt å publisere egne hemmeligheter på blogger eller do-vegger, er ikke det samme som å dele den med en venn. Det kan så visst lette på trykket, men man får ikke noe tilbake fra en som kjenner mer enn det hemmelige. Nettopp derfor oppleves det gjerne lettere å fortelle noe hemmelig til en vilt fremmed enn til sin beste venn (Øverenget, 2009, s. 11, 47, 72).

Det blir muligens likevel for enkelt å si, som sitatet overfor av Øverenget (2009) antyder, at de som står oss nærmest også er de vi deler hemmelighetene våre med. Det er mye som spiller inn. Knytted eksempelvis hemmeligheten opp mot en følelse av skam, kan dette hindre oss i å dele den med våre nærmeste. Det som likevel støtter den relasjonelle teorien er at en hemmelighet mellom to mennesker som står i et nært forhold, kan virke inn på intimiteten i

forholdet. To mennesker som deler store og små hemmeligheter med hverandre, kommer hverandre nærmere. På samme måte vil et vennskap potensielt påvirkes negativt om den ene parten opplever at det er en hemmelighet han eller hun av ulike grunner ikke kan dele med sin venn eller partner. Dette betyr likevel ikke at forholdet ikke i utgangspunktet er nært.

Hemmeligheter gjør det mulig for oss å velge hvordan vi vil fremstå, og på en måte velge ansikt. Vi kan i betydelig grad fremstå som vi vil i møte med andre mennesker. Dette er positivt i den forstand at ulike fremtoninger, ansikter og fasader gjør det mulig for oss å være selektiv i utvelgelsen av hvem vi slipper inn på oss. En fasade er ikke nødvendigvis å utgi seg for å være noen helt annen enn den man er, men snarere å holde noe av seg selv skjult. Som alt annet fordrer en slik funksjon en riktig balansering. Vi trenger alle tilbakemeldinger og korrigeringer fra mennesker rundt oss for å kunne gå videre mot målet om å bli den beste versjonen av oss selv. Faren er her om man aldri slipper fasaden. De som ikke deler sine hemmeligheter med noen, hindrer på mange måter andre mennesker å kunne gi en reell korrigering eller å la den andre komme nær. I ytterste konsekvens lever man tilslutt for seg selv, bak en solid fasade, på siden av fellesskapet. Øverenget (2009) viser til den sveitsiske psykiateren Carl Gustav Jung som hevdet at hemmeligheter kan fungere som gift mennesker imellom. Gift kan virke helsebringende i små, kontrollerte doser, men i for store doser blir den helseskadelig (Øverenget, 2009, s. 108,109). Går vi svært langt i å beskytte sine hemmeligheter, opplever vi gjerne at det er helt nødvendig, enten for å beskytte noen andre, eller med det formål å beskytte oss selv fra den mulige skammen vi vil pådra oss ved å dele hemmeligheten med våre nærmeste. Vi trenger altså ærlige korrigeringer fra andre mennesker. Uten dem kan det være vanskelig for oss å se våre omstendigheter i et nytt lys. Kanskje var det hverken nødvendig eller heldig i alle situasjoner å holde på hemmeligheten? Utfordringen her er at tabu- og skambelagte livshendelser og situasjoner ofte ikke snakkes om. Det blir områder av våre liv som vi bevisst skjuler. Det blir våre hemmeligheter (Øverenget, 2009, s. 133).

Barn med voksne(s) hemmeligheter

Når barn lærer å holde ting for seg selv, forventes det i større grad at de evner å skille hva som er greit å dele med andre, og hva som bør holdes innad i familien, eller til og med for seg selv. I en familie vet man ting om hverandre som ikke alle skal vite, nettopp fordi det hører privatlivet til. Men det kan synes som om voksne i noen sammenhenger kan misbruke termen

privat. Som tidligere nevnt er ikke privatlivet typisk hemmeligholdt. Det er noe vi trekker oss tilbake til, et sted vi forhåpentligvis kan være oss selv, helt og fullt. Men det er ikke i utgangspunktet hemmelig. Hvis flere deler av privatlivet fremstår for barn som de voksnes personlige hemmeligheter som deles i fortrolighet, noe barna ikke skal dele med andre, insinuerer dette at hemmelighetens innhold har en relevans i relasjonen til andre mennesker. Van Manen og Levering skriver: ”Thinking of a secret is to think of the people from whom we are keeping something. Secrets are kept from people who matter” (1996, s. 13). Om relevansen er reell eller ikke er en annen sak, men hemmelighetens eier er av den oppfatningen at hemmeligheten skal holdes hemmelig. Privatlivets innhold som skittentøy, hygiene, leggetider og antall tv-timer har ikke egentlig av relasjonell betydning. Men privatlivet skiller oss, fra andre mennesker, der hemmeligheter binder oss sammen. Løgstrup (1999) har her et nyttig bidrag når han skriver:

Ikke desto mindre har vi en merkelig og ubevisst forestilling om at i den verden der et menneske har livet sitt, hører vi andre i egentlig forstand ikke med [...] I virkeligheten er det imidlertid en besynderlig forestilling, som ikke blir mindre besynderlig av at den er så selvfølgelig for oss. Det forholder seg nemlig helt annerledes: vi er hverandres verden og hverandres skjebne (s. 37).

Et misforstått syn på hva som er privat, eller misbruk av termen ”privat” kan føre til at man i for stor grad separerer seg fra andre mennesker. Dette skjer likevel i mange sammenhenger og for mange mennesker i samfunnet, og kan resultere i ensomhet og tilbaketrukkethet fra fellesskapet. For barn som blir involvert i voksnes isolasjon i en privat sfære som er unødvendig sterk kan barnas liv påvirkes uforholdsmessig mye. Det er en fare for at det skjer dersom mamma eller pappa er psykisk syk og barn opplever at de må holde dette skjult for omverdenen. Til tross for at alle mennesker har et privat og personlig liv, har vi et ansvar overfor hverandre, og vi er alle gjensidig avhengig av andre mennesker. Privatlivet må aldri bli noe vi gjemmer oss bak – en unnskyldning for ikke å blande oss der vi absolutt burde. Løgstrup skriver:

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite [...] Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke (Løgstrup, 1999, s. 36-37).

Privatlivet og reservasjonen kan gå på bekostning av bevisstheten om at andre mennesker har behov de ikke nødvendigvis klarer å uttrykke i klartekst. Vi kan bli så opptatt av å respektere andres privatliv, eller av å overholde sosiale normer at vi verken ser eller hører den tause fordring om hjelp, korrigering eller annerkjennelse fra menneskene rundt oss.

Når vi får del i en hemmelighet, er det oftest klart for oss at den ikke skal deles med andre. Noen ganger blir dette uttrykt med ord, men at det er en hemmelighet markeres like gjerne utfra hvordan vi bruker stemmen og kroppsspråket. Et uttrykt løfte om hemmelighold blir da ofte overflødig og unødvendig (van Manen & Levering, 1996, s. 17). Men noen ganger blir ikke det hemmelige fortalt, det er noe man ser og observerer. Noen ganger er det helt klart for oss at det observerte ikke var ment for våre øyne. Andre ganger er det med begrunnelse i det misforstått ”private” at vi holder noe hemmelig. Kanskje vi skammer oss over det vi så, på egne eller andres vegne. Observerte hemmeligheter skiller seg uansett fra de fortalte ved at det her ikke er noen som har åpnet seg for oss og delt hemmeligheten i fortrolighet. Men noe er likevel blitt vist, noe vi muligens ikke skulle se, noe hemmelighetens eier vil ha hemmeligholdt (Øverenget, 2009, s. 5). Får barn del i en hemmelighet på denne måten, uten at det observerte snakkes om, er det ofte slik at barnet ikke egentlig har forståelse for *hva* som holdes hemmelig, men likevel føler *at* det skal være en hemmelighet.

Hemmeligheter – et nødvendig gode, men også et mulig onde

Jeg håper at dette reviewet har synliggjort viktige strukturer i fenomenet ”hemmelighet” og indikert hvilken relevans fenomenet hemmelighet har i mitt prosjektet. Hemmeligheter er, som nevnt, blitt mitt nøkkelfenomen da det blant annet kan fortelle noe om hvilket forhold og relasjoner barnet har til sine voksne, og hvordan de voksne handler i forhold til barnet – både i det kontinuerlige og det diskontinuerlige. Som vist er hemmeligheter et viktig og vanlig mellommenneskelig fenomen. Hemmeligheten har sin grobunn i menneskers privatliv, og gjør det mulig å etablere nære og intime relasjoner til andre mennesker. I tillegg er alt det vi ikke vet om andre mennesker også viktig, da det skaper et skille mellom oss. Dette skillet muliggjør det at vi kan tre frem som ulike, unike individer (Øverenget, 2009, s. 21). Det å ha og å holde på hemmeligheter har, som nevnt, hverken positive eller negative konnotasjoner. I likhet med løgn kommer det an på hva og hvem det gagnar at noe er hemmelig. Det er områder av livet som i dag blir holdt hemmelig som ikke skulle trenge å være hemmeligholdt. Med det mener jeg at alle må oppleve at det å dele hemmeligheter er et reelt valg, på lik linje med at hemmelighold kan velges. Men det kan synes som at nettopp dette valget ikke er like synlig, eller reelt for barn. Både barn og voksne bør oppleve at hemmeligheter fungerer som bånd i deres intime relasjoner, mer enn som en blokkade mellom relasjonene. Hemmelighetene skal også få en til å oppleve seg selv som autoritet i eget indre liv. Der mine og dine

hemmeligheter minsker et annet menneskes makt over eget indre liv, der hemmelighold begrenser og hindrer egne og andres liv, der hemmeligheter og det private brukes som begrunnelse for ikke å ta ansvar – tjener ikke hemmelighetene sine gode funksjoner (Øverenget, 2009, s. 21, 114). Hemmelighetene jeg skal utforske er både eksistensielle og private, de er med å forme vår måte å være i verden på og våre relasjoner til andre mennesker og de handler slik som livet selv. De er både kommunikative og skjulte – uttalte og ikke-uttalte. De mangler kanskje ord, og dermed også en egentlig klar forståelse. De kan ikke, og skal kanskje ikke snakkes om. De finnes i relasjonen mellom barn og voksne. Da hemmeligheter er det som knytter oss sammen i intime relasjoner, hvilken betydning har hemmeligheter for relasjoner mellom voksne og barn? Knytter de sammen? Knytter de ikke sammen? Når skiller hemmeligheter barn og voksne fra hverandre? Hvordan kommer hemmeligheter til uttrykk i den pedagogiske relasjonen? Hvordan hemmeligheter påvirker den pedagogiske relasjonen er et forenklet spørsmål for et komplekst fenomen. Det kommer an på hvem som eier hemmeligheten, hvem den beskytter, og hvem den begrenser. Det omhandler også spørsmålet om den voksne bevarer sitt ansvar eller om ansvaret må tas av en annen. For å komme nærmere barns hemmelighold av det at en mamma eller pappa er psykisk syk, må den pedagogiske relasjonen dras inn i utforskningen.

Den pedagogiske relasjonen

Den kontinentale tradisjon ser på den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn som det eneste og mest grunnleggende utgangspunktet for oppdragelse og danning (Sævi, 2007, s.107). Denne tradisjonen utgjør slik et nødvendig utgangspunkt for prosjektet, da den pedagogiske relasjonen ligger til grunn for utforskningen av fenomenet hemmelighet. Den pedagogiske relasjonen er relasjonen mellom voksen og barn både i intensjonale pedagogiske sammenhenger som i skole og hjem og i mer kortvarige relasjoner med et mer tilfeldig pedagogisk formål og innhold som for eksempel fritidsleder, nabo eller andre voksne som barnet er i kontakt med. Voksnes ansvar, barns opplevelse av å bli sett, hemmeligheter som skaper nære relasjoner, og språket innad i relasjonene – alt har sitt utgangspunkt i den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn. Den pedagogiske relasjonen utgjør et vidt forskningsfelt. I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av relasjonen, for så forsøke å komme nærmere inn på ulike sider av det å se barn, samt voksnes ansvar for den oppdragelsen vi kan stå for, i den pedagogiske relasjonen.

Sævi (2007) nødvendiggjør den pedagogiske relasjonen i oppdragelsen når hun skriver:

Det som gjør den pedagogiske relasjonen nødvendig, er nettopp at vi i vårt komplekse samfunn ikke er enige om hva som er rett og godt for barn, hva det er å være en selvstendig voksen og en nyttig borger, og hvordan vi bringer barn og unge inn i kultur og samfunn på en god måte (s.110).

Nohl (1957) beskriver den pedagogiske relasjonen som "the loving relationship of a mature person with a "developing" person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form" (Spiecker, 1984, s.203-204). Den pedagogiske relasjonen retter seg alltid mot barnet, for at barnet ved hjelp av den voksne, (gradvis) skal forstå hvem han eller hun er, og finne sin plass i livet. Når voksne går inn i relasjonen for å hjelpe barnet for barnets skyld, viser dette også til gode intensjoner hos den voksne, noe som er en forutsetning for at handlingen kan kalles pedagogisk. Denne pedagogiske intensjonen kan forstås som en "personlig ansvarlig rettethet mot barnet med den hensikt å forstå barnets liv og situasjon bedre" (Sævi, 2007, s. 116). Den voksnes intensjon for relasjonen er det mest grunnleggende i den pedagogiske relasjonen. En slik rettethet mot barn "forutsetter at en frir seg fra den naturlige selvoppfattelsen en har om seg selv som sentrum av tilværelsen (Sævi, 2007, s. 127). Som nevnt må den voksnes intensjon være god for å utføre en pedagogisk handling; den voksne må alltid ha fokus på barnets beste (Sævi, 2007, s.127). Ansvarer i den pedagogiske relasjonen er sentralt fordi relasjonen er asymmetrisk ved at den voksne har kunnskap og erfaring som barnet enda ikke har. Buber (1964) viser til at den voksne med sin livserfaring og oversikt kan stå på begge sider av relasjonen, mens barnet ikke kan ha full oversikt over den voksnes oppdragelse og intensjon. Nohl (1957) hevder at den pedagogiske relasjonens mål om en dag å opphøre gjør den til en relasjon av sitt eget slag – ingen annen relasjon er bygget på et slikt formål (Spiecker, 1984, s. 204). Det at den pedagogiske relasjonen opphører når barnet blir en selvstendig voksen, understreker asymmetrien som et resultat av barnets manglende forståelse og livserfaring. I dette ligger ansvaret i den pedagogiske relasjonen. Den voksne anerkjenner asymmetrien i forholdet og svarer ansvarlig på barnets behov for beskyttelse (Sævi, 2007, s. 122-127, Sævi, 2014, s. 254). Langeveld (1975) skriver at barn trenger personlig hjelp for å vokse opp (s. 5-6), og Spiecker (1984) viser dette ved å peke på forholdet mellom mor og barn "[t]he mother treats the young child from birth as if he were already a person with needs, wishes and intentions" (s. 207). Helt fra starten er barnet avhengig av en voksen som kan gi det de ikke selv evner å be om, som kan tolke deres uttrykk som om de allerede kunne fortelle hva de trengte. Spiecker viser også noe mer ved dette eksempelet, nemlig det paradoksale i at til tross for at moren orienterer seg mot

potensialet i sitt lille barn, gjøres dette likevel med utgangspunkt i der barnet er i dag. Moren handler i den pedagogiske relasjonen uten å kunne predikere hva resultatet kommer til å bli, da ”pedagogisk praksis er en risiko med odds som gjør det å lykkes bare til *en* mulighet blant andre muligheter” (Sævi, 2015, s. 77). Den pedagogiske relasjonen er slik et mål i seg selv (Sævi, 2014, s.252).

Å se i den pedagogiske relasjonen

Hva er det som knytter hemmeligheter sammen med opplevelsen av å bli sett? Den som blir sett, og hvordan vedkomne blir sett gjenspeiles i oppfatningen og forståelsen til den som ser. Sævi skriver:

Seeing, as a physiological activity, is to a certain extent explainable. But physiological seeing is also an act of understanding, and as such it is an interpretive act [...] Seeing somebody or something always seems to be seeing the person or the object receptively and intentionally. We see in a certain way, and we see different persons and objects differently. Our seeing reflects our way of being in the world. The person I am, my form of life and experienced lifeworld, the way I understand my self and others and the world, gives meaning to what I see” (2005, s. 55, 64).

Vi kan altså ikke se andre mennesker uten samtidig å skape mening i det vi ser. Å se er å forstå. Opplever et barn at andre menneskers forståelse av en selv er veldig avvikende fra ens egen selvforståelse, vil dette kunne resultere i en opplevelse av ikke å bli sett. Vår nødvendige evne til å skille oss fra andre mennesker tillater oss å ha hemmeligheter. Det muliggjør også at vi kan fremstå slik vi måtte ønske. Fasaden kan til en viss grad velges, selv om den selvsagt ikke alltid holder. Men hva da om fasaden ikke er selvvalgt? Hvis et barn holder en stor og uforståelig hemmelighet for seg selv kan det resultere i at slik andre ser barnet, og slik barnet ser seg selv ikke stemmer overens. Kan barns hemmeligheter føre til at voksne som skulle sett dem ikke ser? At voksne som barnet ønsker å bli sett av, ser – men de ser ikke den de tror at de ser? Eller kan man oppleve å bli sett av voksne til tross for en vanskelig hemmelighet som ikke deles? Van Manen (1991) skriver: ”Eye-to-eye contact is being-to-being contact. And through the eyes we are able to speak to each other about things that words may not adequately convey” (van Manen, 1991, s. 180). Voksne kan se at barn ikke har det bra, men vet ikke uten videre hva det er som plager barnet. Likevel kan en voksen, i den pedagogiske relasjonen se – forstå – at barnet ikke har det bra, og barnet kan slik oppleve å bli sett for den det er, til tross for at han eller hun ikke har uttrykt det vanskelige med ord. Sævi skriver: ”I den pedagogiske relasjonen ser og forstår den voksne barnet eller den unge på en måte som gjør pedagogisk handling mulig” (2007, s. 110). Det å se er altså utgangspunktet for

pedagogisk handling. For å kunne handle pedagogisk må voksne først se og forstå barnet. Det man ser er utgangspunkt for hvordan man handler. Det den voksne ser (= forstår, oppfatter, anerkjenner etc.) er grunnlag for det hun eller han gjør. Det er en elementær, men viktig pedagogisk erfaring og erkjennelse. Men barn kan også oppleve at voksne ser dem i situasjoner ”der den voksne gjør noe rett og godt og dermed hjelper barnet til personlig utvikling” (Sævi, 2007, s. 117). Det å se og opplevelsen av å bli sett i den pedagogiske relasjonen omhandler altså både blikket, forståelsen og de handlinger som utspringer fra denne forståelsen. Å se er forutsetningen for handling, og for det foregående handlingsvalget. Handlingen gjøres på bakgrunn av det en ser og oppfatter (Sævi, 2015, s. 83). Dette knytter det å se i den pedagogiske relasjonen sammen med den voksnes ansvar i relasjonen. Voksne er ansvarlig for å svare ansvarlig på det de ser og oppfatter. Dette kommer jeg tilbake til. Eksempelet jeg lånte fra Spiecker (1984) i underkapittelet om den pedagogiske relasjonen, viser til relasjonens asymmetri, samt dens nødvendige uvisshet om hva som er den rette handling. Men slik moren handler i relasjonen til sitt lille barn illustrerer også hvordan hun ser barnet sitt pedagogisk. Det å bli sett pedagogisk er nemlig ”å bli gjenkjent av den voksne både som den en er, og som den en enda ikke er, men kan bli” (Sævi, 2007, s. 119).

Van Manen (1991) skriver videre at akkurat som en skuespiller må øve på å la ansiktet tale autentisk for hele kroppen, må voksne øve på å ha bevisst kontakt med egne øyne, og hvordan øynene uttrykker forholdet til barn. Han skriver: ”To be able to act thoughtfully with children we need to be animated by the love and care for children that makes a pedagogical relationship possible” (1991, s. 180). Til tross for en ”god” pedagogisk tilnærming kommer dette til kort hvis den voksnes handling ikke springer ut fra en riktig forståelse av barnet og dets utfordringer “my eyes betray my true feelings of dislike. Only if I can see past the child’s difficulty to his or her vulnerability can I bring my eyes in authentic alignment with my pedagogical intentions for this child” (van Manen, 1991, s. 180-181). Å se pedagogisk skiller slik fra et ”profesjonelt” blikk. Det handler i pedagogisk sammenheng ikke om å diagnostisere eller kategorisere, men derimot om å se hele det unike barnet (Sævi, 2007, s. 110-111). Sitatet illustrer også hvor mye vi sier med øynene. Det er en ting å si eller gjøre det rette i forhold til barn, men samsvarer det ikke med hva øynene våre uttrykker, er det blikket som står igjen som det gjeldende – ”[b]ecause children know intuitively that the eyes have a more direct connection to the soul than the words which flow from the mouth” (van Manen, 1991, s. 179).

Det å se barn man har en pedagogisk relasjon til innebærer også noen ganger å velge ikke å se “[t]he challenge of teaching is to know when to see and when to pass over seeing something” (Sævi, 2005, s. 163). Noen ganger er det riktig ikke å se. For å velge ikke å se, er det naturligvis allerede sett, men det som er sett får gå forbi som om det ikke ble lagt merke til. Å vite når det betyr noe for et barn at den voksne lar noe gå forbi, og hva som ønsker blikket velkommen, fordrer en pedagogisk relasjon mellom barnet og den voksne – “[a] look that touches or affects the student in a positive manner is always part of a pedagogical relation” (Sævi, 2005, s. 163).

Voksne kan ikke øve inn et forståelsesfullt blikk, et oppmuntrende nikk, og et åpent ansikt. Blikket som anerkjenner, bekrefter, trøster og forstår – det kan ikke læres. Den eneste muligheten for virkelig å se barn på denne måten, er at den voksne *er* sitt blikk. En voksen som ønsker å oppmuntre et barn med et omsorgsfullt blikk, må føle omsorg for dette barnet (van Manen, 1991, 180-181). Jeg ønsker å komme nærmere hvordan hemmeligheter spiller inn på opplevelsen av å bli sett for et barn. Jeg vil også se på hvilken betydning det vitende og forståelsesfulle blikket har i forhold til de hemmeligheter man ikke snakker om, og hvor mye ordløst som egentlig blir sagt mellom voksne og barn. Dette er vanskelige, men viktige fokus for å forsøke å forstå hva det betyr for et barn å holde på en vanskelig hemmelighet.

De voksnes ansvar i den pedagogiske relasjonen

I forordet til boken *Det barn ikke vet... har de vondt av* skriver Killèn (2003) at de manglende samtalene med barn med psykisk syke foreldre har blant voksne blitt ansett som en beskyttelse av barna, mens det i realiteten har vært en beskyttelse av dem selv. Voksne rundt barna har beskyttet seg fra deres smerte, frykt og forvirring. På denne måten hjelper barna oss der vi skulle hjulpet dem, ved at de etter beste evne, dekker over hvordan de egentlig har det (Killèn, 2003, s.11). Voksne kan kvi seg for å tre inn i et felt, en samtale, som de har lite innsikt i og kunnskap om. Men hvilke signaler gir en signifikant voksen som ser bort fra det vanskelige? Barnet vil muligens oppfatte at problemet ikke involverer den voksne, eller at den voksne ved sin taushet understreker nettopp hvor vanskelig situasjonen er. Det er her rollebyttet finner sted, barnet beskytter den voksne i stedet for at den voksne skulle beskytte barnet. Men vi kan ikke se hele barnet, og samtidig velge ikke å ville se – der det trengs som mest. Wivestad skriver:

Jo mindre barna er, desto større er mulighetene for danning både i positiv og negativ retning. Så lenge barn ikke kan ta fullt ansvar for sin egen danning, kreves det derfor

spesielt stor oppmerksomhet og omtanke fra de ansvarlige voksnes side [...] Pedagogikken som vitenskap bør tjene ansvarlig pedagogisk praksis” (2007, s. 325).

Som nevnt i avsnittet som omhandlet de eksistensielle hemmelighetene, skriver Levinas (1995) om at det er i situasjoner der man må handle ansvarlig i forhold til et annet menneske, at det unike ved en selv blir synlig. I situasjoner der en kalles på og velges. Han skriver:

Faktisk drejer det sig om at ytre selve det menneskelige jegs identitet med utgangspunkt i ansvaret, dvs. med utgangspunkt i denne sættelse eller afsættelse som netop er et ansvar for den anden (s. 97).

Dette ansvaret må tas uten forventning, og uavhengig av om at den andre tar sitt ansvar (Biesta, 2013, s. 21, Sævi, 2015, s. 90). Levinas skriver videre at ”[i] min uerstattelighet er jeg udelukkende mig, fordi jeg er ansvarlig” (Levinas, 1995, s. 97). Det er altså gjennom ansvaret at mitt virkelige jeg kommer til syne. Men hva er egentlig dette ansvaret?

I eksistensiell fenomenologisk pedagogikk er det å være ansvarlig knyttet til den voksnes intensjon og handling i relasjonen til barnet. Tradisjonen forstår fenomenet som en pedagogisk grunnforutsetning for pedagogisk praksis og forskning (Sævi, 2015, s.76-78).

Termen ansvar betyr bokstavelig talt å gi gjensvar på noe (Sævi, 2007, s. 126).

Ansvarligheten er her ikke gjensidig og ikke generell. Ansvaret for barn er mitt når det kreves for deres beste. Barn er grunnleggende avhengig av at de voksne tar dette ansvaret, så det ikke-gjensidige ved ansvaret blir svært synlig i pedagogisk sammenheng, som resultat av asymmetrien i den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn. Ansvaret for barn krever noen ganger av den voksne at de tar på seg deler av, og tidvis hele barnets ansvar (Sævi, 2015, s.90-91). Men den voksne må aldri overta barnets ansvar lengre enn nødvendig.

Løgstrup skriver:

Det er imidlertid ingenting som gir den ene rett til å gjøre seg herre over et annet menneskes individualitet eller vilje. Verken velmenthet eller ens egen innsikt i hva som er det beste for den andre, heller ikke størrelsen på de ulykkene en dermed ville være i stand til å avverge for vedkommende [...] Ansvaret for den andre kan aldri gå ut på å overta hans eget ansvar (1999, s. 49-50).

Løgstrup skriver her om ansvar mellom alle mennesker, og ikke spesifikt om voksnes ansvar i forhold til barn. Men til tross for at voksnes ansvar faktisk periodevis fordrer å overta barnets ansvar, må dette ansvaret bygge på en generøs tillit til at barn kan bære sitt eget ansvar en gang, samtidig som at det må ta utgangspunkt i der barnet er i dag (Sævi, 2015, s. 76). Sævi sier videre:

I situasjoner der den unge trenger den voksnes totale ansvar må du som voksen kunne være alt. Samtidig må du være alt på en måte som i neste øyeblikk blir til ingenting og opphører fordi ansvaret du i første omgang hadde ikke lenger er nødvendig (2015, s. 85).

For å klare denne balansen må ansvaret innebære et element av avmakt, slik at den voksne ikke tar for mye eller beholder barnets ansvar for lenge (Sævi, 2015, s. 76). Samtidig handler det om å se hele barnet, både der det er akkurat nå, men også hvor det kan komme. For å vise hvor komplekst og omfattende ansvaret er, sammenligner Løgstrup (1996) det med det en plikter. Å være ansvarsløs, skriver Løgstrup, er mye alvorligere enn å forsømme sine plikter. Der det å forsømme sine plikter er en karakterbrist, viser karakteristikken ”ansvarsløs” til hele personen. I tillegg er det ofte klart for en hva som er ens plikter, og de ferdigstilles eller forsømmes. Ansvaret derimot, er det uvisst hva vil medføre, og det kan heller ikke ferdigstilles slik som plikter. Man kan ”arbejde sig længere og længere ind i ansvaret. Den ansvarlige bindes mere og mere” (Løgstrup, 1996, s. 64-65).

Ansvar betyr å gi gjensvar eller svare på noe (Sævi, 2007, s. 126, Sævi, 2015, s. 87). Å gi et svar gjør man i en bestemt kontekst, og det er noe mellommenneskelig knyttet til å gi svar på noe til noen. Svaret gis på bakgrunn av noe et annet menneske har sagt eller gjort – noe jeg har sett og oppfattet. An-svaret tas slik på bakgrunn av det vi ser, oppfatter, tolker og forstår (Sævi, 2015, s. 87). Det er her Levinas (1995) viser at den andre kaller på oss, og at det er meg og ingen andre som bes om å svare. Men Sævi (2015) skriver også at ”mitt ansvar for den andre er alltid allerede der før meg som en *mulighet* for ikke å være ansvarlig” (Sævi, 2015, s. 90). Det betyr at voksne ser, oppfatter og forstår sitt ansvar – men de kan likevel velge ikke å handle ansvarlig. Man kan ikke på forhånd forutsi hvordan utfallet av relasjonen vil bli. Denne risikoen blir gjerne også omtalt i forbindelse med voksnes pedagogiske ansvar. Bollnow sier det slik:

Mangen gang kan det nærme seg et risikoforhold fordi man håper på at det vil gå godt. Men det er likevel et ekte vågestykke, fordi jeg selv er delaktig i saken og bevisst tar opp ansvaret for utfallet. Derfor er heller ikke fiaskoen noe beklagelig uhell, men et ekte nederlag som griper mennesket i dets innerste (1976, s. 157).

Slik oppleves det kanskje virkelig å ta sitt ansvar – det ansvaret som tas uten å frata barnet sitt eget ansvar. Da har man ikke kontroll, for risikoen ligger i nettopp det at man ikke fratar barnet eller den unge sitt ansvar. Da kan man ikke vite hvordan resultatet blir. Men det man vet er at om man er ansvarlig overfor et barn, uten å frata barnet sitt eget ansvar, blir nederlaget stort og personlig hvis det ikke går bra, hvis barnet ikke lykkes. Kanskje er det

derfor så mange enten overtar eller unngår å ta ansvar for barn og unge? At voksne benytter seg av muligheten for ikke å være ansvarlig? Kanskje er det av frykt for å mislykkes at voksne kan se at barn har det vanskelig, men likevel ikke handler pedagogisk? Sævi (2015) skriver:

Det er i pedagogiske situasjoner ofte slik at lærer enten tar over eller overser elevens eget ansvar og dermed holder fast og til og med sementerer den ulikheten som er i den asymmetriske relasjonen. Eller det motsatte kan skje, nemlig at lærer trekker seg ut av situasjonen og overlater hele ansvaret til eleven. I begge tilfeller brytes den pedagogiske relasjonen mellom dem (s. 78).

Som del av dette prosjektets formål er å utforske betydningen av den voksnes ansvar i møte med barn med vanskelige hemmeligheter. Vi er først og fremst grunnleggende ansvarlige for den livsform vi presenterer, - det vi overleverer til neste generasjon. Van Manen (1986) skriver om dette at "[t]o live responsibly as an adult is to always remain open to the question of how life is to be lived" (s. 30). Gjennom samtaler med informanter håper jeg å finne eksempler på voksne som i en pedagogisk relasjon til barnet tok dette ansvaret. Dette er en retrospektiv studie da de voksne informantene ser seg tilbake når de forteller sine historier. Her kan også mulige konsekvenser av at voksne ikke tok sitt ansvar komme frem, voksne som ikke svarte på det de så. Jeg er da ikke ute etter å finne syndebukker, men å fremme barns opplevelse av fenomenet hemmelighet i møte med voksne, og viktigheten av å ta ansvar for sitt ansvar (Biesta, 2013, s. 22). Ikke minst håper jeg å bevisstgjøre voksne om dette ansvaret – det strekker seg langt, og omfavner også barn med psykisk syke foreldre.

3. Metode

Innledning

I arbeidet med dette prosjektet har jeg fått mange kommentarer og spørsmål, og ofte rettet mot prosjektets fenomenologiske orientering: ”Jeg skal skrive en fenomenologisk orientert master” – du synes altså? Du plukker ord fra hverandre og sper på med noen fine dikt? Da kan du jo ikke komme frem til noen form for løsning. Da går du glipp av muligheten til å plassere problemstillingen din inn i den samfunnsmessige historiske utviklingen. Men du slipper å bruke så mye litteratur da, det er jo ”din egen stemme” som er viktigst vel? Fenomen – hva? Hvorfor må du finne et fenomen å fokusere på, kan du ikke bare skrive om barna og deres utfordringer og behov?

Spørsmålene, kritikken, og spydige kommentarer er ofte grunnet i lite kunnskap om metodologien. Hermeneutisk fenomenologi er grunnleggende forskjellig fra annen kvalitativ forskning på sentrale punkt, blant annet i forståelsen av fenomenet som fokus for forskningen, opplevelsen av fenomenet som utgangspunkt for refleksjon over fenomenet og de tekstuelle kvalitetene som denne forskningsmetoden fordrer. Det er ikke lett for en som ikke selv arbeider fenomenologisk å gripe disse forskjellene. I tillegg er hermeneutisk fenomenologi en måte å se og forstå verden på som i liket med all fenomenologi handler om å gå fra en naturlig omgang med verdens ting til å se fenomenologisk på det som omgir en (Sokolowski 2000). Alt dette går for meg hånd i hånd med valget av en hermeneutisk fenomenologisk orientering. Jeg må nok ta noe av kritikken jeg fikk på min egen kappe. Det er ikke lett å forklare hva det egentlig vil si å skrive fenomenologisk. Er det filosofisk? Poetisk? Hva med refleksjonene teksten fordrer? Er det fokuset på de gjennomlevde opplevelsene som best forklarer det? Eller er det kanskje litt av alt, og mer til? Jeg vil i dette kapitlet presentere den fenomenologisk hermeneutiske *orienteringen* som jeg har valgt for dette prosjektet, og drøfte denne i møte med intervjumetodikk og litteraturstudium. Videre vil jeg reflektere over etiske dilemma i mitt forskningsprosjekt og min egen forskningsprosess.

