

# Sorg i skolen

**Læreres kompetanse om arbeid med elever i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene.**



**Silje Anita Ekornsæter Knutsen**  
**Master i Spesialpedagogikk**  
**Universitetet i Stavanger**  
**Mai 2013**



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Mastergradstudie i  
Spesialpedagogikk, MSPMAS

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Silje Anita Ekornsæter Knutsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Thormod Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Sorg i skolen

Læreres kompetanse om arbeid med elever i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene.

Engelsk tittel: Grief in School

Teachers' expertise in working with students in grief, and knowledge of facilitating these students.

Emneord:

Sorg

Barn i sorg

Barns sorgreaksjoner

Sorg i skolen

Tilrettelegging for elever i sorg

Sidetall: 71

+ vedlegg: 6 sider

Stavanger, 13.05.2013

## **Sammendrag**

Denne studien belyser læreres kompetanse i forhold til arbeid med elever i sorg som følge av å ha mistet en av sine nære, og tilrettelegging for disse elevene i den Norske barneskole. Det er benyttet et kvalitativt, fenomenologisk forskningsdesign, og videre tatt i bruk semistrukturert intervju som forskningsmetode. Ut fra resultatene kan det antas at lærere i barneskolen har varierende kompetanse i forhold til arbeid med elever i sorg. Flere viser til at egne livserfaringer i forhold til sorg kan bidra til økt forståelse, samtidig som det kommer frem gode refleksjoner og tanker som bekreftes av teori og tidligere forskning. Det viser seg likevel at de aller fleste ønsker mer faglig dybde på området. Når det gjelder tilrettelegging, kommer det også frem at lærerne er reflekterte og ønsker at eleven i sorg skal bli lagt til rette for på en best mulig måte når den kommer tilbake på skolen etter tapet. Lærerne viser til gode tiltak både når det gjelder faglig og sosial tilrettelegging. Oppfattelsen av hvor lenge tilrettingen bør foregå, er blant lærerne noe varierende. Det kommer også frem at flere mener de har manglende faglig kompetanse på metoder og aktiviteter som kan ha terapeutisk effekt for disse elevene. Resultatene viser viktigheten av kompetanseheving og bevisstgjøring om barn i sorg blant lærere, samt behovet for videre forskning for å utvikle gode strategier i forhold til ivaretagelse av disse elevene i skolen.

## **Abstract**

This study sheds light on teachers' competence in relation to work with students in grief as a result of having lost someone close to them, and facilitating these students in the Norwegian primary school. A qualitative, phenomenological research design, and semi-structured interview were used as a research method in this study. It can be assumed from the results that primary school teachers have varying skills in relation to working with students in mourning. Several referred to the fact that their own life experiences in relation to grief can help increase understanding, and expressed good reflections and thoughts, which were consistent with theory and previous research on the subject. It turns out, however, that most of the participants in the study want more academic competence on the subject. Regarding facilitating the students, it also appears that the informants are reflected and want the circumstances to be arranged in the best possible way for the bereaved student when he or she returns to school after the loss. Informants show many good initiatives in terms of academic and social facilitation. The understanding of how long the facilitating should last varies somewhat among the

informants. It is also evident that several of the informants believe they are lacking expertise in methods and activities that may have therapeutic benefit for these students.

The results show the importance of competence and awareness about children in grief among teachers, and the need for further research to develop good strategies in relation to support these students in school.

### **Forord**

To spennende og læringsrike år ved masterstudiet ved spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger er over, og resultatet av mitt sluttprodukt, masteroppgaven er nå ferdigstilt. Min interesse for sårbare barn, spesielt barn i sorg har vært gjennomgående i min utdanning ved masterstudiet. Jeg har dermed gjennom denne avsluttende masteroppgaven fått en god mulighet til å kunne videreutvikle og få bedre innsikt på nettopp dette området. Hardt og seriøst arbeid som forsker for en periode har gjort læringskurven bratt, og jeg sitter igjen med kunnskap som jeg anser som viktig i min videre vei inn i yrkeslivet som spesialpedagog. Jeg håper også at mine resultater i masteroppgaven kan være nyttig for andre pedagoger og fagfolk innen skolen, samt andre mennesker som opplever å arbeide med barn i sorg.

Nå ivrer jeg etter å ta fatt på min yrkeskarriere med forhåpentligvis mange spennende og utfordrende oppgaver videre.

Jeg vil takke alle de fantastiske lærerne som ønsket å være informanter i denne studien. Gjennom intervjuene gav dere meg mange erfaringer, tanker og refleksjoner som har vært nyttige i utarbeidelsen av mine resultater. Jeg vil også takke de personene som på veien hjalp meg å komme i kontakt med informantene.

Jeg vil også rette et stort takk til min kunnskapsrike veileder, dr. psychol. Thormod Idsøe ved nasjonalt senter for Atferdsforskning. Du har gitt meg gode tips og råd på veien.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer for sin tålmodighet gjennom hele denne prosessen, samt familie i Haugesund som utallige ganger gjennom telefon har vist sin støtte. Gode venner og herlige medstudenter har også vært til god hjelp. Tusen takk alle sammen!

Stavanger, Mai 2013

Silje Anita Ekornsæter Knutsen

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>III</b>
<b>Forord.....</b>	<b>IV</b>
<b>1.0 INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og formål .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Avgrensning og begrepsavklaring .....</b>	<b>2</b>
1.2.1 Forskjell på sorg og traume.....	3
<b>1.3 Tidligere forskning .....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygning .....</b>	<b>4</b>
<b>2.0 TEORI .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Sorg .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Sorgteori .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Fasemodeller .....	7
2.2.2 Toprosessmodellen – nyere teori .....	9
<b>2.3 Barn og sorg .....</b>	<b>11</b>
2.3.1 Barns forståelse av døden.....	12
2.3.2 Barns sorgreaksjoner .....	14
2.3.3 Sorgens varighet.....	16
2.3.4 Forskjell hos jenter og gutter .....	16
<b>2.4 Skolen .....</b>	<b>17</b>
2.4.1 Pianta – relasjoner.....	19
2.4.2 Læreren.....	19
2.4.3 Kunnskap.....	21
<b>2.5 Tilrettelegging for elever i sorg .....</b>	<b>22</b>
2.5.1 Faglig tilrettelegging.....	23
2.5.2 Sosial tilrettelegging.....	25
2.5.3 Myke metoder .....	25
2.5.4 Tilrettelegging over tid.....	27
2.5.5 Profesjonell hjelp .....	27
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Metodisk tilnærming .....</b>	<b>28</b>
3.1.1 Mål og valgt metodisk tilnærming.....	29
<b>3.2 Forskningsdesign.....</b>	<b>29</b>
<b>3.3 Forforståelse .....</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....</b>	<b>30</b>
<b>3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet.....</b>	<b>30</b>
3.5.1 Utfordringer ved det kvalitative forskningsintervjuet.....	31
<b>3.6 Intervjuguide.....</b>	<b>32</b>
<b>3.7 Datainnsamling .....</b>	<b>33</b>
3.7.1 Utvalg .....	33
3.7.2 Rekruttering.....	34
3.7.3 Prøveintervju.....	35
3.7.4 Gjennomføring.....	35
<b>3.8 Behandling av data .....</b>	<b>37</b>
3.8.1 Analysering og tolking.....	37

3.8.2	Transkripsjon .....	37
3.8.3	Meningsfortetning og Meningskategorisering .....	38
<b>3.9</b>	<b>Etiske betraktninger.....</b>	<b>39</b>
<b>3.10</b>	<b>Studiens kvalitet.....</b>	<b>41</b>
3.10.1	Studiens troverdighet .....	41
3.10.2	Bekreftbarhet.....	42
3.10.3	Overførbarhet.....	43
<b>4.0</b>	<b>RESULTATER OG DISKUSJON .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>Kompetanse.....</b>	<b>45</b>
4.1.1	Generell kompetanse blant lærere.....	45
4.1.2	Lærernes egne tanker og opplevelse av egen kompetanse i arbeid med elever i sorg	48
4.1.3	Kunnskap om barns sorgreaksjoner .....	50
4.1.4	Sorgens varighet hos barn .....	53
4.1.5	Forskjell på jenter og gutters sorg .....	56
4.1.6	Behov for økt kompetanse om arbeid med elever i sorg.....	57
4.1.7	Kunnskap om henvisning til profesjonell hjelp for elever i sorg .....	59
<b>4.2</b>	<b>Tilrettelegging .....</b>	<b>60</b>
4.2.1	Kunnskap om tilrettelegging for barn i sorg.....	61
4.2.2	Faglig tilrettelegging.....	61
4.2.3	Sosial tilrettelegging.....	63
4.2.4	Tilrettelegging over tid.....	64
4.2.5	Relasjoners betydning for tilrettelegging .....	66
4.2.6	Kunnskap om metoder og aktiviteter .....	67
<b>5.0</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>Sammendrag.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2</b>	<b>Metodiske forbehold .....</b>	<b>69</b>
<b>5.3</b>	<b>Videre forskning .....</b>	<b>71</b>
<b>6.0</b>	<b>KILDER .....</b>	<b>72</b>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## 1.0 INTRODUKSJON

Som mennesker med kjærlighet og omsorg, følelser og tanker knytter vi bånd til vår familie og venner som har en vesentlig betydning for oss. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at det årlig dør mellom 40 000 til 50 000 mennesker i Norge (SSB, 2013). Hvilket betyr at det daglig omkommer mennesker som følge av sykdom, ulykker, selvmord og av en rekke andre årsaker. Videre betyr det også at de fleste mennesker opplever å miste en eller flere av sine nære. De reaksjoner og følelser som oppstår etter et slikt tap blir omtalt som sorg ,og som nær sørgende blir man omtalt som pårørende. Blant pårørende finnes det også barn.

I de fleste situasjoner returnerer barnet tilbake på skolen kort tid etter tapet , og blir der møtt av sine medelever og lærer. Medlidenhet og empati er kanskje det første de blir møtt med, men hva skjer videre? Forstår læreren hvordan de har det? En lærers oppgave er i hovedsak å formidle kunnskap, likevel står lærere i den norske skole også ovenfor en del andre oppgaver og roller. Videre i denne masteroppgaven har det blitt kastet lys over læreres kompetanse i forhold til å møte og tilrettelegge for enkeltelever som er i sorg.

I fortsettelsen av introduksjonskapittelet vil bakgrunn og formål med studiet bli presentert, samt problemstilling, tidligere forskning på området, avgrensning og begrepsforklaring.

### 1.1 Bakgrunn og formål

Sorg er et vidt begrep og fenomenet har røtter på forskjellige fagområder. Det ville ut fra min bakgrunn innen pedagogikk naturligvis være aktuelt å studere området i skolen, nærmere bestemt blant lærere.

Ulykker, sykdom, selvmord og andre årsaker som fører til dødsfall, er utenfor vår evne til å kunne kontrollere, og hvem som helst kan bli utsatt når som helst. Man kan dermed aldri vite når et tap som videre fører til sorg rammer nettopp en elev i ens egen klasse. Temaet vil dermed være aktuelt til en hver tid, ettersom man aldri kan bli, eller være forberedt på slike situasjoner.

Når et barn har mistet en av sine nærmeste vil man kan si at barnet er i en sårbar situasjon, og på alle måter trenger og har behov for den støtten og hjelpen de kan

få gjennom sin sorg. For at skolen skal kunne ivareta og se disse elevene, vil lærerne kunne spille en stor rolle. Blant lærere kan generell kunnskap om sorg, samt barns forståelse av døden og sorgreaksjoner være med på skape forståelse og solid kompetanse, hvilket kan hjelpe disse elevene i skolehverdagen. Målet med denne studien å finne ut hva lærere i barneskolen mener og tenker om egen kompetanse i forhold til å møte elever i sorg. Videre var det også interessant å se på om de vet hvordan de kan legge til rette for disse elevene tiden etter tapet.

Først og fremst er formålet med denne studien å kunne gi innsikt i hvorvidt lærere i barneskolen har kompetanse på området, samtidig som studien kan være med på å bevisstgjøre lærere på deres egen kompetanse i arbeid med elever i sorg. Videre kan den også bevisstgjøre ledelsen ved barneskoler og utdanningsinstitusjoner for lærere, med tanke på i hvilken grad lærerne ved skolen er kompetente til å arbeide med elever i sorg.