Om å se det ualmannelige i det alminnelige

Van Manen og Adams (2010) skriver: ”A proper understanding of phenomenology is only accomplished through doing it. Phenomenological understanding needs to be practiced as

method, and identified as a style of thinking – a manner of orienting to experience as we live through it” (s. 449). Kanskje er dette grunnen til at denne orienteringen er så vanskelig å forklare? Det er etablert en felles forståelse mellom medstudenter som arbeider med fenomenologiske prosjekter, men denne forståelsen er vanskelig å dele med alle de som ikke har prøvd, feilet og prøvd igjen, eller som velger andre metoder for sin forskning. Van Manen (2014) innleder sitt kapittel om hermeneutisk fenomenologi som metode med disse linjene:

Hermeneutic phenomenology is a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence. The term *method* refers to the way or attitude of approaching a phenomenon. Abstemious means that reflecting on experience aims to abstain from theoretical, polemical, suppositional, and emotional intoxications. Hermeneutic means that reflecting on experience must aim for discursive language and sensitive interpretive devices that make phenomenological analysis, explication, and description possible and intelligible. Lived experience means that phenomenology reflects on the prereflective or prepredicative life of human existence as living through it (s. 26).

Han skriver videre at all fenomenologi har hermeneutiske (fortolkende) elementer, men at ikke all hermeneutikk er fenomenologisk (s. 26). Når jeg videre skriver om fenomenologi som metode, er hermeneutikken derfor en integrert del. Fenomenologi beskrives som en metode som stiller flere spørsmål enn den gir svar. ”Phenomenology does not just pose a problem to be solved or a question to be answered” (van Manen, 2014, s.37). Dette ut fra en forståelse av at spørsmål som stilles uten svar som formål, fordrer en annen refleksjon og innsikt. Dessuten er fenomenologisk forskning begrunnet i forståelsen av at verdens fenomen er for komplekse til at de fullt ut kan utforskes gjennom metodiske tilnærminger. Vi kan som fenomenologiske forskere forstå noe av et fenomen, men det meste vil måtte forbli skjult. Når innsikten finnes i menneskers levde liv, er meningen som ligger der også levde. En fenomenologisk studie begynner slik med en *undring* over det som viser seg, og hvordan det viser seg (van Manen, 2014, s. 27, 37). ”A phenomenological question may arise any time we have had a certain experience that brings us to pause and reflect (van Manen, 2014, s. 31). Jeg har tenkt mye på hvordan det er å vokse opp med en psykisk syk forelder. Min venninne betrodde meg sin hemmelighet, og på bakgrunn av dette *levde* og opplevde i mitt liv oppsto spørsmål som jeg senere forsto hadde fenomenologiske kvaliteter. ”Doing phenomenology means to start with lived experience, with how something appears or gives itself to us (van Manen, 2014, s. 32). ”Det som viser seg” i en opplevelse er mer enn én ting, det er derfor nødvendig å finne det fenomenet som man i en fenomenologisk studie kan fokusere på, som man kan undre seg over og arbeide ut fra. ”Wonder is the unwilling willingness to meet what is utterly strange in what is most familiar” (van Manen & Adams, 2010, s. 452). Hos meg var det det alminnelige som

etter hvert ble et fenomenologisk spørsmål jeg måtte få svar på. For meg ble det altså hemmeligheten.

Hermeneutisk fenomenologi

Når man forsker fenomenologisk søker man gjerne å få en dypere forståelse av et fenomen, ut fra egne og andre menneskers opplevelser av dette fenomenet. Dette er også tilfelle for meg som ønsker å forske orientert ut fra fenomenologi. Mening er et nøkkelord i fenomenologien, da det er fenomenets mening forskeren ønsker å forstå, ut fra menneskers opplevelse av fenomenet slik det viser seg for oss. Alle fenomen i "verden" eksisterer på en måte i seg selv, men det er ved at mennesket opplever dem at de blir gitt oppmerksomhet og kan settes ord på av mennesket. Målet er en økt forståelse av vår felles livsverden. En forståelse av verden må her altså komme fra en forståelse av det eller de fenomen som finnes i verden og som mennesket ser, fornemmer, opplever, lever. Som fenomenologisk forsker ønsker en å se og forstå hva opplevelsen av et fenomen kan si om det unike ved dette fenomenet i forhold til fenomen som ligner men ikke der det samme. Det er for eksempel her jeg i arbeidet med å utforske hva en hemmelighet er, har lært av Levering og van Manen (1996) at en hemmelighet ikke er det samme som en løgn, og at det å ha en hemmelighet er forskjellig fra det å holde noe privat eller intimt. Fenomenologien retter seg slik mot menneskers levde opplevelser av fenomenet, mens hermeneutikken søker å gi mening til- og tolke opplevelsen av fenomenet. "Gadamer held that there had to be something in your mind for it to understand anything at all [...] Prejudice denotes our historically inherited sets of ideas, beliefs and notions" (Sherratt, 2006, s. 90). Fordommer eller forforståelser forstås hos Gadamer som noe positivt, og som en forutsetning for forståelse: "A person who does not accept that he is dominated by prejudices will fail to see what is shown to him by their light" (Gadamer, 1979, s. 324). Det er altså umulig å gå inn i et forskningsprosjekt uavhengig av egen forforståelse. Hvis en ikke har en forforståelse av noe vil det en møter ikke gi mening til en. Når en i fenomenologien peker på at utforskningen av et fenomen så langt det lar seg gjøre skal være fri for fordommer og etablerte teorier, handler dette altså ikke om forforståelsen i seg selv, men om å la de antakelser og den forhåndskunnskap en har være en del av den kritiske utforskningen en gjør. Van Manen og Adams (2010) skriver: "Phenomenological research is oriented to the lifeworld as we immediately experience it – pre-reflectively, rather than as we conceptualize, theorize, categorize, or reflect on it. It is the study of lived or experiential

meaning” (s. 449). Vi kan altså ikke reflektere uten fordommer fordi vår forståelse er vår (for)forståelse. Vi kan ikke forstå uavhengig av egne forforståelser, men det er en utfordring for forsker å forsøke så godt som mulig å utforske sin forforståelse samtidig og i tilknytning til utforskningen av fenomenet, slik at teksten som skapes i forskningsprosessen blir mest mulig transparent. Han eller hun må lære å kjenne og forsøke å sette ord på sin forståelse – sitt utgangspunkt og reflektere over sin egen forforståelse av det fenomenet som skaper undring hos han eller henne. ”This is a search for genuine openness to engage in a conversational relation with the phenomenon [...] it means that one needs to realize that forgetting one’s preunderstandings is not really possible (van Manen & Adams, 2010, s. 453). Det betyr at den som forsker fenomenologisk alltid må forsøke så langt det lar seg gjøre, å utforske alle mulige dimensjoner og lag av mening ved de opplevelsene han eller hun får del i. Det er et viktig anliggende ikke å låse opplevelsene inn i et fastsatt meningsmønster som blant annet kan bestå av egne forforståelser. Fenomenologiske studier må hele tiden være åpne for å stille spørsmål til egne og andres antagelser og forforståelser (van Manen & Adams, 2010, s. 453). Hensikten med dette prosjektets innledning er først og fremst å forsøke å forklare hvorfor mitt forskningsspørsmål opptar meg, men den tjener også til å synliggjøre grunnleggende aspekt ved min forforståelse. ”It is always a project of someone: a real person, who, in the context of particular individual, social, and historical life circumstances, sets out to make sense of a certain aspect of human existence” (van Manen, 1997, s. 31).

Teksten

Van Manen (2014) skriver: “Phenomenology is originally and essentially a philosophical discipline” (s. 22). Men van Manen (2014) skiller mellom det å skrive fenomenologisk *til* og *for* filosofer, og det å skrive fenomenologisk som det å reflektere over den mening som finnes i ”alminnelige” fenomener. Han skriver:

Writing phenomenology, in this sense, is not done primarily for philosophers, but for professional practitioners and others who are interested in approaching their professional tasks, personal activities, and everyday experiences in a phenomenological style. In this sense we are all philosophers (van Manen, 2014, s. 23).

Man kan altså forske fenomenologisk uten å være filosof. Hermeneutisk fenomenologi, eller ”phenomenology of practice” (van Manen 2014), er en metodisk tilnærming til fenomenologi som altså ikke har utgangspunkt i filosofisk metode, men i kvalitativ metode og metodologi. Dette betyr at hermeneutisk fenomenologi ”låner” andres opplevelser av et bestemt fenomen

(som for eksempel det å ha/holde på en hemmelighet) gjennom å intervju andre slik som det er vanlig i feltarbeid i kvalitativ tilnærming. Man ”bruker” ikke filosofisk metode som vanligvis er refleksjon over begrep/fenomen i mer ren analytisk/teoretisk forstand. Men språket, teksten, og spørsmålene som søker mening – som utfordrer forfatteren minst like mye som leseren – er likefullt en del av fenomenologien, filosofisk tilnærming eller ei. En filosof skriver gjerne først og fremst til andre filosofer, og skriver ikke nødvendigvis om livet i sin hverdagslige form. ”So, we need to see that there is a difference between philosophers who practice phenomenological exegetical studies and philosophers who practice phenomenological lifeworld studies” (van Manen, 2014, s. 23). En fenomenologisk tekst skal kunne hjelpe leserne til å se noe i et nytt lys, – på en ny måte gjennom beskrivelsen og refleksjonen over den konkrete gjennomlevde opplevelsen av et fenomen. Dette kan berike deres helhetlige forståelse (pre-reflektiv og reflektiv: altså både kroppslig, sansemessig, fornemmet, intuitivt, reflektert og tenkt) av de gjennomlevde opplevelsene. Van Manen (1997) skriver:

Phenomenological research aims at establish a renewed contact with original experience [...] In other words, phenomenological research consists of reflectively bringing into nearness that which tends to be obscure, that which tends to evade the intelligibility of our natural attitude of everyday life (s. 31).

Dette samsvarer godt med dette prosjektets formål. Jeg ønsker å komme nærmere hvilken plass hemmeligheter har i oppveksten til barn med en psykisk syk mamma eller pappa. Vi ”vet” hva en hemmelighet er, men gjennom litteratur-reviewet og prosjektets refleksjoner og drøftinger kan jeg forhåpentligvis kanskje vise en kompleksitet som ikke tidligere var synlig ved dette allmenne fenomenet; dilemmaer, utfordringer og muligheter. Van Manen (1989) skriver: “Writing distances us from the lifeworld, yet it also draws us more closely to the lifeworld. Writing distances us from lived experiences but by doing so it allows us to discover the existential structures of experience” (s. 239). Teksten, og arbeidet med den, er slik en sentral del av et fenomenologisk forskningsprosjekt.

A powerful phenomenological text thrives on an irrevocable tension between what is unique and what is shared [...] Without this tension, the qualitative research text tends to turn flat, shallow, boring, because it loses the power to break through the taken-for-granted dimensions of everyday life (van Manen & Adams, 2010, s. 450).

Hemmeligheter er en naturlig del av våre liv. Vi vet fra å ha opplevd å ha en hemmelighet eller at noe var hemmelig for oss hva en hemmelighet er. Vi har etter hvert som vi ble eldre lært å reflektere over og vite kognitivt hva en hemmelighet er. Likevel er det utfordrende å

skrive om noe som er allment og alminnelig, og som samtidig er så unikt opplevd av den enkelte, og så komplekst når en virkelig begynner å utforske fenomenet. En hemmelighet viste seg å være noe jeg likevel ikke visste hva var. Det er både viktig og krevende å holde levende undringen over fenomenet og fenomenets plass i andre menneskers liv, liv som ikke ligner mitt eget, men som vi likevel på en måte deler i det at vi deler livet selv. Fordringen og ønske om å yte rettferdighet mot menneskers opplevelser trenger ”a dialectical going back and forth among these various levels of questioning. To be able to do justice to the fullness and ambiguity of the experience of the lifeworld, writing may turn into a complex process of rewriting” (van Manen, 1989, s. 242). Kombinasjonen av et enkelt, tilgjengelig språk og store, eksistensielle og komplekse spørsmål, fenger samtidig som det skremmer. Men da det er forskningsspørsmålet som skal bestemme valg av metode er jeg overbevist om at forskningsspørsmålet mitt fordrer en hermeneutisk fenomenologisk orientering. Dette begrunnes hovedsakelig ut fra at det retter seg mot menneskers gjennomlevde opplevelser, og ikke kan besvares uten. Men opplevelser kan formidles på mange ulike måter, og fra mange ulike synsvinkler og utgangspunkt. Jeg ønsket å starte min studie ved et fenomen som vi allerede tror at vi kjenner. Dette krever en form for undring som jeg fant i fenomenologien. Orienteringen ivaretar også ulike etiske utfordringer, som hensynet til en tredjepart (s. 69), og informanten selv. Ved å fokusere på opplevelsene og meningen i intervjumaterialet, beskyttes samtidig sårbare parter fra en mindre hensynsfull utlevering.

Er det en metode?

Van Manen (1997) sier: ”It has been said that *the method of phenomenology and hermeneutics is that there is no method!* And yet, phenomenology wants to claim that it can have it both ways” (s. 29-30). Grunnen til at spørsmålet om metode er aktuelt er at man ved å forske fenomenologisk ikke er bundet til en bestemt metode, i den forstand av det er gitt fastsatte verktøy eller steg for prosedyrer for innsamling av data. I hermeneutisk fenomenologi er metoden først og fremst en radikal åpenhet og orientering mot det spesielle fenomenet en utforsker, men metoden kan ikke utføres uten det som i fenomenologien kalles epoche og reduksjon (Merleau-Ponty (2002); van Manen 1997, 2014) og filologiske metoder (van Manen 2014). I denne masteravhandlingen vil jeg ikke ha mulighet til å gå inn i de omfattende metodiske diskusjonene, verken i teorien eller i praksis. Jeg vil ha en hermeneutisk fenomenologisk orientering mot metoden og bruke den fenomenologiske forståelsen som et grunnlag for tilnærmingen min. Jeg vil begrense meg til å orientere meg

mot opplevelsen av det å ha en hemmelighet og bruke terminologien og grunnlagstenkingen i hermeneutisk fenomenologi. Dette vil jeg redegjøre for under.

Orienteringen mot opplevelser og livet slik det oppleves for meg og andre mennesker, orienteringens sterke tradisjon, innsikt og historie fører likevel til at mange metoder for innsamling av data faller bort. Hermeneutisk fenomenologi orienterer en som forsker mot metoder som er svært knyttet mot orienteringen selv. Van Manen (1997) skisserer hvordan et hermeneutisk forskningsprosjekt beveger seg frem og tilbake mellom momenter som ikke er fastsatt, men som like fullt må ha være til stede for at en tekst skal ha en hermeneutisk fenomenologisk orientering. Forsker fokuserer på et fenomen, studerer menneskers opplevelser som er knyttet til fenomenet, reflekterer over nærliggende fenomener og temaer som karakteriserer fenomenet, beskriver fenomenet gjennom den kunsten det er å skrive og skrive om igjen, opprettholder en sterk pedagogisk relasjon til fenomenet og balanserer delene opp mot helheten (s. 30-31). At fenomenologi er metodologien ”uten metode” (i tradisjonell forståelse av hva en metode er) kan kanskje også sies slik; hermeneutisk fenomenologi er både en metodologi og metode (van Manen, 1997, s. 30). Eller slik:

Perhaps it is strange to speak of wonder as a method. But if we understand method as *methodos*, as path or way, then we may indeed consider wonder an important motive in human science inquiry [...] it also challenges the researcher to write in such a way that the reader of the phenomenological text is similarly stirred to the same sense of wondering attentiveness to the topic under investigation (van Manen & Adams, 2010, s. 452).

Jeg har valgt intervjuer for å få empiri til dette prosjektet. Jeg har likevel til tider lurt på om et rent litteraturstudie ville være å foretrekke, delvis da selve forskningsspørsmålet er gjennomgripende personlig, men kanskje mest i frykt for å stille spørsmålene. Jeg kom til den erkjennelse at ved å velge litteraturstudie ville dette være grunnet i noe av den samme roten til at jeg i utgangspunktet starter dette prosjektet, nemlig tabuet rundt psykisk sykdom; den sykdommen som ikke snakkes om.

Anekdoter – de (opp)levde opplevelsene

”Lived experience” er en betegnelse som går igjen i metodeteorien om fenomenologi. På norsk snakker vi om opplevelser, men også om erfaringer. Det engelske ”experience” brukes om både opplevelser og erfaringer. Van Manen viser ordenes ulike betydning når han skriver at ”Erfahrungen (as meaningful lives experiences) can have a transformative effect on our

being” (van Manen, 2014, s. 40). Opplevelser har vi hver eneste dag i kraft av vår eksistens, men langt fra alt vi opplever er av en slik betydning at det, samlet eller alene, kan kalles en erfaring.

From a phenomenological point of view, experiences seem to arise from the flow of everyday existence. They are recognizable in the sense that we can recall them, name and describe them, reflect on them” [...] And yet, experience is always more immediate, more enigmatic, more complex, more nuanced, and more ambiguous than any description can do justice to. The human science researcher is a scholar-author who must be able to maintain an almost unreasonable faith in the power of language to make intelligible and understandable what always seems to lie beyond language (van Manen, 2014, s. 35, 242).

Når vi forteller om en opplevd hendelse er det ofte i form av en anekdote. Van Manen skriver: ”What makes anecdotes so effective is that they seem to tell something noteworthy or important about life, about the promises and practices, frustrations and failures, events and accidents, disappointments and successes of our everyday living” (2014, s. 250). Vi deler daglig livet med hverandre, men det som muliggjør at jeg kan dele min opplevelse av noe med deg er nettopp anekdoten. Sammen kan vi reflektere over hendelser som har skjedd, hendelser som vi enten var sammen om, eller som vi sto i alene. En anekdote er altså fortelling om det konkrete som skjedde. I fenomenologien brukes gjerne anekdoter som eksempler med det formål å komme nærmere fenomenets plass i det levde liv. Kritikken kan her være at forsker baserer store deler av sin *generaliserte* forståelse og drøfting på anekdoter han eller hun har plukket ut fra sine intervjuer. Om dette skriver van Manen (2014):

The phenomenological use of anecdote should not be confused with questionable factual empirical accounts [...] it is entirely fallacious to generalize from a case on the basis of mere anecdotal evidence. But empirical generalization is not the aim of phenomenological research (s. 250)

Det denne kritikken muligens ikke ser, eller overser, er ”makten” til innsikt som ligger i anekdoten. Anekdoter forteller ting som ikke kan deles på noen annen måte. De kan svare på spørsmål som ikke kan besvares ”rett frem”. ”Anecdotes bring things into nearness by contributing to the vividness and presence of an experience (van Manen, 2014, s. 251). Egentlig er anekdoter eksempler som vi forteller i situasjoner i hverdagen for å illustrere bedre hva vi mener. Det er for eksempel ganske vanlig at foreldre eller lærer forteller om episoder med barn eller unge og gir eksempler på hva de konkret mener for at tilhøreren skal forstå hva saken virkelig gjelder.

Et fenomenologisk orientert intervju

I høstens prosjektplan kom jeg frem til at det metodelitteraturen kaller et ”semistrukturert intervju” var det som lå nærmest fenomenologiens hensikt i en intervjusituasjon. I et semistrukturert intervju har forsker utformet en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Intervjuguiden består av temaer og åpne spørsmål. Spørsmålene skal være utformet med det formål å innhente utdypende svar, men intervjuguiden bør også inneholde underspørsmål for å sikre at de ulike temaene blir tilstrekkelig utdypet. Min konklusjon var da at en intervjuguide som utgangspunkt ville føre til at formen ble mer en samtale enn et intervju, da spørsmålene og temaenes rekkefølge kan variere etter hva informantene vektlegger i formidlingen av sine opplevelser (Johannessen et al, 2011, s. 137-139). Ryen (2002) skriver nemlig at ”slike uformelle intervju bærer i seg deler av vanlig konversasjon, men har et større innslag av spørsmål (stikkord) som intervjueren har til hensikt å stille den intervjuende” (s. 99). Jeg fant imidlertid i den nå grundigere gjennomgangen av metodelitteratur at van Manen (2014) skriver om nettopp valg av slike åpne, semistrukturerte intervjuer i fenomenologisk forskning. Han sier: ”Too often a beginning researcher enthusiastically goes about ”interviewing subjects” using the so-called unstructured or open-ended interview method without first carefully considering what interest the interview is to serve (s. 316). Dette var en felle jeg i første omgang trakk rett ut i. Spørsmålene jeg hadde formulert i det første utkastet av temaguiden var åpne og orientert mot fenomenet, men de manglet det mest sentrale; *opplevelsene*. Takket være en erfaren veileder rettet jeg derfor i møte med informantene mine spørsmålene mot levende, levde eksempler på den opplevelsen de hadde. Med dette ble metoden min mer et fenomenologisk orientert intervju enn et semistrukturert. Et fenomenologisk intervju må alltid være *mer enn* det å forsøke å få tak i informantens meninger, tanker eller holdninger til noe. Det må være orientert mot konkrete gjennomlevde opplevelser som informantene forteller og gjenopplever, ikke bare distansert *forteller om*. Van Manen skriver:

The interview first of all serves the very specific purpose of exploring and gathering experiential narrative material, stories, or anecdotes that may serve as a resource for phenomenological reflection and thus develop a richer and deeper understanding of a human phenomenon (van Manen, 2014, s. 314).

Et fenomenologisk orientert intervju sikter altså mot de *pre-reflektive opplevelsene*. Det kan være utfordrende å få informantene til å fortelle konkrete eksempler på denne måten og med disse gjennomlevde kvalitetene. Hadde jeg stilt med spørsmålsformuleringene i den opprinnelige temaguiden ville jeg ikke funnet det samme som jeg endte opp med. Med hjelp

fra veileder siktet jeg altså hvert spørsmål inn mot et eksempel – kan du gi et eksempel? Kan du fortelle om en gang? Kan du huske en gang? Kan du beskrive konkret hva som skjedde? Dette ble for meg en måte å unngå generelle, lite konkrete og/eller upersonlige svar. Jeg trengte deres opplevelser, situasjoner som har skjedd dem, ting de selv har stått i. Dette fortalte jeg også i starten av hver samtale. Jeg ønsket altså historier mer enn svar, slik som i tradisjonelle kvalitative intervju. Van Manen (2014) skriver at ”It is much easier to get a person to tell *about* an experience than to tell an experience as lived through” (s. 315). Tidvis var dette også et faktum i samtalene med mine informanter, da helst hvis de ikke kom på et eksempel, og for å svare noe da gikk over til det generelle. Dette er ikke tatt med i min presentasjon av materialet i kapittel 4. Det fine er at informantene mine på mange måter utfylte hverandre. Når jeg traff noe de hadde opplevd forsvant de inn i denne opplevelsen og delte den rett fra minnet, og de delte ganske forskjellige og unike eksempler.

Temaguiden min var delt inn i temaer, der jeg spurte etter ulike opplevelser under hvert av temaene. Oppfølgingsspørsmålene hadde jeg naturlig nok ikke forberedt på forhånd, så jeg var spent på om jeg kom til å klare å holde fokuset på fenomenet, og spørre mer der dette var nødvendig. Som Van Manen (2014) skriver ønsket jeg å ”explore the whole experience (story, anecdote) to the fullest” (s. 316). Intervjuets frie og åpne form gjorde heldigvis oppfølgingsspørsmål naturlig. Det jeg derimot lærte av å høre på intervjuene i ettertid var at jeg ikke tålte stillheten og tenkepausene så godt som jeg burde. Ofte tolket jeg stillhet som at de enten ikke forsto hva jeg mente, eller at de ikke hadde noe å si. Van Manen advarer mot dette: ”Whatever happens, do not be afraid of silences” (2014, s. 316). Dette er en lærdom jeg vil ta med meg videre, men jeg håper og tror at jeg, tross min mangelfulle forståelse av stillheten, fikk del i noe viktig som har å gjøre med hemmeligheter og psykisk sykdom i familien – selv om dette er noe jeg aldri med sikkerhet kan vite.

Litteraturstudium

Jeg var av den oppfatning at intervju som metode utelukket metoden litteraturstudium, men jeg ser nå at all forskning er prisgitt denne metoden. Dette prosjektet bygger altså på et litteraturstudie for å få en større innsikt i hvilken betydning hemmeligheter har for barn med psykisk syke foreldre. Jeg har lest tidligere forskning og annen litteratur som fremsto som relevant i forhold til min problemstilling. Dette har jeg spesielt hatt fokus på i

innledningskapittelet og i litteratur-reviwet (Hammersley, 2003, Eisenhart, 1998, Schwandt, 1998), men det gjennomsyrrer hele arbeidet. Noe er tatt med, men mye ble ikke inkludert i dette prosjektet. Selve utvelgelsen av hvilke kilder som skal legge grunnlaget for prosjektet springer ut fra min egen tolkning og forståelse av det jeg leser. Andre ville nok valgt annerledes. En utfordring i litteraturstudiet var at mye av litteraturen som omhandler barn med psykisk syke foreldre er skrevet ut fra psykologi og medisin – med et annet fokus, ”språk” og en annen tilnærming og orientering enn den jeg skriver innenfor (jeg redegjør kort for dette i kap. 5, s. 125). Dette kan kanskje være med å forklare mitt valg av kilder, men også hvorfor jeg ikke har inkludert kilder som i første omgang kan synes svært relevante.

Befring (2007) skriver at et litteraturstudium ”inneber i praksis å gå systematisk igjennom dei publikasjonar som finst på området” (s. 51). Dette er gjerne første trinn i de fleste forskningsprosjekt. Videre skriver Berfring at metoden også innebærer å ”peike på problemstillingar som er lite utforska” (s. 52). Som beskrevet i kap. 2 (s. 31-32) er det å stille spørsmål til tidligere forskning, se etablerte forståelser i en ny sammenheng, og forstyrre den etablerte oppfatningen og dens tradisjonelle fokus, sentrale kvaliteter i et fortolkende litteratur-review. Med utgangspunkt i de kilder jeg fant i mitt litteraturstudium ønsker jeg å vise i dette prosjektet at barn med psykisk syke foreldre må ses som mer enn en kategori som representerer en risikogruppe – altså som *mer enn* det forskningen tradisjonelt har fokusert på.

Transkripsjon- på let etter de *levde* eksemplene

Jeg har foretatt en utvelgelse fra det transkriberte materialet. Dette så jeg i utgangspunktet på som en krevende oppgave. Skal jeg virkelig velge noe bort? Hva om jeg velger feil? Hva om jeg ikke klarer å se noe viktig som viktig? Når alt det transkriberte var samlet ble jeg overrasket over hvor klart enkelte historier pekte seg ut. Jeg fikk beskjed fra veileder om å transkribere absolutt alt, dette skulle vise seg å ha større betydning enn den treningen det ga. Underveis i samtalene med informantene tenkte jeg tidvis at vi befant oss litt utenfor sporet. Det som der og da ble oppfattet som lite relevant, skulle likevel vise seg å være høyst aktuelt. Hadde jeg ikke fått instruksjoner om å transkribere absolutt alt, ville disse historiene mest sannsynlig blitt utelatt. Ikke før jeg så alt i sin helhet, klarte jeg å avgjøre hva som var de viktige delene i denne helheten.

Informantene har fått fiktive navn, dialekter er nødvendigvis blitt bokmål, og enkelte typiske dialektiske ord er skrevet om. Jeg har i tillegg utelatt å ta med eller skrevet om stedsnavn, yrker og gjenkjennbare hendelser og personer som nevnes i intervjuene. Jeg har også utelatt en mengde ”ehm”, der hvor dette ikke representerte en tenkepause, eller hadde en annen kontekstuell betydning. Jeg har også utelatt mine egne ”ja”, ”mhm”, ”åja” og lignende underveis i informantenes fortellinger, da dette ville gjort materialet veldig oppdelt og rotete. Bakgrunnsstøy, tidvis mumling og uferdige setninger gjorde det innimellom vanskelig å forstå hva som ble sagt, men etter mye spoling kom det frem til slutt. I det transkriberte materialet skrev jeg (latter), (gråt), (tenkepause) og lignende der hvor dette forekom. Dette hadde jeg i utgangspunktet tenkt å ta med i presentasjonen, da det kunne bidra til en enda større forståelse hos leseren. Noen historier fremsto for meg som trivielle, men fordi informantene gråt da de ble fortalt ble jeg litt i stuss. Ved nærmere ettertanke har jeg likevel valgt ikke å ta dette med. Grunnen til det er en del av min lærdom i denne prosessen; tårer er ikke nødvendigvis et symbol på hvor mye det koster å fortelle noe. Tårer tolkes fort som at noe er verre enn noe annet, og kanskje verre enn det egentlig er. Det samme fant jeg ved latter. Latter og gråt kommer gjerne om en annen, og latter kan også fungere som et slags forsvar – noe ble så tragisk at det ble ledd frem. Skulle gråt og latter oppgis i utdragene av det transkriberte materialet ville dette altså ikke nødvendigvis bidratt til en større forståelse for informantens følelser knyttet til historiene som blir fortalt. Det ville heller ikke vært rettfærdig overfor de historiene som ikke fortelles med tårer, men som likefullt var vanskelige å fortelle.

Instruksen om nøyaktighet, om at hvert ord skulle skrives ned, gjenspeilte seg også i mitt første utkast av presentasjonskapittelet. Den muntlige talen skiller seg fra det skriftlige på mange måter, men en av forskjellene handler om alle ”omveiene” vi tar før poenget er klart. Slike omveier var med i dette første utkastet. Da det ble påpekt så jeg hvordan poenget og fenomenet forsvant i de muntlige omveiene. En setning som omformuleres tre ganger kan gjøre det vanskelig å holde tråden. Om jeg skulle lese mitt eget bidrag i noen andres oppgave ville jeg i tillegg kvidd meg for å se hvilke ord jeg stadig gjentok – liksom, på en måte, altså, sant. I presentasjonen av materialet er jeg også tilstede med ”min egen stemme”. Dette fordi jeg ikke kan ta for gitt at leseren ser det samme som meg – du var ikke til stede i samtalene. Mine refleksjoner rundt det som blir fortalt viser også min forståelse av informantene og det de forteller, og det danner slik et springbrett for den kommende drøftingen.

Redigering og ikke generalisering

Van Manen (2014) skriver: "Edit (rewrite) a promising narrative into a vivid anecdote by deleting extraneous or redundant material and retaining theme-relevant material. (Careful: do not overwrite, change, or distort the text)" (s. 254). Da nøyaktighet sto høyt i transkriberingsprosessen fremsto redigering av materialet nærmest som juks. Men etter å ha luket bort det overflødige, det som ikke bidro eller ga mening, så jeg hvor tydelig anekdotene ble. Jeg har ikke skrevet noe om, annet enn for å beskytte anonymitet. Kritikken mot en slik form for redigering som jeg både har blitt presentert for, men som jeg også kjente i meg selv, er ikke berettiget innenfor fenomenologien. Hovedgrunnen til dette er at fenomenologiske prosjekter verken ønsker eller kan generaliseres. Målet er derimot at de levde eksemplene i form av anekdoter skal fortelle noe om fenomenet, noe litteratur-reviewet ikke evner å fortelle. For at dette målet skal nås må forstyrrende og irrelevante ord og setninger lukes bort (van Manen, 2014, s. 256). Van Manen (2014) skisser punktvis hvordan man kan gå frem i redigeringen av en anekdote. Han skriver her at man skal unngå generelle uttalelser, teoretisk terminologi, ha et mål om at teksten skal ha en iboende mening, og at man stadig orienter etter opplevelser som kan knyttes til det aktuelle fenomenet (van Manen, 2014, s. 256).

Videre skriver han:

Examples in phenomenology have evidential significance: the example is the example of something experientially knowable or understandable that is not directly sayable – a singularity [...] A singularity cannot be grasped through concepts because concepts are already generalized bits of language. Language universalizes. But, and this is quite enigmatic, the "phenomenological example" as story provides access to the phenomenon in its singularity. It makes the "singular" knowable and understandable (s. 258-259).

Verken jeg, eller fenomenologien, sikter mot å generalisere. Det handler om den éne – det han eller hun kan fortelle, som kan berøre og endre, og som kan føre oss mot gjenkjennelse, refleksjon, og en ny og rikere forståelse. Men den enes opplevelse kan hjelpe oss til å forstå noe sentralt ved de kvalitetene som tilhører et fenomen (som for eksempel det å ha en hemmelighet), og kan gi oss en forståelse av dette fenomenet som vi ikke har hatt før. Den subjektive opplevelsen blir fortalt til andre, til det vi kan kalle inter-subjektiviteten eller fellesskapet, og blir på den måten prøvd ut mot fellesskapets opplevelse og forståelse av opplevelsen av fenomenet. Siden en opplevelse alltid er knyttet til det pre-reflektive, opplevelsen slik den var før den blir reflektiv og bevisst slik at vi kan tenke på den, kan vi si at den fenomenologiske tilnærmingen appellerer til leserens (intersubjektivitetens) gjenkjennende og anerkjennende aksept av forskerens presentasjon og fortolkning av

fenomenet. Van Manen (1997) refererer til fenomenologen F. J. J. Buytendijk som i en av sine forelesninger beskrev en måte å anerkjenne en god fenomenologisk beskrivelse av en opplevelse vi har hatt eller kunne hatt som “the phenomenological nod” (s. 27). Det fenomenologiske nikket – det at leseren nikker for seg selv mens han eller hun leser, fordi teksten vekker innsikt og forståelse både sansemessig, kroppslig og kognitivt. Van Manen skriver: “The paradoxical thing about anecdotal narrative is that it tells something *particular* while really addressing the *general* and *universal*” (1997, s. 120). Det van Manen peker på her er at anekdoten eller beskrivelsen av opplevelsen av et fenomen både forteller noe konkret og subjektivt opplevd, samtidig som den (dersom beskrivelsen er god og treffende for fenomenet) også henviser til det universelle, det vil si det som *er* dette fenomenet og som andre kan anerkjenne og gå god for. Dette er en form for (in)direkte validering av fenomenologiske tekster (Saevi 2005, 120).

Dette er en retrospektiv studie slik alle kvalitative studier nødvendigvis handler om noe informanter ser tilbake på, husker. Som nevnt i innledningskapittelet (s. 29) er mine informanter unge voksne og hendelsene de forteller om er fra de var barn. Det kan selvsagt her stilles spørsmål til validiteten til historiene de forteller. Husker de ”rett”? Glemmer de mye? Har egentlig den voksne de er nå kontakt med det barnet de en gang var? Slik jeg ser det handler også denne kritikken om spørsmålet om generalisering. Det jeg her finner skal ikke gjelde for andre enn de tre det faktisk gjelder, men som jeg har drøftet overfor, kan deres opplevelser og refleksjon over opplevelsene gi innsikt til og forståelse for hva det betyr for barn å ha eller møte hemmeligheter knyttet til sine psykisk syke foreldre. Spørsmålet er derfor ikke om de husker rett eller om de forteller sannheten (i empirisk forstand), men om de kan formidle sine opplevelser slik at vi kan få innsikt i hva det betyr for et barn å ha hemmeligheter om vanskelige eller uvanlige familieforhold.

Et fenomenologisk studie vil slik alltid representere et tilbakeblikk. Vi kan kun fortelle om det som allerede har skjedd. Vi klarer ikke å beskrive her og nå samtidig som her og nå skjer – det er alltid for sent. Og samme hvor godt vi forteller og beskriver vil det, som et fotografi, aldri klare å fange alt (van Manen, 2014, s. 34).

Etiske utfordringer – om å beskytte en tredjepart

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer. I tillegg til de generelle kravene om eksempelvis frivillig, informert samtykke, aktualiserer forskningsspørsmålet mitt noen av de spesifiserte etiske krav som her er utarbeidet. Først kan nevnes hensynet til tredjepart. En tredjepart er den eller de som forsker får informasjon om, som altså ikke er fokus for studien, men som trekkes inn på bakgrunn av en nær relasjon til informantene. Ut fra forskningsspørsmålet fremstår den psykisk syke forelderen som en sannsynlig tredjepart, men også andre voksne som spilte en sentral rolle i barnets liv. Det er videre formulert krav om å respektere individers privatliv og nære relasjoner: ”Forskere bør være spesielt lydhøre når de stiller spørsmål som angår intime forhold og unngå å sette informanter under press. Hva som oppfattes som følsomme opplysninger, kan variere mellom personer og grupper” (NESH, 2006).

Det finnes ikke en etisk ”regel” eller et enkelt svar som kan sikre meg fra å havne i etiske dilemmaer i denne prosessen. Det er mennesker jeg involverer, og det er umulig på forhånd å foregripe alle tenkelige situasjoner. Men jeg er klar over at mitt forskningsspørsmål fordrer bevissthet om og refleksjon over etiske utfordringer som ikke alle forskningsprosjekter berøres av i samme grad. Hensynet til tredjepart har jeg vært meg svært bevisst. For å kunne beskrive ulike sider, fenomener og opplevelser knyttet til det å vokse opp med en psykisk syk forelder, må forelderen nødvendigvis nevnes. Dette er en problemstilling som jeg fikk presentert ved første veiledning, og det gjorde meg oppmerksom på viktigheten av tydelig å vinkle oppgaven slik at den omhandler alle ansvarlige voksne i barnets oppvekst. Jeg presiserer derfor allerede i formålene for dette prosjektet at jeg ikke vil fokusere på hvordan oppveksten med en psykisk syk forelder har påvirket barnets liv og danning direkte. Derimot vil jeg forsøke å se en helhet i alle enkelthetene, som muligens kan representere deler av en livsform som gagnar barns liv og danning.

Det som kanskje i første omgang kan resultere i kritiske spørsmål, er muligens manglende innsikt i hvor mange som i dag er barn og pårørende av en alvorlig psykisk syk forelder. Jeg vil ta hensyn til tredjeparten ved å utelate alt som eventuelt måtte komme frem om han eller henne, i den grad det ikke har direkte relevans med dette prosjektets formål og forskningsspørsmål. Tross eventuell relevans vil jeg også utelate historier der hendelser i seg selv eller andre karakteristika kan identifisere og/eller krenke en tredjepart. Det

fenomenologisk orienterte intervjuet kan muligens bidra positivt med tanke på kravet om å respektere informantenes privatliv og nære relasjoner, da det her i større grad er opp til informanten selv å bestemme hva han eller hun vil trekke frem. Det var også gjennom de etiske drøftingene jeg fant at en hermeneutisk fenomenologisk metodologi kunne hjelpe meg å ivareta opplevelsene og menneskene som deler dem med meg (van Manen, 1989, s.241), nettopp fordi det først og fremst er fokus på fenomenet og ikke på informanten eller den/de informanten forteller om i analysen av materialet. Samtidig er det viktig i diskusjonen å peke på at i forholdet mellom barn og voksen er det barnet som må ha prioritet i pedagogisk sammenheng, fordi det er barnet som er den svake og mest sårbare part i ethvert asymmetrisk pedagogisk forhold.

Jeg ønsket å samtale med personer mellom 18-35 år. Dette valgte jeg med den begrunnelse at både psykiatrien og skolen gjennomgår fortløpende endringer, samt det faktum at forskningsspørsmålet mitt krever både evne til å fortelle og relativt høy grad av refleksjon hos informanten. Jeg stiller spørsmål som et barn kanskje ikke er klar for å besvare, blant annet fordi spørsmålene vil kunne vekke vanskelige følelser som barnet ikke kan ivareta selv. En annen grunn til at jeg valgte ikke å intervju barn er at situasjonen kunne føre til en opplevelse av stigmatisering, og dermed øke barnets problem. Likevel er den sterkeste begrunnelsen at jeg er av den oppfatning at umyndige informanter vil være svært vanskelig å få med i denne studien. Om jeg hadde fått prosjektet godkjent av NSD må informanter under 18 år uansett ha samtykke fra foreldre for å delta. Dette ville da være de samme foreldrene som ofte ikke samtykker til at barna skal gis informasjon om deres sykdom i møte med helsevesenet.

Valget om voksne deltagere er tatt til tross for etterspørselen etter kvalitative studier med barneinformanter (Trondsen, 2014, s. 10). Jeg har også foretatt en avgrensning til at forelderens psykiske lidelse må klassifiseres som alvorlig. Grunnen er at alvorlige psykiske lidelser er kroniske, og alvorlighetsgraden fordrer ofte gjentatte sykehusinnleggelse. At mamma eller pappa må legges inn på sykehus kan være skremmende, men at legehjelp er nødvendig uten synlige sår og skrammer, og gjerne også mot forelderens vilje, kan i tillegg være uforståelig for barnet. Jeg ønsker å utforske hvordan utfordringene i barnets liv blir møtt av barnets voksne, og forsøke å forstå mer om hvordan de ulike fenomener knyttet til den voksnes livssituasjon får plass i barnets opplevelser. Jeg sikter ikke inn på alvorlige psykiske lidelser for å fremme det sykeste av det (p)syke, men heller ut fra en forståelse av at dette er

nødvendig for å forsøke å besvare forskningsspørsmålet i så stor dybde som mulig innenfor en masteroppgave. Som jeg har gjentatt mange ganger i dette prosjektet ønsker jeg ikke å fordele skyld, eller peke ut hvem og hva som er feil. Likevel er det som van Manen skriver:

“Pedagogical research cannot step outside the moral values that grant pedagogy its meaning” (1997, s. 162). Jeg er ikke moralens vokter, men i kombinasjon med det omtenkssomme og taktfulle som fenomenologien representerer, vil jeg stille spørsmål og spørsmålstegn, vise dilemmaer og fremme barns opplevelser gjennom de levde eksemplene. Jeg håper at jeg, ved hjelp av denne tilnærmingen til forskningsspørsmålet, som altså ikke er ute etter svaret med to streker under, klarer å ivareta barns perspektiv og vise noen sentrale verdier i pedagogisk praksis og tekning uten å fremstå moraliserende.

Forskningsprosessen – veien mot snøballene

Fra min første presentasjon av skissen til en prosjektplan i P3Pro, tredje semester i masterstudiet, fikk jeg klar melding om at det ikke kom til å bli enkelt å finne informanter til mitt prosjekt. Dette var jeg klar over, men jeg var likevel av den oppfatning at dette er et tema mange ønsker å belyse, og da kanskje især de som aller best vet hva de snakker om. Jeg var optimistisk og håpet og trodde at noen av dem ønsket å bidra.

NSD godkjente søknaden min i slutten av desember. Jeg er i ettertid takknemlig for alle de kritiske spørsmålene jeg fikk i arbeidet med prosjektplanen, for i tilbakemeldingen fra NSD så jeg nemlig at den ble godkjent på bakgrunn av mine forklaringer, forbehold og forsikringer. I januar begynte jeg så på min (langvarige) jakt etter informanter. Tanken var å kontakte pårørendeorganisasjoner innen psykisk helse. Da de selvsagt ikke kan fortelle meg hvem som er deres medlemmer trengte jeg deres hjelp til å dele informasjonsskrivet mitt med medlemmer som de anså som aktuelle. Den første organisasjonen jeg kontaktet var *Landsforeningen for pårørende innen psykisk helse (LPP)*. Mailen jeg sendte til dem ble aldri besvart. Neste henvendelse gikk da til organisasjonen *Mental Helse*. Her fikk jeg raskt svar fra styrelederen i Hordaland. Han var positiv til prosjektet og anså det som viktig. Han ville dele informasjonsskrivet med aktuelle medlemmer. Etter to uker med venting innså jeg at det likevel ikke kom til å føre frem. Jeg sendte da en mail til styrelederen og fortalte at ingen hadde meldt seg. Jeg skrev at jeg hadde forståelse for at det krever mye å melde seg selv på et prosjekt, og da kanskje især et prosjekt som mitt. Jeg takket for hjelpen og oppmuntringen han ga. Jeg skal ikke legge skjul på at dette var en nedtur, kanskje den største i dette

prosjektet. Jeg ønsket så gjerne at alle pessimistene skulle få feil – jeg ønsket å vise dem at jeg hadde rett – *noen* ønsket og våget å snakke med meg!

Bibelen forteller at det hjertet er fullt av, taler munnen (Lukas, 6:46), og dette viste seg positivt når jeg nå måtte finne informanter på andre måter. Jeg fortalte om prosjektet mitt til venner og kjente, og endte opp med å velge den såkalt snøballmetoden som er beskrevet av blant annet Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010). Snøballene mine fant riktignok meg, men de hadde god hjelp av mennesker jeg kjenner som fortalte dem om mitt prosjekt. Dette innebærer at de fleste av mine informanter er koblet til meg med ett eller to mellomledd – altså gjennom kontakten mellom helt fremmede og det vi gjerne kaller mine ”bekjente”. Jeg var noe usikker på hvordan dette kom til å påvirke intervjusituasjonen da jeg kun styrer den ene siden av samtalen. Jeg hadde aldri stilt de ”bekjente” informantene noen av temaguidens spørsmål tidligere, men likevel var jeg avhengig av at de fortalte om sitt liv til en de ikke visste hvem var. At informantene må fortelle først til en forsker og så til lesere de ikke kjenner hadde jeg ikke reflektert over på forhånd. Under- og etter det første intervjuet registrerte jeg at historiene på en måte ble rettet mot ”noen andre” enn meg. Det var jeg som fikk alle omstendelige detaljer, inkludert de jeg nødvendigvis allerede var klar over. Men det viste seg at flere så for seg historiene sine i mitt ferdige prosjekt, der leseren er ukjent for dem. Til min lettelse og delvis overraskelse kan jeg med grunnlag i dette si at det for meg ikke er noe skille i materiale fra de ”bekjente” og de ukjente informantene.

Intervjuene – om ansvar og dårlig samvittighet

Det er mye en som forsker vanskelig kan forberede seg på i forkant av et kvalitativt forskningsprosjekt, især når det er ens aller første. Dårlig samvittighet og en tyngende ansvarsfølelse er noe av det som kom uventet på meg. Etter første intervju kjente jeg på en enorm ærefrykt over at et annet menneske ville gi meg sin historie. Det er ikke sånn at jeg ikke liker hemmeligheter. Det ville være det samme som å si at jeg ikke liker nære relasjoner til andre mennesker. Men å spørre om å få innsyn i fremmede menneskers hemmeligheter har vært krevende, og i tillegg tidvis en ubehagelig strekk for komfortsonen. Tilliten som informantene viste meg var til å ta og føle på, og med tillitt følger ansvar. Ansvar ble tyngre for meg for hvert intervju. Med dette mener jeg ikke ansvar som en negativ, tyngende bølge, men heller ansvar som en visshet om at historiene fortjener den beste forvaltning. Frykten for at jeg her kommer til kort er stadig levende i meg, og både tynger og motiverer. Mine informanter har altså selv meldt seg, med et ønske om å delta. Dette har lettet noe på min

ambivalens i forhold til å snakke om det som ofte ikke snakkes om. Det kom derfor overraskende på meg at noe de frivillig var med på, likevel så ut til å koste enkelte av dem mye. Her kommer den dårlige samvittigheten min inn. Informantene stilte til intervju i ett modus. Jeg spurte etter viktige voksne, og hendelser fra deres barndom, og de fortalte. Det virket ikke som om de la bånd på seg. Det var noe viktig de vil ha frem. De tømte seg for historier som ikke må gjentas, og de viste frem redningsbøyer som har blitt kastet fra voksne – andre voksne må vite at disse finnes, og de må kaste dem. Tårer og latter satt løst. Av en eller annen grunn var det mye mer følelser enn jeg forutså. Ingen vil vel frivillig melde seg til å bidra til et masterprosjekt om det ville koste dem mer enn den timen det tar å bli intervjuet? Jeg innså at hvis saken er verdt det, hvis den er viktig nok, så ville de det. Jeg har gått fra hvert eneste intervju med en tynget samvittighet. Jeg følte at jeg i intervjuet ikke kunne og heller ikke hadde som oppgave å gi noe tilbake til historien som blir fortalt. Jeg kunne ikke hjelpe å sy sammen, skape forståelse, bekrefte eller avkrefte. Når én historie er fortalt spurte jeg etter en ny. Etter at båndopptakeren var avslått ble de overøst med min sterkt følte takknemlighet. Jeg bekrefter at bidraget var viktig og relevant, at den skjelvende stemmen bærer på opptaket, og avkrefte at det var mange avsporinger. Her fant jeg det eneste skillet mellom totalt fremmede og bekjente; de bekjente var det lettere å ha en naturlig og oppsummerende samtale med etter at intervjuet var avsluttet. Det var vanskeligere med mennesker jeg aldri før har snakket med, og som jeg for 45 minutter siden ikke visste noe om. Hva annet kan man si enn å takke, bekrefte og avkrefte? De hadde noe viktig å fortelle. Jeg håper det ga dem mer enn det tok, men vet at det har kostet.

Den som gir han får

To ask what method is in phenomenological inquiry is to ask for the nature of writing. Writing is a producing activity. The writer produces text, but he or she produces more than text. The writer produces himself or herself. The writer is the product of his or her own product (van Manen, 2014, s. 364-365).

Jeg har aldri lagt så mye av meg selv i et prosjekt som i denne masteroppgave, og kanskje blir den stående som det prosjektet jeg ga mest av meg selv til. Det som i alle fall er sikkert er at dette går begge veier, jeg gir og jeg får. Metoden krever, og kapittelet om metoden har vært en kamp. Men jeg har aldri angret. Det fantes ikke noe alternativ for meg og mitt prosjekt. Van Manen (1989) skriver at “Writing is a kind of self-making or forming. To write is to measure the depth of things, as well to come to a sense of one’s own depth” (s. 238). Muligheten er tilstede for at jeg ved prosjektets slutt ikke er den samme som ved dets

begynnelse. Denne muligheten gjør meg ydmyk. En fenomenologisk metode, metodologi og orientering – kall det det du vil, den krever like mye som den gir. Den former faglig, men også personlig.

4. Presentasjon av materialet

Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere deler av det transkriberte materialet. Jeg har intervjuet 3 kvinner, som jeg her altså har gitt navnene Liv, Hedda, og Sigrid. Historiene deres presenteres samlet, men jeg samtalte med dem hver for seg. Presentasjonen er delt inn etter temaguiden.

De voksne

- *Hvordan vil du beskrive relasjonene til dine signifikante voksne?*

Hedda: Hvis jeg begynner med min mor da så tror jeg nok...*vanskelig* er vel det ordet som beskriver det best, men det var kanskje at jeg gjerne ville at hun skulle fungere og at hun skulle være vanlig, med alt vanlig innebærer. Men hun var jo ikke det. Det gjorde nok forholdet veldig vanskelig i og med at jeg aldri kunne regne med henne, og jeg kunne aldri forutse eller...ikke fikk jeg forklart sykdommen hennes heller, og da visste jeg jo hvert fall ikke hvordan det fungerte, eller hva den gjorde med henne. Jeg kunne ikke skille mellom ”hva er din sykdom, og hva er min mor?” Det kan jeg kanskje enda ikke. Min far har jo på også alltid vært langt borte. Jeg har sett han jevnlig, men vi har aldri hatt det sånn at jeg har bodd hos han. Så han har ikke vært veldig tilstede heller, men da visste jeg at han skulle ikke være til stede sånn at jeg kunne på en måte regne med han da, i større grad. Men jeg var nok veldig glad i han, og fortsatt er jeg veldig glad i han. Jeg syntes at det var veldig morsomt når jeg skulle besøke han og sånn. Men jeg tror at de som kanskje har vært mine mest signifikante voksne det har vært fosterforeldrene mine, i aller største grad. De ga meg en slags trygget og stabilitet som jeg ikke hadde opplevd før. De visste mye mer hva jeg trengte og de var mye mer rustet tror jeg, og mye klarere på at jeg faktisk var et barn og det skulle jeg få lov til å være. Det har de fokusert veldig mye på, for da hadde jeg kanskje tatt mye ansvar som barn tidligere og fungert som voksen for min mor under hennes verste perioder. Fosterforeldrene mine...hadde det ikke vært for dem så hadde nok jeg vært i en helt annen situasjon i dag, det tror jeg absolutt.

Sigrid: Mine foreldre. Forholdet til de, det var et ganske godt forhold. Det var veldig mamma som hadde kontrollen da, og var overhodet i familien ganske tidlig. Og pappa i.. ja. Jeg hadde egentlig, særlig i oppveksten sånn i starten et godt forhold til de, litt mer komplisert etter hvert, men ja.

Liv: Jeg kan jo begynne med mamma da, siden det er den viktigste for meg. Jeg vil beskrive det som et veldig, veldig nært forhold. Jeg har alltid vært veldig tett da, med mammaen min. Vi har alltid hatt et veldig tett bånd. Hun er den viktigste for meg. Også selvfølgelig forholdet til min far da. Men jeg vet ikke om du...skal jeg holde han

utenfor det nå eller? Ja, for det er jo på en måte han. Og han var jo en veldig stor del av livet mitt, selv om han ikke bodde sammen med oss så snakket jeg jo med han hver dag egentlig. Men når jeg skjønnte at han var syk.. det vet jeg ikke, det kan jeg ikke huske egentlig. For det har bare alltid vært sånn, på en måte.

- Kan du fortelle om en situasjon du husker til en av dine signifikante voksne?

Sigrid: Akkurat nå så kom jeg på.. om morgenen, tidlig på morgenen når jeg var liten så pleide jeg av å til å gå ned på kjøkkenet hvis jeg våknet veldig tidlig, da var pappa der å spiste frokost. Så fikk jeg kavring med smør på, også satt vi der å spiste frokost sammen, før han plutselig måtte løpe til bussen for han fikk litt dårlig tid.

Liv: Ja, det er kanskje en lærer da som peker seg ut. Som jeg husker at jeg... av en eller annen grunn da, så begynte jeg å grine. Jeg tror det var i 3. klasse, og alle de andre var gått ut av klasserommet. Også sa hun bare til meg ”åh, Liv hvorfor gråter du? Jeg vil ikke at du skal være lei deg”. Selv om jeg var liten så tror ikke jeg at jeg visste hvorfor jeg gråt engang. Det er ikke så mye jeg husker sånn spesifikt fra 3. klasse, det er jo veldig lenge siden, men akkurat det husker jeg at liksom ”hvorfor gråter du? Jeg vil ikke at du skal være lei deg”. Men jeg tenkte bare at jammen jeg vet ikke hvorfor jeg gråter liksom. Også tror jeg at jeg syntes at det var veldig flaut. Så den situasjonen husker jeg veldig godt. Jeg husker at hun var veldig medfølende, men jeg tror ikke hun egentlig hadde peiling på hvorfor jeg var lei meg, men det hadde jeg jo på en måte ikke selv heller, så det er ikke så rart.. men...ja.

Jeg lurte på hvorfor denne situasjonen pekte seg ut for Liv, og spurte derfor om hun opplevde å bli møtt på en fin måte av denne læreren?

Liv: Absolutt! Hun visste bare ikke hva hun skulle si. Jeg kan ikke huske at hun spurte meg igjen om hva det var eller... det er bare en sånn hendelse som jeg husker veldig godt, og som av en eller annen grunn har satt seg i minnet da. Det var ikke noe negativt med det i det hele tatt, hun var veldig medfølende, absolutt. Men jeg tror nok ikke at jeg hadde så veldig lyst å grine igjen. Jeg var veldig flau. Ja, det var jeg. Jeg var bare lei meg.

Hedda: Ja, når jeg gikk på ungdomsskolen så trente jeg håndball, også dro vi jo på turer for å spille kamper og turneringer og sånn. Min biologiske mor hun hadde aldri klart å... og jeg tror ikke engang hun så en eneste kamp jeg spilte, og hun var aldri å så på treningen. Men fostermoren min hun ble med på sånne turneringshelger da. Og da husker jeg at det, det var liksom det beste jeg visste når hun skulle være med. Jeg var så stolt for at jeg hadde med meg en forelder faktisk, som var veldig grei. Vi hadde en sånn kjølebag med mat, og det var veldig stas! Mens de andre ungdommene syns liksom ”åh, skal min mamma være med” – det var veldig sånn kjipt da. Men jeg syntes at det bare var helt toppers! Jeg tror det beskriver forholdet vårt ganske bra.

- Hvilken rolle hadde de profesjonelle voksne?

Hedda: Jeg gikk på skole... de første årene gikk jeg i en litt større by, og de lærerne som jeg møtte de husker jeg at jeg var veldig glad i, og hadde et veldig godt forhold til. Jeg har alltid hatt veldig respekt for autoriteter, og har alltid likt lærere og sånn veldig godt. Jeg skal ikke generalisere eller noe, men jeg kan kanskje tenke meg at andre barn som har et ustabil hjem eller noe sånt fort kan bli litt utagerende og sånn, og at det kanskje lett kommer til synlighet på skolen da. Men jeg hadde litt det motsatte da, jeg ble veldig snill og flink og ville gjøre det bra. I hjembygden min også, hvor jeg gikk på skole på mellomtrinnet, så tror jeg det var lærerne der som først oppdaget hvor dårlig jeg faktisk hadde det, og at de meldte fra.

Sigrid: Det var liksom sånn som jeg regner med det er for de fleste.

Liv: Det var vanlig. Altså, hva er vanlig da? Men i forhold til andre som jeg har gått på skole og barnehage med tror jeg at vi stiller likt på mange ting i forhold til de menneskene vi har møtt da. Så for min del er det ingen som utpeker seg som liksom; dét var den ene voksne for meg som var ekstremt viktig. Jeg har hatt veldig mange fine lærere, jeg har hatt et godt forhold til alle lærerne jeg har hatt. Men det har ikke vært et veldig tett og personlig forhold på noen som helst måte.

Spørsmålet om hvem som var ens voksne kan stilles for så mange grunner. Jeg vet ikke hvor gjennomtenkt det egentlig var fra min side. Det var en tanke om å begynne fra starten. Jeg ser imidlertid i arbeidet med denne presentasjonen at det særlig i denne studien kan være viktig å begynne med hvem som var de tre informantenes voksne, nettopp fordi svarene de kom med viser at forholdet er komplekst. For mange vil nok foreldre være et selvfølgelig svar, men mine informanter har en forelder som gjør at spørsmålet altså ikke er helt ukomplisert. Kanskje kunne spørsmålet også, allerede fra starten, åpne opp for at andre voksne kunne få plass – det skulle ikke tas for gitt at foreldrene forble de viktigste. Jeg hadde ikke til hensikt å komme nærmere den enkeltes forhold til den forelderen som var syk, det skulle tvert imot holdes utenfor. Men når samtlige inkluderer denne forelderen som en av sine voksne, på ulike nivå og med ulike forbehold, så må dette vises. Jeg ser det også slik at svarene danner et grunnlag, et utgangspunkt – en forståelse for det som kommer senere. Det at de opplevde situasjonene som de videre knytter til sine signifikante voksne er en viktig forlengelse av spørsmålet, i alle fall i en fenomenologisk studie. Hedda og Sigrid forteller om hendelser sammen med en av de voksne som de anså som viktige for dem. Lærere ble også nevnt blant

viktige voksne, da etter foreldre og øvrig familie. Liv sin opplevelse med læreren er et svar jeg kanskje ikke ventet, da lærere ikke ble beskrevet blant de viktigste for henne. Jeg tror heller ikke hun tenkte på denne hendelsen før det konkrete spørsmålet kom. Liv svarer bekræftende på at hun opplevde å bli møtt på en fin måte av denne læreren. Læreren visste bare ikke hva hun skulle si eller gjøre, eller hvorfor Liv gråt. Kanskje var det en mulighet læreren ikke tok? Kanskje er det derfor hun enda husker det? Situasjonen endte med flauhet over egne tårer, og et ønske om ikke å gråte på skolen igjen. Pedagoger, lærere, barnevernspedagoger, leger og helsearbeidere – alle møter de barn med psykisk syke foreldre. Hvilken rolle Hedda, Liv og Sigrid opplevde at de profesjonelle voksne hadde i deres barndom legger slik også et grunnlag for, og en betydning i forhold til forståelse av samtalen videre.

Å bli sett

- Kan du fortelle om en situasjon der du opplevde at en lærer eller andre profesjonelle voksne så deg?

Hedda: Jeg husker at jeg i større og større grad satt inne på lærerrommet. Skolen veldig liten, vi hadde 3 lærere, og jeg snakket med hun som var lærer og rektor da. Fordi jeg stolte i så stor grad på henne så brukte hun enormt mye tid på å snakke med meg om hvordan jeg hadde det, om min mor, og hvordan jeg hadde det hjemme da. Jeg tror det var de som fikk ordnet det slik at jeg fikk begynne å snakke med en barnepsykolog. Og det tror jeg var fordi at hun tenkte at...eller jeg fikk inntrykk av at hun så at dette var utenfor hennes kompetanse, og at hun så at jeg trengte mer enn det da. For til da hadde jeg vel ikke snakket med noen om mine opplevelser knyttet til min mors sykdom i det hele tatt. Det var ganske sånn betydelig...eller ja, viktig det hun gjorde.

Liv svarte at hun har følt seg sett. Hun var ikke et sjenert barn, og turte å si ifra om ting. Jeg lurte på om hun opplevde å bli sett av læreren den gangen hun plutselig begynte å gråte i 3. klasse?

Liv: Ja.. ja, for da var det jo bare meg og henne der liksom.

Sigrid: Jeg husker at min mor fortalte læreren min på slutten av barneskolen, da fikk jeg en ny lærer, en mannlig lærer, litt sånn eldre. Også husker jeg... altså ble pappa innlagt på sykehus med mani, også fortalte hun det til han [læreren] på en foreldresamtale. Og da husker jeg den følelsen at han visste det. Det var egentlig en

ganske god følelse. Jeg kan ikke sånn episodisk huske akkurat dette her, men jeg har en følelse av at han liksom smilte litt til meg etter det, og bare ja, – jeg ser deg.

Videre i samtalen kommer Sigrid plutselig på en annen gang hun opplevde å bli sett av en profesjonell voksen.

Sigrid: Vi var med i et prosjekt når jeg var litt eldre. Jeg husker ikke helt når det var, kanskje på slutten av barneskolen, jeg var vertfall den eldste der. På lærerhøgskolen, jeg lurer på om det var en doktoravhandling eller noe sånt, hun skulle i alle fall gjøre et prosjekt om det. Så hun hadde en gruppe med barn som var pårørende av psykisk syke foreldre. Det var meg og mine søsken, også var det en søskenflokk til, og en annen gutt. Vi gjorde forskjellige ting, gøye aktiviteter sammen. Det var første gang noen faktisk snakket med oss om de tingene. Vi snakket åpent om det hjemme, og det var aldri en hemmelighet at pappa var syk, det var mamma veldig opptatt av. Men det var første gang de virkelig så oss faktisk, og gjorde noe spesielt for oss da – vi fikk møte andre. Vi følte oss jo litt sånn alene i hele verden – det er ingen andre som har foreldre som holder på sånn som han gjør innimellom. Da fikk vi plutselig møte noen andre.

Sigrid forteller om en historie som en av de andre barna delte, en bestemt hendelse som faren hans hadde gjort. Jeg har valgt å ikke ta den med her, da den kan gjenkjennes. Men for Sigrid gjorde det inntrykk å høre denne guttens historie.

Sigrid: Det var veldig sånn – wow! De gjør rare ting, de er akkurat som min far. Det var en god opplevelse av at...det å bare høre at noen andre hadde det lignende, da følte jeg meg veldig sett, og det gjorde veldig godt for meg da.

- Kan du fortelle om en situasjon der lærer eller andre profesjonelle voksne ikke så deg?

Liv: Jeg hadde ikke noe forventning om å bli sett på noen annen måte enn de andre i klassen. Jeg har ikke noen gang tenkt at jeg er spesiell eller at jeg fortjener noe mer oppmerksomhet. Men det kan jeg jo bare si for det husker jeg spesifikt, at det ene gangen da som jeg kan huske at vi har hatt om.. siden altså dette er jo om psykiske lidelser da.. Det var én gang vi hadde om det på skolen. Og da, på en måte ”ja dette er psykiske lidelser, også sånn er det..” også ramset de opp de forskjellige, og jeg kjente bare at hjertet mitt begynte å banke, og tenkte (gisp) dette er jo meg, dette vet jo jeg noe om. Også ble jeg på en måte litt redd, også tenkte jeg er det noen som ser på meg? Er det noen som liksom tenker noe om at oi er det.. altså? Dette er på en måte meg da. Ikke at jeg er syk men du, ja. Også var det sånn ”jaaa, er det noen som har noen andre? Kommer dere på noen flere psykiske lidelser?” Og da hadde hun ikke sagt manisk depressiv, så før jeg visste ordet av det så hadde jeg tatt opp hånden, så bare ”ja, det er noe som heter manisk depressiv” så bare ”ja, ja. Da skriver vi det opp på tavlen!” Jeg tenkte at det hadde jo vært interessant å vite mer om hva denne sykdommen egentlig er for noe. Jeg tror egentlig ikke det var noen som visste at det er min pappa liksom.

Ut fra det Liv fortalte oppfattet jeg at hun identifiserte seg veldig sterkt med faren sin diagnose. Jeg spurte derfor hva hun tenkte om dette.

Liv: Man bærer jo det selv også. Ikke det at jeg tenker at jeg er syk. Men det var jo litt min sykdom også på en måte. For det at jeg levde sånn, med alt det innebar. Det påvirket jo meg da, og min familie.

Liv beskrev også en frykt i denne naturfagstimen, og jeg lurte på om det var en frykt for å bli avslørt?