## **1.2 Avgrensning og begrepsavklaring**

Sorg kan ha forskjellige årsaker og utspring. I denne studien knyttes begrepet sorg til tap av nære personer hos barn i barneskolealder. Det vil si barn fra første til syvende klasse, i alderen fem til tolv år. Når *barn* videre blir brukt i oppgaven, gjelder dette da altså barn mellom fem til tolv år. Disse barna er *elever* i skolesammenheng, og det vil dermed kunne forekomme at både *elever* og *barn* er omtalt om hverandre underveis i oppgaven, dette dreier seg da altså om de samme barna.

Nære personer i denne studien er begrenset til mor, far, søsken, og besteforeldre. Det er altså tatt høyde for at personen som er borte har vært i nær relasjon til barnet. Sorg som følge av skilsmisser, flytting og andre tap er ikke tatt med i denne oppgaven.

Problemstillingen er todelt og kan uttrykkes med forskningsspørsmålene;

*1. Hva er læreres opplevelse av egen kompetanse om arbeid med elever i sorg i barneskolen?*

Kompetanse i denne studiens sammenheng dreier seg om hvorvidt allmennlærerne har kunnskaper om og forståelse for hvordan de skal kunne håndtere først og fremst en elev, eller flere elever som har opplevd å miste en av sine nære. Det vil bli lagt vekt på om lærerne har kjennskap til sorgreaksjoner hos barn, hvordan barn forstår døden,



forskjeller hos kjønn, sorgens varighet, og ellers om de selv mener de har kompetanse til å håndtere elever i sorg. Det andre forskningsspørsmålet er;

## *2. Vet de hvordan de kan legge til rette for disse elevene?*

I hovedsak er en elevs tap av en nær person en individuell sorg som ikke nødvendigvis dreier seg om kollektiv sorg i en hel klasse. *Disse elevene* er i denne sammenhengen altså de elevene som opplever å miste en av sine nære uavhengig av hverandre. I hovedsak dreier dette seg dermed om tilrettelegging for en elev i en klasse. Videre i oppgaven brukes også *elever i sorg*, noe som altså da er en fellesbetegnelse. Det er lagt fokus på faglig og sosial tilrettelegging, samt tilrettelegging over tid.

### **1.2.1 Forskjell på sorg og traume**

I mange tilfeller er barn vitne til en av sine næres død, og i svært mange tilfeller kan dette oppleves som traumatisk for barnet. Ulykker, drap, brann eller andre tragiske hendelser hvor barnet er tilstede, er eksempler på slike situasjoner. Dyregrov (2000) beskriver traume slik; "Med psykisk traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinært psykisk påkjenning for det barnet eller den ungdom som utsettes for hendelsen" (Dyregrov, 2000, s. 11). Dyregrov (2006b) påpeker også at det er viktig å skille mellom de ettervirkninger som skyldes traumatiske sider ved et dødsfall og vanlige sorgreaksjoner.

Det vil påpekes at traumer og symptomer ikke er beskrevet videre i denne oppgaven, ettersom det har vært ønskelig å ha hovedfokus på sorg ved tap av nære personer hvor det ikke har vært omstendigheter rundt tapet som tilsier at barnet har opplevd en traume.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det finnes både nasjonal og internasjonal forskning på området. Flere studier har sett på etterlattets situasjoner i forhold til tap av nære personer. Det finnes også forskning som direkte berører læreres oppfatning og innsikt i forhold til egen kompetanse om elever i sorg. Nylig gjorde Dyregrov, Dyregrov og Idsoe (2013) en studie i Norge hvor det ble brukt spørreskjema, samt gjennomført seks gruppeintervjuer i samme populasjon. Studiens mål var å finne ut hvilke holdninger og tanker lærerne

hadde i forhold til sorg hos ungdommer, samt hvilke oppfatninger lærerne hadde i forhold til deres støttende rolle. I motsetning til denne studien, gjaldt ikke deres studie barneskoleelever.

K. Dyregrov (2008) har sett på unge etterlattes (som følge av selvmord) ønsker av hjelp fra støtteapparatet i Norge, hvor skolen og lærere også var en del av instansene unge ønsker støtte fra.

Internasjonalt finnes det også studier som har sett på læreres møte med elever i sorg. Papadatou, Metallinou, Hatzichristou og Pavlidi (2002) brukte i sin studie spørreskjema for å se på læreres oppfatninger og erfaringer i forhold til å støtte elever i sorg i Hellas. Jenkins, Dunham og Contreras-Bloomdahl (2011) har sett på behovet for beredskapsplaner i skolen og opplæring av lærerne i forhold til elever i sorg. Denne studien ble utført i Kentucky og Illinois i USA.

Flere masterstudenter har også tidligere sett på læreres møte med elever i sorg. Vedvik (2012) har sett på læreres håndtering av omsorgsmessige og pedagogiske utfordringer ved sorg hos elever. Videre har Eriksen (2007) studert i hvilken grad lærere opplever seg selv som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken. Bunæs (2005) har sett på hvordan skolen kan være med på å støtte elever i sorg.

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av totalt fem kapitler. Det første kapitlet inneholder en introduksjon av tema, bakgrunn og formål, samt avgrensning og begrepsavklaring.

I det neste kapitlet blir relevant teori presentert. Den første delen er bygget opp slik at generell sorgteori inklusiv en kort forhistorie er tatt med. Faseteorier er i korte hovedtrekk presentert for å vise utviklingen i sorgteori. En nyere modell, tosporsmodellen er så tatt med på slutten for å vise til nyere teori innen sorg.

Det neste emnet er barn og sorg. Her er barns forståelse av døden, barns sorgreaksjoner, sorgens varighet og forskjeller på gutter og jenters i sorg hovedemner.

Videre i teoridelen er skolen og lærerens roller ved elever i sorg presentert, hvor lærerens kunnskaper og henvisning til profesjonelle instanser står sentralt. Det siste hovedemnet i teorikapitlet er tilrettelegging. Her er faglig og sosial tilrettelegging, samt såkalte myke metoder, og tilrettelegging over tid tatt med.

I kapittel tre blir studiens metodiske tilnærming presentert. Her blir valg av metode, informasjon om datainnsamlingen, behandling av data, etiske betraktninger og studiens kvalitet beskrevet.

Kapittel fire inneholder presentasjon av studiens resultater. Her knyttes studiens funn opp i mot teori og tidligere forskning som er presentert, samt studiens problemstilling.

Oppgaven er avrundet med et sammendrag av resultatene i et eget kapittel, som også inneholder metodiske forbehold og videre forskning. Deretter kommer kilder og diverse vedlegg som intervjuguide, dokument fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

## 2.0 TEORI

*Sorg er som en trekant som dreier rundt i hjertet med spisser som risper.  
Det gjør vondt, forferdelig vondt, til trekantens  
spisser er avslitt og det bare er en kule igjen,  
som glir uten smerte.*

*Sorg er en prosess som tar tid, men den tar slutt.  
Hvor lang prosessen er, beror på hva vi har mistet,  
hvilke ressurser vi selv har,  
og hvilken støtte vi mottar fra omgivelsene våre.*

*Men når gleden over det du har hatt,  
overskygger savnet av det du har mistet,  
når du vet at du aldri ville ha unnvært det du har tapt,  
selv om du var klar over at du en gang kanskje måtte gi slipp på det,  
da er trekantens spisser avslitt og kulen blir en skatt i ditt hjerte.*

Kinesisk ordtak, hentet fra foreningen for hjertesyke barn.

## 2.1 Sorg

Sorg er et fenomen som i faglige tilnærminger har vært vanskelig å definere. Det har gjennom utviklingen av fenomenet blitt stilt spørsmål som "hva er normalt og unormalt i en sorgsituasjon", "hvor lenge sorgen varer" og "hvordan det egentlig er vanlig å reagere" (Bugge, Eriksen & Sandvik, 2003).

Sorg er et flersidig fenomen som inneholder et bredt spekter av reaksjoner og uttrykk. Selve prosessen sorg inneholder store individuelle forskjeller hvor reaksjoner kan variere fra massive til moderate (Bugge, Røkholt & Jensen, 2010).

Bugge, et al. (2003) skriver i sin bok "Sorg" at sorgen er en prosess som inneholder flere små og store hendelser som kan gjøre livet vanskelig over en lengre eller kortere periode. Disse hendelsene kan være alt fra sykdomsrelaterte situasjoner, å bli fraskilt fra foreldre, til å miste noe eller noen i ulykker og dødsfall. De skriver videre at disse hendelsene satt sammen kan kalles en tapshistorie. Hva man har sett, tatt del i og blitt inkludert i, vil da sammen med ens forståelse av hendelsene skape ens tapshistorie. Bugge, et al. (2003) hevder ut fra dette at en vid definisjon på sorg er at sorg er reaksjoner på betydningsfulle tapsopplevelser (Bugge, et al., 2003). Sorgprosessen vil dermed innebære store individuelle variasjoner. Det er også viktig å huske på at disse variasjonene også inneholder startpunkt, varighet og utvikling (Bugge & Røkholt, 2009).

Stroebe, Schut og Stroebe (2011) hevder at "Sorg er ikke en sykdom, og de fleste mennesker tilpasser seg uten profesjonell psykologisk behandling. Men noen opplever ekstrem, vedvarende mental og fysisk uhelse. Derfor er sorg et viktig tema, i forebyggende arbeid og i klinisk praksis" (Stroebe, et al., 2011). Iben Sandemose mener at sorg ikke går over. Videre sier hun at "Den tar bare en annen form. En sorg ligner på havet. Til å begynne med er bølgene veldig krappe. Så kommer dønningene, men det blir aldri havblikk" ( sitert i Weihe & Smith-Solbakken, 2012, s. 16).

## 2.2 Sorgteori

Sorgteori har forandret seg betraktelig de siste 20 årene. Som Bugge, et al. (2003) hevder, finnes det ingen helhetlig modell eller teori om sorg. De modellene og teoriene som finnes, er spredt på forskjellige fagområder og kan dermed virke både usammenhengende og forvirrende. De forskjellige fagområdene har forskjellig fokus,

men alt i alt utfyller de hverandre. Noen av modellene bygger også på hverandre og er utviklet parallelt (Bugge, et al., 2003).

Tidligere ble det hevdet at personer i sorg gikk gjennom faste faser, og at det var mer bestemte reaksjoner og handlinger man forventet av dem som sørget. Dette har forandret seg til at sorg innebærer mer individuelle mønstre (Dyregrov, 2006a). For å forstå denne sammenhengen og få et helhetlig bilde, anses det som hensiktsmessig å ta et historisk tilbakeblikk.

Sigmund Freud (1917) sin artikkel "Trauer und Melancholie", viste seg å bli utgangspunktet for mesteparten av den faglige tilnærmingen til sorg i ettertid. I artikkelen kom det frem at Freud beskrev sorg som en psykologisk prosess, hvor han videre mente at alle viktige relasjoner hadde en form for innebygget psykologisk energi (Freud, 1917). Freud (1917) mente at man måtte bryte energien til det tapte objektet ved å trekke tilbake følelsesmessig energi, som etter hvert utviklet seg til å bryte alle bånd til det tapte. Når det var gjort, kunne psykologisk likevekt gjenopprettes og nye relasjoner utvikles. Ut fra dette kan det forstås at han mente at mennesker på en måte måtte kvitte seg med energi som allerede var bundet, for å så kunne engasjere seg i nye relasjoner og lignende. Det kommer også frem at man da som menneske måtte gjennomgå en prosess som krever noe av en selv, som å arbeide med sine egne tanker og følelser for å kunne løsrive seg fra det tapte (Freud, 1917). Denne forståelsen av sorgarbeid er blitt videreutviklet i sorgteorier som blant andre Lindemann (1944) og Bowlby (1980) utarbeidet. Mange sorgstøtteopplegg og behandlingsprogrammer har også tatt utgangspunkt i denne forståelsen (Bugge, et al., 2003).

### **2.2.1 Fasemodeller**

Såkalte fasemodeller av sorgforløp har gjennom tidene blitt mye brukt og omtalt. De fleste modeller og teorier som dreide seg om sorg som ble utviklet frem til rundt 1990, var basert på to forskjellige hovedantakelser, 1) "Sorg er tidsavgrenset, og burde være avsluttet etter omkring et år på en slik måte at den sørgende fungerer omtrent som før tapet skjedde", 2) "Hovedoppgaven for sorgprosessen er å legge sorgen bak seg og la tankene og følelsene knyttet til den døde bli borte" (Bugge, et al., 2003, s. 26).