Liv: Nei, altså jeg vet ikke, for jeg spurte jo. Det var akkurat som jeg følte at jeg ville egentlig bli anerkjent for det, men samtidig ikke. Det er en veldig rar følelse, men jeg husker at når jeg sa det så var jeg nesten litt skuffet for at ikke den læreren kunne gå mer inn på det da, si noe. Jeg tror egentlig jeg hadde lyst til å vite mer om det, for det var på en måte.. dette er så reelt for meg det du snakker om nå. Når du går på ungdomsskolen så er det jo veldig mye svada følte jeg da, som du ikke har noe forhold til, men så var det sånn; Oi, denne naturfagstimen, dette er meg liksom! Men that was it. Så er det tilbake til molekyler og sånt, alt det der som du føler bare ja, kommer aldri til å få bruk for det liksom.

Hedda: Ja, ikke for å kritisere de [barnevernsansatte] eller sånn, men jeg tror at de er ganske overarbeidet og har veldig mange saker. Jeg tror kanskje at de i mange situasjoner har litt vanskelig for å se. De vil bare at ting skal fungere, og ting kan jo se ut som at fungerer utad uten at det gjør det. De kommer jo på sånne hjemmebesøk, og da var jo selvfølgelig alt helt perfekt. Da ble ikke jeg spesielt sett. Det er jo også en situasjon litt... Når jeg gikk på ungdomsskolen så hadde jo meg og mamma samme fastlege. Mamma holdt seg jo selvfølgelig mye friskere når jeg bodde hjemme og tok vare på henne. Da drakk hun mindre og måtte til dels fungere, og det var jo også fordi jeg fikk endene til å møtes. Men han ville da absolutt at jeg skulle bo hjemme for det så jo veldig bra ut. Og siden han var min lege også så var det jo ingen som kunne snakke min sak. Jeg så jo også at hvis ikke jeg bodde hjemme så var det jo ingen som ville ta seg av min mor. Så han lot meg bo der, og ville det. Og selvfølgelig når en lege som var det eneste legen i det barneverns... eller det nettverket mitt, den gruppen som jobbet med meg, når han mente det og anbefalte det så gjorde jo jeg det. Det er kanskje et eksempel på noen som ikke så meg.

- Opplevde du selv å bli sett som barn?

Sigrid: Ja, men ikke så mye av systemet da. Men jeg sitter ikke igjen med noe sår av å ikke bli sett. Men jeg husker at det var litt vanskelig at det aldri var noe tilbud for oss. Det var aldri noen i psykiatrien på den tiden som tok samtaler med barna. Det var en gang mamma fikk... vi fikk lov til å være med til psykiater for å stille spørsmål, og vi

forberedte oss på forhånd og skrev ned og sånn som det. Og så har mamma fortalt da, jeg husker det ikke helt selv, at han ikke hadde lest det og bare liksom, ja.. På den måten følte jeg ikke helt at vi ble tatt vare på. Jeg vet ikke helt hvordan de skulle gjort det heller i skolen sant, men det var ikke noen som spesielt så meg på grunn av de tingene som skjedde hjemme. Men jeg hadde jo en sterk mor som tok ansvar, og jeg hadde resurssterke folk rundt meg, også var jeg eldst selv så jeg tok jo mye av støyten også.

Liv: Ja. Egentlig så gjorde jeg vel det.

Hedda: Ja, hos mine fosterforeldre. Da må jeg nok nevne de igjen. De både så og ivaretok meg, og gjør det fortsatt.

- Kan du fortelle et eksempel på en gang du følte deg sett og ivaretatt?

Sigrid: Ja! Nå kom jeg på et, måtte tenke litt. Men det var faktisk først når jeg var 18 år, tror jeg at jeg var. Jeg husker jeg satt i bilen med en venninne, også spurte hun meg ”hvordan går det med din far?” Og det var det så få som hadde gjort at det husker jeg virkelig rørte meg. Jeg hadde fortalt, eller jeg hadde sagt at han var dårlig, også tok hun det opp ved en senere anledning og spurte ”hvordan går det?” Og da følte jeg meg veldig sett og ivaretatt faktisk ved at hun...og da kjente jeg på sårheten ved at de andre som jeg hadde sagt det til ikke hadde sagt...det er sikkert noe de synes er vanskelig, og vet ikke hvordan de skal...men det er jo bare å få det spørsmålet ”går det bra med deg? Og går det bra med...” først så sa hun ”går det bra med din far? Går det bra med deg?” Jeg kan ikke huske at jeg hadde fått det spørsmålet før ”går det bra med deg?” og ”går det bra med din far?” Det var veldig godt.

Jeg lurte på om det var slik at Sigrid måtte få det spørsmålet for å innse at hun ikke hadde fått det før?

Sigrid: Mhm, faktisk! For det er så mye som er usagt. Jeg fikk den følelsen av at han visste og at han så meg, læreren sant, men det var aldri noen som sa noe konkret. Det er litt sånn tabu-emne, og de vet ikke hvordan de skal forholde seg til det, så da unngår man å ta det opp, selv når jeg hadde fortalt det så er det – det var ikke sånn at det kan man ikke spørre om. Det tror jeg kanskje er litt med vanskelige emner generelt da, hvis folk gjennomgår litt vanskelige ting så vet ikke andre hvordan de skal ta det opp. Men det kan være veldig godt å få det direkte spørsmålet ”går det bra med deg?” også kan man si ”ja, det går bra.” Også er det ferdig liksom. Selv om det kanskje ikke er sant. Da har du blitt sett.

Liv: Altså, hjemme da, så har min mamma gjort alt for at vi skal føle det. Men som sagt, det er vanskelig når du er eneforsørger og har flere barn. Men jeg har alltid.. jeg føler ikke at jeg har blitt oversett på noen måte.

- Hvem var det viktigst at så deg?

Liv: Den viktigste for meg har vel vært mamma da. Det har det. Også ble jeg jo sett av pappaen min også. Altså det varierte jo, men jeg har alltid visst at han var veldig glad i meg, og han var veldig, veldig opptatt av meg og mine søsken, vi var jo hans stolthet. Men fordi han hadde en sykdom som gjorde han blind for veldig mye, fordi at han hadde det så vanskelig selv, så er det jo begrenset hvor mye du klarer å se andre. Så jeg forventet vel ikke å bli sett av han, på en måte. Det var bare.. det var det det var. Hvis han hadde en god dag så kunne vi ha det koselig, han var veldig opptatt av at vi skulle kose oss og kjøpte alltid inn masse godt. Det var veldig sånn ”ja, nå skal vi kose oss, og nå er alt greit” det var veldig den stilen. Så han var jo veldig opptatt av at alt skulle være bra da.

Hedda: Min far. Jeg var jo ikke gammel når jeg ga opp at min mor skulle se meg mer enn hun så seg selv. Det har jeg sluttet å forvente, og det sluttet jeg å forvente for mange år siden. Men det var kanskje min far. At han skulle synes at jeg var flink, eller presterte, eller at han skulle se at jeg fikk til veldig mange ting selv om ting var vanskelig. Det tror jeg har vært veldig viktig for meg, og det kjenner jeg litt på fortsatt også fra da når jeg var barn at det er veldig viktig at pappa får med seg når jeg presterer.

Sigrid: Viktigst.. det var vel selvfølgelig det at foreldrene mine så meg, og det følte jeg til en viss grad at vertfall mamma, men ja. Etter hvert så var det litt sånn at hun kanskje så på meg som litt eldre enn det jeg var siden jeg var eldstemann, men..

- Husker du en situasjon der denne personen ikke så deg når du trengte det?

Hedda: Ja. Det har jeg opplevd. Dette store presset jeg hadde på meg selv til at jeg måtte gjøre det veldig bra og prestere veldig mye hele tiden, førte til at jeg fikk et sånt flink pike syndrom, og det førte igjen til at jeg kollapset og ble innlagt på en sånn distriktpsykiatrisk poliklinikk, da var vel jeg 17 år. Jeg var utbrent i alle ender som fantes tror jeg. Og da skulle min far komme innom, og jeg ble veldig glad når jeg fikk høre det. Så var han der kanskje i 2 minutter, ga meg en 50-lapp også måtte han dra. Det tror jeg kanskje jeg husker som en veldig sånn...at han faktisk gjorde det. Det er litt rart...

Liv: Jeg kan ikke huske en spesifikk situasjon der det har skjedd egentlig. Jeg tror aldri at jeg...som jeg sa i sted, jeg tror aldri at jeg har forventet det på en måte. Jeg satt meg selv aldri i den situasjonen at jeg på en måte; jeg trenger å bli sett, jeg vil snakke med noen,- for så å bli avvist. Jeg var aldri i den posisjonen da, at jeg gjorde det på en måte.

Sigrid: Når jeg var 18 år og skulle ta sertifikatet var pappa innlagt og det var ganske tøft med det, også sa mamma til meg at de skulle separere seg, dagen før jeg skulle kjøre opp og jeg hadde eksamen dagen etter. Det var litt vanskelig å få alt det på en

gang, og ikke bli sett på den måten at jeg kanskje ikke tålte det da. Greit nok at jeg var den eldste og...men så mye var litt for mye.

- *Hvem skulle sett deg?*

Liv: Altså, jeg tror at jeg klarte meg såpass bra at det var ingen som...det var sikkert ingen røde flagg med meg. Jeg klarte meg bra faglig, jeg klarte meg bra sosialt. Jeg hadde ingen vansker på skolen, i den forstand. Og derfor tror jeg ikke heller at noen så meg på en annen måte enn de andre da.

På spørsmål om det var på skolen noen eventuelt skulle sett henne svarer Liv bekreftende, da det er på skolen man tilbringer mye av tiden som barn. Jeg lurte på om hun noen gang hadde tenkt at – *nå* skulle noen sett meg?

Liv: Jeg tror ikke det. Jeg tror jeg tenkte at dette er min byrde å bære. Sånn er livet.

Sigrid: De profesjonelle skulle sett meg, også skulle det nok kanskje vært litt mer på ja...men det er jo ting som er litt vanskelig, men helt på hjemmebane også, at det ble sett hvem jeg var og hva jeg tålte og ikke tålte fra min mor litt mer. Men det er jo alltid veldig vanskelig for hun var i en vanskelig situasjon selv. De kunne nok sett meg litt mer på skolen også, men jeg klarte meg veldig greit, så jeg skjønner på en måte også.

Hedda opplevde seg sett av læreren som tok seg tid til å snakke med henne. I tillegg til å ta seg tid til å snakke med Hedda, *så* denne læreren også at hun kunne trenge å snakke med en ”kvalifisert” voksen. Liv opplevde at læreren i 3. klasse så henne den dagen da hun begynte å gråte – for da var det kun de to i klasserommet. Jeg tenker her at det å bli sett innebærer mer enn det at læreren ikke har noen andre barn å se. Sigrid nærmer seg noe av dette når hun beskriver følelsen av at læreren hennes visste at faren var syk. Hun husker ikke en bestemt episode, kun følelsen av at han så henne – et lite bekreftende smil. Sigrid forteller også om forskningsprosjektet hun og hennes søsken deltok i. Det var for barn i deres situasjon. Der fikk de møte andre barn med psykisk syke foreldre, snakke sammen, dele historier – det var andre som også hadde en pappa som hennes. Sigrid følte seg sett i dette opplegget som var *spesielt* for dem. Noen *så* dem i det de gikk igjennom, i det som var annerledes. Liv forteller at hun som barn ikke hadde noen forventning om å bli sett på en annen måte enn de andre. Hun så ikke seg selv som en som trengte spesiell oppmerksomhet. Men likevel, i den naturfagstimen hun forteller om, beskriver hun et ønske om at læreren skulle se henne. At læreren skulle se at dette var en diagnose hun ønsket mer informasjon om, at det var en diagnose hun levde med, noe hun hadde tett på kroppen, noe som var en del av henne. Liv sier faktisk det dobbelte, nemlig at hun både ville bli anerkjent for det, og samtidig ikke. Kanskje

ønsket hun ikke å bli stigmatisert, eller syntes synd på? Kanskje var hun redd for spørsmålene som kunne komme? Det opplevdes farlig å snakke om pappa, men å få informasjon om diagnosen generelt var kanskje en mulighet til å få svar uten å snakke direkte om det, og uten å røpe noe. Lå det en forventning der likevel? Noe i henne ble i alle fall skuffet når læreren ikke fortalte mer om bipolare lidelser. Hedda sier at barnevernsansatte og systemet ellers noen ganger kan ha vanskelig for å se. Dette begrunner hun med at de ofte er overarbeidet, og har dårlig tid. Hun mener dette kan resultere i at de ser det de så gjerne ønsker å se, nemlig at ting fungerer. Hedda knytter altså det å se til tid – man må ha tid nok til å se. Den som skal se må også stille med et åpent sinn. Hvis man veldig gjerne ønsker å se at alt er bra, kan dette føre til at man ikke vil se det som ikke er bra – man lukker øynene. Legen så at Hedda sin mamma fungerte best når Hedda bodde hjemme. Det han ikke så, eller ikke ville se, var hvorfor. Det han ikke så var alt Hedda gjorde som resulterte i en bedre fungerende mor. Legen så morens behov, ikke hva dette gjorde med Hedda. Kanskje handler Sigrid sitt møte med psykiateren også om tid? Han så ikke på spørsmålene de hadde forberedt, han så ikke dem og hva de trengte. Alle informantene har noen som de opplevde så dem da de var barn. Sigrid sier at systemet sviktet, men en sterk mor og ressurssterke voksne kompenserte etter beste evne for dette. Hedda opplevde å bli sett av fosterforeldrene. Liv sier hun opplevde å bli sett, eller ihvertfall ikke oversett. På spørsmålet om hvem som var den viktigste som så henne, svarer Liv mamma, men at hun også ble sett av pappaen sin. Pappaen til Liv så henne så godt han kunne, og hun forteller at hun ikke forventet at han skulle se henne på lik linje som alle andre voksne. Men opplevelsen av å bli sett innebærer mer enn å ikke bli oversett. Blir man sett hvis ingen spør? Hvis *ingen* snakker med deg om din psykisk syke forelder? Blir man sett dersom man ikke *opplever* å bli sett? Liv sier at hun ikke forventet å bli sett på noen annen måte enn andre barn. Liv forsto at faren ikke kunne se henne på lik linje som andre voksne. Dette er egentlig naturlig og forståelig, men i møte med andre voksne som ikke er syke, skal det kanskje være greit for et barn å forvente (og ønske) mer? Når jeg spør etter et eksempel på en gang de følte seg sett og ivaretatt forteller Sigrid om en samtale med en venninne. Venninnen spør hvordan det går men faren hennes, og hvordan det går med Sigrid. Her knytter Sigrid det direkte spørsmålet sammen med opplevelsen av å bli sett. Hun kjente på sårheten over at ingen hadde spurt før, til tross for at hun var åpen om pappaens sykdom. Læreren hadde sett henne, men han hadde ikke spurt. Mange visste, men ingen spurte. Sigrid har forståelse for at andre synes det er vanskelig å spørre, men hun viser her hvor lite som skal til. Et enkelt [oppfølgings] spørsmål for mange år siden har fremdeles betydning. Opplevelsen av å *virkelig* bli sett, den huskes.

Liv våget ikke å forvente noe av voksne. Kanskje var det av frykt for å bli avvist? For at forventningene ikke skulle innfris? Det ble kanskje tryggest å være som alle andre, ikke trenge mer. Hedda og Sigrid har begge en situasjon de husker hvor en av de viktige voksne ikke så dem. Her blir det for meg veldig tydelig hvor mye det å bli sett handler om å bli sett for det man trenger; bli forstått i den situasjonen man er i. Pappaen til Hedda så hennes behov for besøk på sykehuset. Kanskje så han også hva hun trengte i situasjonen. Men han handlet ikke på det, han ga henne en 50-lapp og dro. Det at voksne ikke gir barn det de trenger behøver ikke å bety at de ikke ser, men de tar ikke ansvaret for det de ser. Å bli sett reflekterer den andres forståelse av en. Situasjonen Sigrid forteller om viser at om man blir sett som sterkere enn man er, blir man sett som en annen, og opplever derfor nettopp ikke å bli sett.

Hemmeligheter

- Hva er en hemmelighet?

Sigrid: En hemmelighet er noe du ikke skal si til andre. Det kan være positivt og det kan være negativt; man har hemmeligheter på hva man skal få i julegave, – og det er en positiv hemmelighet. Også kan det være negative hemmeligheter som du enten ikke ønsker å si til noen, eller du har fått beskjed om å ikke si til noen.

Hedda: Jeg tror det finnes forskjellige hemmeligheter. Det finnes sånne hemmeligheter, sånne fine gode hemmeligheter som kanskje er et øyeblikk du har delt med noen som du ikke vil si videre, som du tenker at ”nei det er en hemmelighet for det er så fint at det skal bare være mellom oss to”. Også har du de hemmelighetene som er hemmeligheter fordi det er så stort og vondt at det kanskje ikke kan snakkes om. Det tror jeg er hemmeligheter. At det kanskje finnes to typer. Også har du jo andre sine hemmeligheter, det var kanskje dumt å ta utgangspunkt i egne, andre sine hemmeligheter som du blir fortalt som du ikke skal si videre – også sier du det kanskje videre likevel [sikter til morens sykdom].

Liv: Jeg tenker at en hemmelighet det er noe som du ikke vil at andre skal vite. Eller kanskje du vil at noen få utvalgte skal vite det. Og det er noe.. det trenger jo ikke nødvendigvis å være negativt men jeg forbinder det ikke med noe spesielt positivt, ikke for min del. Nei.. fordi det er en grunn til at du ikke skal si det da, og hva er den grunnen? Jeg vet ikke.. det ble en veldig merkelig definisjon, men det er det jeg tenker da, sånn helt umiddelbart.

- Hvilken plass hadde hemmeligheter i din oppvekst?

Hedda: Jeg tror nok jeg hadde de 3 typer hemmeligheter. Jeg har også som barn opplevd mange fine ting, som kanskje var hemmeligheter da, jeg vet ikke om det er det nå. Men så var det jo det med min mor, at hun var syk, men jeg tror at det var en hemmelighet med flere nivå. Det ble holdt en hemmelighet om at hun var syk. Jeg ble fortalt at hun var på sykehus fordi hun hadde magesår. Som 7- eller 8 åring så skjønner du ikke helt hva magesår er for noe, så det var jo veldig greit å si til meg at det var det. Da spurte jeg i alle fall ikke mer, jeg tenkte at magesår det hørtes veldig vondt ut. Også har jo hennes diagnose blitt holdt som en hemmelighet for meg. Jeg vet enda ikke den dag i dag hva som egentlig...hvordan syk hun egentlig har vært, eller er. Hun har aldri villet snakke om det med meg, og det har jo gjort det vanskelig. For meg har det vel også vært en hemmelighet at hun har vært syk, eller noe jeg ikke ville snakke om, fram til jeg var kanskje 18-19. Så fant jeg ut at det var ikke noe jeg trengte å skjemmes over – for det har vel vært en sånn type hemmelighet at det har vært vanskelig å snakke om det fordi jeg har skammet meg over det. Jeg er jo fra et lite sted og da har man jo et sånt bygdedyr, og hvis noen er alkoholiker eller prøver å ta livet av seg med å hoppe fra bygdas eneste bro, så er jo det sånne ting folk får med seg. At jeg ville holde det hemmelig hjalp jo ikke så veldig mye når min mor gjorde sånne ting.

Liv: Jeg kan si at ubevisst så har det hatt en stor plass i livet mitt. Jeg har tenkt at min pappa måtte være en hemmelighet, uten at jeg bevisst tenkte at han var det. Det var noe jeg aldri snakket om da. Så da blir det jo på en måte en hemmelighet, hvis det er noe du føler at du skjuler, eller ikke vil snakke om, eller tror at er.. ikke farlig men.. okei, kanskje du skammer deg da.

Sigrid: Min mor og min far var veldig åpne, og vi skulle ikke ha hemmeligheter av negativ form da, bare gøye hemmeligheter. Det var egentlig ikke plass for hemmeligheter på den måten. Jeg husker at jeg var åpen, og jeg husker at det var vanskelig noen ganger, at jeg følte at det var...det var annerledes, pappa var annerledes og sånn. Det kunne være vanskelig å si det til alle, kanskje jeg holdt tilbake litt informasjon av og til, men det var aldri fordi at det var en hemmelighet. Aldri noe av det han gjorde heller faktisk, selv om noe av det som jeg...når jeg ble litt eldre og jeg skjønnte mer og fikk med meg litt mer da, så var det ikke sånn jeg hadde lyst til å si til alle kanskje, men det var ikke fordi at det var en hemmelighet.

- Holdt du hemmelig at din forelder var psykisk syk? Kan du huske en situasjon der det skjedde?

Liv: Ja, når du ikke sier det til noen så er det jo en hemmelighet. Det er jo det, så ubevisst, ja. Men det var ingen som spurte heller. I hvert fall ikke av mine nærmeste venner, eller lærere, eller andre voksne da, så kan jeg aldri huske at noen har spurt meg rett ut. Så da.. da ble det aldri snakket om. Men hvis jeg gikk på noe

fritidsaktiviteter da, og vi har kommet inn på det, eller en voksen på de fritidsaktivitetene har spurt, hvis det er sånn ”Ja, nå skal vi fortelle hva foreldrene våre jobber med” så kunne jeg kanskje bare si ”ja, pappaen min han er advokat” det er han jo, og ”han jobber i Stavanger” men egentlig så var jo han 15 minutter unna liksom.

For Liv ble pappas sykdom hemmelig i form av noe ingen snakket om. Hadde hun muligheten til å fortelle om han til mennesker hun ikke kjente løy hun ved å ”pynte” på sannheten. Jeg lurte på om det virkelig ikke var *noen* som snakket med henne om pappaen hennes? Var det *ingen* hun kjente som spurte?

Liv: Nei. Jeg kan hvert fall ikke huske det. Nei, da har de i så fall snakket om det bak min rygg. Kanskje er jeg en sånn type person folk ikke nødvendigvis tør å spørre da. Jeg vet ikke. Jeg vet ikke hvorfor.

Hedda: Når jeg var ungdom også så kjørte hun i fylla, og det jeg tenkte mest på var at folk skulle få vite det, at hun hadde kjørt i fylla. Men heldigvis så var det utenfor kommunegrensa så det var et annet politi som fikk den saken, og det var heller ingen som skrev om det i avisen. Jeg tror jeg var dårlig i en uke, hvor jeg stengte meg inne fordi jeg var så redd for at det skulle stå om den fyllekjøringen og sånn i avisen. Det husker jeg veldig, veldig, veldig godt. Heldigvis så skjedde ikke det da, så livet mitt kunne gå videre.

Denne frykten for at noen skulle finne ut at det var hennes mor som hadde kjørt i beruset tilstand, var det en frykt for å bli avslørt?

Hedda: Ja, også tror jeg også at det var fordi at jeg var redd for at folk skulle tenke at det var meg også ikke sant. At jeg også var gal siden hun var gal. Men herregud, folk visste det jo. Så det er stigma, det er jo litt stigma sånn barn av foreldre som er syke eller som har alkoholproblemer. Det følger jo på en måte. Det er jo ingen som, tror jeg, hadde noe kjempestor forventning om at jeg skulle finne opp kruttet, og det har jeg ikke noen plan om heller, men man har jo lyst til å lykkes. Det er vel bare én av tre barnevernsbarn som klarer å ta høyere utdanning. Om jeg hadde vært en av de to andre så tror jeg ingen hadde løftet et bryn med tanke på det.

Hedda holdt hemmelig at moren var psykisk syk og at hun hadde et alkoholproblem. For å klare dette pyntet også hun på sannheten, unngikk samtaleemner og var veldig opptatt av egne prestasjoner.

Hedda: Jeg tror nok jeg har dratt mange hvite løgner og forskjønnert situasjoner. Kanskje ikke vært sånn superflink på å ta folk med meg hjem. Men jeg ble nok også så flink til å holde det hemmelig den tiden jeg bodde hos henne at jeg lagde vel ikke situasjoner som det kunne avsløres i. Jeg inviterte kanskje ikke folk hjem i tilfelle hun hadde drukket, eller i tilfelle ja.. noe hadde skjedd. Også snakket jeg i veldig, veldig liten grad om henne, at jeg bevisst snakket om veldig mange andre ting. Jeg fikk det

veldig for meg at jeg skulle i alle fall fungere, jeg skulle i alle fall gjøre det bra på skolen, jeg skulle i alle fall...det var ingen som skulle kunne se på meg at jeg hadde en mor som ikke fungerte i det hele tatt.

Sigrid har aldri holdt hemmelig at pappaen hennes er syk, men hun har derimot en opplevelse som beskriver hvor vanskelig det kan være å være åpen om farens sykdom.

Sigrid: Jeg husker at pappa hadde litt bivirkninger fra medisinene, da skalv han mye på hendene, også var det noe sånn foreldregreier på skolen da, og de andre barna reagerte veldig på at han.. ”hvorfør skjelver han sånn på hendene? Er han nervøs eller hva er det som feiler?” Jeg måtte si at det er bivirkninger fra medisiner han tok. Det var noen av de som var litt sånn, kanskje litt sånn spydige. Jeg hadde ikke så lyst til å si det til dem, men jeg tror jeg sa det likevel. Jeg vet ikke om jeg sa hvilke medisiner, men at det var bivirkninger.

- Hvem bestemmer at noe er hemmelig?

Hedda: Jeg tror det er du selv, at du selv bestemmer om det skal være hemmelig eller ikke. Det er aldri noen som har sagt til meg at dette her skal ikke snakkes om, av andre rundt. Men min mor har vært ekstremt opptatt av at hvis det har skjedd situasjoner hvor hun har drukket og jeg har tatt hun i det, at ”det her skal ikke fortelles til noen! Skal du si det her til noen, Hedda? Hvem har du sagt det til? Hvem snakker du med? Hvem sender du melding med? Hvem prater du i telefonen med?” Det husker jeg, det var hun ekstremt opptatt av. Så hun hadde vel kanskje også bestemt seg for at det skulle være hemmelig, og det tror jeg hun vil den dag i dag også. Hun er veldig sånn ”har du fortalt historien din til noen Hedda? Er det noen som vet om det?” Og da sier jeg ja, fordi det er like mye min historie som hennes. Jeg har funnet ut at jeg vil ikke vokse noe på å holde det hemmelig, det tror jeg ikke. Det er bedre for meg å prate om det.

Sigrid: Det kan både være uttalt sant, at du får beskjed om at dette sier du ikke til noen. Eller det kan være fordi at signifikante voksne i ditt liv gjør det på den måten, modellering; de sier det ikke til noen derfor gjør ikke du det heller. Da lærer man at sånn sier man ikke til noen – uansett om det er uttalt eller ikke da. Men hos oss var det veldig uttalt at vi må være åpen om dette, og min mor var det da. Så da fikk jeg både lære gjennom modellering og ved at det ble uttalt at det ikke var en hemmelighet.

Liv: Jeg følte bare ikke at jeg hadde noe valg, for å overleve på en måte. Jeg vet ikke. Men egentlig, så er ikke det en hemmelighet at forelderen din er syk, det er jo ikke det. Det er jo ikke farlig å si det til noen. Men av en eller annen grunn så har det vært, for meg, farlig å snakke om. Så det er vel meg da, meg selv. Men hvorfor jeg trodde det, så lenge jeg kan huske, det vet jeg faktisk ikke. Men det er vel...når du er barn så er det.. hvis ingen sier til deg at det er greit å snakke om det, hvis ingen spør deg, så tror du det da, at det er en hemmelighet. Da tror du at; dette skal vi ikke snakke om, dette

er ikke noe å snakke om, dette er bare sånn det er, ferdig. Jeg tenkte vel at det er ingen som er interessert i å høre om dette her, og jeg har lyst å være som alle andre, jeg har lyst å være normal, og hvis jeg noen ganger tenker og fantaserer om at min pappa er normal så.. ja, så er det min sak liksom.

Jeg ønsket å få informantenes egne formuleringer av hva en hemmelighet er. Jeg har en forståelse av at det å formulere en forklaring på et allment fenomen også viser noe av ens eget forhold til- og forståelse av fenomenet. Både Hedda og Liv tok utgangspunkt i seg selv og egne hemmeligheter i sine definisjoner. Sigrid sin forståelse er tilsynelatende generell, men også den viser seg å være grunnet i hennes forhold til hemmeligheter. Den enkeltes forståelse av hva en hemmelighet er for noe gjenspeiles altså i det de her forteller. Liv hadde ikke positive assosiasjoner til hemmeligheter – bakgrunnen for at noe var hemmelig ble av henne ansett som noe negativt. Her forteller hun at pappaen og hans sykdom var noe hun som barn ikke kunne snakke om. Det ble en (vond?) hemmelighet. Hedda deler hemmeligheter inn i 3 ulike typer eller former i sin forståelse av fenomenet. Hun forsøker å forklare hemmeligheters plass i egen barndom med utgangspunkt i denne innledningen; egne fine hemmeligheter, de vanskelige som moren sykdom – den siste med flere nivåer. For det første var morens hemmelighet både Hedda sin og ”andres hemmelighet”. Dernest ble morens sykdom som en hemmelighet, holdt hemmelig for Hedda ved hjelp av løgn. Tilslutt var det slik at også Hedda holdt på hemmeligheten – den hemmeligheten hun selv ikke fikk del i. Både Liv og Hedda nevner skam i sammenheng med at hemmeligheten måtte holdes. Sett i sammenheng med det Sigrid her forteller gjenspeiler også hennes forståelse av hemmeligheter egne erfaringer. Begge foreldrene var åpne om pappaens sykdom. I tillegg beskriver hun en bevissthet innad i familien om at det ikke skulle være rom for negative hemmeligheter, noe det [muligens nettopp derfor] ikke var.

Språket for å snakke om det vi ikke snakker om

- Hvem snakket med deg om din oppvekst med en syk forelder?

Sigrid: Det var min mor, hun på lærerhøgskolen på det prosjektet, også var det noen venner når jeg ble over 18, ingen ellers. Det var en venninne jeg var veldig ærlig med

– for det var ikke alltid jeg liksom fortalte at nå er pappa sånn og sånn syk, jeg fortalte at han var syk og det var bivirkninger liksom, det var ikke en hemmelighet men det passet seg liksom ikke å fortelle det – så husker jeg at jeg åpnet meg for en venninne og sa at nå er han veldig dårlig, og det er veldig tøft hjemme, også spurte hun meg aldri senere. Det har faktisk satt seg litt i meg. Det husker jeg, den følelsen av ”jeg fortalte det jo til deg liksom, og du har aldri, aldri spurt om det går bra med meg”. Det husker jeg der og da var vanskelig.

Liv: Ingen snakket med meg om det.

Hedda: De to lærerne som jeg nevnte, på barneskolen. Fra 3. klasse og fram til 7. klasse så hadde jeg de å snakke med. Også fikk jeg etter hvert en barnepsykolog, og etter hvert en fostermor som jeg kunne snakke med. Vi har pratet veldig, veldig mye om det. Så har jeg snakket en del med min far også om det.

Jeg lurte på om disse samtale med lærerne var hennes initiativ? Eller var det lærerne som så og spurte?

Hedda: Jeg tror det begynte med at jeg fikk sånne gråteanfallet. Eller at jeg var veldig... jeg tror de leste meg som en åpen bok, jeg tror ikke jeg var så vanskelig å se når jeg hadde det vanskelig, og da sånn ”skal vi gå å snakke litt, Hedda?”

- Husker du en situasjon der du snakket med en voksen om din far/mor?

Sigrid: Jeg husker at mamma tok oss til side i sofaen og sånn. Det var vel egentlig helst det. Jeg kan ikke huske at noen andre har tatt det opp sånn - hvordan.. ja, nei.

Liv: Nei. Aldri.

- Hvilke slike samtaler peker seg ut fra din oppvekst? Kan du gi et eksempel?

Hedda: Det må jo ha vært de samtale inne på det kontoret til hun læreren min, fordi da skjønnte jeg at dette var noe større. Og at det var vanlig, ikke minst. Samtalene med henne hjalp meg til å få noen brikker på plass, og se at; åja! det finnes psykologer for barn og det finnes sånne jeg kunne prate med om det. At jeg ikke var den eneste, og at noen skjønnte meg og så meg. Og når psykologen min forklarte meg at selv om moren din er syk Hedda, så er det en svært liten sjans for at du blir det. Og de samtale som jeg hadde med min fostermor også om situasjonen min. Og at.. ja, det er ikke noe mer du kan gjøre, det er ikke ditt ansvar, og forklarte dette med at det var ikke normalt å skulle ta vare på foreldrene sine i så stor grad som det jeg hadde gjort. Det er de samtale som har hatt stor betydning for meg.

Hedda hadde tidlig voksne som snakket med henne om det som var vanskelig. Jeg lurte på om hun også snakket med vennene sine om at moren var syk?

Hedda: Det har gått veldig igjen at jeg ikke ville at folk skulle synes synd i meg. Det kan jeg fortsatt være litt redd for. Så derfor tror jeg ikke jeg ville si det så veldig mye til venner, fordi jeg var redd for at de skulle behandle meg annerledes, eller kanskje ikke ha lyst til å være sammen med meg hvis de tenkte at jeg også var gal. Så jeg tror det var flere grunner til at jeg ikke sa det. Også fordi at jeg trengte, jeg trengte noen som ikke visste om det.

Denne frykten for at noen skal tro at du også er syk, er det kanskje vanskelig som barn å skille seg selv fra mamma som er syk?

Hedda: Ja, det tror jeg. Jeg var jo så inne i det også, fordi jeg tok meg i så stor grad av henne. Når jeg gikk på ungdomsskolen så var det liksom ja...det at hun var syk var ikke bare noe hun hadde, det gjaldt meg også i kjempestor grad.

Sigrid viser til samtalen hun har fortalt om, der venninnen spurte hvordan det gikk med faren hennes. Liv delte to ulike opplevelser. Ingen av dem var samtaler med en voksen, men de viser og forklarer hennes hemmelighold av pappaens sykdom.

Liv: Det som bare slo inn med en gang du sa det, det er i forhold til det med sykdom da. Jeg husker at noen sa til meg at det var noen som lurte på hvor min pappa var. Så da er det jo noen andre som har spurt noen som er litt nærmere meg da. Så bare ja "han lurer på, han lurer på hvor faren din er liksom". Og jeg bare "han er her han" så tenkte jeg bare "åja, er det noe å lure på liksom?" En annen gang så hadde jeg tatt med en venninne hjem til han. Jeg tror jeg skulle hjem til henne, og hun var en ganske sånn sterk personlighet da, så det var "men jeg måtte innom pappa". Så da var det sånn "jaja, men jeg kan bare være med". Også ble det bare sånn da. Men for å si det sånn, det var første og siste gang jeg hadde med meg en venn inn der. Det jeg fikk vite i ettertid var at hun hadde gått å snakket til andre om at det var skittent der, at vi hadde fått saft og det ville ikke hun drikke av fordi hun syntes det var skittent. Da gikk jernporten igjen tror jeg. For da ble jeg så utrolig skuffet på en måte. Jeg følte at jeg ikke hadde beskyttet min pappa, og at hun gikk å snakket om det. Så ble jeg bare forbannet rett og slett. Kanskje det saftglasset hadde noen fingermerker da, men altså å gå å snakke om det til andre, det synes jeg bare var så ufattelig dårlig gjort. For jeg visste at han prøvde så godt han kunne. Jeg tror egentlig det er det eneste jeg kan huske, fordi det er den eneste gangen jeg har sluppet noen pittelitt inn...eller det var jo ganske mye da, at hun faktisk møtte han. Jeg tror egentlig det er det eneste.

Liv har aldri snakket med venninnen om denne episoden. Jeg lurte på om hun fortalte henne noe om faren før hun tok henne med på besøk?

Liv: Jeg tror kanskje ikke at jeg tenkte at vi kom til å bli...jeg tror han syntes det var veldig stas at jeg hadde med meg noen sant. Sånn "ja, dere må jo få saft, dere må jo komme inn!" Jeg tror jeg bare skulle levere noe eller hente noe, men så var det

liksom...så sto vi bare der med hvert vårt saftglass. Det var ikke alltid han klarte å ta oppvasken helt perfekt for å si det sånn, det er bare sånn det er, jeg var vant til det. Helt fra tidlig alder når jeg kom hjem til han, det første jeg gjorde var å vaske og rydde og så koste vi oss med et eller annet. Men jeg hadde ikke forberedt det da, at det ikke var helt plettfrie glass.

- *Hva skiller disse samtalene fra alle de utallige samtalene du har hatt i løpet av oppveksten?*

Liv: Jeg tror det er de følelsene jeg fikk etter det, og at det var et sånt vendepunkt da, noen av de samtalene. Det er rart det der med hukommelse og hva man husker. Men sånn som den situasjonen med hun venninnen, altså det har jo litt med...jeg kan ikke bebreide hun heller, hun visste jo ikke bedre. Hun hadde jo aldri sett noe vondt. Hun visste ikke det. Men når det først var noen som snakket om det, eller jeg fikk vite noe om det, så har det vært negativt da. Jeg vet ikke hvorfor jeg husker det men jeg tror det har...fordi, som jeg sa, det har vært et vendepunkt da, det har nok skjedd noe i meg på grunn av det.

Sigrid: Det at det ble adressert konkret tror jeg. Folk vet om det, men nevner det ikke. Tror egentlig det bare er det jeg kan svare.

Hedda: Det er vel det at du føler at du får en mye større innsikt. Når ting virkelig går opp for deg. Det blir litt som å lære seg å lese; plutselig *der* skjønnte du det på en måte. Og det var vel kanskje litt sånn for meg. Det er ting jeg har måtte lære meg, lære meg å tenke på andre måter, eller å se ting utenfra. Det er jo kanskje veldig vanskelig for et barn å lære seg å se ting utenfra. I hvert fall min egen situasjon, tror jeg.

Liv sitt svar kom kort og kontant: *Ingen*. Ingen snakket med henne om pappaen hennes. Her klarte jeg nok ikke å skjule at svaret kom uventet på meg. Hedda hadde flere voksne som snakket med henne om moren, både familie og profesjonelle. Sigrid er den eneste av mine informanter som ikke holdt hemmelig at faren var syk, og jeg hadde her en forforståelse av at hun av den grunn hadde flere voksne som snakket med henne. Men slik var det altså ikke, til tross for hennes åpenhet. Som hun selv viser til signaliserer gjerne åpenhet at dette er greit å snakke om. Likevel opplevde hun at det ikke ble satt ord på av voksne, og at venner ikke spurte. Med dette som bakteppe er det ikke vanskelig å forstå betydningen av spørsmålet fra venninnen – et spørsmål hun ikke fikk før hun var 18 år.

Fordi Liv aldri snakket med voksne om pappaens sykdom, er opplevelsene hun deler samtaler mellom andre barn, samtaler som omhandler hennes pappa uten at hun var til stede. En sensitiv leser gjenkjenner nok sårheten i historien om venninnen, pappaen og det skitne saftglasset. Andre kan kanskje undre seg over at en slik triviell hendelse setter så dype spor.

Er det ikke bare slik barn er? Kan vi forvente at andre barn skal forstå? Kanskje ikke, i alle fall ikke når voksne eksempler uteblir. Jernporten gikk igjen. Hadde Liv, som Hedda og Sigrid, hatt voksne å snakke med ville hendelsen muligens ikke fått like store konsekvenser. Liv satt igjen med en følelse av å ikke ha beskyttet sin egen pappa, hun hadde ikke beskyttet han mot andre barns uvitende ufølsomhet. Nå forsvarer hun venninnen, bak dette skjoldet av uvitenhet.

5. Pedagogiske utfordringer og dilemma knyttet til barns vanskelige hemmeligheter

Innledning

Jeg har nå kommet til det kapittelet jeg hele veien har jobbet mot. Grunnmurens steiner er lagt, her kommer sementen som skal holde det hele sammen. Det er rart å være her. Jeg skal plukke ut det jeg mener er viktigst – enda en gang – denne gangen blant alt det viktigste, og ta noen av informantenes beskrivelser fra presentasjonskapittelet med meg inn i dette kapittelet. Jeg begrenses til prosjektets gitte rammer, men du som leser – dine tanker og ditt hjerte har plass til en videre tenkning enn det utvalget du finner her.

Men når jeg endelig er kommet hit, til oppgavens nest siste kapittel, opplever jeg som har skrevet dette at alt på en måte allerede er sagt. Jeg har lest og lært mye pedagogisk og fenomenologisk teori og ser mange viktige poeng som etter hvert har utformet seg. Dette fikk meg til å stange litt her, hva er det egentlig igjen å si? Hva vil jeg ha frem som ikke allerede er belyst? Mitt første og viktigste svar er at opplevelsene deres – Hedda, Liv og Sigrid sine opplevelser – fortsatt har innsikter å bringe inn i arbeidet mitt. Deres opplevde situasjoner i møte med alt det jeg allerede har skrevet om er utgangspunktet for drøftingen. Ta derfor som leser med deg både litteratur-reviewet og metodekapittelet som bakteppe for det kapittelet som nå følger. På en måte er litteraturoversikten jeg har laget sammen med metodekapittel, innledning og presentasjonskapittel de byggesteinene jeg her vil vise kan gi ytterligere mening – sammen med nye kilder – i møte med informantenes opplevelser og mine fenomenologisk orienterte refleksjoner. Jeg vil forsøke ikke å skape avstand til opplevelsene deres ved å relatere dem til filosofi eller teori jeg allerede har presentert – altså en frem-og-tilbake-bevegelse mellom teori og funn. I stedet vil jeg forsøke å fokusere på de av informantenes opplevelser som jeg finner mest interessante og aktuelle for forskningsspørsmålet mitt, og la dem møte ny filosofi eller nye aspekter av filosofi og teori som jeg tidligere har presentert. Noen ganger vil jeg imidlertid vise tilbake til tidligere anvendte kilder for å utdype innsikter som kanskje allerede er skapt, men som kan gis nye nyanser. Da vil du kanskje gjenkjenne noe du har lest før. Hovedfokuset mitt ligger hele tiden på å forsøke å få frem *mening* som finnes i møte mellom informantenes levde opplevelser og

refleksjon over liknende eller sammenlignbare opplevelser som er gjort av og i andre kilder som jeg har lest.

Jeg delte tidlig arbeidet mitt inn i forhold til følgende tema: ”de voksne”, ”å bli sett”, ”hemmeligheter”, og ”språket for å snakke om det vi ikke kan snakke om”. I arbeidet med disse temaene er fenomenet ”hemmelighet” mitt omdreiningspunkt. I litteratur-reviewet skjønnte jeg at fenomen som ansvar, tillit, den pedagogiske relasjonen, og denne relasjonens nødvendige risiko, på ulike måter henger nøye sammen med mine temaer, og er en forutsetning for at disse temaene skal ha en meningsfull ramme å finne sted innenfor. For eksempel er de voksne (tema) også de *ansvarlige*. Den voksne er ansvarlige for barnet både i og utenfor den pedagogiske relasjonen (Sævi, 2007, 2015, Wivestad, 2007). Det er den voksne som møter barnet og *ser* han eller henne, mens (tema) barnet selvfølgelig også ser, men i pedagogisk sammenheng også opplever seg *sett* eller *ikke sett* av den voksne (Sævi, 2007). Det er de voksne som (tema) i møte med barnet lever slik at barn opplever og erfarer tillit i alle dens nyanser, og også hva reservert og betinget *tillit* er (van Manen & Levering, 1996, s. 60, Løgstrup, 1999, s. 29-40). De voksne bringer gjennom sine liv, og gjennom samtaler om dette livet med barna, et *språk* for å snakke (tema) om det som gjør livet godt og det som gjør livet vanskelig (Sævi, 2015, Biesta, 2015). Det er de voksne som (tema) direkte eller indirekte lærer barna hva livet er, og eventuelt at *risiko* er en del av dette livet, og at selv om også voksne mangler svar så satses det – det våges (Bollnow, 1974, Biesta, 2015). Disse temaene går igjen i drøftingen i dette kapittelet, og jeg oppdager mer og mer hvor sammensveiset de er. Så sammensveiset er de faktisk, at jeg tror det blir både galt og vanskelig å følge den samme inndelingen (etter tema) som jeg gjorde i presentasjonskapittelet. Jeg har derfor valgt å la overskriftene betegne hovedfokuset og så la det jeg finner som Hedda, Liv og Sigrid sine mest betydningsfulle beskrivelser i forhold til mitt fokus – hemmeligheter – få systematisere drøftingen. I disse beskrivelsene finnes alle mine temaer – *om* en annen og *i* en annen – slik at presentasjonen blir på en måte ny. Den blir også orientert mot drøfting av pedagogiske dilemma (kap. 1, s. 22-23). Jeg har vært redd for å lese for mye inn i opplevelsene deres, og dermed for å ødelegge noe eller misforstå det de ville si. Det er alltid en fare for å under- eller overfortolke i et drøftingskapittel, selv om det er forskers oppgave nettopp å tolke datamaterialet. Jeg opplever i materialet noen ganger at Hedda, Liv og Sigrid selv konkluderer eller trekker slutninger. Det håper jeg hjelper meg til å ivareta deres perspektiver og samtidig gå videre i min fortolkning.

Dette kapittelet er et drøftingskapittel. For meg assosieres drøfting med noe som til slutt skal kunne ut i en konklusjon. Ordet konklusjon eller det å konkludere¹⁰ betyr å ende eller slutte et argument, noe som ofte er praksis etter en drøfting. Jeg vil presisere at det ikke følger en konklusjon i betydningen å avslutte et argument i etterkant av dette kapittelet. Jeg forsøker å se dilemma og konsekvenser, men stiller i denne sammenheng flere spørsmål enn svar. Også med støtte i fenomenologien er det viktig å holde åpne de vanskelige og kanskje til og med uløselige spørsmålene som vedrører det at mange barn har eller holder på vanskelige hemmeligheter i livet sitt. Det som vil bli stående som utfordringer er de vanskelige pedagogiske dilemmaene som voksne stilles overfor og som en voksen eksistens fordrer. Disse utfordringene skal ikke, og kan ikke løses en gang for alle.

Hemmelighetens betydningsfulle plass

Dette prosjektet har sitt utgangspunkt i en spesiell hemmelighet, nemlig den hemmeligheten min venninne delte med meg da vi begge var barn (kap. 1, s. 13). Forskningsspørsmålet er orientert mot hvilken plass hemmeligheten og det å ha en hemmelighet har i livet til barn med psykisk syke foreldre. At fenomenet var så komplekst og sammensatt som det har vist seg å være kunne jeg likevel aldri ha forestilt meg. Jeg har tatt tak i noen av de pedagogisk dilemma som er knyttet til fenomen som tillit, ansvar, forventninger, løgn, privatliv, skam og språk. Det er mange andre fenomen som også er knyttet til det å ha en (vanskelig) hemmelighet som jeg *ikke* tar opp, og de spørsmålene jeg tar opp behandles heller ikke utfyllende. Slik må det være når en arbeider med et så stort spørsmål, både fordi spørsmålet er i fokus på ulike måter i ulike fag og profesjoner (som for eksempel psykologi, sosiologi, psykiatri og medisin) og fordi disse profesjonene og fagene har spesialkunnskap om ulike aspekt og problemer knyttet til spørsmålet. Mitt anliggende er pedagogisk og fenomenologisk. Det innebærer at jeg orienterer meg mot barns opplevelse av det å ha en (vanskelig) hemmelighet som et pedagogisk og eksistensielt¹¹ anliggende. Jeg har i presentasjonskapittelet (kap. 4), vist hvordan Hedda, Liv og Sigrid forstår fenomenet hemmelighet – hva de svarte da jeg spurte dem hva en hemmelighet er. Denne forståelsen viste seg å samsvare godt med de ulike

¹⁰ www.etymonline.com: Conclude (v.), "end an argument," from Latin concludere "to shut up, enclose," from com- "together" (see com-) + -cludere, comb. form of claudere "to shut" (see close (v.)).

¹¹ Ordet *eksistensiell* er her brukt i betydningen det som handler om livet, livsspørsmål og barnets livsverden, og inkluderer forståelsen av pedagogikk som eksistensiell virksomhet. Se Sævi 2014, fotnote på side 257-258.

svarene de ga på spørsmålet om hvilken plass hemmeligheter hadde i deres oppvekst, men reiste også flere spørsmål som jeg vil drøfte videre i dette kapittelet.

Da jeg spurte hva en hemmelighet var i hennes liv, svarte Hedda at hun ikke fikk vite den egentlige grunnen til hva som gjorde mammaen hennes annerledes. Hun sier: *"Jeg ble fortalt at hun var på sykehus fordi hun hadde magesår. Jeg vet enda ikke den dag i dag hva som egentlig ... hvordan syk hun egentlig har vært, eller er. Hun har aldri villet snakke om det med meg, og det har jo gjort det vanskelig"*. Hedda holdt en hemmelighet som hun ikke selv forsto. Kanskje var det også slik for Liv? Sykdommen til pappaen hennes ble holdt hemmelig i form av at ingen snakket med Liv om han. Liv sier: *"Av mine nærmeste venner, eller lærere, eller andre voksne da, så kan jeg aldri huske at noen har spurt meg rett ut. Så da ... da ble det aldri snakket om"*. Ut fra dette kan det synes som om Liv ikke selv har bestemt at pappaens sykdom skal være en hemmelighet. Hun var ikke den eneste ansvarlige for at det hemmelige ikke ble snakket om. Men Liv åpner opp for at det kan være noe ved henne som gjør at andre ikke våger å spørre. Hun sier: *"Kanskje er jeg en sånn type person folk ikke nødvendigvis tør å spørre da. Jeg vet ikke. Jeg vet ikke hvorfor"*. Sigrid forteller at hun aldri har holdt hemmelig at pappaen hennes er syk. Hun sier: *"Min mor og min far var veldig åpne, og vi skulle ikke ha hemmeligheter av negativ form da, bare gøye hemmeligheter"*. Det kan synes som om hemmelighold av pappas sykdom ville være en negativ hemmelighet. *"Vi snakket åpent om det hjemme, og det var aldri en hemmelighet at pappa var syk. Det var mamma veldig opptatt av"*. Hvor kommer denne bevisstheten hos Sigrid fra? Hva har Sigrid sin mamma skjønt, som så mange andre voksne ikke har? Hvis foreldre kan "bestemme" at noe ikke er en hemmelighet, kan de da også bestemme at noe skal være det?

Jeg spurte ikke direkte hva dette noe var, men alle tre svarte likevel på det og tok utgangspunkt i egne opplevelser. At dette noe for alle ble den forelderen som har en psykisk sykdom er kanskje ikke veldig overraskende, men likevel er det antakelig forskjellig fra hva mange andre barn ville ha svart på spørsmålet om hva en hemmelighet er og hvem som bestemmer at noe er hemmelig. Det kan se ut for at det å ha en hemmelighet på en måte er knyttet direkte til den spesielle opplevelsen de tre informantene har av den (vanskelige) hemmeligheten det var å ha en psykisk syk mor eller far. Sigrid sier: *"Det kan både være uttalt sant, at du får beskjed om at dette sier du ikke til noen. Eller det kan være fordi at signifikante voksne i ditt liv gjør det på den måten, modellering; de sier det ikke til noen og derfor gjør ikke du det heller. Da lærer man at sånn sier man ikke til noen – uansett om det er*

uttalt eller ikke da. Men hos oss var det veldig uttalt at vi må være åpen om dette, og min mor var det da. Så da fikk jeg både lære gjennom modellering og ved at det ble uttalt at det ikke var en hemmelighet". Hedda svarer på samme spørsmål: *"Jeg tror det er du selv, at du selv bestemmer om det skal være hemmelig eller ikke"*. Likevel forteller hun at moren var klar på at hun ikke ønsket at Hedda skulle fortelle andre om henne. Foruten til læreren, barnepsykologen og senere fostermoren holdt Hedda morens sykdom hemmelig for de rundt seg. Det er mulig at dette opplevdes som et reelt valg, men ifølge Sigrid har voksnes valg innvirkning på om barn holder noe hemmelig eller ikke. Til tross for at Heddas mor ønsket at hun skulle holde sykdommen hemmelig, kunne Hedda selvsagt velge, selv om det for barn antakelig er vanskelig å velge annerledes enn de voksne. Det jeg ser kompliserer dette valget er den manglende forståelsen av hva hun faktisk holder hemmelig, den skammen hun føler hemmeligheten representerer, samt lojaliteten barn ofte føler til sine foreldre. Kanskje viser Liv sitt svar noe av dette: *"Jeg følte bare ikke at jeg hadde noe valg, for å overleve på en måte. Av en eller annen grunn så har det vært, for meg, farlig å snakke om. Så det er vel meg da, meg selv. Men hvorfor jeg trodde det, så lenge jeg kan huske, det vet jeg faktisk ikke"*. Liv svarer her at det på en måte var henne selv som bestemte at pappaens sykdom skulle være en hemmelighet. Dette valget tok hun på bakgrunn av at det opplevdes farlig å snakke om. Ville hun overleve så kunne det ikke snakkes om. Men hun kom også inn på språket. Det var jo ingen som snakket med henne om det, og heller ingen som spurte. Som barn tolket hun tausheten dit hen at det ikke kunne snakkes om, og at andre heller ikke hadde interesse av å snakke om det. Sigrid viser en tydelig forståelse for nettopp en slik slutning – noe kan være hemmelig til tross for at ingen har fortalt deg at det er det. Hun mener barn gjør som sine viktige voksne. Om de voksne aldri snakker om det, formidler de dermed at dette er noe vi ikke snakker om – kun ved at de selv ikke snakker om det. Det opplevd farlige ved Liv sin hemmelighet; skammen, lojaliteten og ansvaret sammen med et ønske om å bli sett som alle andre, og en forventning om dette, resulterte i at hun holdt den (for henne) uforståelige hemmeligheten for seg selv.

Det finnes mange grunner til at psykisk sykdom fortsatt anses som et tabu og dermed noe vi har vanskelig for å snakke åpent om. Noe handler kanskje om hvordan sykdommen kommer til uttrykk hos den som er syk, eller en frykt for omverdenens manglende forståelse som kan vise seg i fordommer. Men det kan også, fra de voksnes side, handle om et ønske om å beskytte barna (Glistrup, 2004, s. 42). Jeg vil i dette kapitlet, med bakgrunn i den plass som hemmeligheter hadde i Liv, Sigrid og Hedda sine liv, forsøke å løfte frem noen pedagogiske

dilemmaer som voksne lever i om de våger å leve sammen med barn i det som er vanskelig. Jeg ønsker også å komme nærmere hvordan man kan snakke om dette vanskelige som vi ikke kan ”fikse” en gang for alle, og som det ofte ikke finnes ord for. Jeg vil peke på dette, ikke som en oppskrift, men som kvaliteter som finnes i en voksen eksistens (Biesta, 2015).

Frihet eller ikke frihet til å røpe?

Fordi Sigrid ikke holdt hemmelig at pappaen var syk, viser hennes opplevelser at det er et viktig skille mellom det hemmelige og det private. Dette er en distinksjon som Levering og van Manen (1996) finner viktig i sin forskning på fenomenet hemmelighet. Sigrid sier: *”Kanskje jeg holdt tilbake litt informasjon av og til, men det var aldri fordi at det var en hemmelighet”*. Det å være selektiv i forhold til hvem man forteller hva til, betyr ikke nødvendigvis at man har mange hemmeligheter. Det at Sigrid valgte hvem hun var fortrolig med forteller meg derimot at hun skilte mellom de nære og de fjerne, noe barn lærer seg betydningen av ganske tidlig. Til og med til de nærmeste er det ting som rett og slett ikke er naturlig å dele, da det hører til vår private sfære (van Manen & Levering, 1996, s. 66-69). Sigrid skapte denne grensen mellom det private og det offentlige ved ikke å fortelle alt om pappaens sykdom til alle. Dessuten ønsket hun kanskje som de fleste, å fremstille sine nærmeste på en god måte. Det å fortelle noen at pappa har en psykisk lidelse er heller ikke det samme som å fortelle alt dette innebærer for familien. Sigrid sier: *”Så var det ikke sånn jeg hadde lyst til å si til alle kanskje, men det var ikke fordi at det var en hemmelighet.”* Sigrid viser her at selv om hun ikke fortalte alle hun kjente at pappaen var syk, så betyr ikke det at det var en hemmelighet som hun måtte holde for seg selv. Det betyr ikke annet enn at hun opplevde som barn at det var et skille i nærhet i de relasjonene hun hadde.

Opplevelsene av hvilken plass hemmeligheter hadde i informantenes liv da de var barn kan kanskje si noe om opplevelsen av frihet og ufrihet. Den voksne har stor betydning for om- og i hvilken grad barnet opplever seg fri eller ikke. I innledningskapittelet (s. 25-26) siterte jeg Mollenhauer (1996) som skriver at all oppdragelse også innebærer ”en innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig”, og at voksne ”er mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til” (s. 14). I den pedagogiske, asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn har den voksne gjerne som (implisitt og uutalt) intensjon at ”den unge ved [hans eller hennes] pedagogiske hjelp skal bli et selvstendig og fritt menneske” (Sævi, 2015, s. 84). For at denne friheten skal være mulig må det i den pedagogiske relasjonen finnes

en forståelse av at den unge allerede *er* fri. Barnet eller den unge tillater på en måte midlertidig den voksnes autoritet ved at de ”velger” å la seg oppdra (Sævi, 2015, s. 84). Arendt sier det slik; ”Because he *is* a beginning, man can begin; to be human and to be free are one and the same” (2006, s. 166). Sævi (2015) skriver så at ”handling forstått som muligheten til frihet [...] er avhengig av andre for å realiseres” (s. 84). For at et barn skal være fri trenger det en pedagogisk relasjon der den voksne både har en intensjon om frihet, og i konkrete situasjoner åpner for muligheten for frihet. Men en slik relasjon er ”umulig både som tanke og intensjon om den ikke allerede *var* realisert i sitt potensial, nemlig i *muligheten* for handling” (Sævi, 2015, s. 85). Friheten ligger altså i muligheten for å handle. Om barn, som Liv ikke får muligheten, verken i samtaler eller i andre typer handlinger til å dele det vanskelige i sitt liv, er hun da fri? Fri til å handle? Til å ta initiativ til nye begynnelse? Når Hedda sin mamma formulerer sin sykdom og alt som vedrører den som en hemmelighet, fratrar hun da ikke Hedda en del av sin frihet i form av hun ikke fikk lov å fortelle? Sigrid sine foreldre ønsket at Sigrid sin pappa ikke skulle være en hemmelighet. Hun var dermed fri til å snakke med andre om det som var vanskelig i livet hennes. Hun var også fri til ikke å snakke om det. Det var altså ikke en uttalt eller ikke-uttalt hemmelighet. Men hva skjedde når Sigrid tok et initiativ til en samtale, når hun handlet på sin frihet, og dette initiativet ikke ble besvart? Sævi (2015) peker på at frihet forstått slik Arendt gjør, forutsetter erkjennelsen av at ”enhver person på den ene siden initierer handling, og på den andre siden er avhengig av respons på sin handling for å være fri” (s. 84). Sigrid sine foreldre hadde en intensjon om å hjelpe frem frihet for Sigrid ved ikke å holde farens sykdom hemmelig. Men Sigrid fikk ikke brukt sitt handlingsrom til å bli fri, fordi hun likefullt var avhengig av andre menneskers respons på sine begynnelse for å være fri.

Det er en viktig pedagogisk innsikt i å erkjenne at voksne også begrenser barn i sine gode intensjoner i oppdragelsen, og at alt i oppdragelsen alltid kunne vært gjort annerledes (Mollenhauer, 1996, s. 14). Betydningen av denne innsikten er ikke å ta motet fra foreldre ved å peke på alt som ble feil, men derimot å vise at et menneskets fremtid alltid i utgangspunktet er åpen. Denne erkjennelsen er forutsetningen for pedagogisk praksis og refleksjon og gir den voksne mulighet til selverkjennelse og frihet i møte med både barnet og seg selv (Sævi, 2015, s. 84-85). Det pedagogiske dilemmaet er at vi som voksne alltid uansett må handle, selv om altså handlingen ikke blir slik vi hadde intensjon om. Samme hva vi velger å foreta oss så begrenser vi både oss selv og våre barn. Vi hjelper dem til å åpne dører, men lukker samtidig andre. Dette er en situasjon som både åpner muligheter og gir begrensninger betinget av

menneskets liv og livsforhold. Refleksjon over de aporetiske sidene ved menneskelivets uløselige forutsetninger som vi må handle innenfor er grunnlaget for pedagogikkens aporier. Sævi skriver: ”Vi har ansvar for å hjelpe barnet eller den unge å leve mens livet pågår, og ut fra forutsetninger vi ikke kjenner eller fullt ut kan kjenne” (Sævi, 2015, s. 85).

”Så sto vi bare der med hvert vårt saftglass”

Hva vil det si å dele en vanskelig hemmelighet og ikke møte forståelse for det som står på spill? Opplevelsen som Liv deler om venninnen som ble med hjem til pappaen hennes, og som ikke ville drikke saften hun fikk fordi glasset var skittent (kap. 4, s. 101-102), er veldig kompleks, slik jeg forstår den. For det første bærer den med seg det en kanskje kan kalle opplevelsen av sviktet tillit. Venninnen handlet ikke slik Liv trengte at hun skulle i situasjonen, og heller ikke i etterkant av den. Om det å vise tillit skriver Løgstrup (1956) ”at vise tillid betyr at udlevere sig selv. Derfor reagerer vi så voldsomt, når vor tillid misbruges, som det hedder” (s. 18). At Liv sin venninne snakket om pappaens skitne saftglass til andre førte til at utleveringen av Liv omhandlet flere enn venninnen, og det fikk store konsekvenser for Liv. Hun sier: ”*Da gikk jernporten igjen*”. Det at venninnen ikke ville drikke saften de fikk var ikke det verste for Liv. ”*Kanskje det saftglasset hadde noen fingermerker da, men altså å gå å snakke om det til andre, det synes jeg bare var så ufattelig dårlig gjort. Jeg visste at han prøvde så godt han kunne*”, forteller hun. Følelsen hun satt igjen med da hun fikk vite at venninnen hadde fortalt det videre beskriver også et opplevd ansvar hun hadde for pappaen. Hun sier: ”*Jeg følte at jeg ikke hadde beskyttet min pappa*”. Liv hadde ikke delt med noen at pappaen hennes var psykisk syk. Tillit er alltid spontant (Løgstrup 1956), og den kom frem i den situasjonen som oppsto da Liv tok venninnen med inn – da hun åpnet opp for å dele pappaen sin med resten av sin verden. Et naturlig oppfølgingsspørsmål fra meg ble om Liv fortalte noe om pappaen til venninnen på veien hjem. Liv mente hun ikke gjorde det, og det var aldri meningen at det skulle ta form av et besøk. Hun skulle bare innom for å hente noe. Hun sier: ”*Jeg hadde ikke forberedt det da, at det ikke var helt plettfrø glass*”. Hvordan kan et barn fortelle og forberede et annet barn på et møte med en voksen som er annerledes? I første omgang tenkte jeg at det ville hjulpet om Liv visste hva som gjorde pappaen hennes annerledes. Men senere har jeg tenkt: ville det egentlig det? Å fortelle hvilken psykisk sykdom pappaen hadde ville ikke nødvendigvis gitt situasjonen et annet utfall. Venninnen ville uansett ikke delt Liv sin forståelse av og kjærlighet til pappaen. Men tillit vises ofte uten språk, i hvert fall i språk forstått som tale.

Tillit bærer med seg kvaliteter fra et språk som snakker uten ord – og i stedet fordrer noe. Løgstrup (1956) skriver: ”Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til” (s. 24). Denne enkle forståelsen av samtaler handler ikke om ordene, og om hva som faktisk blir sagt.

Samtalene kan forstås som en tillitshandling uavhengig av ordene som blir ytret. Tillit kan også forstås som det egentlige møtet mellom mennesker. Løgstrup skriver:

Ikke sådan at forstå – hvad fordringen angår – at den blot skulle gå ud på at få svar på det, man siger [...] men at forstå på den måde at der i tiltalen som sådan – uanset indholdets vægt – anslås en bestemt tone, i hvilken den, der taler, så at sige går ud af sig selv for nu at eksistere i talens forhold til den anden. Hvorfor fordringen – udtalt – går ud på, at der tages imod een selv ved at ens tone tages op. Ikke at høre eller ikke at ville høre ens anslåede tone betyder derfor, at ens selv overses, for så vidt det er een selv, der har vovet sig frem i den (1956, s. 24).

Tillitens fordring er ikke uttalt, men i stedet noe som rettes mot den andre uten ord. Det å ha et språk eller ikke (i form av ord) for det vanskelige, og for det som er annerledes, beskytter derfor ikke nødvendigvis et barn fra situasjoner der tilliten brytes eller såres. Et språk der barnets uuttalte tillit møtes og ivaretas kan derimot (delvis) hjelpe barnet til å dele noe av det vanskelige og såre med viktige andre. Slik kan konsekvensene av at barnet våger seg frem med det vanskelige bli lettere å bære. Lettere enn det ble for Liv.

Sårbarheten i situasjonen er synlig når Liv forteller at den forlengede visitten og dets saftglass kom av at pappaen syntes det var så stas at hun tok med seg en av venninnene sine på besøk til han. Det hadde hun aldri gjort før. Men dette ble første og siste gangen. Sårbarheten som så inderlig trengte å bli møtt av omtanke kjente jeg selv da Liv delte opplevelsen med meg. Jeg tror sårbarheten er både Liv sin, i form av en sviktet tillit, men at det også er en sårbarhet på pappaens vegne. Pappaen til Liv gjorde så godt han kunne. Han kunne ikke ”ta seg sammen” og gjøre det bedre neste gang. Jeg tror at nettopp denne erkjennelsen; at pappaen gjorde så godt han kunne, at det ikke kan bli bedre, og kanskje aldri var ”godt nok”, er noe av det som gjorde at situasjonen krevde ekstra taktfullhet og omtanke. Liv sin opplevelse er et eksempel på situasjoner i livet som ikke kan være annerledes, og som ikke blir bedre uansett hva man gjør. Hvordan møter vi barn som lever med slike vanskelige situasjoner i sin hverdag?