Allerede i Freud (1917) sin artikkel beskrev han sorg som et nødvendig arbeid med bestemte trekk og mål. Lindemann utførte en studie hvor han studerte etterlatte etter en ulykke. Han opererte videre med en fasemodell som inneholdt 3 faser. Den

første var *sjokk og benektning*, den andre var *akutt sorg*, mens den tredje var *løsrivelse*. Hans forståelse av sorg var da at den sørgende skulle bryte opp med båndene til det tapte, altså basert på det Freud også mente (sitert i Bugge, et al., 2003, s. 26)

Bowlby (1980) utarbeidet en tilknytningsteori som beskrev sorg som en biologisk prosess som ble basert på tilknytningen til det tapte. Han mente at sorgen ble som et uttrykk for en typisk respons på atskillelse fra noe eller noen man har sterke følelsesmessige relasjoner til. Videre mente han at denne responsen utløste tilknytningsatferd i forsøk på å gjenopprette det eller den som er borte. Ut fra dette utarbeidet han en ny fasemodell bestående av fire faser. 1) *Nummenhet*, hvor reaksjoner som sjokk og benektning kunne være vanlig, 2) *skrik og leting*, her kunne man oppleve både sinne og protest 3) *desorganisering og fortvilelse*, hvor det kunne være vanlig å oppleve en følelse av kraftløshet og depresjon 4) *reorganisering*, hvor man på en eller annen måte aksepterte det inntrufne. Han la også vekt på at sorg består av flere prosesser, både ubevisste og bevisste. De ubevisste prosessene kunne knyttes til det biologiske aspektet som det å knytte seg til nære personer. Når tilknytningen ble truet, mente han videre at spesielle atferdsresponsen kunne forekomme, som gråt, fortvilelse og protest. De bevisste prosessene kunne dreie seg om det å akseptere tapet og bevisst tilpasse seg den nye situasjonen (Bowlby, 1980; Bugge, et al., 2003, s. 26, 32).

Kübler-Ross (1969) utførte en studie på mennesker som lå på dødsleie. Hennes beskrivelse av sorgprosessen hos de døende var mye lik de pårørendes sorg. Pårørende gjennomgikk deler av den samme prosessen etter at de hadde mistet en av sine nærmeste. Ut fra denne studien utarbeidet Kübler-Ross (1969) en ny fasemodell som bestod av følgende faser; 1) *nekting*, som vil si å ikke klare å godta diagnose/dødsfall, 2) *protest/sinne*, kanskje det for de personene som er rammet kan oppleves som urettferdig, 3) *forhandling*, som inneholder forhandlinger i forhold i forkant av døden, som for eksempel religiøse å be til Gud, 4) *depresjon*, hos en syk person kan for eksempel kroppen, talen og/eller andre sanser begynne å svikte, hvilket kan føre til en depresjon, 4) *akseptering*, som syk har man gjerne i denne fasen innsett at det ikke er noen vei tilbake, man er kanskje sliten og klar for å avslutte livet. For pårørende kan det forkomme akseptering ved at man ser at den syke er sliten og har det mye vondt, og videre at man er inneforstått med at ens kjære vil få slippe sine laster om livet blir avsluttet (Kübler-Ross, 1969, 1973).

Videre fant flere forskere ut at det ved sorgprosesser var flere mennesker som aldri klarte å løsrive seg fra det tapte fullstendig. Det kom da også frem at målet med sorgarbeid ikke var å kunne klare å løsrive seg fra det tapte, men heller å finne ut hvordan man kunne holde på det man hadde mistet samtidig som man gikk videre i livet. Det ble også hevdet at sorgens tidsavgrensning var vanskelig å bedømme (Bugge, et al., 2003; Horacek, 1991; Klass, 1988; Zisook & Shuchter, 1986).

I Wortman og Silver (1989) sin artikkel "Myths of coping with loss" ble antagelser om sorg, sorgfaser og sorgarbeid utfordret. Her kom det blant annet frem at mennesker ikke nødvendigvis går gjennom faste faser i sin sorg, og at man heller ikke trenger å ha gjennomgått en periode med intenst ubehag for å kunne klare seg bra i etterkant. Det ble også hevdet at det ikke var nødvendig for alle å bearbeide sin sorg ved å konfrontere tap. For noen kan det hende at man ikke klarer å utrykke sine reaksjoner, noe som ikke trenger å spille noen rolle. Det kom også frem at det ville variere fra person til person om når man kommer tilbake på et tidligere funksjonsnivå (Dyregrov, 2006a; Wortman & Silver, 1989).

I dag er altså hovedfokuset på individuell sorg og variasjonen av de individuelle reaksjoner som kan forekomme etter et tap av en nær person. Som Bugge, et al. (2003) sier "Sorg kan forstås som en nyansert mangesidig, langvarig, usynkronisert prosess uten et på forhånd bestemt mål. De ulike mestringsoppgavene kan bli forsøkt løst over tid, i forskjellig tempo, på forskjellig måte og i forskjellig grad. Noen oppgaver blir løst en gang for alle, andre bare delvis eller foreløpig, atter andre kan bli utsatt til senere" (Bugge, et al., 2003, s. 41).

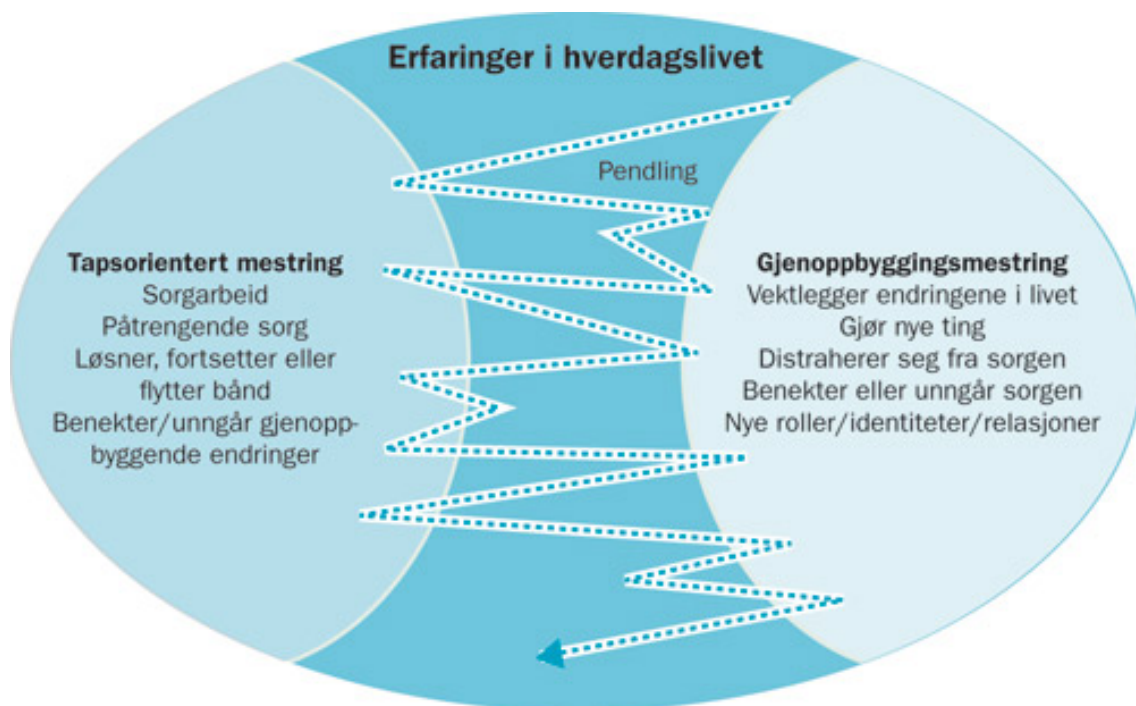
### **2.2.2 Toprosessmodellen – nyere teori**

Toprosessmodellen, på engelsk kalt Dual Process Modell, ble utarbeidet av de nederlandske forskerne Margaret Stroebe og Henk Schut i 1999. Modellen inneholder sentrale trekk fra tidligere modeller og teorier, og har også tatt utgangspunkt i Lazarus og Folkmans (1984) stressteori, samt Horowitzs (1976) teori om Stress Response Syndrom. Modellen er hovedsakelig utarbeidet for tap i forhold til det å miste en partner. I sin beskrivelse av modellen, hevder Stroebe og Schut (1999) at modellen også kan knyttes opp mot andre former av tap.

I Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 48, nummer 9, er modellen også omtalt. En artikkel som opprinnelig ble trykket i Lancet i 2007, er her oversatt av Tone

Anderssen med Atle Dyregrov som fagkonsulent. I denne artikkelen blir modellen omtalt som tosporsmodellen.

Modellen skiller mellom to typer stressorer ved sorg. Den ene er tapsstressorer, hvor det blir fokusert på selve tapet og tapshendelsen (Bugge, et al., 2003). Her vil faktorer som lengsel, det å mimre, gråte, fortvilelse, og andre faktorer rundt den avdøde stå sentralt (Stroebe & Schut, 1999). Den andre er sekundære stressorer som vektlegger utfordringer som resultater av tapet. Her vil praktiske oppgaver man må utføre i forhold til tapet stå sentralt, som for eksempel å måtte selge huset, kunne foreta oppgaver den avdøde hadde ansvar for og gå ut blant venner, lage mat og lignende (Bugge, et al., 2003; Stroebe & Schut, 1999).



Tosporsmodellen for mestring av sorg, hentet fra Norsk psykologforening, vol 8, nr 9.

Som Bugge, et al. (2003) påpeker, er den totale tilpassningsoppgaven ved sorg å kunne klare å forholde seg til begge disse utfordringene. I samsvar med dette, kan man også skille mellom to mestringsstiler. Tapsorientert mestringsstil (loss-orientation), hvor det hovedsakelig blir lagt vekt selve tapet og tanke- og følelsesmessige reaksjoner. Den andre er løsningsorientert mestringsstil (restoration-oriented), hvor det blir lagt vekt på konsekvenser av tapet. Stroebe og Schut (1999) påpeker også at modellen er som en dynamisk mestringsprosess, ved å klare å veksle mellom å fokusere på tapet og kunne klare å fokusere på andre utfordringer som tapet medfører. Vekslingen mellom disse



virker som en kognitiv reguleringsmekanisme, hvor konfrontering av tapet samt fokusering på fremtiden skal stå i hovedfokus (Bugge, et al., 2003; Stroebe & Schut, 1999). Tapsorientert mestringsstil kan dermed ses i sammenheng med tapsstressorer, mens løsningsorientert mestringsstil kan ses i sammenheng med sekundære stressorer.

Selv om modellen er både testet og analysert, viser Stroebe og Schut (2010) til at det er behov for mer teoretisk og empirisk forskning rundt modellen.

Flere studier har resultert med at konfrontering og bearbeidelse av følelser og tanker ikke er nødvendig for alle sørgende (Bugge, et al., 2003). Det har vist seg at mennesker som ikke har fått sjanse, eller lever i kulturer hvor det ikke er lagt vekt på å drive med sorgarbeid i den form å bearbeide tanker og konfrontere tapet, klarer seg like bra som mennesker i kulturer som vektlegger sorgarbeid på denne måten (Bugge, et al., 2003).

### **2.3 Barn og sorg**

Variasjonen av individuelle reaksjoner som kan forekomme etter et tap, gjelder også for barn. Hvor sterkt barnet reagerer, kommer an på dets nærhet eller betydning for det tapte (Pearlman, Schwalbe & Cloitre, 2010). Barnet kan ha vanskeligheter med å utrykke sine følelser og tanker for egen sorg, og det er viktig å huske på at forståelsen vil kunne variere ut fra hvor gammelt barnet er (Pearlman, et al., 2010; Simonnes, Bjåstad, Blindheim & Strandkleiv, 1995). Å miste enten far eller mor kan antas å være det mest betydningsfulle tapet et barn kan oppleve (Beck, Sethi & Tuthill, 1963; Dyregrov, 2006b; Lutzke, Ayers, Sandler & Barr, 1997; Worden, 2001). Spesielt viser det seg at det å miste mor kan være ekstra vanskelig. Dette kan antas ved at mor og barn ofte knytter ekstra sterke bånd (Dyregrov, 2006b; Saler & Skolnick, 1992; Silverman & Worden, 1992).