Hvordan hjelper vi dem som lever i situasjoner som vi ikke kan forandre eller gjøre godt igjen for dem? Hva gjør vi med situasjoner som er sårbare, skjøre og tidvis uutholdelige, men som likefullt er en del av livet og av deres liv? Har vi plass for disse situasjonene og for at barna forteller om dem? Klarer vi å se dem? Vil vi se dem? Det er utfordrende som voksen å se at et barn har det vanskelig og samtidig vite at vi ikke i tilstrekkelig grad kan forandre det

vanskelige. Jeg lurer på om det er nettopp dette som noen ganger gjør det ”for vanskelig” for oss som voksne å se det vi skulle ha sett? Er det noen ganger det vanskelige og uforanderlige i barnets situasjon som gjør at vi trekker oss og unngår å se og handle på det vi ser? Biesta (2015) skriver: ”det å eksistere i og sammen med verden uten å gjøre rom for det som ellers finnes der, [kan] ikke egentlig [...] kalles å eksistere i verden” (s. 195). Han skriver videre: ”det som teller pedagogisk er å eksistere i og med verden på en voksen måte” (s. 201). Denne voksne eksistensen blir synlig nettopp i møte med det som er vanskelig, med det som gir oss motstand (s. 201-202). Jeg har skrevet om betydningen av å våge å stå i den utfordrende og vanskelige ”midten” i livet, som fordrer en voksen eksistens, en voksen måte å være i verden på (kap. 2, s. 41-46). Den voksne eksistensen er mulig nettopp i det *ikke* å tvinge gjennom våre ”løsninger” eller vår egen vilje i møte med barns liv, og samtidig heller ikke trekke oss fra det vanskelige selv om vi ikke vet hva som kan hjelpe barnet. Muligheten for å leve sammen med barnet finnes midt i mellom; ”en måte å være sammen på som forsøker å yte rettferdighet til alle ”deltakerne”” (Biesta, 2015, s. 202-203). Det å stå sammen med barnet i midten innebærer å hjelpe på de premissene som er mulige og som situasjonen og livet åpner opp for, men det handler ikke om å presse sin vilje igjennom eller å unnvike eller flykte fra situasjonen. Det handler om å se og hjelpe et annet menneske uten at alle midler er ”tilgjengelig” for å løse situasjonen. Det er dette siste jeg vil løfte frem som et pedagogisk dilemma. Barn viser voksne (og hverandre) tillit, og med denne tilliten følger en forventning og en taus fordring. I likhet med voksnes streben etter rettferdighet for barn, og kanskje også som to sider av samme sak, skriver Løgstrup (1956) at ”[f]ordringen er uopfyldelig” (s. 188). Han skriver også:

Den radikale fordring siger, at den andens liv skal varetages på den måde, den anden er bedst tjent med. Andet og mere siger den ikke. Hvad det i den givne situation måtte være, må den enkelte få oplyst af sin egen uselvskhed og livsforståelse (Løgstrup, 1956, s. 68).

Det å tolke en situasjon- og handle ut fra vår egen livsforståelse er vårt eneste alternativ innenfor de betingelsene livet selv gir (jamfør den pedagogiske apori, Mollenhauer 1996). Men når vi handler ut fra vår egen livsforståelse er det avgjørende at vi ikke tar for gitt at det er det beste for den andre, selv om det selvsagt er vårt utgangspunkt for å handle. Hva som er det beste for et annet menneske kan vi aldri sikkert vite. Handler vi ut fra en sikker oppskrift i form av et program eller en fast forhåndsforståelse, er dette et overgrep mot tilliten (Løgstrup, 1956, s. 34-36). Det minner om ytterpunktet som Biesta (2015) skisserer når voksne tvinger frem sin egen vilje. Det at vi svarer på den andres fordring ut fra vår egen livsforståelse er den

nødvendige svakheter, selv med en voksen eksistens, og denne måten å se og handle på befinner seg i ”midten” (Biesta 2015), der det både er mulig å leve sammen, og samtidig vanskelig med den motstand livet gir. Min livsforståelse forteller meg hva som er godt og rett i ulike situasjoner, men denne livsforståelsen er ikke ufeilbarlig, og den må forholde seg til andres livsforståelse. Mang en gang har andre delt noe av sin livsforståelse med meg, og plutselig ser jeg min egen, og jeg er ikke lenger like sikker i min sak. Om andres livsforståelse fremstår som en hemmelighet, noe vi ikke får del i, er fordringen om å ivareta han eller henne på best mulig måte en utfordring som krever omsorgens takt og tone, men som likefullt er en umulig mulighet å kontrollere utfallet av (Biesta, 2001, Sævi, 2015).

Tillitens tause fordring

Hva var det så Liv sin venninne ikke så i situasjonen der Livs pappa serverte dem saft? Jeg tror det handler om det Løgstrup kaller ”tone”. Det var en tone av sårbarhet i situasjonen som hun ikke sanset. Tillitens tause fordring handlet kanskje om at venninnen skulle ha sanset ”tonen” ved taktfullt og omtenksomt å takke ja til saften, tross det skitne glasset. Vi skulle ønske at hun så nettopp det at pappaen til Liv prøvde, og at han ikke kunne gjøre det bedre – at han gjorde så godt han kunne. Men hun var også et barn, slik Liv var det, og denne opplevelsen er ikke tatt med for å henge ut, eller ansvarliggjøre et barn. Den er med for å vise hvor mye som kan stå på spill i hver en hverdagslig situasjon, og for å vise hvor sammensatt og komplekst forholdet mellom den viktige syke forelderen og resten av barnets verden er, og hvordan tilliten og dens tause fordring spiller inn i denne kompleksiteten. Det er ufattelig viktig for et barn som lever i det vanskelige at andre ser den tause fordringen, og at de streber etter å møte den omtenksomt og taktfullt. Løgstrup skriver:

Man har vovet sig frem for at blive imødekommet – og er ikke blevet det. Det giver konflikten, selv om ingen har begået uret, en så emotionel karakter, at man må lave den om til en konflikt, der kommer af, at den anden har begået uret (1956, s. 19).

Det særlig vanskelige når det gjelder tillit, handlet konkret for Liv om at venninnen hadde fortalt videre at Liv sin pappa hadde skitne glass som hun ikke ville drikke av. Men kanskje handlet det egentlig mer om at Liv våget seg frem, men ikke ble imøtekommet av venninnen. Liv sin forventning var at venninnen skulle forstå, men så gjorde hun det ikke. Skårderud peker på at: ”[d]et er en slags grunnleggende urettferdighet: At om man har vært uheldig, må man være ekstra modig for å bryte ut av enecellen og våge seg mot fellesskapet igjen” (2001,

s. 51). Liv var uheldig, og hun våget seg ikke ut igjen. Hun våget ikke å ta med andre venner hjem til pappaen.

Om ingen voksne lever sammen med barna i det vanskelige, kan et barns manglende forståelse og en annens uvitenhet være nok til at barnet mister noe av tilliten til verden, og menneskene i den (Løgstrup, 1999, s. 36). Liv sier: *”Jeg tror det er de følelsene jeg fikk etter det, og at det var et sånt vendepunkt da, noen av de samtalene. Når det først var noen som snakket om det, eller jeg fikk vite noe om det, så har det vært negativt da. Det har nok skjedd noe i meg på grunn av det”*. Til tross for at vi aldri kan vite hva fordringen går ut på, hva det i hver enkelt situasjon betyr å ta vare på det barnet vi har i våre hender, må vi likevel handle etter vårt beste skjønn og tåle å leve i uvissheten om dette var godt (nok). Vi må for alltid strebe etter rettferdighet, selv om dette er en umulighet. Løgstrup skriver *”Blive stående i modsigelsen kan vi kun ved at tage stilling til den”* (1956, s. 191). Liv forteller om opplevelsen av sviktet tillit og skuffet forventning. Det skjedde noe i henne, noe som kanskje minner om mistillit i forhold til å dele pappaen med resten av sin verden. Tillit er sårbar, og kan ikke lett *”repareres”*. Likevel er opplevd tillit slik at både barn og voksne tåler mange skuffelser og forbehold og likevel bevarer tillit til verden og vår neste. Det fortsetter å være slik at den tause fordringen ber om ivaretagelse fra den andre (Løgstrup, 1999, s. 35, 1956, s. 31).

Det vi ikke snakker om og det vi ikke *kan* snakke om

Sigrid sine foreldre var opptatt av å gi henne forståelse og språk for pappas sykdom, og for hans annerledeshet. For henne var det aldri en hemmelighet at han var syk. Men selv om Sigrid delte og fortalte til andre var det sjelden noen som spurte henne om pappaen hennes. Hun sier: *”Folk vet om det, men nevner det ikke”*. Når jeg spør hvorfor hun husker samtalen mellom henne og venninnen svarer hun: *”Det at det ble adressert konkret, tror jeg”*. Sigrid trengte ikke informasjon, men hun trengte at noen spurte, og at noen tok opp igjen tråden hun hadde lagt ut og snakket med henne om hvordan hun hadde det.

Hedda trengte, i motsetning til Sigrid, informasjon om morens sykdom. Moren snakket ikke med Hedda om sykdommen sin, og dette gjorde det vanskelig for Hedda å forstå hva som var hva. Hun sier: *”Jeg kunne ikke skille mellom ”hva er din sykdom, og hva er min mor?””* Hedda forteller om samtaler med læreren sin, barnepsykologen og etter hvert også

fosterforeldrene. Dette er de viktigste samtalene fra hennes barndom. Når jeg spør hva som gjorde disse samtalene spesielle, svarer Hedda: *”Da skjønnte jeg at dette var noe større. Og at det var vanlig. At jeg ikke var den eneste, og at noen skjønnte meg og så meg. Og når psykologen min forklarte meg at selv om moren din er syk Hedda, så er det en svært liten sjans for at du blir det. Det er ikke noe mer du kan gjøre, det er ikke ditt ansvar. Psykologen forklarte dette med at det var ikke normalt å skulle ta vare på foreldrene sine i så stor grad som det jeg hadde gjort. Det er de samtalene som har hatt stor betydning for meg”*. Hedda forsto at det ikke bare var hun som hadde en mor som var syk. Hun skjønnte at det gjaldt mange barn, og at psykologer kunne hjelpe dem. Barnepsykologen hadde ord for frykten hun selv følte: Du blir ikke, og er ikke, syk selv om mamma er det. Samtalene Hedda hadde med de voksne hjalp henne til å distansere seg fra det som ikke var hennes ansvar, og det løftet noe av det tyngende ansvaret bort fra henne. Denne byrden av ansvar var aldri ment for hennes skuldre. Andre kunne og ville bære sammen med henne. Hun fikk lov til å være barn. Samtalene bidro til en opplevelse av å bli forstått – bli *sett*.

Svaret Hedda gir meg når jeg spør hva som gjør at akkurat disse samtalene peker seg ut sier mye: *”Det er vel det at du føler at du får en mye større innsikt. Når ting virkelig går opp for deg. Det blir litt som å lære seg å lese; plutselig der(!) skjønnte du det.”* Det er dette som nødvendiggjør det å forsøke å sette ord på det vanskelige. Barn må få hjelp til å forstå hva som faktisk er vanskelig i livet (Bollnow, 1974, s. 42-43, Biesta, 2015, s. 207). Gir ikke voksne dem denne forståelsen, så lager de sin egen som kanskje kan være vanskeligere for dem å bære enn virkeligheten. Men det er likevel ikke alltid tilstrekkelig å snakke om vanskene og å forstå hva som er problemet. Språket er ikke bare et redskap for å forstå rasjonelt hva som er problemet. Språket er også det eneste vi har for det som ikke kan sies og det som bare kan sies delvis (Sævi 2014). Hvordan møter vi det som ikke så lett kan snakkes om, og som det kanskje ikke finnes ord for?

Barn med psykisk syke foreldre deler ofte ikke denne delen av livet med andre på lik linje med barn som har foreldre som er somatisk syke. Men jeg ble likevel overrasket da jeg spurte Liv hvem som snakket med henne om pappaen hennes og hun svarte: *”Ingen snakket med meg om det”*. Det var så uventet at jeg likevel spurte om hun kunne huske en situasjon der hun hadde snakket med en voksen om pappa. Hun svarte: *”Nei. Aldri”*. Jeg klarte nok ikke å skjule hvor uventet dette svaret var, og nå vet jeg ikke lenger hvorfor jeg burde gjort det. Skulle jeg latet som at det var helt greit? Spilt helt upåvirket? Og for hva i så fall? For å

ivareta min egen objektivitet? Jeg er ikke en objektiv forsker. Av en ”objektiv” forsker kunne dette svaret muligens anses som en bekreftelse på prosjektets relevans. Men jeg ønsker meg egentlig at dette prosjektet ikke var nødvendig – jeg vil når som helst bytte det for at barn får voksne å snakke med. Liv sier: *”Når du er barn så er det.. hvis ingen sier til deg at det er greit å snakke om det, hvis ingen spør deg, så tror du det da, at det er en hemmelighet.”* Det er ikke vanskelig å følge denne logikken. Språket henger sammen med hemmeligheter. Når vi sier at en hemmelighet ”holdes” eller ”deles” så betegner dette en situasjon der deling er mulig gjennom et språk. Vi bruker språket vårt for å dele hemmeligheter med hverandre. Men det forutsettes også et språk når vi sier at vi holder på en hemmelighet. Vi holder ordene som beskriver opplevelser, følelser og tanker inni oss og unngår å fortelle dem til noen. Ingen voksne ga Liv et språk for å dele hemmeligheten sin, og når de heller ikke spurte, fratok de henne muligheten til å dele. Hun sier selv: *”Da tror du at; dette skal vi ikke snakke om, dette er ikke noe å snakke om, dette er bare sånn det er, ferdig. Jeg tenkte vel at det er ingen som er interessert i å høre om dette her.”* Alt voksne lar være usagt, alt som ikke får ord – det forteller barnet noe (Mollenhauer, 1996, s 22). På en måte kan en kanskje si at det ikke bare er et språk som mangler – ord som kan beskrive det som er vanskelig – men det mangler også rom for at en kan si noe om det som er vanskelig. Språket trenger relasjoner som gir rom for at noe kan sies om det som er vanskelig. Hannah Arendt (1958) peker på dette når hun sier at vi er avhengig av andre for at våre begynnelse skal kunne bli til noe. Alle initiativ er nye begynnelse, ifølge Arendt, og vi må gis rom for å kunne begynne. Kanskje er det ofte slik for barn, og spesielt i situasjoner, som den Liv forteller om, der et barn er særlig sårbart lever med den gitte situasjonen uten å kunne påvirke eller forandre den.

Det språket som kan snakke om det ord ikke kan si

Det motsatte av å holde en hemmelighet er å fortelle den i åpenhet. Med denne masteroppgaven ønsker jeg sterkt at barn skal få voksne å snakke med om det å vokse opp med en psykisk syk mamma eller pappa. Men hvordan kan vi egentlig snakke med et barn om dette sårbare og vanskelige? Hvilket språk kan ivareta barnet selv, og hans eller hennes lojalitet til mamma eller pappa, og samtidig behov for å holde noe for seg selv? Det er ikke bare for voksne å spørre. Barnets foreldre, lærere og andre voksne kan oppleve å bli møtt med svaret: ”alt er fint” eller ”jeg klarer meg”. Vi kan også møtes med taushet, og en fornemmelse av at barnet ikke vil snakke om det. Spørsmål om hvordan barnet har det, og hva hun eller han føler kan gi barnet en opplevelse av at det er han eller hun selv det er noe galt med (Glistrup,

2004, s.45-46, 148-149). Man skal derfor være varsom med å sette fokus på de følelsene barnet ikke snakker om. Glistrup (2004) peker på at nettopp det *ikke* å snakke om det vanskelige for barnet kan oppleves som en beskyttelse, og alle spørsmålene fra andre truer denne beskyttelsen. Lojalitetskonflikten barnet opplever at det kommer i kan i tillegg oppleves som et uoverkommelig hinder for å dele. Retten til ikke å ville snakke om det vanskelige skal og må også respekteres (Glistrup, 2004, s. 110). Voksne kan i beste mening spørre hvordan et barn har det, men glemmer da kanskje i sin omsorg og iver at det vanligste svaret på dette spørsmålet er ”bare bra”. Både barn og voksne svarer slik de sosiale normene forventer, men også slik barnet tror er det ”riktige” å svare (Glistrup, 2004, s. 140).

Hedda, Liv og Sigrid snakker mye om ”språket”. Hedda og Sigrid løfter frem viktige samtaler, Sigrid savnet oppfølgingsspørsmål, og Liv hadde ingen som snakket med henne om pappaen. Det språket de snakket om synliggjør igjen et skille mellom psykologi og pedagogikk/hermeneutisk fenomenologi. I psykologien er det vanlig å se et språk for det vanskelige som et terapeutisk redskap som kan brukes for å forklare situasjoner og for å sette ord på det vanskelige. Språket er et godt redskap, og kanskje også det redskapet mine informanter en gang manglet. Språket i pedagogikk/fenomenologi er også orientert mot det eksistensielle – mot det vi opplever *før* det er reflektert og kan forklares rasjonelt og med ord. Det eksistensielle språket er ikke bare ord og tale, men det er også det som ikke kan sies eller tenkes klart (Sævi, 2014, s. 256). Jeg vil forsøke å vise hvordan pedagogikkens eksistensielle språk, også i sammenheng med de vanskelige hemmelighetene som barn har, kan være et språk for det som ord ikke kan si. Det språket som ikke er ord, men opplevde situasjoner og følelser som ikke uten videre gir mening, er knyttet til det levde livet, det eksistensielle. I pedagogisk sammenheng er den pedagogiske relasjonen den konkrete ”rammen” for livet. Denne relasjonen mellom voksen og barn har ikke først og fremst som mål å stille spørsmål eller å gi informasjon til barnet eller den voksne, men den har som sitt eget mål å åpne ”muligheten for barnets subjektive møte med det som gir motstand, er annerledes og ukjent, og oppfordrer barnet til å møte andre og verden med sin egen unike stemme” (Sævi, 2014, s. 251). Spørsmålet er hva som gjør det mulig for voksne å møte barnet på disse ”usikre” premissene? Hva er det i den pedagogiske relasjonen som åpner for at man kan ”snakke” om det som ikke kan snakkes om? Sævi (2014) skriver at i motsetning til relasjoner mellom voksne der begge parter har et ansvar, er den pedagogiske relasjonen asymmetrisk. Hun skriver:

I en pedagogisk relasjon må den voksne tvert imot, når det trengs, ta et ensidig og eksklusivt ansvar for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen, uavhengig av barnets bidrag eller posisjon. Særlig er dette avgjørende når eksistensielle forhold som barnets verdighet eller sårbarhet står på spill. I den pedagogiske relasjonen utfordres den voksne til å tenke og handle altruistisk og forlate sin posisjon til fordel for barnet (2014, s. 252)

Det ensidige ansvaret utfordres den voksne til å ta når det trengs – når barnets sårbarhet står på spill, og *uavhengig* av barnets bidrag. Det som er enda mer essensielt er at denne relasjonen ikke først og fremst kan eller skal brukes som et redskap for eksempelvis å få barnet til å snakke om det som er vanskelig selv om dette i seg selv er en god og viktig intensjon. Dersom den voksne ”bruker” relasjonen til noe er ikke lenger relasjonen i seg selv målet. Uansett hva som kommer ut av den pedagogiske relasjonen, om ”resultatet” av den ble vellykket eller ikke ”så er det pedagogiske utgangspunktet at relasjonens mening ligger i relasjonen selv og barnets liv og verdighet har forrang foran andre mulige mål” (Sævi, 2014, s. 252). Relasjonen kan forstås som ”en eksistensiell kraft først og fremst med det formål å være en relasjon som responderer på barnets opplevelse i situasjonen” (Sævi, 2013, s. 238, 2014, s. 253). Hvordan kan en relasjon respondere på barns opplevelser? Hvordan kan en relasjon utgjøre et språk som kan ”snakke om” barnas opplevde liv (Sævi, 2014, s. 254)? Dette er viktige og vanskelige spørsmål som ut fra sin natur bare delvis kan gis klare og rasjonelt begrunnede svar. Kanskje kan relasjonen mellom Hedda og læreren hennes fra barneskolen vise noe av dette (les hele episoden i kap. 4, s. 87, 100, 102).

Hedda sin lærer gikk på en måte ut av sin profesjonelle rolle da hun snakket med Hedda. Misforstå meg rett, hun var fremdeles Hedda sin lærer, men hun snakket på vegne av seg selv, og ikke på vegne av en profesjonell lærergruppe. Hun så at Hedda trengte noen å snakke med, og stilte seg selv til disposisjon. Sævi (2014) skriver noe med relevans for en slik situasjon: ”et uspesialisert språk forsøker å forene *det* som sies og *den* som sier det” (s. 255). Et uspesialisert språk er altså ikke et språk som representerer en rolle eller en gruppe. Det ”snakker” på vegne av seg selv i relasjonen. Hedda sin lærer representerte ikke alle lærere i samtalen med Hedda. Hun (re)presenterte seg selv. Sævi (2014) skriver ”den voksne må derfor snakke personlig, enkelt og konkret både til barnets liv og til sitt eget liv og sin egen praksis, og utfordre dem begge til å møte det som er annerledes, ukjent og vanskelig (s. 255). Språket var slik at Hedda forsto. Det samtalt, men like mye som ordene, ”snakket” også relasjonen mellom dem. Det var relasjonen som ga denne samtalen en mulighet; ”et uspesialisert språk innbyr til dialog og kontakt heller enn til å evaluere, verifisere eller

avkrefte noe i mer smal rasjonell forstand” (Sævi, 2014, s. 255). Uten den pedagogiske relasjonen som det uspesialiserte, eksistensielle språket finnes i, ville spørsmålene og informasjonen knyttet til forelderens sykdom antakelig bli mer som ”å evaluere, verifisere eller avkrefte noe i mer smal rasjonell forstand”. Det er ikke mulig verken å gi eller få de virkelige svarene uten ved å leve sammen med barnet i det vanskelige. Det er denne levde relasjonen som muliggjør å dele sider av livet som vanskelig kan deles med ord. Sævi sier: ”Den pedagogiske relasjonens eksistensielle kvaliteter forutsetter et språk som [...] kan fortolke barnets opplevelse og forståelse meningsfullt og uten å krenke” (2014, s. 255). Barnet og den voksne *møtes* først *i* og *med* dette språket, før en eventuell refleksjon og drøfting (Sævi, 2014, s. 256). Hedda sin lærer så etter hvert at møtene på lærerkontoret ikke var nok for Hedda. Hun trengte i tillegg en spesialisert kompetanse. Men Hedda drar likevel samtaler med læreren frem som noen av de mest betydningsfulle samtalene i hennes barndom. Samtalene kom *før* refleksjonen og drøftingen, *før* den større forståelsen for hennes egen livssituasjon. Et slikt uspesialisert språk finnes i den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn i form av ”pedagogiske muligheter som forutsetter åpenhet for det risikofylte, og erkjennelse av at ikke alt i pedagogisk praksis kan eller skal planlegges og kontrolleres” (Sævi, 2014, s. 256). Utfordringene for den voksne er å våge å møte barnet uten å kjenne svarene og å være åpen for at ikke alle situasjoner har et fullgodt svar eller en endelig løsning.

De er ikke ”de usynlige barna” - det er mulig å se dem

Det Liv, Hedda og Sigrid delte med meg om å bli sett forteller mer enn ganske enkelt at noen så dem og andre ikke. De beskriver situasjoner der de opplevde at noen forsto dem, og situasjoner der noen så dem slik de trengte å bli sett (Sævi, 2005, s. 55, 64). Men disse opplevelsene av å bli sett er vanskelig å sette ord på – kanskje nettopp fordi noen så dem på måter som ord ikke kan beskrive eller fange (van Manen, 1999, s. 180). Når de deler opplevelser av å bli sett av sine voksne er dette også meddelelser av hva den voksne gjorde på bakgrunn av det han eller hun så og forsto. Voksne handler alltid ut fra sin forståelse av barnet i situasjonen. Noe annet er ikke mulig (Sævi, 2015, s. 83). Opplevelsene de deler er dermed også historier om voksnes ansvar. Ansvar knyttes til den voksnes handling i forhold til barnet. Den voksne ser barnet og handler ut fra det han eller hun oppfatter og forstår (Sævi, 2015, s. 76-78). Men den voksne kan likevel alltid velge *ikke* å være (handle) ansvarlig (Sævi, 2015, s. 90). Kanskje er å *velge* et urettferdig ordvalg. Det er jo mulig at den voksne som *ikke*

tok sitt ansvar heller ikke så. Jeg håper at dette kapittelet vil bidra til en økt pedagogisk innsikt og sensitivitet hos voksne som ser, men også at voksne som har vanskelig for å se de ”usynlige barna” skjønner at det ikke er barna som er usynlige, men voksne som ikke ser. Kanskje kan de se hvor mye lite kan bety. Se at store prestasjoner kan være en fasade. Se at fasaden ikke alltid er selvvalgt. Se at det kan oppleves farlig å snakke, og kanskje fortelle med og i relasjonens språk at det er greit, men at rommet for det er åpent. Se at det er ditt ansvar. Etter at de selv er blitt voksne ansvarliggjør Liv, Hedda og Sigrid noen av sine voksne i enkelte situasjoner de husker fra barndommen. Men som voksne rasjonaliserer de oftest, og uttrykker at de på en måte forstår hvorfor de ikke ble sett. Kanskje ser du, som meg, at dette kanskje også handler om hvilke forventninger de hadde til å bli sett – hvilke forventninger de hadde til at voksne skulle svare ansvarlig (Sævi, 2007, s. 126), og at deres forventninger kanskje ble justert etter hvordan voksne så dem eller ikke.

Å se uten å gjøre alt synlig

Liv forteller at hun opplevde å bli sett, men sier også at *”Jeg hadde ikke noe forventning om å bli sett på noen annen måte enn de andre i klassen. Jeg har ikke noen gang tenkt at jeg er spesiell eller at jeg fortjener noe mer oppmerksomhet”*. Samtidig kommer hun til at det ”farlige” ved å snakke om pappa kom av at hun skammet seg. Hun fantaserte om at han var normal, og hun hadde selv et ønske om å være som alle andre. Det kan synes som en umulighet å forene ønsket om å bli sett som alle andre, og forventningen om å bli sett som den man er og det man trenger. Hvordan kan voksne se barn slik at de opplever seg sett, men samtidig uten å synliggjøre det barna ønsker å holde skjult? Jeg vil her låne et opplevd eksempel fra Sævi (2005) som viser nettopp en slik taktfull og pedagogisk måte å se på. Eksempelet er slik:

When my answer is wrong, I know it immediately because Per [the teacher] looks at me with this particular humorous glance and says, after just a tiny little pause: ”Yes...?” Then I understand that he wants me to give the question a second thought. He just leans back comfortably and waits. That’s why I like him so much. I feel relaxed and smart with him (Sævi, 2005, s. 162).

Det er Oda som deler denne opplevelsen fra klasserommet. Det å rekke opp hånden for å svare på lærerens spørsmål med et galt svar er en opplevelse vi kan gjenkjenne. Det kan bli en negativ, nøytral eller positiv opplevelse, og mye avhenger av lærerens respons. Oda sin lærer så at et galt svar kunne bli et stort nederlag for henne, kanskje spesielt foran de andre i klassen. Om lærerens måte å se på, men likevel ikke synliggjøre alt han så, skriver Sævi:

Oda's teacher sees her possibilities, in which he obviously has confidence that he expresses in his entire attitude. Simultaneously, the teacher seems to see her vulnerability, to which he responds in a caring and patient manner. And the teacher is capable of expressing and communicating his pedagogical intention in gestures, voice and attitude in such a way that Oda experiences his response as a confirmation of her self (2005, s. 163).

Oda sin lærer så henne kanskje ved å forsøke å forestille seg hvordan hun opplevde å bli sett. Slik kunne han se det som Oda trengte at han skulle se, samtidig som at han så noe han ikke synliggjorde (Sævi, 2005, s. 162-163). Barn trenger voksne som ser det vanskelige, uten at det alltid er riktig å rette oppmerksomhet mot det. La oss forsøke å se Liv sin opplevelse fra naturfagstimen som omhandlet psykisk sykdom (kap. 4, s. 89-90) i lys av hvordan Oda opplevde seg sett av læreren sin.

Liv sier flere ganger, i ulike sammenhenger, at hun ikke hadde noen forventning om å bli sett. Hun hadde heller ikke noe konkret eksempel på en gang en viktig voksen *ikke* så henne: *"Jeg tror aldri at jeg har forventet det på en måte. Jeg satt meg selv aldri i den situasjonen at jeg på en måte; jeg trenger å bli sett, jeg vil snakke med noen, - for så å bli avvist"*. Hvordan kan en forstå det Liv sier? Løgstrup (1956) skriver "Det er ikke i kraft af en beslutning, at vi viser tillid og udleverer os, men vi lever altid på forhånd udleverede [...] blive klog af skade og arrangere os, så prisgivelsen og udnyttelsen blev undgået, er ugørligt" (s. 67). På en måte kan det være riktig å si at man i ulike situasjoner ikke har forventninger til andre mennesker, men samtidig så viser vår tillit seg spontant, gang på gang. I tillitens fordring ligger også en forventning om at den andre tar vare på det som ligger her. På den måten kan vi likevel ikke beskytte oss fra en skuffet forventning, selv om lave forventninger kan oppleves som nettopp en slik beskyttelse. Skuffelsen Liv beskriver i naturfagstimen der læreren underviser om psykiske lidelser, taler nettopp om en skuffet forventning. Liv sier: *"Før jeg visste ordet av det så hadde jeg tatt opp hånden, så bare "ja, det er noe som heter manisk depressiv."* At hun skulle rekke opp en hånd i denne timen, var ikke planlagt, det var ikke noe Liv hadde ventet og forventet skulle skje. Men når hun gjorde det, var det med et ønske og en forventning om at læreren skulle se den hånden. Hun forteller: *"Jeg tenkte at det hadde jo vært interessant å vite mer om hva denne sykdommen egentlig er for noe. Jeg tror egentlig ikke det var noen som visste at det er min pappa liksom"*. Hun hadde en forventning om at læreren skulle gi henne den informasjonen og forståelsen hun selv ikke hadde. Hun ønsket at læreren skulle se henne, men kanskje var det også noe hun ikke ville skulle bli synliggjort? Liv sier: *"Jeg følte at jeg ville egentlig bli anerkjent for det, men samtidig ikke"*. Kanskje er

den måten Liv ønsket og trengte å bli sett på den samme som Oda opplevde at læreren så henne? Liv sin lærer kunne kanskje gitt litt informasjon om sykdommen, som en form for anerkjennelse av viktigheten av Liv sitt bidrag. Men læreren bare fortsetter. Liv sier: *”Jeg husker at når jeg sa det så var jeg nesten litt skuffet for at ikke den læreren kunne gå mer inn på det da, si noe. Jeg tror egentlig jeg hadde lyst til å vite mer om det, for det var på en måte... dette er så reelt for meg det du snakker om nå”*.

Kanskje forsto Liv sin lærer at Liv hadde personlig kjennskap til denne diagnosen, og kanskje kom den manglende anerkjennelsen av Liv sitt bidrag ut fra et ønske om å beskytte Liv fra alles blikk? Kanskje så også denne læreren uten å synliggjøre? Men det er likevel en vesentlig forskjell mellom Liv og Oda sine opplevelser. Oda opplevde seg sett og anerkjent, mens Liv gikk fra timen med en skuffet forventning. Det er barnets opplevelse av blikket og handlingen som er mitt fokus her. Det er utfordrende for den voksne å se uten å synliggjøre, men likevel er det en pedagogisk utfordring å gjøre det – for barnets skyld. Den voksne kan se for lite og det kan ende med at barn føler seg oversett. Men voksne kan også se for mye – i form av å synliggjøre noe barn ikke ønsker eller er klar for at blir synliggjort. Den pedagogiske utfordringen er å fornemme hvordan barnet opplever seg sett, og slik forstå hva som bør ses og hva som ses, men ikke skal gjøres synlig for alle. Sævi (2005) sier det slik; *”The pedagogical look passes over what should be acknowledged and recognized but not called attention to”* (s. 164).