Voksne har en tendens til å undervurdere hvor mye barn forstår når de har mistet en av sine nære. Man hører gjerne de voksne snakke om at barnet ikke forstår så mye, eller kanskje virker uberørt av det som har skjedd. Det hevdes dermed at det kan være en mulighet for at voksne kan misforstå barns sorg (Dyregrov, 2006b; Øvrebø & Riise, 2000).

Ekvik og Høivik (2010) hevder i sin bok "Tårer uten stemme" at barn opplever, føler og tenker mye mer enn det de har ord til å utrykke seg med (Ekvik & Høivik, 2010).

Barn har et kortere såkalt tristhetsspenn enn voksne, noe som betyr at de kan være triste i kortere perioder. Det kan dermed se ut som at barna ikke er fullt så

påvirket som man hadde antatt (Dyregrov & Raundalen, 1994). Barn har også en tendens til å skifte humør raskere enn voksne. Det kan på et tidspunkt gråte og virke sterkt berørt, mens det i neste øyeblikk vil ut å leke med andre barn eller gå på fotballtrening som om det ikke har hendt noe. Dette kan også være med på å gjøre de voksne forvirret og gi dem en følelse av at barnet kanskje ikke er så berørt (Ekvik & Høivik, 2010).

Et barn er som regel alltid i en kontekst hvor de er omringet av flere nære personer som foreldre, søsken, besteforeldre, tanter, onkler og søskenbarn. Når en nær person dør, vil barnet miste en viktig person i livet, samtidig som de eksisterende viktige voksne også vil kunne forandre seg for en periode. Det er viktig å huske på at barn er avhengige av foreldrene for omsorg og støtte, samtidig som de har et behov for å føle seg som viktige familiemedlemmer (Bugge, et al., 2003; Torsteinsson, 1999).

Barn har som oftest lite erfaring eller kunnskap når det gjelder vanskelige situasjoner. Dette kan bidra til at de misforstår ting som blir sagt, eller kan tolke stemninger på feil måte. Det er viktig å gi barnet tydelig informasjon om hva som skjer for å forhindre slike eventuelle feiltolkninger (Bugge, et al., 2003).

### **2.3.1 Barns forståelse av døden**

Barns forståelse av døden beror på deres alder, kognitive endringer, egne erfaringer og forståelse (Bugge, et al., 2003; Bugge, et al., 2010; Dyregrov, 2006b).

I vår kultur er det ikke uvanlig at de voksne har tendenser til å skulle skjerme sine barn for tragiske emner som sykdom og død, og utfallet blir i mange tilfeller at barnet ikke får kunnskaper og egne faktiske erfaringer på området (Øvrebø & Riise, 2000).

Mange barn vil kanskje kunne tenke ut forskjellige scenarioer hvor dødsfallet kanskje kunne vært forhindret. Andre fantasier kan være at den avdøde kanskje kommer tilbake på grunn av magiske krefter eller kanskje et ønske fra et stjerneskudd kan bringe den avdøde tilbake levende (Bugge & Røkholt, 2009).

Øvrebø og Riise (2000) viser til psykolog Oddbjørn Sandvik som hevder at det som oftest er lurt å la barnet få muligheten til å oppleve og erfare selv. Hvis ikke er det ikke uvanlig at barnet bruker sin egen fantasi når det senere kan dukke opp forskjellige spørsmål. Eksempler på dette kan være problemstillingen om barnet skal se den avdøde ved minnestund. I etterkant kan barnet gruble på hvordan den avdøde så ut, og kanskje

lage egne bilder i hodet som fort kan bli forverret (Ekvik & Høivik, 2010; Øvrebø & Riise, 2000).

Her vil det være forskjellige meninger og synspunkt, og som oftest er det de voksne som bestemmer dette for barnet. Det er heller ikke uvanlig at de voksne velger at barnet skal "slippe" slike situasjoner, for å beskytte seg selv for å se at barnet har det vondt (Øvrebø & Riise, 2000). Et eksempel på dette kan være ved selvmord, som når barnet da blir fortalt at det egentlig skjedde en ulykke. Risikoen ved slike situasjoner er at barna mest sannsynlig før eller siden vil få greie på hva som egentlig skjedde. Dette kan være med på å forverre situasjonen, og tilliten til de voksne som formidlet dødsbudskapet kan bli påvirket (Dyregrov, 2006b).

Noen barns erfaringer med døden kan være i relasjon til dyr. Kanskje det blir vitne til et insekts død, eller noe større som en mus eller fugl. Andre mister kanskje også kjæledyr. Dette er erfaringer som gjør at de får en større forståelse av døden (Bugge, et al., 2003).

Studier har kommet frem til at yngre barn assosierer døden med noe som kommer langt inn i fremtiden (Nolen-Hoeksema & Larson, 1999).

En tidligere studie gjort av Brent og Speece (1993) viste at barn har en oppfattelse av at døden kun er midlertidig, og videre at barn lurer på om de døde har funksjoner, som å for eksempel høre. De kom også frem til at barn så på døden som en årsaksforklaring, gjerne med urealistiske forklaringer, som foreksempel om mennesker dør på grunn av at de har vært slemme (Brent & Speece, 1993). Barn i skolealder fra fem til ni år har også en del spørsmål om døden og om hva som skjer med den døde og lignende. Det er heller ikke uvanlig at barnet finner på å oppføre seg tilnærmet eksemplarisk i tiden etter tapet i håp om at den døde av den grunn kanskje kan komme tilbake (Pearlman, et al., 2010). Det er også vanlig at barn har blitt fortalt at den døde er i himmelen og passer på dem, ofte gjerne beskrevet som en engel. Det er først når barnet blir litt eldre at det begynner å forstå at døden ikke er reversibel. Det hevdes at det er vanlig at barn rundt 10-års alderen begynner å få en realistisk forståelse av døden. I denne alderen er det vanlig at barnet har utviklet evner til å kunne tenke mer abstrakt og forstå at den døde faktisk aldri kommer tilbake. Dette vil variere fra barn til barn (Brent & Speece, 1993; Bugge, et al., 2003; Pearlman, et al., 2010). Noen barn vil kunne forstå døden som den er på et tidligere tidspunkt fordi de tidligere har erfart et annet tap enten av kjæledyr eller nære personer (Brent & Speece, 1993; Bugge, et al., 2003).

### 2.3.2 Barns sorgreaksjoner

Hvordan sorgen kommer til uttrykk hos barn varierer (Dyregrov, 2006b). Personlighet og normalatferd hos barnet spiller inn, og ofte er det slik at normalatferden viser igjen i sorgreaksjonene hos barnet. Om barnet til vanlig er rolig og ofte trekker seg unna, vil det i en sorgsituasjon kanskje bli enda mer tilbaketrukket. Om et barn er aggressivt til vanlig, vil det kanskje uttrykke mer aggresjon ved sorg (Bugge, et al., 2003; Bugge & Røkholt, 2009). Man skulle kanskje tro at noen reaksjoner er vanlige tidlig i prosessen, mens andre hører til når det har gått en liten stund, men som Bugge og Røkholt (2009) påpeker, kan reaksjonene komme og gå og variere gjennom hele oppveksten.

Ved sykdom eller andre forventede dødsfall vil barns reaksjoner bero på hvilke opplysninger barnet har fått på forhånd. Om barnet har fått informasjon om sykdomsforløpet og små hint om at dette kan se ut til at det videre vil føre til et dødsfall, vil barnet kunne få en mental forberedelse. Sett i forhold til et uventet, brått dødsfall, vil dette kunne være med på å redusere sjokkreaksjonene når døden inntreffer. Uansett er det stor variasjon i hvordan barn reagerer når de får dødsbudskapet, uavhengig om de er mentalt forberedt eller ikke. De vanligste umiddelbare reaksjonene etter tap av nære personer er sjokk og vantro, som for eksempel at barnet ikke vil tro at hendelsen er sann. Forferdelse og protest kan også forekomme, her kan barnet gråte og være utrøstelige, kanskje også sinte. Apati og lammelse er en annen reaksjon, her kan det virke som at barnet er uberørt og forsetter sine aktiviteter og leker som om ingenting har hendt. Grunnen til dette kan være at hendelsen blir for overveldende og mektig å ta innover seg, at det virker som barnet setter på "bremser" for å regulere sine følelser. Det kan også forstås som at det for barnet kan virke trygt og sikkert å gjøre de vanlige dagligdagse ting, mens for voksne kan dette være uforståelig og nesten provoserende ettersom de hadde forventet en annen, kanskje sterkere reaksjon hos barnet (Dyregrov, 2006b).

Andre vanlige sorgreaksjoner hos barn kan være utrygghet og generell engstelse, tanker om døden, og det å være redd for at andre nære personer også skal forsvinne. Engstelse i forhold til sykdom og eller andre erfaringer gjort av barnet kan også komme frem, ved at en syk far eller mor sov mye før det døde, kan barnet engste seg om en av

det nærmeste rundt barnet i etterkant sover. Mange barn kan også være redde for å bli syke selv (Bugge & Røkholt, 2009; Dyregrov, 2006b; Pearlman, et al., 2010).

Barnet kan også vise mer sårbarhet enn tidligere ved at det gråter oftere enn før. Det trenger nødvendigvis ikke være foran andre, men for eksempel når de har lagt seg, eller er alene. Faktorer som kan utløse gråten er når barnet ser noe som kan minne om tapet, for eksempel en dame som ligner på den avdøde moren, eller familier som består av far, mor og barn (Bugge, et al., 2003; Pearlman, et al., 2010).

Hos yngre barn kan ubehagelighet slå ut i uro og kroppslige plager. Dette kan også være svaret på at noen barn begynner å tøyse når man skal snakke med barnet om det som har hendt. Det kan rett og slett være at de ikke vet hvordan de skal reagere, og at de gjør et forsøk på å få oppmerksomheten over på noe annet. Det er da viktig å huske på at for noen barn kan informasjonen virke overveldende og skremmende. Barn kan altså utrykke sin sorg gjennom bevegelse, kroppsposisjonering og det de velger å ha på seg. Eksempler på dette kan være barn som vil ha på seg avdødes klær, eller andre klær som minner om den avdøde (Dyregrov, 2006b). Andre kroppslige plager kan være forskjellige smerter i kroppen, noen får kanskje vondt i magen, mens andre i hode (Dyregrov, 2006b).

Det er heller ikke uvanlig at barna utøver mer trass i hverdagssituasjoner. Bugge og Røkholt (2009) mener at små barn lever ut sorgens sterke og fremmede følelser gjennom situasjoner som de kjenner til og som er meningsfulle for dem. Dermed kan situasjoner som ikke å få på regnbuksen skikkelig eller at vottene har forsvunnet utløse gråt hos barnet. Dette kan jo skje barn som ikke sørger også, men det er viktig å være bevisst på dette om et barn skulle gråte i situasjoner der det kanskje ikke har vist tegn til gråt tidligere (Bugge & Røkholt, 2009).

I henhold til Worden og Silverman (1996), viser det seg at barn i sorg som følge av å ha mistet foreldre kan oppleve å føle seg mer hjelpeløse, samt at de kan føle at de har liten eller redusert kontroll over hendelser som skjer rundt dem, sett i forhold til barn som ikke har opplevd å miste en forelder (Worden & Silverman, 1996).

Dowdney (2000) mener at reaksjoner som å gråte og det å være trist som regel er noe som avtar i tiden etter tapet, men mentale helseproblemer og andre problemer kan vedvare og også øke over tid (Dowdney, 2000).

### **2.3.3 Sorgens varighet**

Den første tiden etter et tap av en nær person er det ofte mye som skjer rundt de etterlatte. Gjerne har man minnestund for den avdøde, begravelsen skal ordnes, samtidig som det ofte skal tas i mot kondolanser. Etter et dødsfall opplever også de pårørende at de gjerne står litt i fokus ettersom venner, bekjente og familie ønsker å vise sin medfølelse. Det er først når hverdagen begynner igjen at mange av de sørgende etterlatte opplever at den vanskelige perioden begynner. Mange etterlatte savner hjelp over tid (Bugge, et al., 2003). I henhold til Bugge, et al. (2003) slutter de fleste sørgende å sørge intenst etter vanligvis ett til to år.

Det samme kan se ut til å kunne overføres til skolen, og det sørgende barnets hverdag der. Mange skoler har rutiner i forbindelse med dødsfall, men få har rutiner med et langsiktig perspektiv i sorgen (Bugge, et al., 2003). Dyregrov og Raundalen (1994) påpeker at sorgen hos barn ofte varer lengre enn det læreren forventer. Ved tap av en nær person kan det gå opptil ett og to år før arbeidskapasiteten til eleven kommer på et normalt nivå (Dyregrov & Raundalen, 1994). I en studie utført av Dyregrov, Wikander og Vigerust (1999) ble det funnet at en av fem elever fortsatt hadde problemer ni måneder etter å ha opplevd å miste en medelev brått.

Raundalen og Schultz (2006) hevder også "at det ofte er slik at krisepedagogikken trappes ned for tidlig, og at eleven dermed blir stående alene i den langsiktige håndteringen" (Raundalen & Schultz, 2006, s. 45). Dyregrov (2006) kom i sin studie om unge etterlattes behov for støtte, frem til at de unge hevdet at det ikke må forventes at sorgen går over etter få måneder, og at skolen må ha et realistisk tidsperspektiv på sorg, vansker og ivaretagelse (Dyregrov 2006). Bugge, et al. (2003) påpeker at "det er essensielt at læreren er bevisst på at sorg er en lang prosess som kommer og går" (Bugge, et al., 2003, s. 123).

### **2.3.4 Forskjell hos jenter og gutter**

I mange tilfeller viser det seg at gutter har større vanskeligheter med å vise sin sorg enn jenter. De stiller seg mer kritiske til å snakke om det, og har vanskeligere for å vise sine følelser. Det er også mer vanlig at jenter gråter mer enn gutter. Når jenter og gutter i etterkant av en tapshendelse har blitt spurt om hvordan de først reagerte, viser det seg også at jentene svarte mer utfyllende og detaljert enn guttene (Dyregrov, 2006b; Dyregrov, Kristoffersen, Matthiesen & Mitchell, 1994). Altså kan det virke som at guttene

har større problemer med å uttrykke sine følelser til ord. Dette er lurt å ha i bakhodet ettersom flere metoder baserer seg på direkte samtaler om følelser, noe som for gutter da kan være ekstra vanskelig. Samtidig viser forskning at det ved tap av nære personer er jenter som sliter mest, selv om kanskje det er de som snakker mest om sine følelser (Dyregrov, 2006b; Dyregrov, et al., 1994; Reinherz, Giaconia, Hauf, Wasserman & Silverman, 1999). Det hevdes også at jenter har en tendens til å ha en sterkere rolle som omsorgspersoner i familier enn gutter, og i den forbindelse er det også mer vanlig at jenter tar mer ansvar for de pårørende i familien etter dødsfallet (Tein, Sandler, Ayers & Wolchik, 2006).

En annen studie gjort av Dowdney (2000) viser at jenter har en tendens til å vise mer internaliserende atferd som for eksempel å bli innesluttet, utvikle depresjoner og angst. Mens gutter har mer tendens til å utvikle en utagerende atferd, som å bli mer aggressive og utøve sine reaksjoner fysisk (Dowdney, 2000).

I arbeid med barn i sorg, kan de være hensiktsmessig å være bevisst på de typiske reaksjonene hos jenter og gutter i og med at det kan være med på å gi økt forståelse for barnet (Pearlman, et al., 2010).

## **2.4 Skolen**

Skolen er den arena barn og unge oppholder seg på store deler av hverdagen. Skolens primære oppgave er å gi barn og unge opplæring. I noen situasjoner kan dette være vanskelig når barnet er i en sorgsituasjon. Det er viktig at skolen samarbeider med andre instanser når de selv opplever at de kommer til kort eller blir usikre. Helsesøster, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), sykehusprest, psykolog eller andre relevante instanser kan kontaktes for å få hjelp.

Samarbeid mellom hjem og skole er vesentlig, men kanskje ekstra viktig i situasjoner når en elev har mistet en av sine nære (Weihe & Smith-Solbakken, 2012). Effekten av et godt samarbeid vil som oftest kun være til det positive for eleven (Dyregrov, 2006b).

Skoler anbefales å utvikle eller ha klare rutiner for hvordan de skal møte barn i sorg. Rutinene bør inneholde både akutt støtte og planer for hvordan langsiktig støtte skal kunne gis (Burns, 2010; Dyregrov, 2006b; A. Dyregrov, 2008). Resultatet av en studie gjort av Jenkins, et al. (2011) var at lærere og øvrig personell i skolen hadde for

lite kunnskaper og var ikke godt nok forberedt til å møte elever i sorg på en tilfredsstillende måte (Jenkins, et al., 2011).

De fleste skoler bør ha beredskapsplaner for kriser og dødsfall, og det er viktig at jevnlig gjennomgang og oppdateringer blir gjennomført. Samtidig bør skolen også huske på å ha rutiner for støtte i eventuell sykdomstid (Bugge, et al., 2003; Raundalen & Schultz, 2006). En godt utarbeidet beredskapsplan kan være med på å sikre at skolen er i stand til å respondere hurtig, hvilket sikrer at elevene får best mulig oppfølging, samt at misforståelser vedrørende ansvar og roller blir forhindre. Den kan også skape trygghet blant både elevene og foreldrene. Som Raundalen og Schultz (2006) sier, i slike situasjoner er det best å være "etterpåkløkk på forhånd" (Raundalen og Schultz, 2006, s. 195).

I de fleste situasjoner er det beste for eleven å komme tilbake på skolen snarest mulig etter tapet. Det er da viktig å huske på at første skoledag etter tapet kan være vanskelig for eleven. Godt samarbeid mellom foreldre og skolen på et tidlig tidspunkt kan lette denne situasjonen (Dyregrov, 2006b).

Det er ikke uvanlig at lærer og elev blir enige om hvordan eleven ønsker å formidle dødsbudskapet til resten av klassen. Noen elever vil kanskje fortelle klassen selv hva som har skjedd, mens andre foretrekker at læreren tar seg av det. Noen elever velger også kanskje å ikke være tilstede når dødsbudskapet blir formidlet til medelevene. Ellers kan andre avtaler og beskjeder snakkes om i klassen. Noen elever ønsker ikke oppmerksomhet fra medelever om hva som har skjedd, mens andre synes det er greit. Det er da viktig å huske på at det beste er om man i klassen kan snakke åpent om det som har skjedd på en naturlig måte (Dyregrov, 1989, 2006b).

Ved formidling av et dødsfall til de andre elevene i klassen, må en være forberedt på at om en av de andre elevene også har opplevd å mistet noen i nær familie eller lignende, vil denne eleven kunne reagere kraftig eller bli oppspilt, og kunne få et behov for å kanskje fortelle om sin historie. Man må også kunne være forberedt på at det kan dukke opp historier om en fugl som fløy på vinduet og om hunden eller katten som måtte avlives eller ble påkjørt blant de yngste elevene (Ekvik & Høivik, 2010).



### **2.4.1 Pianta – relasjoner**

Lærere kjenner som oftest sine elever godt. Om det på forhånd foreligger gode relasjoner vil dette kunne bli verdifullt når elevens hverdag er vond og unormal (Weihe & Smith-Solbakken, 2012).

Pianta (1999) er en sentral person innenfor forskning på relasjoner. Han mener at lærer-elev relasjonen kan redusere de negative konsekvensene ulike risikofaktorer kan ha. Videre mener han at det å ha betydelig fokus på å styrke relasjoner er gunstig for alle elever, enten de har problemer eller ikke (Pianta, 1999). Gode relasjoner mellom lærer og elev vil også kunne ha betydning for elevens utvikling, ved å kunne klare å sette ord på og forstå følelser, samt å kunne regulere atferd og reaksjoner (Pianta, 1999). Dette vil jo kunne være viktig i arbeid med elever i sorg, hvor det gjerne er lettere for eleven å kunne snakke om hva den føler og hvordan han eller hun har det når relasjonen mellom eleven og læreren er god. Samtidig vil det også ved gode relasjoner kanskje kunne være lettere for en elev i sorg å føle seg mer trygg, og at man blir sett. Dyregrov (2006) sier at ”den viktigste forutsetningen for at hjelpetiltak skal fungere er at tillit, empati og kontakt er til stede mellom elev og lærer” (Dyregrov 2006, s. 51).

Utdanningsdirektoratet hevder også at interesse for og verdsetting av det som er viktig for elevene, har stor betydning for relasjonen mellom elever og lærere. Det forventes at det er læreren som tar initiativet til å bygge en god relasjon med eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). ”Banking-time”, hvor det er mulighet for å bygge relasjoner effektivt, kan være et alternativ. Her setter man av tid sammen med eleven hvor man gjør noe sammen som eleven synes er kjekt, gjerne kan eleven selv bestemme innholdet gitt innenfor noen faste rammer, man kan spille spill og lignende (Pianta, 1999).

### **2.4.2 Læreren**

En lærers rolle er mangfoldig. Den inneholder både utfordrende og krevende oppgaver, og det viser seg at de fleste lærere mener de gjør en meningsfull jobb. Til en hver tid dukker det opp situasjoner som må løses og håndteres umiddelbart (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Noen situasjoner er krevende, mens andre er lettere overkommelige. Som lærer vil man før eller siden kunne oppleve å ha elever som opplever å minste personer i nær familie (Dyregrov, 2006b; Weihe & Smith-Solbakken, 2012).

I Dyregrov, et al. (2013) sin studie kom det frem at lærerne var bevisste på eleven i sorg, samt hvor viktig det var å gi eleven oppfølging. Det kom også frem at lærerne ønsket å legge til rette for at skolen skulle være en arena hvor eleven om ønskelig kunne oppleve at verden gikk videre, og at dette kunne være en plass eleven kunne spille fotball, le og ikke bare være lei seg (Dyregrov, et al., 2013). Ofte er hjemmet i en periode preget av dyp sorg blant de voksne og det finnes ingen rom for å gjøre aktiviteter som er såkalt "normale".

I følge Weihe og Smith-Solbakken (2012) har det for mange familier vist seg at lærere ved skoler har vært enorme støttespillere i vanskelige perioder. Lærerne møter eleven hver dag, er utdannet til å kunne forstå barn, arbeide med og omgås dem, og er gode på formidling (Weihe & Smith-Solbakken, 2012).

Det er også viktig at lærerne på skolen er flinke til å samarbeide med hverandre, snakke sammen og råde hverandre (Dyregrov, 1989). Men som Dyregrov (1989) påpeker, er det best at samtaler med eleven bli gjennomført av læreren selv, eller andre lærere som eleven har et godt forhold til. Grunnen til dette er at læreren er en person eleven har tillit til og kjenner godt. Om læreren føler seg usikker på hvordan han eller hun skal gå frem, er det mulighet for å søke rådgiving og tips fra personer med spesialkompetanse på området. Det er heller ikke uvanlig å ha med en slik person som støttespiller (Dyregrov, 1989, 2006b).

Et hjemmebesøk hos elevens familie kan i noen situasjoner være lurt. Dette kan bidra til økt trygghet, både for eleven selv og foreldrene. Her kan også læreren skaffe et overblikk om hvordan hjemmesituasjonen til eleven er. Vanskelige ting kan bli tatt opp, og det at læreren viser at hun eller han forstår og vet, kan for eleven virke betryggende (Ekvik & Høivik, 2010). Ekvik og Høivik (2010) hevder også at hjemmebesøk av læreren har vist seg å avverge skolevegring og ellers andre vanskeligheter for barn i sorg .

Bugge, et al. (2010) hevder at barn stort sett ikke ønsker at læreren til en hver tid skal spørre hvordan det går og overdrive med oppmerksomheten. Som lærer kan man ofte føle at man til en hver tid må følge ekstra med eleven og forsikre seg om at eleven har det bra. Det er en godt utgangspunkt, men det kan være lurt å være bevisst på at dette ikke blir overdrevet. Noen elever synes også det er vanskelig å svare på spørsmål knyttet til tapet når det kan forekomme at medelever hører hva som blir sagt. Det er da viktig å kommunisere med eleven om slike problemstillinger for at eleven på best mulig

måte skal kunne føle seg komfortabel og slippe å engste seg for at han eller hun skal bli utsatt for noe som føles ubehagelig (Bugge, et al., 2010).

Hos en elev i sorg vil emosjonell støtte fra læreren spille en viktig rolle og kan knyttes til elevens sosiale situasjon (Midthassel, 2011). Emosjonell støtte i forhold til elever i sorg kan være at læreren genuint bryr seg om hvordan det går faglig med eleven og viser omsorg. Det kan også dreie seg om at læreren ser sine elever og ordner opp i konflikter og prøver så godt han eller hun kan på å inkludere eleven i det sosiale fellesskapet (Midthassel, 2011).