Skammen i hemmeligheten

Både Liv og Hedda nevner ordet skam som en grunn for å holde på hemmeligheten. En del av det som de opplevde gjorde det farlig å snakke om det hemmelige. På spørsmålet om hvilken plass hemmeligheter hadde i hennes liv og oppvekst svarte Liv at det hemmelige, kanskje ubevisst, hadde hatt en stor plass i form av at hun aldri snakket om pappaen sin. Hun sier: *”Da blir det jo på en måte en hemmelighet, hvis det er noe du føler at du skjuler, eller ikke vil snakke om, eller tror at er... ikke farlig men.... okei, kanskje du skammer deg da”*. Hedda kom også inn på skam i sitt svar *”Det har vel vært en sånn type hemmelighet at det har vært vanskelig å snakke om det fordi jeg har skammet meg over det”*. For Hedda ble hemmeligheten så viktig å skjule at hun selv ble syk i forsøket. Hennes streben etter å opprettholde fasaden, og å lykkes handler om å ta ansvar for situasjonen, men også samtidig om å skjule situasjonen. Skam kan være en sterk pådriver for å skjule (Skårderud 2001, s. 38-

39). Det kom ikke overraskende på meg at skam ble nevnt i samtalene. Jeg kunne likevel ikke skrive om skam i mitt litteraturreview, for da ville jeg foregripet og på sett og vis latt min egen forforståelse styre mer enn fenomenet hemmelighet. Når det er sagt ser jeg nå hvordan det opplevd farlige ved hemmeligheten også er knyttet til fenomenet skam. Psykiater Finn Skårderud (2001) sitt bidrag i boken *Skam* har gitt meg en større forståelse for hva skam betyr psykologisk. Skam som fenomen omhandles mye innen den psykologiske fagdisiplin, og en konsekvens av dette er at litteraturen ofte er skrevet på en måte som forsøker å forklare fenomenet, og som samtidig forsøker å forklare menneskers atferd på bakgrunn av denne kunnskapen. Jeg beveger meg slik i et felt som tradisjonelt har mye psykologi i seg når jeg nå skriver om skam. Det å nærme seg et fenomen som skam ved hjelp av kilder som bruker et annet språk enn det jeg ønsker å bruke er krevende. I første omgang endte det i en altfor psykologiserende tilnærming til mine informanternes historier. Jeg fant forklaringer i psykologien for det informantene fortalte, og forklarte deres opplevelser ved hjelp av psykologisk innsikt om skam. Dette hører ikke hjemme i den fenomenologiske pedagogikken, som har en eksistensiell og ikke en psykologisk forståelse av pedagogikk. Den europeiske pedagogikken forstår og handler ut fra en eksistensiell pedagogisk relasjon mellom barn og voksne, ikke en terapeutisk relasjon – som blant annet Skårderud skriver ut fra. Fenomenologien og pedagogikken har et felles fokus på det eksistensielle. Der psykologien forklarer ut fra utviklingspsykologiske eller sosialpsykologiske teorier som angår grupper eller diagnoser, er pedagogikken og fenomenologien opptatt av å forstå barns uttrykk og handling som relasjonelle og unike. Forklaringer og løsninger på pedagogiske spørsmål er ikke først og fremst fokuset, men derimot vil eksistensiell pedagogikk i likhet med fenomenologisk pedagogikk forsøke på å vise hvordan livet er og uttrykker seg i relasjonen mellom voksne og barn og hvordan barn i pedagogisk virksomhet møter livet og andre.

Når jeg nå har klargjort dette skillet, ønsker jeg likevel å låne noe av Skårderud (2001) sin innsikt i fenomenet skam. Det er mye innenfor fenomenet skam slik Skårderud behandler det som er relevant i forhold til mine informanternes opplevelser. Et eksempel er at skammen beskrives som taus, og betydningen av taushet som et hindrer for viktig korrigerende fra andre mennesker. Jeg har her valgt å vise hvilke pedagogiske dilemma og utfordringer som kan finnes i hvordan barn som bærer på skam kan oppleve å bli sett av sine voksne. Det er altså ikke rom for et dybdykk i fenomenet, men jeg anser det som så viktig og relevant at jeg stoler på at det jeg her løfter frem kan bidra til forståelsen av mitt forskningsfokus på vanskelige hemmeligheter.

Om å se seg selv gjennom andres blikk

Hedda forteller om frykten for at vennene hennes skulle se henne på en annen måte hvis hun fortalte dem om moren sin. Hun sier: *”Ja, også tror jeg også at det var fordi at jeg var redd for at folk skulle tenke at det var meg også ikke sant. At jeg også var gal siden hun var gal”*. Skammen er knyttet til frykten for avsløringen (Skårderud, 2001, s. 43). Den kommer av en ubalanse i den en opplever at en er og den en ønsker å være, og denne ubalansen nærer skammen. Skårderud sier: *”Skammen trer frem av denne spenningen mellom hvordan jeg vil bli sett, og hvordan jeg føler at jeg blir sett”* (2001, s. 38). Liv sa det slik *”Jeg har lyst å være som alle andre, jeg har lyst å være normal, og hvis jeg noen ganger tenker og fantaserer om at min pappa er normal så ... ja, så er det min sak liksom”*. Skammen handler slik også om frykten for å bli avslørt. Denne frykten bygger på en forestilling av hvordan de andre vil reagere på den man egentlig er (Skårderud, 2001, s. 41).

Skam er, som hemmeligheter, et nødvendig gode, men også et mulig onde. Det finnes god og dårlig skam. Den gode skammen beskytter oss, både mot oss selv og andre. Skårderud skriver:

[skam] beskytter sosiale bånd, det vil si at den regulerer intimiteten med de andre. Skammen definerer grenser for det private [...] Hovedfeilen er den evige: for mye eller for lite. Og kanskje enda verre: Det er stort sett feil folk som skammer seg, henholdsvis for mye og for lite (2001, s. 38).

Kanskje er det skammen som fører til at hemmeligheter noen ganger omtales som noe privat? Det private stenger for relasjoner, mens en hemmelighet alltid viser til en relasjon (van Manen & Levering, 1996, s. 58-73). En ”god” skam setter altså grenser for det private. En ”dårlig” skam hindrer på samme måte som det private, for relasjoner. Men som hemmeligheten er den alltid relasjonell. Skårderud skriver:

Skammen er en skam *over seg selv overfor den andre*. Den andre er alltid involvert, som fantasert eller reell. Men den dype skammen som en ødeleggende følelse kan vokse frem uten de ytre skammere, uten krenkerne. Skammen kan være mangelen på delte opplevelser (2001, s. 65).

Både hemmeligheter og skam har viktige fellestrekk med det som er privat, samtidig som begge fenomen skiller seg fra det private. Fenomenet skam henger sammen med opplevelsen av å bli sett eller å se seg selv gjennom andres vurdering av meg. Om dette skriver Skårderud (2001): *”Skammens vesen er knyttet til selviakttagelsen – å se seg selv med andres blikk*.

Skammen er ansiktets og øyets sykdom” (s. 43). Skårderud refererer her til Sartre, og Sævi (2005) siterer Sartre når hun skriver om å se seg selv gjennom andres blikk: ”By the mere appearance of the Other, I am put in the position of passing judgment on myself as an object, for it is as an object that I appear to the Other” (Sarte, 1943/1992, s. 189 i Sævi, 2005, s. 158). Opplevelsen av seg selv som et objekt sett av den andre, er opplevelsen av å se seg selv utenfra. Med ett ser man ikke lenger seg selv innenfra som for et øyeblikk siden, men utenfra slik den andre nå betrakter en. Men hva den andre ser og hvordan en selv opplever seg sett trenger ikke å stemme overens. Sævi skriver:

The glance has an effect that seems to be experienced even more powerfully by the person being seen, than by the person seeing. The latter may attach little or no significance to the look or to the message provided in the look, still it is how the look is experienced that is of consequence (2005, s. 158).

Denne opplevelsen er gjenkjennbar. Til og med når vi gjør noe vi vet ikke er greit, blir det aldri så ugreit som når vi ser oss selv gjennom en annens blikk (Sævi, 2005, s. 158). Vi kan relatere til enkeltsituasjoner der vi skammer oss gjennom et annens blikk, men den som beskytter seg fra en dårlig eller usunn skam ser seg selv aktivt gjennom andres øyne. Han eller hun ”vet” hva andre vil komme til å se om det blir avslørt. Men som beskrevet i sitatet så ser de ikke nødvendigvis det den andre ser. Når den som bærer på skam ser seg selv med den andres blikk, som fantasi eller i en faktisk hendelse, så ser ikke nødvendigvis den andre det samme som den som ser seg selv gjennom hans eller hennes blikk.

Sævi (2005) skriver om Trude, en ung elev med cerebral parese. Trude forteller om tilbaketuren fra en biologiekursjon som klassen hadde hatt langs stranden i nærheten av skolen. Hun var lykkelig over at to klassevenninner ville gå sammen med henne på vei tilbake til skolen. De tullet og lo i det fine været. Men når læreren så litt utålmodig ropte til dem at de måtte forte seg så hun med ett seg selv gjennom lærerens øyne. Hun sier: ”I felt that she addressed herself only to me, and I went as fast as I could. I almost ran, not to cause any delay to my friends” (s. 158). Om det plutselige skiftet i Trude sin tilværelse skriver Sævi:

The look of the teacher puts her in a self-conscious and reflective relation to herself. She sees herself for ”what” she is. The objectifying aspect of seeing prevents her from experiencing herself as ”who she is”—the whole physical and spiritual person. She is the disabled, cerebral palsy student, unable to walk as fast as the others (Sævi, 2005, s. 159).

Trude så seg selv, gjennom lærerens blikk, som eleven med cerebral parese. Kanskje er barn med psykisk syke foreldre redd for å bli sett som barn *av* psykisk syke? Kanskje er det dette

noen av dem ser når lærere og andre viktige voksne ser (på) dem? Hvordan kan vi hjelpe dem til å se hvem de er fremfor *hva* de er? Er det mulig å unngå å bli tillagt tanker og holdninger som en voksen ikke ser, men som et barn tror at du ser?

Sævi skriver: "People who generally believe in themselves and who are capable may in fact feel encouraged by the look of the other" (2005, s. 161). La meg minne om historien om Oda, og hvordan hun opplevde seg sett av læreren sin. Den sammen situasjonen kunne fort endt med at Oda så seg selv gjennom lærerens blikk på en objektiverende måte. Hun ville da sett seg selv som "hva hun er" (Sævi, 2005, s. 162), i hennes situasjon som en elev med spesielle behov i en spesialklasse på videregående skole. I møte med barn som bærer på skam er det helt nødvendig at den voksne fornermer hvordan barnet opplever å bli sett, og at han eller hun taktfullt handler ut fra denne forståelsen. Sævi skriver:

Being in touch [være taktfull] or having contact with the student is the basic condition for a personal and normative encounter between teacher and student. A look that touches or affects the student in a positive manner is always part of a pedagogical relation (2005, s. 163).

Sævi (2005) skriver i sin avhandling om utfordringer i det å se funksjonshemming pedagogisk. Hun skriver at barn med utfordringer veldig lett kan oppleve en voksens blikk som en bekreftelse av nettopp den utfordringen de har. Det handler kanskje også her om skamfølelse over det de er (funksjonshemmet), og at andre ser dem som *det* de er. Jeg lurer på om ikke det samme gjelder for barn med vanskelige hemmeligheter å bære på. De bærer på hemmeligheter som skjuler noe viktig ved og i dem selv og er skamfulle for det. Ved ikke å vise denne siden i og ved seg selv, ved ikke å våge å gi rom for det vanskelige i relasjonen til voksne, beskytter kanskje barn med psykisk syke foreldre seg fra et forventet objektiverende blikk. De har kanskje en overbevisning om at det er dette blikket som venter ved en eventuell avsløring av den vanskelige og skambelagte hemmeligheten. Den pedagogiske utfordringen finner vi også her i at barnet ønsker og trenger å bli sett, men at *noe* samtidig *ikke* må ses i form av å bli utpekt eller avslørt. I den pedagogiske relasjonen til barnet må den voksne taktfullt og oppmerksomt komme i kontakt med hvordan barnet opplever å bli sett. Slik kan den voksnes blikk støtte det ved barnet som trenger oppmuntring, og se det som er vanskelig og skambelagt– ved å se, men ikke vise eller røpe det som ses. I en slik omsorgsfull relasjon som den pedagogiske er det rom for å se det vanskelige, det som bærer med seg en opplevd skam. Men det kan aldri være det eneste den voksne ser for da har den voksne et blikk uten pedagogiske kvaliteter som ser "hva" og ikke "hvem" (Sævi, 2005, s. 155-164).

Hvordan kan vi møte barn som bærer på skam?

Jeg oppfatter at Liv og Hedda identifiserte seg med foreldrenes sykdom i sine svar. Hedda var redd for at vennene hennes skulle se henne slik som hun selv så moren. Hun sier: *”Eller kanskje ikke ha lyst til å være sammen med meg hvis de tenkte at jeg også var gal. Det at hun var syk var ikke bare noe hun hadde, det gjaldt meg også i kjempestor grad”*. Liv sa det slik *”Man bærer jo det selv også. Ikke det at jeg tenker at jeg er syk. Men det var jo litt min sykdom også på en måte. For det at jeg levde sånn, med alt det innebar”*. Barnas skam er muligens noe av det som gjør det utfordrende for både barnet selv og den voksne å snakke om det som er vanskelig, både med og uten ord. Det er nødvendig å presisere at ikke alle barn med en psykisk syk forelder skammer seg. Sigrid nevnte for eksempel ikke skam i vår samtale. Sigrid hadde en forståelse av hva som gjorde pappaen annerledes, og den ga kanskje ikke rom for skammen.

En innsikt i hva den mulige motstanden i møtet med barn som har det vanskelig egentlig handler om kan gi oss en større pedagogisk sensitivitet. Voksne må fornemme hvor mye som står på spill for barnet, og hva som er hva. Samtidig er det en pedagogisk utfordring at vi ikke kan vite hva som skjules på bakgrunn av skam og hva som skjules som en vanskelig hemmelighet. Men at et barn ikke snakker om det vanskelige, betyr likevel aldri at han eller hun ikke trenger en voksen å stå sammen med – en som i relasjonen likevel kan finne et språk som rommer mer enn ord, og mer enn ord kan romme. Kanskje skyldes tausheten, som for Liv, at ingen voksne har skapt et rom for det vanskelige, og kanskje handler det også om skam. Jeg ber voksne om å *våge*. Dette er ikke et tilfeldig ordvalg. Det krever å stå sammen med barn i det som er vanskelig, kanskje især om man selv opplever at man ikke strekker til – at kunnskapen ikke strekker til, at man kanskje ikke tror at man kan gjøre noe. Det krever å sette seg selv i en posisjon der man kan bli avvist. Men i en pedagogisk relasjon til et barn kan vi ikke sikre oss, risiko må få sin plass (Sævi, 2015, s. 77). Løsninger og svar på alt som er vanskelig er ikke det viktigste – relasjonen, den pedagogiske relasjonen er et mål i seg selv (Sævi, 2014, s. 252). Her må voksne leve med en voksen eksistens i den krevende ”midten” (Biesta, 2015, s. 203-205). Jeg tror virkelig at voksne ønsker å leve her, men usikkerheten og frykten for at vi ikke strekker til hindrer oss for ofte i å våge. Vi beskytter oss selv for det barna trenger at vi gir dem beskyttelse i (Killén, 2003, s. 11). Men nettopp risikoen og

usikkerheten for hva utfallet blir er det som gjør det mulig å strebe etter rettferdighet for hvert enkelt barn (Biesta, 2001, s. 46).

6. Avslutningen – om det jeg ikke forventet å finne

Innledning

Prosjektet jeg skulle ta på meg om jeg tok en master er snart kommet til sin slutt. Så hva sitter jeg igjen med etter å ha utforsket fenomenet hemmelighet? En lærdom større enn jeg noensinne kunne forestilt meg. Jeg har skrevet om fenomenologien, hvordan den både gir og tar. Det den tar er hva den krever av meg. Den krever at jeg skal undre over alminnelige fenomener. Den krever at jeg må spørre andre mennesker etter deres opplevelser. Den krever at jeg må være så til stede i alt jeg skriver, og ikke ”gjemme” meg bak andres akademiske presentasjoner. Den krever at jeg må åpne øynene, og se det som viser seg. Jeg ser hvilket ansvar det er å se. Jeg ser hvor sentral og nødvendig en villighet til ikke å sikre seg er i våre relasjoner til barn. Jeg ser hvor rett Løgstrup hadde da han skrev ”den ansvarlige bindes mere og mere” (Løgstrup, 1996, s. 64-65).

Det å skrive en masteroppgave krever at jeg begrenser meg innenfor prosjektets gitte rammer. Det er så mye som skulle vært skrevet, så jeg føler at jeg kun pirker i overflaten. Jo lenger jeg kommer, jo mer innser jeg hvor lite jeg forstår, men også hvor lite av denne forståelsen som får plass i dette prosjektet. Jeg vil i det følgende reflektere videre over noe av det jeg har funnet gjennom denne reisens utforskende undring over hemmelighetens plass i livet til barn med psykisk syke foreldre. Det viser seg nemlig å være noe annet, og mye mer enn hva jeg ”gikk inn for” å finne.

Det hemmelige i hemmeligheten

I løpet av en barndom har man utallige samtaler. En av samtalene jeg husker fra egen barndom er den hvor jeg fikk del i min venninne sin hemmelighet. I dette arbeidet lurte jeg på om mine informanter, som altså befant seg på motsatt side av meg i slike samtaler, også husker de viktige samtalene slik jeg gjør? Dersom et barn røper noe som oppleves som en hemmelighet, er det muligens noe som fester seg i hukommelsen til både den som røper hemmeligheten og den som får del i den. Men hva om det som røpes *ikke* er en hemmelighet? Kan man røpe noe som ikke er en hemmelighet? Antakelig ikke. Men man kan snakke om viktige og vanskelige ting fra barndommen, og barn kan huske disse samtalene fordi de på en

eller annen måte betyr noe for dem. Da jeg spurte mine informanter om hva en hemmelighet var for dem, kom svarene umiddelbart. Dette hadde jeg ikke forventet. Jeg stilte med den forforståelsen at det var hemmelighold som gjorde at det vanskelige ikke ble snakket om. Jeg var ikke klar over at det er forskjell på det å holde på en vanskelig hemmelighet, og det ikke å ha ord for det som burde sies, eller oppleve at så mye ikke ble sagt. Sigrid, som ikke holdt farens sykdom hemmelig sier: *"Det er så mye som er usagt. Det var aldri noen som sa noe konkret, selv når jeg hadde fortalt det så er det ... Det var ikke sånn at det kan man ikke spørre om"*. Sigrid sin egen åpenhet om det vanskelige førte ikke til at andre snakket med henne om pappaen hennes. Det kan virke som det er slik at andre mennesker kan gjøre noe til en hemmelighet for deg. Hvorfor stilte ingen et oppfølgingsspørsmål når Sigrid selv delte at det var vanskelig? Hun sier: *"Så husker jeg at jeg åpnet meg for en venninne og sa at nå er han veldig dårlig, og det er veldig tøft hjemme, også spurte hun meg aldri senere. Det har faktisk satt seg litt i meg"*. Hva er det som gjør at vi viker fra å møte det vanskelige og ta opp i samtale det den andre innbyr til? Glistrup (2004) skriver at frykt for andres manglende forståelse for det vanskelige kan hindre oss i å dele noe vanskelig med dem. Men kanskje kan det vanskelige også hindre andre i å spørre om det som er vanskelig?

Det ensomme i livet

Van den Berg (1972) skriver at en som er innlagt på sykehus på bakgrunn av hallusinasjoner eller vrangforestillinger ikke lenger i denne situasjonen deler vår felles verden, men har en egen, ensom verden. *"Loneliness is the central core of his illness, no matter what his illness may be"* (s. 105). Når pasienten er frisk og ikke lenger lider av vrangforestillinger kan han ikke lenger gi mening til det som forløp tidligere slik han kunne det mens det sto på.

Dilemmaet er da at han på dette tidspunktet ikke blir forstått verken som syk eller frisk.

Nettopp dette skillet mellom syk og frisk er det som skaper ensomheten, sier van den Berg (1972). Ensomheten kommer av at personen selv klarer å skille, i alle fall i ettertid, hva som var sykdom, men det å se dette selv uten å kunne forklare til omverden hvordan det oppleves, skaper ensomhet (van den Berg, 1972, s. 105-110). Ønsket om å dele opplevelser med andre betyr likevel ikke at en vil at andre skal kunne føle hvordan det oppleves. Andre kan aldri helt og fullt vite hvordan det er å være meg, og dette beskrives også som en fryktelig ensomhet i sammenheng med psykisk sykdom. Kanskje er denne ensomheten også opplevd av barn som lever nær en psykisk syk forelder? Den syke kan ikke fullt ut formidle hvordan sykdommen oppleves, og må leve med sin opplevelse som ikke kan deles av andre. Likevel er barnet

delaktig i sykdommen på en måte som gjør at hun eller han kjenner sykdommen, men annerledes enn den som selv er syk. Løgstrup (1956) peker på en annen side ved det at vi ikke kan ta del i andres følelser slik den andre føler dem. Han skriver ”Det fremmede, der beror på, at vi ikke kan føle hinandens følelser, er kjærlighedens incitament. Netop fordi den anden, jeg elsker, ikke i sin følelse kan lære min kærlighed at kende, må jeg stadig bevidne den” (Løgstrup, 1956, s. 149). Å vise våre følelser i form av ulike initiativ ville bli meningsløst hvis den andre kunne kjenne mine følelser. ”Det er derfor ikke ensomheden, men først ophævelsen af den, der ville være frygtelig” (Løgstrup, 1956, s. 149). En del av vår ensomhet er altså helt nødvendig for at vi kan leve sammen i relasjoner med meningsfulle initiativer. Det at vi er isolert fra hverandre og må dele opplevelser med hverandre for å komme i kontakt, er en ensomhet som er knyttet til vår egen (ensomme) eksistens. Vi kan ikke oppheve den, men må leve med dette livsvilkåret, eller denne aporien (Mollenhauer 1996). Van den Berg (1969)¹² deler Løgstrups forståelse: ”Every friendship, every marriage, every love relation can only exist thanks to the grace of the secret that one person is for the other” (van den Berg, 1969, s. 153 i van Manen & Levering, 1996, s. 170). Men det som likevel skiller vårt hemmelige indre liv, som til tider kan oppleves som ensomhet, fra den ensomhet som van den Berg (1972) beskriver, er kanskje skillet mellom det friske og det syke. Poenget er altså ikke å kunne dele alle følelser, men at den vanskelige sykdommens opplevelser ikke kan deles med ord i den ”friske” verden som den syke deler med andre.

Jeg har skrevet om det å ha eksistensielle hemmeligheter (kap. 2, s. 49-50), og kanskje kan alvorlige psykiske lidelser beskrives som eksistensielle, slik van den Berg (1972) gjør. Psykisk sykdom vil, i ulik grad selvfølgelig, ha betydning for hvordan et menneske er *i* verden, samtidig som den, muligens i enda større grad enn for andre, umuliggjør det å dele med andre opplevelser ved egen eksistens. Kanskje blir hemmelighetene som er knyttet til egen eksistens *i* og *sammen* med verden flere, ensommere og mer komplekse enn de fleste andre hemmeligheter? Uavhengig av om den psykisk syke forelderen holder sykdommen hemmelig eller ikke for andre, vil den i følge van den Berg (1972) i hvert fall delvis, være en hemmelighet også for han eller henne selv, og samtidig vil hun eller han aldri helt og fullt kunne formidle nyansene eller helheten i opplevelsene videre til andre.

¹² Van den Berg, Jan H. (1969). Het gesprek. I J. H. Van den Berg & J. Linschoten (red.). *Persoon en Wereld* (s. 136-154). Utrecht: Erven J. Bijleveld.

Ikke alt i sykdommen kan deles

Kanskje kan det med ensomhet i opplevelsen også reflekteres over i forhold til spørsmålet om noen kan gjøre noe til en hemmelighet på andres vegne? Vi deler verden i form av at vi eksisterer her sammen, men vår virkelighetsforståelse springer ut fra våre opplevelser og erfaringer *med* og *i* denne verden, og er i utgangspunktet singulære (Løgstrup 1956).

Eksistensielle hemmeligheter er knyttet til hvordan vi er *i* verden, og har utgangspunkt i vår annerledeshet fra andre som begrenser en total åpenhet og forståelse av hverandre (van Manen & Levering, 1996, s. 11). Van den Berg (1972) illustrerer ytterpunktet i vår egen eksistens som vi ikke kan dele med andre. Til forskjell fra eksistensielle hemmeligheter skiller denne annerledesheten seg ut som sykdom, som noe vi ikke deler og ikke kan dele. Sigrid fortalte åpent at pappaen hennes var psykisk syk, men sier samtidig at ytterst få snakket med henne om pappaen. Kanskje grunner den eventuelle frykten for slike samtaler, samtaler om det vanskelige, i at vi ikke vet hva vi snakker om? At det er en verden verken de voksne eller barna deler med den som er syk? Kanskje er det en verden som er skjult, selv for den syke forelderen? Det betyr at andre kan gjøre noe hemmelig på dine vegne fordi det faktisk *er* en hemmelighet også for dem. Det hemmelige er en verden de ikke deler og heller ikke forstår. Livet og psykisk sykdom som en del av noen menneskers liv, setter selv grenser for hvilke hemmeligheter som kan deles og hvilke som fortsatt må være hemmelige.

På grensen mellom hemmelighet og løgn

Historiene til mine tre informanter viser sammenhengen som finnes mellom hemmeligheter og løgn. Jeg har skrevet om hvordan løgn og hemmeligheter er relaterte fenomen (s. 39-40), og viste her at løgn noen ganger er det som beskytter og holder en hemmelighet. I hvilken grad løgnen kan forsvares, kommer an på hva og hvem den beskytter (van Manen & Levering, 1996, s. 132). Kanskje en vanskelig eller opplevd farlig hemmelighet lettere krever løgn, da denne løgnen beskytter en som barnet er lojal mot og glad i? Løgn har mange former. Den kan være det motsatte av sannheten, og det kan være å ”pynte” på sannheten. Men løgnen kan også omfatte mye mer, kanskje til og med prege hele livet. Hos mine informanter er hemmeligheten er der, godt skjult bak alle de gode prestasjonene, og bak unngåelsen av situasjoner som kan bli vanskelige, for eksempel besøk av venner hjemme. Men dette er ikke hele bildet. Sigrid viser oss hva det krever ikke å pynte på sannheten. *”Jeg hadde ikke så lyst til å si det til dem, men jeg tror jeg sa det likevel. Jeg vet ikke om jeg sa hvilke medisiner, men at det var bivirkninger”*. Liv derimot, holdt på hemmeligheten, det ingen snakket om, med

hele seg. Hedda beskriver frykten for at noen skulle finne ut at mammaen hennes hadde kjørt i beruset tilstand, noe som for henne var en frykt som grunnet i at andre kunne tro at hun også var syk. Hun var redd for at vennene hennes ville se henne på en annen måte enn tidligere, hvis de visste. *”Jeg trengte noen som ikke visste om det”* svarte Hedda når jeg spurte om hun snakket med vennene sine om moren. Har man noen nære å dele det vanskelige med kan man, som Sigrid, ha det naturlige skillet mellom nære og fjerne. Den frykten Hedda beskriver for at vennene hennes skulle tro at hun var syk hvis de fikk vite at moren hennes var det, får meg likevel til å undre. Kanskje handlet valget om hemmelighet mer om denne frykten enn om ønsket om et fristed i form av noen som ikke visste? Det er vanskelig å si. Hedda sier: *”Jeg tror nok jeg har dratt mange hvite løgner og forskjønnnet situasjoner. Kanskje ikke vært sånn superflink på å ta folk med meg hjem. Men jeg ble nok også så flink til å holde det hemmelig den tiden jeg bodde hos henne at jeg lagde vel ikke situasjoner som det kunne avsløres i”*.

Glistrup (2004) skriver om hvor lojale barn ofte er mot sine foreldre. Lojaliteten er så sterk at barnet ønsker å skjule at forelderen tidvis ikke fungerer slik som barnet fornemmer at omverdenen forventer. Forelderens problem blir barnets problem, men utad kan barnet slik fremstå som et ganske ubekymret barn. Ideen om at barns problemer er synlig for omverdenen gjelder ikke alltid for et barn som ønsker å beskytte sin mamma eller pappa (s. 34-35). Derfor har barn med psykisk syke forelderen ofte havnet i kategorien ”de usynlige barna” (s. 34). Det kan være vanskelig å se det de aktivt prøver å skjule, men om man i relasjonen til barnet får innsyn i det vanskelige, peker Glistrup (2004) på at det er viktig å være tydelig på at du som voksen respekterer barnets forelder, og at du har omsorg for både barnet og hans eller hennes foreldre. Hun hevder at dersom du som voksen viser at du forstår at denne voksne tross alt er en av barnas viktigste, kan du vise at du forstår barnets behov for å beskytte sin mamma eller pappa. Kanskje får du da dele noe av sårbarheten med dem, sier Glistrup (2004, s. 150-151). Hedda var lojal mot mammaen sin, og hun skjulte situasjonen på mange nivå for andre. Samtidig sier hun at folk visste. På mange måter ligger det en eksistensiell motsetning i det å forsøke å skjule en hemmelighet som andre på en måte likevel vet. Jeg lurer på hva det egentlig betyr når det er så viktig for et barn å holde på en hemmelighet som de rasjonelt sett vet at ”alle” egentlig kjenner til?

Om å holde og dele en hemmelighet som ”alle” kjenner

Sævi (2005) reflekterer over et forhold knyttet til Finn Carling i sin artikkel om ”blinded seeing” (s. 155-164). Carling hadde cerebral parese, en synlig funksjonshemming, og skriver i sin bok fra 1962¹³ om hvordan han likevel opplevde funksjonshemmingen som en hemmelighet. Det at han hadde cerebral parese var noe ”alle” visste (bare ved å se han), men som ingen snakket om: ”And yet, it had been a secret that everybody could already see” (Sævi, 2005, s. 155). Jeg spør hva som får et barn til å holde en hemmelighet som ”alle” vet. Til tross for at hemmeligheten som Hedda hadde ikke kun omhandlet Hedda selv, tror jeg at opplevelsen har noe felles med Finn Carlings. Jeg har tidligere i arbeidet skrevet om at en del av barns oppdragelse går ut på å lære å være hensynfulle overfor andres følelser (s. 39). Mens mindre barn kan peke og høyløst bemerke andres atferd, utseende eller annerledeshet, vet eldre barn at dette ikke er forenelig med å ta hensyn til andres følelser (van Manen & Levering, s. 134-136). Sævi (2005) kommer inn på dette når hun skriver:

It is in part a cultural and normative experience that when facing persons with disability, the disability itself is seldom mentioned. Children are taught not to point, stare or talk aloud about the impairments of people they meet. Disability is treated as unmentionable and as something that should remain unnoticed and thus invisible, even in our society of so-called tolerance and openness (s. 155)

Dette er knyttet til opplevelsen av å se, uten å se – og til hvordan vi overser noe som er fullt synlig. Sævi skriver riktignok om synlige funksjonshemminger, men slik jeg ser det er det ikke en lang slutning å dra at dette hensynet kan bli opplevd slik også i møte med noe som er mindre synlig, som for eksempel en vanskelig hemmelighet som på en måte både er skjult og kjent samtidig. Spørsmålet er ikke bare knyttet til at vi i det lengste forsøker å holde hemmelig noe alle vet. Det er også knyttet til det å se på en måte som ivaretar det at den andre selv må være *klar* for at noe blir sett og dermed avslørt. På en måte må den som opplever det vanskelige selv vise sitt forhold til det vanskelige dersom den som ser han eller henne skal føle seg i stand til å kommentere det. Sævi sier: ”Simply, it is a certain kind of attentive seeing: it is to make noticeable (and thus thinkable) what was only seen but not thought about” (2005, s. 155). Finn Carling avslørte ”hemmeligheten” om sin fysiske funksjonshemming på radioen. Til tross for at alle som visste hvem han var allerede var kjent med hemmeligheten (den var synlig), så kostet det alt han hadde av mot å gi hemmeligheten ord. Han omtalte det selv som en ugjenkallelig avsløring (Sævi, 2005, s. 155). Vi kommer altså igjen tilbake til det å sette ord på, først for seg selv og så for andre. En hemmelighet

¹³ Carling, F. (1962). *And yet we are human*. New York: Arno Press.

holdes ved ikke å fortelle og avsløre med ord, men den holdes også ved ikke å klare å erkjenne at situasjonen er som den er. I forbindelse med Carlings situasjon sier Sævi: ”By being blind to the disability we do not allow ourselves to think about it, reflect on it, make judgments about it. The blinded seeing of disability remains pre-reflective so to speak—seen but unnoticed” (2005, s. 156). Gjennom å se *uten å se* kan en (synlig) hemmelighet holdes hemmelig både for den som holder den, og for alle dem som hemmeligheten holdes for. Det er vanskelig for en voksen, som Finn Carling for eksempel, å erkjenne det som kanskje er aller vanskeligst i ens liv, det som det kanskje også er knyttet skam til. Grunnen er kanskje at erkjennelse i og for seg er vanskelig, og erkjennelse i møte med andre er enda vanskeligere. For barn med en vanskelig hemmelighet knyttet til en livssituasjon som ikke er fullt forståelig for dem og i tillegg skambelagt, er det kanskje umulig å avsløre hemmeligheten. Det gjør det muligens enda mer komplekst at hemmeligheten har å gjøre med mamma eller pappa, som er den eller de voksne barnet både er aller mest avhengig av, glad i og lojal overfor.