### **2.4.3 Kunnskap**

I rammeplanen for lærerutdanningen utarbeidet av utdannings og forskningsdepartementet i 2003, fornyet i 2009, er det påkrevd at "Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side" (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre blir det pålagt at lærerutdanningen "må gi studentene kjennskap til hvordan de som lærere kan ta i bruk ulike ressurser i og utenfor skolen når de skal gi elever særskilt hjelp og støtte" (Kunnskapsdepartementet, 2009). Fra høsten 2010 er grunnutdanningen i Norge noe forandret, for at lærerne skal bli eksperter på sine årstrinn. Utdannelsen er nå delt i to, man velger enten fra 1. til 7. trinn eller 5. til 10. trinn. Det heter også at det er et *nytt og utvidet pedagogikkfag* (Kunnskapsdepartementet, 2011). I den nye utdanningen er et av målene etter det andre året at studentene "skal ha kunnskap om barn i sorg og krise, overgrep mot barn og andre vanskelige livssituasjoner som barn kan komme i" (UIS, u.å). Videre heter det for begge utdanningsløpene at kandidaten skal ha "kunnskap om barn i vanskelige situasjoner og om barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv" (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Som Raundalen og Schultz (2006) påpeker, er det viktig at lærere har en proaktiv og våken holdning i forhold til elever i sorg og kriser. Erfaring viser at de fleste lærere er åpne for å tilegne seg mer kunnskap på området (Raundalen & Schultz, 2006). Grønbeck og Holm (1999) mener også at det er nødvendig at lærere nettopp har en generell kunnskap om sorg. Dette vil kunne gjøre læreren tryggere i situasjoner i møte med barn i sorg, samtidig som det kan hjelpe eleven på en bedre måte enn om læreren ikke har noen som helst kompetanse på området. For å kunne tilegne seg denne

kunnskapen gjennom skolen, er de ansatte avhengige av at ledelsen legger til rette for dette. Hele lærergruppen kan bli tilbudt frivillig kursing eller skoleledelsen kan kreve obligatorisk kursing om barn og sorg. Ved en slik mulighet vil lærerne kunne få økt sin kunnskap. Det er også mulig at en mindre lærergruppe blir kurset, for å så videreformidle kunnskapene til de andre lærerne ved skolen. Mulighetene er mange, men det viktigste av alt er at skolen og skolens personale har en proaktiv og våken holdning, er bevisste og har kunnskap om hvordan de skal håndtere en elev/elever i sorg (Dyregrov, 2006b). Bugge, et al. (2010) hevder at det er store variasjoner i støttearbeid for elever i sorg fra skole til skole, og fra lærer til lærer (Bugge, et al., 2010).

Jenkins, et al. (2011) kom i sin studie frem til at lærere føler de har manglende kunnskap i møte med elever i sorg. I en annen studie gjort i Hellas av Papadatou, et al. (2002) deltok 1810 lærere gjennom spørreskjema. Det ble også her spurt om deres egen erfaring i oppfølging av elever i sorg. Resultatene viste at de fleste lærerne følte seg ukompetente til å kunne håndtere situasjoner som omhandler død. Det kom også frem at nesten halvparten av lærerne følte seg hjelpeløse og ikke visste hvordan de skulle håndtere barn i sorg (Papadatou, et al., 2002). Da Dyregrov, et al. (2013) i sin spørreundersøkelse hadde et punkt med en påstand om at "vi som lærere vet for lite om hvordan vi best kan støtte en elev som har mistet noen nære", svarte hele 43,3 % at dette var delvis var tilfellet, mens 15,7 % svarte at dette tilfellet. 7,9 % mente at det ikke stemte i det hele tatt, mens 33,1 % var litt enig at i det stemte. Ut fra disse tallene ser man at en større prosentandel av lærerne er delvis enige eller enige i at de vet for lite om hvordan de best skal støtte elever i sorg (Dyregrov, et al., 2013).

I studien gjort av Dyregrov (2006) blant etterlatte ungdommer som følge av selvmord i enten nær familie eller venner, kom det blant annet frem at de unge mente at "Skolen/lærerne bør få kunnskap om unge etterlattes situasjon ved traumatisk død (heriblant selvmord) gjennom grunnutdanningen og etterutdanningen for lærere" (Dyregrov 2006, s. 50).

## **2.5 Tilrettelegging for elever i sorg**

Tilpasset opplæring er i dagens skole et grunnprinsipp. All opplæring skal ta utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger og evner, og alle elever skal møte utfordringer som er i samsvar med disse (Raundalen & Schultz, 2006).

Opplæringslova, 1998 § 1-3 fastslår at "Opplæringa skal tilpassast evnene og

føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten“ (Lovdata, 2009).

Videre vil dette si at;

Tilpasset opplæring betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun faktisk kan klare å nå. Læreren må derfor kjenne elevens kompetanse og bruke oppgaver og/eller prøver for å kartlegge denne. Elever som får altfor vanskelige oppgaver, vil gi opp. Tilpasning kan skje ved at læreren gir elevene oppgaver av forskjellig vanskelighetsgrad eller oppgaver hvor læringsmålene er differensiert (Utdanningsdirektoratet, u.å-a).

Videre er tilrettelegging delt opp i faglig og sosial tilrettelegging, samt tilrettelegging over tid.

### **2.5.1 Faglig tilrettelegging**

Elever som har opplevd å miste en av sine nære, uavhengig om det har skjedd brått og uventet eller ved lang tids sykdom, vil kunne oppleve at skolearbeidet og skolehverdagen forandrer seg (Dyregrov, 2004; K. Dyregrov, 2008; Van Eerdewegh, Bieri, Parrilla & Clayton, 1982). Det er ikke uvanlig at oppmerksomheten, hukommelsen og motivasjonen reduseres fordi eleven bruker mye energi på å tanker og følelser rundt tapet. Andre faktorer kan være vanskeligheter med søvn, noe som igjen kan resultere i at eleven kommer på skolen uten tilstrekkelig søvn for å kunne mestre skolehverdagen og de utfordringer som møter den der (Dyregrov, 2006b; Raundalen & Schultz, 2006).

Det å kunne tilpasse undervisningen og arbeidsoppgavene til den sørgende eleven, kan i noen tilfeller derfor være nødvendig. En fast oppskrift eller mal for hvordan det bør gjøres er vanskelig av den enkle grunn at ingen barn er like. Som lærer vil man kunne oppleve å ha forskjellige elever i sorg hvor forholdene er helt forskjellige. Det kan være måten eleven mistet en av sine kjære på, hjemmeforhold og andre faktorer som spiller inn. Behovet for at læreren legger til rette for klare avtaler er også viktig for å skape økt trygghet hos eleven (Bugge & Røkholt, 2009).

Noen elever vil kunne få store konsentrasjonsproblemer som går ut over skolearbeidet som følge av sorgen (Ottesen & Thorbjørnsen, 2000).

Det å ignorere elevens sorg og ikke vurdere elevens tilstand, vil kunne anses som brudd på elevenes rettigheter i forhold til tilpasset opplæring. I slike situasjoner er det viktig å

bruke skjønn. Det viser seg også at om læreren er fleksibel, problemløsende og tilpasser skolearbeidet til eleven på en god måte, kan dette lette sorgbearbeidelsen hos eleven (Bugge & Røkholt, 2009). Kanskje bør leksene justeres en periode, tilbakemeldinger på prøver kan tilpasses og kanskje bør en vurdere om eleven trenger mer tid ved prøver i skoletiden (Dyregrov, 2006b). Som Raundalen og Schultz (2006) også påpeker, kan det noen ganger være lurt å tilpasse elevens arbeidsoppgaver slik at eleven kan oppleve mestring. Eleven er som regel i en sårbar situasjon. Det kan være vanskelig å finne en balansegang hvor eleven skal kunne bli utfordret samtidig som han eller hun kan oppleve mestring. Om eleven gang på gang opplever å ikke mestre skolearbeidet i normaliseringsfasen etter et tap, kan dette forverre situasjonen av den grunn at eleven mister motivasjonen, blir skuffet over seg selv og frustrert (Raundalen & Schultz, 2006).

Kort tid etter tapet kan eleven virke uinteressert i faglige problemstillinger, som å lære om vokaler og konsonanter eller et nytt tema i matematikken. Det vil kunne skje ettersom eleven ser det meningsløst å lære slike ting når for eksempel mor eller far er borte for alltid. Dette er helt normalt, men målet bør som Raundalen og Schultz (2006) sier, være at denne fasen blir kortvarig for at det ikke skal gå ut over det videre skolearbeidet. Når eleven får muligheten til å lykkes i en sorgsituasjon er det videre viktig at dette da blir lagt merke til av læreren og kanskje kan visualisering være nyttig for de aller yngste elevene. Eksempler på dette kan være kurver eller bruk av klistermerker for å kunne se fremgang. Ellers er det viktig å rose eleven for det han eller hun mestrer, dette for å øke motivasjon og arbeidsglede (Dyregrov, 2006b; Raundalen & Schultz, 2006).

I en undervisningssituasjon kan det dukke opp temaer som er sensitive i forhold til eleven i sorg. Det er viktig at læreren er bevisst på dette. Temaer som kan berøre eleven sterkt kan for eksempel være å høre om statistikk over trafikkulykker i matematikktimen, sykdommer i naturfagstimen, forskjellige ritualer, høytider og lignende i RLE timen. Det kan derfor være lurt å forberede eleven på temaer som blir tatt opp i undervisningssammenheng. Det er også mulig å samtale med eleven på forhånd og avtale at om han eller hun synes det blir for vanskelig å være til stede å høre på, kan det å trekke seg ut på et grupperom å gjøre noen andre oppgaver eller lignende være et alternativ (Raundalen & Schultz, 2006).

Ellers kan man også inngå andre avtaler med eleven som å kunne gå til helsesøster for å prate, kanskje kunne få ta en luftepause underveis i timene for å bevege

seg. Konkrete avtaler vil kunne hjelpe eleven til å slippe å bekymre seg for hvordan forskjellige eventuelle situasjoner skal håndteres, samt slippe ubehaglige situasjoner (Bugge & Røkholt, 2009).

### **2.5.2 Sosial tilrettelegging**

Venner har en stor betydning hos barn og unge (Bugge, et al., 2010). Barn og unge i sorg kan i noen tilfeller oppleve sine medelever som lite forståelsesfulle og opptatt av små bagateller etter at de selv har opplevd å miste en av sine nære (Dyregrov, 2006b; A. Dyregrov, 2008). Ved at læreren legger til rette for at medelever viser forståelse og empati, kan dette bidra til at eleven i sorg føler seg mer forstått sosialt (A. Dyregrov, 2008). Likevel kan det være vanskelig for medelever å kunne forstå en medelevers sorg om man som barn ikke har opplevd tap selv (Bugge, et al., 2010). Noen barn og unge i sorg kan også trekke seg unna sine medelever fordi de skjemmes over sine egne reaksjoner eller atferd i sorgen (Dyregrov, 2006b). På en annen side kan det også være vanskelig for medelever å vite hvordan de skal opptre rundt den sørgende (Dyregrov, 2006b). Det beste er om man kan snakke naturlig og åpent om det som har skjedd, men det er viktig å være bevisst på at det ikke er alle elever i sorg som ønsker det (Dyregrov, 2006b).

Det kan være hensiktsmessig å være bevisst på medelevers språk. Kommentarer som "gå å heng deg", eller "du fortjener ikke å leve" kan være eksempler på kommentarer som for noen av elevene virker ekstremt provoserende etter å ha mistet en av sine nære (Bugge & Røkholt, 2009). Å motarbeide slike kommentarer og situasjoner er viktig for å skape et positivt læringsmiljø, noe som for alle elever er viktig og betydningsfullt, men kanskje ekstra viktig for elever i sorg. Som Raundalen og Schultz (2006) påpeker, er "forholdet til medelever, trivsel, relasjon til lærere, opplevelse av trygghet og mestring samt oppmuntring og vennlighet" viktige faktorer (Raundalen & Schultz, 2006, s. 53).

### **2.4.3 Myke metoder**

Det finnes en rekke såkalte myke metoder som kan tas i bruk av lærere i arbeid med elever i sorg. I dette arbeidet bruker man oppgaver hvor elevene selv kan regulere hvor langt eller raskt han eller hun vil gå inn i det som er sårt (Raundalen og Schultz,

2006). Med de yngste elevene kan man tegne og skrive om det som har hendt. Videre kan man ta i bruk diverse skjemaer, illustrasjoner, diagrammer og lignende. Et eksempel kan være å ta i bruk figurer med følelser hvor eleven skal tegne inn med farger som symboliserer forskjellige følelser (Raundalen og Schultz, 2006). Disse forskjellige metodene kan også gi en pekepinn på hvordan elevene faktisk har det, og videre være til hjelp for læreren å vurdere om andre instanser bør kontaktes for profesjonell hjelp.

Det er viktig å huske på at man som pedagog ikke er utdannet psykolog, og dermed heller ikke kan utøve behandling eller terapi på elever i sorg. Det man kan gjøre, er å ta i bruk metoder fra terapien i klasserommet. Dermed kan man ta i bruk aktiviteter og metoder som kan ha en terapeutisk effekt. Man skal også være klar over at dersom man gjennom PPT eller BUP mottar veiledning og oppfølging, kan man som lærer utvide ens pedagogiske terapikunnskap (Raundalen & Schultz, 2006).

Grønbeck og Holm (1999) påpeker også at man ikke trenger å bekymre seg om barnet ikke alltid ønsker å snakke om tapet, nettopp fordi de mener at talen ikke er de yngste barnas primære kommunikasjonsform. De mener videre at barnet også kan utrykke seg gjennom lek og andre aktiviteter. Barnet må få sørge på sin måte, og om det viser at det ønsker ro og fred noen ganger må det respekteres. Det er klart at om barnet slutter å leke og trekker seg bort fra sosial kontakt både med barn og voksne, bør det observeres og tas tak i om dette foregår over en lengre periode (Grønbeck & Holm, 1999).

Bugge og Røkholt (2009) har laget en oversikt til lærere i forhold til tilrettelegging av elever i sorg. Gode tips er for det første å være godt forberedt når eleven kommer tilbake på skolen, gjennom å ha snakket med foreldre eller andre nære på forhånd.

- Det å observere eleven tett i forhold til eventuell atferdsforandringer.
- Å kunne vise at man har tid til barnet når det er nødvendig, bruke ord og uttrykk som passer til barnets alder, spørre, gi oppmerksomhet og lytte aktivt.
- Gi eleven forskjellige tilbud, ofte kan det være vanskelig for dem å vite hva de har behov for i forskjellige situasjoner.
- Avtal tid for samtaler med eleven om dette skulle være nødvendig.
- Husk at oppfølging bør gå over lang tid om det er nødvendig.
- Vær åpen og fleksibel i forhold til å møte/snakke med foreldre eller ha møter/samtaler med både foreldre og eleven.



- Reduser lekser, forventinger til faglige presentasjoner når det er nødvendig, også over tid om det trengs.
- Vær åpen og ha rom for forskjellige reaksjoner hos eleven.
- Bruk gjerne loggbok for å følge elevens reaksjoner og prosesser.
- La eleven og foreldre få komme med innspill til eventuelle tiltak.
- Ta kontakt med andre instanser om det skulle være nødvendig (Bugge & Røkholt, 2009, s. 117, 118).

Bugge, et al. (2003) påpeker også viktigheten av hvordan man som lærer møter eleven etter et tap. Det kan både ha betydning for elevens sorgprosess og veien tilbake til en meningsfull hverdag (Bugge & Røkholt, 2009).

#### **2.5.4 Tilrettelegging over tid**

Som tidligere presentert viser det seg at sorg ofte varer lengre hos barn enn lærerne antar (Bugge, et al., 2003; Dyregrov & Raundalen, 1994; Dyregrov 2006; Raundalen & Schultz, 2006). Dyregrov (2006b) hevder at "mange sørgende elever klager over læreres korte hukommelse. Selv om de blir møtt med forståelse når de returnerer til skolen, opplever de snart at tapet er glemt" (Dyregrov, 2006b, s. 118). Det viser seg at ofte er det lagt vekt på tilrettelegging umiddelbart etter dødsfallet når eleven kommer tilbake på skolen, men det er også viktig å være bevisst på den videre oppfølgingen (Dyregrov, 2006b). Et av de mange ønskene fra de etterlatte unge i Dyregrov (2006) sin studie var at "Skolen må ha et realistisk tidsperspektiv på sorg og vansker og behov for ivaretagelse; ikke forvente at det går over etter få måneder" (Dyregrov 2006, s. 50). Når sammenhengen mellom læringsproblemene og dødsfallet ikke lengre er så åpenbar, kan elevens problemer som følge av sorgen oppleves som svekket innsats hos eleven. Dette kan skyldes lærernes manglende kunnskap om barns sorg (Dyregrov, 2006b).

#### **2.5.5 Profesjonell hjelp**

I rammeplanen for lærerutdanningen heter det at "den må gi studentene kjennskap til hvordan de som lærere kan ta i bruk ulike ressurser i og utenfor skolen når de skal gi elever særskilt hjelp og støtte" (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Som blant andre hevder Dyregrov (2006b) at det er grunn til å anskaffe profesjonell hjelp om barnet endrer atferd i vesentlig grad etter å ha mistet en av sine nære (Dyregrov, 2006b; Ottesen & Thorbjørnsen, 2000; Raundalen & Schultz, 2006).

Det kan være en vanskelig balansegang å vurdere å henvise eleven videre for profesjonell hjelp (Ottesen & Thorbjørnsen, 2000). I henhold til Raundalen og Schultz (2006) finnes det for tiden ingen forskningsbasert litteratur som konkret viser til hvem som trenger terapeutisk oppfølging etter kritiske hendelser i skolen (Raundalen & Schultz, 2006). Likevel har lærere flere muligheter til å kunne vurdere om det burde være aktuelt å henvise den aktuelle eleven. For det første kan man ut fra observasjoner av eleven, som betydelig endring av atferd, vesentlige konsentrasjonsproblemer, andre urovekkende situasjoner og endringer kunne drøfte sammen med kollegaer som også har kjennskap til eleven. Man kan også gjennom samhandling med eleven kunne få indikasjoner på om det er behov for profesjonell hjelp. En annen viktig kilde er elevens foreldre. En god dialog kan være betydningsfull, ettersom man gjennom foreldrene også kan innhente informasjon som kan være til hjelp (Raundalen & Schultz, 2006). Her kan man spørre om elevens atferd på fritiden, om det foreligger søvnproblemer og andre forandringer foreldrene har observert.

### **3.0 METODE**

Dette kapittelet vil inneholde studiens metodiske tilnærming. Her vil det komme frem hvilken metode jeg har anvendt for å komme frem til studiens svar, informasjon om datainnsamlingen, behandling av data, tolkning og analyse, etiske betraktninger og studiens kvalitet.

#### **3.1 Metodisk tilnærming**

Innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Thagaard (2009) viser til Lawrence (2000) som hevder at kvantitative metoder hovedsaklig fokuserer på variabler relativt uavhengig av

den samfunnsmessige kontekst, mens kvalitative tilnæringer kan ses på som prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i. (Lawrence, 2000; Thagaard, 2009).

I kvalitativ forskning ønskes det å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å benytte seg av intervju og observasjon, eller analyser av tekster og visuelle uttrykksformer er dette mulig (Thagaard, 2009).

Som Holter og Kalleberg (1996) påpeker, er det viktig å huske på at forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metode refererer til egenskapen ved de data som samles inn, og videre analyseres. Når det gjelder mengder eller tall, vil som oftest den kvantitative metoden anvendes. Data som ikke kan uttrykkes på denne måten er dermed som regel kvalitative (Holter & Kalleberg, 1996).

### **3.1.1 Mål og valgt metodisk tilnærming**

Målet for denne masteroppgaven er å undersøke læreres egen opplevelse av kompetanse i forhold til å møte elever som følge av tap av nære personer som er i sorg, og videre om lærerne vet hvordan de best kan legge til rette for disse elevene. Det vil i denne studien derfor være mest naturlig å bruke kvalitativ metode ettersom målsetningen først og fremst er å få svar på spørsmål vedrørende sosiale fenomener. Samtidig vil det å beskrive og forstå lærernes egne tanker og erfaringer stå sentralt for å kunne finne svar på problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Studien er empirisk, hvor egen datainnsamling er utført.

### **3.2 Forskningsdesign**

I alle undersøkelser står en ovenfor en rekke valg i forhold til hvem og hva som skal undersøkes, og hvordan man skal gå frem for å finne svar på forskningsspørsmålet man har satt. I henhold til Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2010) kalles dette for forskningsdesign. Johannessen, et al. (2010) sier videre at "en forsker starter med problemstillingen og vurderer hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål" (Johannessen, et al., 2010, s. 73).

For å besvare min problemstilling i denne oppgaven, var det hensiktsmessig å beskrive læreres erfaringer og forståelse av fenomenet barn i sorg gjennom intervju. Det var derfor mest hensiktsmessig å benytte seg av et fenomenologisk forskningsdesign

(Johannessen, et al., 2010). Det vil videre i kapittelet komme frem hvilke metoder jeg har anvendt.

### **3.3 Forforståelse**

I henhold til Gilje og Grimen (1993) er en grunntanke i hermeneutikken at vi som mennesker alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger.

Når man som forsker skal gjøre studier, er det viktig før man setter i gang at man er bevisst på sin egen forforståelse. Dette for å kunne forhindre at ens egne fordommer, erfaringer og forståelser påvirker når man skal tolke og analysere funnene (Gilje & Grimen, 1993).

Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på at min forforståelse ikke skal være avgjørende i noen som helst retning i forhold til mine funn. Jeg har dermed hatt et åpent sinn både i forhold til teori og datamateriale. Jeg har også hatt disse tankene med meg gjennom arbeidet med funnene.

### **3.4 Søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste**

I startfasen av prosessen ble det sendt inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Denne søknaden inneholdt en prosjektbeskrivelse med informasjon om studien, samt ytterligere informasjon som var nødvendig for å kunne vurdere om studien innebar personopplysninger og ivaretagelse av disse. Innen tre uker fikk jeg tilbakemelding om godkjenning og at studien kunne settes i gang (vedlegg 2).

I sin prosjektvurdering hadde personvernombudet lagt til et ønske om at de ville ha et revidert informasjonsskriv som inneholdt opplysninger om at "alle opplysninger skulle anonymiseres og lydbåndopptak makuleres senest ved utgangen av juni 2013". I dialog med NSD fikk jeg beskjed om at jeg kunne sende e-post til mine informanter når lydbåndopptaket var makulert innen 30.06.2013. Om denne e-posten da ble videresendt av meg til NSD som en bekreftelse, så skulle dette være i orden.

### **3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Johannessen, et al. (2010) hevder at intervjuer er den mest brukte måten for å samle inn kvalitative data på (Johannessen, et al., 2010). Intervjuer gir et godt grunnlag

for å få innsikt i informantens erfaringer, følelser og tanker. Ved utførelse av intervju har man mulighet til å få tak i detaljerte og fylldige beskrivelser av fenomenet man skal undersøke, ved at informanten får større frihet til å uttrykke seg. (Johannessen, et al., 2010; Thagaard, 2009).

Kvale, Brinkmann og Anderssen (2009) mener at et forskningsintervju kan ses på som en samtale mellom to mennesker hvor synspunkter om et felles tema blir utvekslet. Videre hevder de at et forskningsintervju er "en samtale som har en viss struktur og hensikt" (Kvale, et al., 2009, s. 23). Det vil i denne studien være hensiktsmessig å samle inn data ved bruk av intervju ettersom målet er å komme frem til læreres egne tanker og erfaringer om emnet. Det vil også være mulig for informanten å forklare og rekonstruere hendelser og erfaringer som kan være nyttige i forhold til studiens problemstilling.

Som Kvale, et al. (2009) videre påpeker, vil det i en studie som innhenter beskrivelser av informantens livsverden, kunne være lurt å kunne ha en samtale som er fokusert rundt det aktuelle temaet. Samtidig er det ønskelig å ha muligheten til å kunne bevege seg innenfor de aktuelle temaene. I et såkalt semistrukturert intervju vil dette være mulig (Kvale, et al., 2009). Ved et semistrukturert intervju har man utarbeidet en intervjuguide som tar utgangspunkt for intervjuet, og det er mulig å variere spørsmål, rekkefølge og temaer (Johannessen, et al., 2010).