Hedda mener at det var hun selv som bestemte om noe skulle være hemmelig, men at moren hennes har vært, og fortsatt er, opptatt av at hennes sykdom ikke skal snakkes om. Til syvende og sist var det hun selv som bestemte (kanskje med god støtte av profesjonelle voksne) at det ikke gagnet henne å holde denne hemmeligheten. Plutselig slo det meg at Hedda røper morens hemmelighet for meg i mitt forskningsprosjekt, men først og fremst røpet hun den for seg selv. Som Finn Carling røpet hun her en hemmelighet som ”alle” allerede visste om. Hun røpet den også som barn, til lærere, barnepsykologen og fosterforeldrene. Men utover dette er min forståelse at morens ønske om hemmelighold var en beslutning for dem begge. Hedda sin mamma formulerte seg og sitt som en hemmelighet som alle som visste om den måtte holde. Sykdommen hennes, altså hva sykdommen egentlig gikk ut på, var i seg selv en hemmelighet for Hedda. I tillegg var omstendighetene rundt moren og sykdommen hennes, alt sykdommen gjorde med moren, familien og Hedda selv, alle konsekvenser og ringvirkninger – alt dette måtte Hedda, i sin lojalitet til moren, skjule og holde hemmelig.

” Dette er min byrde å bære.”

Det er voksnes ansvar å se, men ansvaret er også på sett og vis en *forlengelse* av det å se, da det å se er forutsetningen for handling (Sævi, 2015, s. 83). Det handler om at ansvaret som det er å se tas og synliggjøres i handlingsvalget den voksne tar på bakgrunn av det han eller hun ser. Et av spørsmålene til Liv, Hedda og Sigrid var hvem som skulle ha sett dem. Jeg ser nå at

spørsmålet om hvem som skulle ha sett dem henger sammen med forventninger, og at forventninger henger sammen med den enkeltes syn på, og oppfatning av, hvem som var ansvarlig – hvem sitt ansvar det var at de ble sett. Men jeg ser også at svarene kanskje er refleksjoner og oppfatninger som de har gjort seg som voksne, heller enn opplevelser slik de var da de var barn. De tre informantene er unge voksne som ser tilbake på en levd barndom. Det de beskriver er eksempler i form av opplevde situasjoner, men som barn så de ikke at nettopp disse situasjonene fordret et voksent ansvar, og at de selv ofte tok dette ansvaret. Som voksne ser de at dette er voksnes ansvar. Men barn er eksistensielt avhengig av sine voksne, og om voksne ikke tar ansvar for barn så tar barna selv ofte konsekvensen av dette. Barn ansvarliggjør ofte ikke sine voksne, men tar på sett og vis ansvar for situasjonen med den de er, som en konsekvens av et voksent ansvar som ligger der, men som den voksne ikke tok. Opplevelsene de delte med meg knyttet til dette spørsmålet viser noen av de (mange) mulige pedagogiske konsekvensene ved at en voksen ikke tar sitt ansvar. Jeg løfter ikke frem dette med barns opplevde ansvar først og fremst for å peke på en risiko som barna utsettes for, men for å synliggjøre det totale ansvaret voksne har i den pedagogiske relasjonen med barn. Liv, Hedda og Sigrid sine refleksjoner rundt hvem som var ansvarlig i de ulike situasjonene er utgangspunkt for mine refleksjoner. Med utgangspunkt i det singulære, i den enkelte opplevelsen kan vi komme nærmere det universelle, det som vi kan forstå som mennesker, og kanskje også viktige allmenne pedagogiske spørsmål om ansvar.

Liv forteller om en gang hun begynte å gråte på skolen når jeg spør etter en situasjon som handler om å bli sett av en signifikant voksen (beskrevet i kap. 4, s. 86, 88). Liv sier: *"Også sa hun [læreren] bare til meg "åh, Liv hvorfor gråter du? Jeg vil ikke at du skal være lei deg"*. Læreren ser at Liv er lei seg. Hun spør hvorfor, og sier samtidig at hun ikke vil at Liv skal være lei seg. Jeg lurer på om dette ønsket kan oppfattes som at hun ikke bør gråte? At Liv burde være glad? Hvis man i samme setning spør hvorfor og ytrer at man skulle ønske at det ikke var sånn, hva betyr egentlig det? Betyr det at læreren våger å nøle (Sævi 2014)? Betyr det at hun vil stå sammen med Liv i den vanskelige "midten" som Biesta (2015) beskriver? Eller gikk hun til de ytterpunktene som Biesta (2015) også beskriver, der en enten tvinger frem sin egen vilje for å få kontroll over situasjonen, eller trekker seg bort fra den situasjoner som byr på motstand (s. 201- 203)? Liv forteller at hun ikke vet hvorfor hun begynte å gråte denne dagen. Verken læreren eller Liv fikk svar på det. Hun forteller ikke noe om en videre samtale utover den siterte setningen. Min utfordring er å se om denne læreren møtte Liv på en pedagogisk god måte. Det er vanskelig å si. Liv forteller: *"Det var ikke noe negativt med det i*

det hele tatt, hun var veldig medfølende, absolutt. Men jeg tror nok ikke at jeg hadde så veldig lyst å grine igjen. Jeg var veldig flau. Ja, det var jeg. Jeg var bare lei meg". Opplevde Liv å bli sett? Kanskje. Hun sier: *"Ja.. ja, for da var det jo bare meg og henne der liksom"*. Men opplevelsen av å bli sett er mer enn ikke å bli oversett. Det å bli sett kan innebære å se uten å synliggjøre. Men det å bli sett er også mer enn at læreren ikke har andre barn å se. Det er ikke minst en god følelse, en følelse av å bli forstått og anerkjent som ligger i opplevelsen til den som blir sett. Liv var flau over tårene sine som hun selv ikke forsto. Hun spør hvordan læreren kunne forstå tårer hun selv ikke forsto? Kanskje handler det ikke alltid om å forstå alt, men å oppleve forståelse. At læreren ikke ville at Liv skulle være lei seg var nok, som Liv sier, ut fra medfølelse og et genuint ønske om at hun skulle ha det bra. Men Liv kan ikke være glad for lærerens skyld. Spørsmålet er om læreren egentlig tok sitt ansvar for det hun så i denne situasjonen. Det er vanskelig å vurdere, men følelsene Liv beskriver samsvarer ikke med de følelsene de andre informantene deler ut fra sine opplevelser av å bli sett. Liv sier: *"Jeg kan ikke huske at hun spurte meg igjen om hva det var"*.

Barn tar ansvaret selv og "ansvarliggjør" ikke andre

Det er ikke alltid vi som voksne klarer å handle slik vi ønsker i de situasjonene som oppstår sammen med barn. Men at læreren aldri tok et initiativ, etter å ha tenkt seg om, etter å ha lurt på hva som egentlig var vanskelig for Liv, det kan kanskje ikke kalles å ta sitt voksne ansvar. Jeg mener ikke nødvendigvis at episoden i seg selv burde snakkes om. Kanskje oppfattet læreren nettopp at Liv var flau over episoden, og derfor unnlot å nevne den igjen av hensyn til Liv. Men finnes det ikke andre måter å møte barn som Liv på, som tar hensyn og samtidig ansvar? Hedda sin lærer brukte mye tid sammen med Hedda etter hennes tårer, og Oda sin lærer så uten å synliggjøre alt han så. Det finnes ikke noen fasit på hvordan Liv sin lærer skulle handlet i denne situasjonen, men uavhengig av lærerens intensjon var det kanskje en mulighet som læreren ikke tok. Det å ta pedagogisk ansvar som voksen er å gi (et) an-svar til det barnet "sier" i den situasjonen barnet er i (Sævi 2015). Det paradoksale er at det ikke er mulig å være helt sikker på at det an-svaret en gir er det rette for dette barnet i den situasjonen. Men likevel må en gi det. Kanskje er det dette Biesta (2001) peker på når han skriver at det i pedagogiske sammenhenger er den voksnes oppgave igjen og igjen å forsøke å (be)handle rettferdig, men uten at en noen gang kan oppnå full rettferdighet. Grunnen er ikke at handlingen ikke er god og riktig i forhold til barnet og situasjonen, men at et barn (og et

menneske) aldri kan møtes rettferdig. Rettferdighet er aldri rettferdig nok (Derrida (1997) i Biesta 2001, s. 49).

Både Liv og Sigrid sier de kunne blitt sett mer på skolen. Som voksne ser de nå at de profesjonelle voksne hadde et ansvar for å se dem, og de reflekterer over hvordan de voksne kunne sett dem i større grad enn de gjorde. Sigrid sier *”De kunne nok sett meg litt mer på skolen også, men jeg klarte meg veldig greit, så jeg skjønner på en måte også”*. Liv deler denne forståelsen: *”Jeg klarte meg bra faglig, jeg klarte meg bra sosialt, derfor tror jeg ikke heller at noen så meg på en annen måte enn de andre da”*. I ettertid forstår de at det var vanskelig å se at de trengte de profesjonelle voksnes ansvar. I refleksjonens rasjonalisering kan det virke som om de *selv* tar ansvar for en manglende opplevelse av å bli sett. Et pedagogisk anliggende er å spørre seg om det å bli sett slik barnet trenger er noe barnet kun kan forvente hvis hun eller han ikke klarer seg bra på skolen? Er det pedagogisk godt nok å bli sett bare hvis barnet synlig (for den voksne) trenger å bli sett? Dette er vanskelige pedagogiske spørsmål. Det er spørsmål som vi ofte stiller for å få svar på hvorfor barn handler som de gjør, og for å finne en løsning eller metode som hjelper eller fjerner problemet. Men det er kanskje ikke alle problem en kan fjerne, og kanskje er det også slik at (mange) situasjoner i livet ikke kan forutses eller forhåndsplanlegges av voksne slik at vi vet hva som kan gjøres for å avhjelpe. I pedagogisk - fenomenologisk forskning er man opptatt av å se barns opplevelse av situasjoner i livet, ikke først og fremst for å løse problemet, men for å møte situasjonene slik at barnet kan få hjelp til å leve *i* den og *med* den. Bollnow (1976) peker på dette når han skriver at vi som voksen ikke kan forhindre at barn møter kriser og vansker i livet sitt. Det vi imidlertid kan gjøre er å være sammen med barnet i det hun eller han opplever, og hjelpe barnet til å leve livet sitt med de forutsetninger de har og møter i møte med det.

Å se det svakeste uttrykket

Hedda tok et stort ansvar for moren sin, men hun ble også pålagt et stort ansvar. Hun forteller om fastlegen: *”Han ville da absolutt at jeg skulle bo hjemme for det så jo veldig bra ut”*. Og om barnevernsansatte på hjemmebesøk: *”De vil bare at ting skal fungere, og ting kan jo se ut som at fungerer utad uten at det gjør det”*. Hedda beskriver hvor hardt hun jobbet for å prestere godt for å skjule hvordan det egentlig sto til, og hvor vanskelig hun egentlig hadde det. Likevel unnskylder hun ikke legen og de barnevernsansatte for at de ikke så henne bak

denne flinke fasaden. Hun sier riktignok at hun ikke ønsker å kritisere de i barnevernet. Hun er klar over at de er overarbeidet, men at nettopp det gjør at de har vanskelig for å se. Istedenfor å konkludere med at hun var for flink til å bli sett av barnevernet og legen sier Hedda: ”Det er kanskje et eksempel på noen som ikke så meg”. Det å være synlig i behov for å bli sett gjør det kanskje også enkelt for andre å se. Det ikke å være synlig (en mulig konsekvens av ikke å bli sett) og likevel trenge å bli sett, er den egentlige pedagogiske utfordringen. Den franske filosofen Simone Weil (1990) beskriver en form for oppmerksomhet som ser det som ikke er synlig for øyet (se kap 1, s. 25). Hun beskriver blikket som en type oppmerksomhet ”der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er” (s. 77). Denne oppmerksomheten er ikke rettet mot et bestemt problem: Hun sier: ”Tanken må først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting (1990, s. 75). Sævi (2014)¹⁴ skriver på bakgrunn av Weils essay:

Dersom tanken for raskt kaster seg over et problem og vil løse dette, blir den beslaglagt av noe som er den uvedkommende, og sannheten slipper ikke til. Oppmerksomhet består ikke i å fokusere direkte på et problem for å løse det, men er tvert imot en anstrengelse, som reflekterer kvaliteter som nestekjærighet og godhet (s. 9).

En slik oppmerksomhet muliggjør å se det som ikke er synlig for øyet, fordi oppmerksomheten liksom ser *forbi* det som er synlig. En slik form for pedagogisk, voksen oppmerksomhet hører til den pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn. Denne seende oppmerksomheten krever ikke at barn har et synlig behov for å bli sett. Oppmerksomhetens omtentksomhet ”bringer med seg en særlig måte å se på; med et blikk som ser det ved den andre som ikke umiddelbart er synlig” (Sævi, 2014, s. 9). Oppmerksomhetens blikk ser alle mennesker i en potensiell tilstand av sårbarhet og ulykkelighet, som uansett fordrer et oppmerksomt, medfølende og nestekjærlig blikk (Sævi, 2014, s. 9, Weil, 1990, s. 77). Sævi sier:

Å ta ansvar for eget ansvar kan da handle om å svare på det uttrykket i situasjonen som kanskje er det svakeste, men som fordi det er eksistensielt, er uttrykk for hvem den andre *er*, og ikke bare hva den andre gjør eller ikke gjør (2015, s. 90).

Ut fra en eksistensiell forståelse av mellommenneskelige relasjoner er alle handlinger, alt som blir sagt, gjort eller ikke gjort, et uttrykk for hvem vi er (Sævi, 2014, s. 89-90). De gode

¹⁴ Sævi, T. (2014). *Mer enn studenten har bedt om* er omarbeidet fra artikkelen i *Krumtappen og sjøstjernen: en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid*. (2009), og planlegges utgitt i et tidsskrift.

prestasjonene, og de sterke personlighetene som skildres er kanskje det som uttrykkes sterkest i historiene til Hedda, Liv og Sigrid. Det er det synligste. Men de trengte alle at voksne så forbi, at de så det som lå bak. Sævi skriver: ”Kanskje kan vi si at det som egentlig sies ofte er det vi ikke ser” (2015, s. 90). Det er det svakeste uttrykket som krever dette spesielt oppmerksomme blikket, alt det andre er sakstalende og synlig. Liv sin lærer svarte på at Liv gråt, de profesjonelle voksne så gode prestasjoner, fastlegen så en mor som trengte en datter hjemme hos seg, og barnevernet så et fungerende hjem. Oppmerksomhetens blikk ser derimot det som ikke er synlig, det som er det svakeste, men likevel ofte det viktigste å se.

Epilog

Jeg ønsket så gjerne med denne oppgaven å vise voksne at det *må* snakkes om, at skammen og de vanskelige hemmelighetene kunne vike for forståelsen som barn ville få ut fra slike samtaler. Min forforståelse var at det hemmelige kun ble holdt hemmelig fordi at ingen snakket om det. I starten ble fenomenet hemmelighet forstått av meg som en inngang til å belyse et tabu, men i løpet av arbeidet viste fenomenet selv for meg at det er *mer enn*. Det jeg fant, var derfor ikke det jeg forventet å finne. Jeg fant at mange hemmeligheter, og kanskje især de vanskelige, ikke kan deles fullt ut med ord. Ordene strekker ikke til. Og ord uten en pedagogisk relasjon gir ikke ordene det de trenger for å kunne snakke til barnets liv. Jeg startet dette prosjektet med en forståelse av at det handlet om å våge. Det var voksnes feige beskyttelse av seg selv som var grunnen til at de ikke spurte, og den viktigste grunnen til at det ikke ble snakket om. Det handler fremdeles om å våge, men jeg håper at denne masteroppgaven klarer å vise hvor komplekst spørsmålet om barns (vanskelige) hemmeligheter egentlig er. Sævi skriver:

Det egentlige *pedagogiske*, det som vedrører barnet og den unges eksistens og personlige liv, kan i *mindre* grad sies med ord enn vi vanligvis tror. Det levde livet [...] trenger et språk som er inkorporert i opplevelsen av livet og inkarnert i vår relasjonelle eksistens (2014, s. 257).

Det er ikke alltid det er spørsmål et barn trenger, og kanskje står vi da noen ganger i fare for å se for mye. Det handler i større grad om hvem jeg er som voksen, og hvordan jeg handler i det personlige møte med barnet (Sævi, 2014, s. 257). Det handler om hva jeg ser, og hvordan jeg ser og forstår at barnet opplever seg sett. Noen barn er klar for å synliggjøre det vanskelige, andre er det ikke. Det handler om hvordan jeg taktfullt, omsorgsfullt og ansvarlig mottar den tause fordringen, og våger å handle på denne, tross risiko og usikkerhet.

En liten stafettpinne

Jeg håper at barndomsopplevelser kan få en større plass i forskningen som omhandler barn med psykisk syke foreldre. Det er menneskers historier vi husker, de berører oss. Jeg tror også at barns opplevelser hjelper oss til å se forbi de nevnte kategorier ”barn av psykisk syke”, ”barn som pårørende”, og ”de usynlige barna”, til hvert enkelt menneske bak. Alle har de sin historie, fylt av unike opplevelser. Når jeg skriver dette mener jeg ikke nødvendigvis at barn skal delta i forskningen. Dette er problematisk i en slik sårbar sammenheng. Men barndomsopplevelsene trenger plass, og de må man ikke være barn for å dele. Barn må møtes som *den* de er og *det* de trenger, ikke som en kategori eller risikogruppe. Hedda, Liv og Sigrid er nå voksne, ressurssterke kvinner. Det gikk bra med dem. Men den risikoorienterte forskning som dominerer tegner et ganske annet bilde. Det var ikke gitt at det skulle gå bra. Loven taler for bedre oppfølging av barn med psykisk syke foreldre, men det hjelper lite om vi ikke selv våger å leve sammen med barna i det som er vanskelig. Jeg håper at du som nå har lest ser noe av det samme som meg. Jeg håper at det gir deg mot til å våge. Til å ta det ansvaret som hele tiden var ditt. Til å være den voksne som ikke vet alt, men som nå forstår hvorfor den pedagogiske relasjonen er et mål i seg selv. Setter vi relasjonen, og alt som den rommer først – så tror jeg vi resten av livet vil strebe etter rettferdighet for våre barn. En fullkommen rettferdighet er ikke mulig, men våre liv forteller barn mye når vi ikke viker for det vanskelige i livet. Å gi de vanskelige hemmelighetene et språk handler om å hjelpe dem å stå i det vanskelige, det som ikke kan gjøres bedre, ved å stå sammen med dem, på den måten vi som ansvarlige voksne kan.

Arbeidet gir heldigvis mer enn det tar. Jeg gjorde det jeg opplevde at jeg skulle. Historien bak dette prosjektet er ikke bare min venninnes historie, den er også min. Jeg var den hemmeligheten ble betrodd. Jeg var den hun viste tillit. Med tillit følger ansvar. Som barn holdt jeg hemmeligheten, det gjør jeg fortsatt, men som voksen kan og må jeg handle. Hvem som helst kunne ikke skrevet dette prosjektet. Jeg tror det fordrer et innblikk i noe man ikke snakker om, og det innblikket fikk jeg på huskestativet for mange år siden. Kanskje er dette et lite bidrag, men jeg har lært at lite kan bety mye. Hvem vet hvor denne reisen vil ta meg. Kanskje er den en liten stafettpinne til meg selv, eller til noen andre. Uansett, min forståelse av pedagogikk, oppdragelse, risiko, ansvar, å se, tillit, og relasjoner mellom voksne og barn, vil for alltid være preget og beriket av dette forskningsprosjektet.

Kilder

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Arendt, H. (2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin Books.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bertelsen, S., E. (2012). *Barn av psykisk syke. På hvilke måter kan lærere bidra til å fremme resiliens hos barn av psykisk syke foreldre?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31445>
- Biesta, G. (2001). "Preparing for the incalculable": Deconstruction, justice and the question of education. I G. J. J Biesta & D. Egéa-Kuehne (red.). *Derrida & education* (s. 32-54). London: Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradgim Publishers
- Biesta, G. (2015). Hva er pedagogikkens oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal, & H. Sæverot (red.). *Eksistens & Pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København/Oslo: Christian Ejlers Forlag.
- Christophersen, G. (08.08.2014). *Doktorgrad på chatting*. Hentet fra <http://www.sorlandet-sykehus.no/pasient/kompetansentre/barnsbeste/artikler/nasjonalt/Sider/doktorgrad-pa-chatting.aspx>
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), s. 391-399.
- Gadamer, H. G., (1979). The concept of experience and the essence of hermeneutic experience; (og) Prejudices as condition of understanding: The hermenutical significance of temporal distance. I: H.-G. Gadamer, *Truth and method* (2. utg., s.310-325 og 258-267). London: Sheed and Ward.
- Glistrup, K. (2006). *Hvad børn ikke ved ... har de ondt af. Familiesamtaler om psykiske lidelser*. (2. utg.). København: Hans Reitzels forlag.
- Hammersley, M. (2003). Literature review. I Lewis-Beck., A. Byman & T. Futing Liao (red.) *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications, s. 577-579.
- Helsepersonelloven. *Lov av 2. Juli, 1999 nr. 64 om helespersonell m. v.*

Hentet fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

Hjemdahl, B. (25.06.2014). *Forskning om barn som pårørende*.

Hentet fra: <http://barnsbesteblogg.com/2014/06/25/forskning-om-barn-som-paerørende/>

Holte, A. (2006). Pårørende til psykisk lidende. Fra tilskuer til samarbeidspartner. L. M.

Austrem (red.). *Hør, jeg har noe å fortelle! Om psykisk helsevern* (s. 158-191). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P., A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kallander, E. K. (2010). Skjulte unge omsorgsgivere. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 7, (3), s. 206-216.

Killèn, K. (2003). Norsk Forord. I Glistrup, K. (2004). *Det barn ikke vet... har de vondt av. Familiesamtaler med psykisk syke foreldre og deres barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Langeveld, M. J. (1975). *Personal help for children growing up*. University of Exeter.

Langeveld, M. J. (1983). The Stillness of the Secret Place. *Phenomenology + Pedagogy*, 1, No. 1, s. 11-17.

Langeveld, M. J. (1983). The secret place in the life of the child. *Phenomenology + Pedagogy*, Volume 1, No. 2, s. 181-191.

Lévinas, E. (1995). *Etik og Uendelighet*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Linnes, C., & Opsahl, K. (2013). "De er ikke usynlige, de har blitt usynliggjort". *En kvalitativ studie av hvordan barnehagepersonalet tilrettelegger for barn av psykisk syke foreldre, og hvilke tiltak de benytter*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37925>

Løgstrup, K. E. (1956). *Den Etske Fordring*. København: Nordisk Forlag.

Løgstrup, K. E. (1996). *Etske begreber og problemer*. København: Gyldendalske Boghandel.

Løgstrup, K.E. (1999). *Den etske fordring*. Gjøvik: J. W. Cappelens Forlag as.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London/New York: Routledge Classics.

Mevik, K., & Trymbo, B.E. (2002). *Når foreldre er psykisk syke*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

- teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Rabbe, A. (2010). Usynlige barn? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. Vol. 7, Nr. 3, s. 260-262.
- Rimehaug, T., Børstad, J. M., Helmersberg, I. & Wold, J. E. (2006). De “usynlige” barna. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. Nr. 11. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/1385512/> (27.04.15).
- Ruud, V. E., & Særsten, C. A. (2014). *De usynlige opplevelsene. Pedagogikkens møte med ungdom og psykisk helse*. Masteroppgave, NLA høghskolen, Bergen. Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/317513/Ruud%20og%20Særsten,%20nov.%202014.pdf>
- Ryen, A. (2002). *Det Kvalitative Intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68, (4), s. 409-412.
- Sherrat, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherrat, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skatvedt, M. (2007). *Ser du meg? : skolens erfaringer med barn av psykisk syke foreldre*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-15331>
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, A. (2013). *Langt fra stammen*. Oslo: Forlaget Press.
- Spiecker, T. (1984). The pedagogical Relationship. *Oxford review of education*, Vol. 10, No.2, (s. 203-209).
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Doktoravhandling, Bergen: Universitetet I Bergen.
- Sævi, T. (2007) Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J., Sæthre, J. (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical-ethical practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30, s. 455-461.
- Sævi, T. (2009). Mer enn studenten har bedt om. Refleksjoner over veiledningens umulige

- mulighet. I Pettersen, M. & Sævi, T. (red.). *Krumtappen og sjøstjernen: en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I P.O. Brunstad, S.M. Reindal, & H. Sæverot (red.). *Eksistens & Pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2001). Tapte Ansikter. Introduksjon til en skampsykologi 1. Beskrivelser. I T. Wyller (red.). *Skam* (s. 37-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skårderud, F. (2001). Det tragiske mennesket. Introduksjon til skampsykologi 2. Teori. I T. Wyller (red.). *Skam* (s. 53-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvik, F. A., & Rognmo, K. (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser* (Rapport 2011:4) Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/0d04decc0b.pdf>
- Tronsen, M. V. (2014). "Vi er ikke syke mennesker – vi har bare et behov for å snakke." *En kvalitativ studie av en internettbasert selvhjelpsgruppe for ungdom med en psykisk syk forelder*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/6380>
- Van den Berg, J. H. (1972). *A Different Existence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Van Manen, M. (1986). *The tone of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1989). By the light of the anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 232-253.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M., Levering, B. (1996). *Childhood's secrets: Intimacy, privacy and the self reconsidered*. New York: Teacher College Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2. utg.). Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). Lived experience. I M.S. Lewis-Beck, A. Bryman og T.F. Liao (red.). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Bd.2., Oregon, OH: Sage publications.

- Van Manen, M. & Adams, C. A. (2010). Phenomenology. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6, s. 449-455.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Weil, S., (1990). *Ordenes Makt*. Oslo: Solum Forlag.
- Wivestad, S. M., (2007). Hva er pedagogikk? I Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J., Sæthre, J. (red.). (2007) *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øverenget, E. (2009). *Hemmeligheter*. Oslo: Aschehoug.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

”Vil du høre en hemmelighet?” En kvalitativ undersøkelse av hvordan det oppleves å vokse opp med en psykisk syk forelder.

Hei!

Jeg skal i løpet av våren fullføre min master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk, ved NLA i Sandviken. Jeg ønsker i den forbindelse å samtale med deg som har vokst opp med en forelder som har en alvorlig psykisk lidelse. For å synliggjøre prosjektets bakgrunn har jeg her valgt å ta med mitt eget tidlige møte med psykisk sykdom:

Som liten jente fikk jeg innblikk i en stor hemmelighet. Jeg tror muligens aldri at denne hemmeligheten ble omtalt som nettopp dette, men selv som barn gjenkjente jeg det som ble fortalt som noe andre ikke skulle få del i. Som det fenomenet en hemmelighet er, husker man gjerne både tid og sted for når den i fortrolighet ble delt. Denne er intet unntak, - en sommerdag på lekeplassens huskestativ. Hemmeligheten har utviklet seg gjennom årenes løp, hos og mellom meg og min venninne. Men den er der fortsatt, og danner i dag utgangspunktet for, og motivasjonen bak mitt forskningsspørsmål. Jeg kjenner at tilliten krever noe tilbake. Å kunne holde på en hemmelighet er ikke lenger tilstrekkelig.

Hva hemmeligheten egentlig gikk ut på forsto jeg først mange år senere. Min venninne sin pappa hadde en alvorlig psykisk lidelse. En sykdom som ikke kunne snakkes om. Og for meg, en godt bevart hemmelighet. I ettertid, og gjennom studiet i pedagogikk har jeg flere ganger kommet tilbake til spørsmålet om min venninnes historie representerer flere enn henne selv. Er det flere små med store hemmeligheter? Hvem tar ansvar for dem, og hvem er ansvarlig? Hvem er deres voksne? Hvem betror de seg til? Hvem ser dem?

Formålet med samtalen og oppgaven for øvrig er å gi ordet til dem som best vet hva det her snakkes om, som har opplevd alvorlig psykisk syke foreldre. En anledning til å peke ut muligheter, og til å hjelpe oss å se fremover. Jeg vil selvsagt ikke å starte en heksejakt. Psykiatrien har ingen stolt pårørendehistorie, den er preget av mye urett og tapte muligheter. Men gjennom ditt bidrag er det mitt håp at voksne rundt disse barna evner, litt etter litt, å fjerne et av samfunnets siste tabuer. Men fremfor alt at de våger å være *medmenneske* i et barns verste mareritt; når mamma eller pappa blir alvorlig (psykisk) syk.

Uttrykket ”de voksne” favner flere enn dine foreldre. Det betegner de profesjonelle og de signifikante, - de som sto i en relasjon til deg som barn. Jeg ønsker altså ikke å fokusere på hvordan en oppvekst med en psykisk syk forelder har påvirket deg direkte. Men heller sikte mot en indirekte vinkling, ved at din oppdragelseshistorie kan belyse hva som kan tas med videre i den pedagogiske virksomheten, men også hva vi bør forandre – og la ligge igjen. Alle dine voksne står altså like sentralt. Din psykisk syke forelder er det som skiller din oppvekst fra andres, men det er dine opplevelser og hvordan voksne møtte deg som barn som interesserer meg.

Utvalget

Jeg har levert dette infoskrivet til pårørendeorganisasjoner. Da de selvsagt ikke kan gå ut med informasjon om sine medlemmer, håper jeg at du som er **mellom 18 og 35 år**, og har vokst opp med en **alvorlig psykisk syk** forelder, ønsker å delta. Avgrensningen til at forelderens psykiske lidelse må klassifiseres som alvorlig, begrunnes med at sykdommen da er kronisk, og alvorlighetsgraden ofte fordrer gjentatte sykehusinnleggelser. At mamma eller pappa må legges inn på sykehus er skremmende for et barn, men forløpet som nødvendigvis gjør hjelpen, og at innleggelsen gjerne strider mot forelderens vilje kan i tillegg være helt uforståelig. Jeg ønsker å utforske hvordan utfordringene blir møtt av barnets voksne, og de ulike fenomeners plass i barnets opplevelser.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Samtalene vil foregå som et intervju. Jeg stiller med noen temaer/åpne spørsmål som jeg ønsker at du deler dine opplevelser og synspunkt rundt. Samtalen vil ha en varighet på ca. 1 time, og vil bli tatt opp på bånd. Temaene vil i tråd med forskningsspørsmålet omhandle opplevelser fra din oppvekst, og styres ut fra de formulerte underspørsmålene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Der er bare student og veileder som har tilgang til intervjumaterialet. Det vil ikke lagres personopplysninger om deg. Når jeg transkriberer intervjuene anonymiseres du gjennom å få et fiktivt navn. Datamateriale som kan føre til gjenkjenning blir anonymisert og omskrevet dersom det er behov for det. Lydopptakene slettes fra diktafonen og oppbevares på min datamaskin som er sikret med passord.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2015. Personopplysninger, lydopptak og det transkriberte materialet vil da bli anonymisert, slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med meg på telefon 48171238, eller min veileder Tone Sævi på telefon 92688116. Du kan også nå meg på email om du vil sandra_sivertsen@hotmail.com.

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen Sandra

Midtgård Sivertsen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest og forstått den skriftlige informasjonen om dette prosjektet. Jeg godtar at det tas lydopptak av samtalen, samt at deler av det transkriberte og anonymiserte materialet vil inngå i studentens masteroppgave. Lydopptaket og transkripsjonene anonymiseres og slettes i henhold til fristen satt av NSD til 30.09.2015. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, uten å oppgi noen årsak.

Hvis det skulle bli behov for et intervju nummer to er jeg villig til å bli kontaktet av studenten våsemesteret 2015_____ (sett kryss).

Jeg ønsker å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtaletema

Voksne

Hvem var dine voksne?

Hvordan vil du beskrive relasjonene til dine signifikante voksne? Kan du fortelle om en situasjon du husker til en bestemt person?

Hvilken rolle hadde de profesjonelle voksne? Kan du fortelle om en situasjon der lærer eller andre profesjonelle voksne så/ikke så deg?

Hemmeligheter

Hva er en hemmelighet?

Hvilken plass hadde hemmeligheter i din oppvekst?

Holdt du hemmelig at din forelder var psykisk syk? Kan du huske en situasjon der det skjedde?

Hvem bestemmer at noe er hemmelig, og hvordan uttrykkes dette?

Å bli sett

Opplevde du selv å bli sett som barn? Kan du fortelle et eksempel på en gang du følte deg sett og ivaretatt?

Hvem var det viktigst at så deg/hvem skulle sett deg? Husker du en situasjon der denne personen ikke så deg når du trengte det?

Kan du fortelle meg om en gang du gjerne skulle blitt sett men ikke ble det?

Språket for å snakke om det vi ikke snakker om

Hvem snakket med deg om din oppvekst med en syk forelder? Husker du en situasjon der du snakket med en voksen om din far/mor?

Hvilke slike samtaler peker seg ut fra din oppvekst? Kan du gi et eksempel?

Hva skiller disse samtalerne fra øvrige?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Navn: Høgskolen gater 29
N 5007 Bergen
Norske
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 980.323.884

Vår dato: 15.12.2014

Vår ref: 41081 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41081	<i>Vil du bære en hemmelighet? - En kvalitativ undersøkelse av hvordan det oppleves å vokse opp med en psykisk syk forelder</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tone Sævi
Student	Sandra Midtgård Sivertsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sandra Midtgård Sivertsen sandra_sivertsen@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ardtekniskontor / Distrikt Office

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no

TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7011 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. kjv@ntnu.no

TRONDHEIM NSD SV: Universitet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uio.no