Ettersom informantene har forskjellige erfaringer, opplevelser, synspunkter og meninger som kan gjøre det nødvendig å bevege seg innenfor de forskjellige temaene, blir det naturlig å anvende et semistrukturert intervju i denne studien. I utarbeidelsen av det semistrukturerte intervjuet er det vanlig å ta utgangspunkt i studiens teoridel, noe som også er gjort i denne studien (Johannessen, et al., 2010).

### **3.5.1 utfordringer ved det kvalitative forskningsintervjuet**

Når man som forsker skal intervju sine informanter er det en del momenter man på forhånd bør være bevisst på og ha tenkt gjennom. Først og fremst bruker man seg selv som forskningsinstrument. Dette er ikke bare en viktig oppgave, men kan også være avgjørende for studiens troverdighet (Kvale, et al., 2009). Kvale, et al. (2009) hevder at en god intervjuer har gode kunnskaper rundt det aktuelle emnet, samt har god peiling på menneskelig interaksjon. Andre egenskaper er det å kunne styre intervjuet på en god måte, og kunne støtte og vurdere informanten gjennom intervjuet (Kvale, et al., 2009).

Som blant andre Thagaard (2003) påpeker, er det vesentlig hvordan forsker og informant opplever hverandre i intervjusituasjonen. Hvordan informanten opplever forskeren med blant annet tanke på tillit og troverdighet kan påvirke svarene man får (Thagaard, 2003). I denne studien blir et alvorlig og sensitivt tema tatt opp. Som forholdsvis ung og uerfaren intervjuer kan dette vekke engstelse for forskjellige reaksjoner som kan oppstå blant informantene. På en annen side kan også informantene selv være spente og engstelige for egne følelser og reaksjoner som kan dukke opp under intervjuet. Kunsten er å kunne klare å finne balansen mellom nærhet og distanse i slike typer intervjuer, noe som kan være utfordrende (Dalen, 2011).

Et annet moment er at intervjuer må være bevisst på sin egen fremtredelse og verdier, hvor informanter kan bli påvirket til å svare ut fra forskerens egne synspunkter. Dette kan styres ved at forskeren møter informanten med et åpent sinn, og hvordan spørsmålene og det aktuelle tema blir presentert. Uansett vil relasjonen mellom forsker og informant kunne prege informantens svar. Det er heller ikke uvanlig at informant ønsker å fremstille seg selv på en god måte. Ved denne studien hvor informantene blir utfordret til å kaste lys over sin egen opplevelse av kunnskap og erfaring er ikke dette uaktuelt (Thagaard, 2003).

### **3.6 Intervjuguide**

En intervjuguide inneholder en oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, samt bygges opp på grunnlag av de temaene og emnene man ønsker å finne svar på (Johannessen, et al., 2010; Widerberg, 2001).

Intervjuguiden ble i forbindelse med denne studien utarbeidet tidlig i prosessen. Den inneholder spørsmål som for det første har tatt utgangspunkt i teorien jeg har valgt å bruke, samtidig som problemstillingene under hele utarbeidelsen har vært i fokus (vedlegg 1). Spørsmålene har vært utgangspunkt for å kunne komme frem til et svar på mine forskningsspørsmål.

I begynnelsen av intervjuet hadde jeg med noen enkle spørsmål om personlige opplysninger, dette for å følge Thagaard (2003) sitt råd om å starte intervjuet noe forsiktig. Hun hevder også videre at man etter dette bør begynne å bevege seg mot det emosjonelle nivået i intervjuet, før man på slutten avslutter nøytralt igjen (Thagaard, 2003). I den første hovedkategorien startet jeg også noe forsiktig ved at jeg hadde med spørsmål om hva informanten generelt trodde om læreres kompetanse. Spørsmålet som

jeg anså som det mest emosjonelle kom midt i selve intervjuet. På slutten valgte jeg å runde av med å spørre informantene om det var noe de ønsket å tilføye eller utdype.

Alle informantene fikk intervjuguiden tilsendt på e-post kort tid før intervjuet, slik at de hadde muligheten til å ta en liten kikk på hvordan gjennomgangen av intervjuet noenlunde ville foregå.

### **3.7 Datainnsamling**

Her vil prosessen fra valgt utvalg til gjennomførelse av intervjuet bli presentert.

#### **3.7.1 Utvalg**

Utvalget i en studie vil si de enhetene som deltar som informanter. Å velge ut hvilke personer som skal være med i studien er en viktig beslutning i all forskning, ettersom det påvirker de dataene man samler inn og videre skal analysere for å komme frem til et resultat (Johannessen, et al., 2010). I de aller fleste kvalitative studier er det vanlig å velge ut informanter som har egenskaper, erfaringer eller bestemte kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det man ønsker å finne ut (Thagaard, 2003). Ved denne studien ble det dermed naturlig å bruke lærere i barneskolen som informanter.

En lærer i barneskolen har ofte en travel hverdag, samtidig som emnet "barn i sorg" kanskje for noen kan høres skremmende og alvorlig ut. Ut fra dette var det tatt forbehold om at det kunne være noe krevende å få tak i lærere i barneskolen som ønsket å delta som informanter. Som Thagaard (2003) påpeker, vil det i slike situasjoner være et strategisk utvalg, men også et tilgjengelighetsutvalg, ettersom jeg strategisk valgte lærere i barneskolen, men også måtte bruke de informantene som var tilgjengelige (Thagaard, 2003).

Kriteriene for informantene var at de jobbet som lærer i barneskolen. Jeg var også flere ganger i forarbeidelsen inne på tanker om at lærerne måtte ha opplevd å ha en eller flere elever i sorg minst en gang, og om alder og erfaring skulle spille noen rolle. Ettersom problemstillingen er såpass generell, ble jeg fortrolig med at dette ikke var nødvendig, ettersom det handler om den generelle lærerens kompetanse og opplevelse, uavhengig av om de hadde opplevd å arbeide med elever i sorg eller ikke. Ellers ble geografisk område, tid, og andre praktiske faktorer styrende for utvalget.

Basert på tiden som var til rådighet ble størrelsen på utvalget tilpasset. Mange forskere mener man bør forsette å intervju helt til det ikke lenger dukker opp ny informasjon fra informantene. Dette kalles for metningspunkt eller grenseverdi. Vanlig for mindre studier er rundt 10-15 informanter (Johannessen, et al., 2010). Men som Thagaard (2003) påpeker er det også viktig å huske på at antallet informanter ikke er for stort til at man i etterkant ikke kan gjennomføre gode dype analyser. I denne studien ble det brukt syv informanter, noe jeg anså som både tilstrekkelig og realistisk å bearbeide på den tiden jeg hadde til rådighet. Samtidig må det påpekes at størrelsen sett i forhold til om det tilfredsstillende et såkalt metningspunkt i denne studien antakelig er for lite.

### **3.7.2 Rekruttering**

Det finnes utallige måter å rekruttere informanter på. Som Fuglseth og Skogen (2006) hevder, kan det være lurt i en slik prosess å forsikre seg om tillatelse for å oppsøke informanter, og tenke gjennom hvem som er "portvoktere" sett i den sammenhengen man er i. Umiddelbart tenkte jeg da på barneskolers rektorer. Så snart godkjenningen fra NSD var mottatt, satte jeg i gang denne prosessen. Gjennom søk på internett, fant jeg en rekke e-postadresser til forskjellige rektorer i området. Videre skrev jeg en formell tekst om hvem jeg var og hva jeg ønsket, og la ved et informasjonsskriv om studien med samtykkeerklæring (vedlegg 3). Dette ble da sendt til de aktuelle rektorene. Jeg hadde også med en forespørsel om det var mulig for den enkelte rektoren å videreformidle denne informasjonen og forespørselen til skolens lærere.

Etter hvert fikk jeg noen tilbakemeldinger om lærere som ønsket å delta som informanter. Derfra ble kontakten videre holdt gjennom e-post oss i mellom, hvor vi ble enige om dato, sted og tidspunkt for intervjuet.

Underveis i denne prosessen, fikk jeg også tips og e-poster av kjente og bekjente som kjente til lærere som kanskje kunne tenke seg å delta. I midten av februar var alle intervjuene planlagt, noen allerede gjennomført, mens andre fastsatt dato og tidspunkt.

Gruppen informanter bestod alle av allmennlærere som per dags dato jobbet på barneskole. Stort sett alle var kontaktlærere, bortsett fra en som for tiden var timelærer. Det var variasjon når det gjaldt yrkeskarriere, fem av informantene hadde jobbet lengre enn 15 år på barneskole, den eldste hadde jobbet 35 år. To av informantene var relativt



nyutdannede. Kvinner var overrepresentert, ettersom det blant de syv informantene kun var en mann.

### **3.7.3 Prøveintervju**

Ettersom jeg tidligere ikke har gjennomført en kvalitativ intervjustudie, så jeg det nyttig å gjennomføre et prøveintervju. Først og fremst for å kunne øve meg selv, men også for å teste ut de forskjellige spørsmålene og intervjuguiden. Jeg ønsket å få en pekepinn på om det var rom for misforståelser, om spørsmålene var klare nok, og omtrent hvor lang tid gjennomførelsen av selve intervjuet tok.

Under et prøveintervju fikk jeg også sjekket ut lydopptaket og om lyden ble tydelig nok i etterkant. Som Kvale, et al. (2009) også påpeker, kan det være lurt å gjennomføre et prøveintervju ettersom dette kan være med på å øke kunnskapen og erfaringen hos intervjueren.

Jeg gjennomførte prøveintervjuet på en nær medstudent som kjenner meg godt og dermed også kunne gi meg konstruktiv kritikk og ros. Hun er utdannet lærer og har erfaring fra barneskolen. Som Fuglseth og Skogen (2006) anbefaler, er det lurt å intervju et objekt som er tilnærmet lik de faktiske informantene.

Hun kunne i etterkant fortelle meg at hun opplevde meg som en god lytter ut fra kopspråket, blick og øyekontakt. Jeg fikk også en bekreftelse på at tidsrammen stemte med det jeg hadde antatt.

### **3.7.4 Gjennomførelse**

Ettersom alle informantene jobbet på en barneskole i regionen, var det første forslaget fra min side at vi kunne møtes ved den aktuelle lærerens arbeidssted. Dette for å først og fremst skåne informantene for unødvendig transportering, samt for å forhindre at de skulle bruke tid på å forflytte seg fra en plass til en annen når de allerede var på sin arbeidsplass. Selvfølgelig var jeg også åpen for andre alternativer, men de fleste lærerne syntes det var en god ide.

De fleste intervjuene ble gjennomført etter lærernes undervisningstid, altså midt på dagen. Jeg hadde på forhånd forsikret meg om at vi hadde enten et rom eller annet sted ved skolen hvor det var passelig å gjennomføre et intervju. Som Thagaard (2003) hevder, er et mål ved intervjusituasjonen å kunne skape en rolig og balansert atmosfære. Dette kan være med på at informanten slapper av og av den grunn klarer å uttrykke seg

på en god måte (Thagaard, 2003). Jeg prøvde så godt jeg kunne å legge til rette for dette, og etter min opplevelse ble alle intervjuene gjennomført uten at vi ble distraheret eller forstyrret på noen måte.

I begynnelsen av intervjuene brukte jeg litt tid på å fortelle litt om studien. Jeg gikk blant annet gjennom problemstillingen, og forklarte at studien hadde hovedfokuset på barn som var i sorg som følge av å miste en nær person. Dette for å forsikre meg om at alle informantene var inneforstått med hvilken type sorg jeg hadde valgt å legge hovedfokuset på. Videre spurte jeg informantene om det var noe som var uklart før vi begynte.

Jeg forklarte hvorfor jeg ønsket å ta lyden opp på datamaskinen, hva lydopptakene skulle brukes til, og hva som skjedde med dem i etterkant av prosjektet. Alle informantene var inneforstått med dette.

Det å lytte og la informanten få den tiden han eller hun trenger, er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 33). Jeg lyttet aktivt, og prøvde til en hver tid å gi respons ved å nikke, kroppsspråk, samt å si "mhm", "flott" eller "ja". Som Thagaard (2003) uttaler, bør man som intervjuer ha en fin balanse på å bekrefte og eller vurdere de svarene informanten gir (Thagaard, 2003).

Jeg var på forhånd bevisst på å ha oppfølgingsspørsmål der hvor svarene til informantene inneholdt utsagn som for eksempel "det kan jo gjøres på mange måter", eller "det tror jeg er forskjellig". I stort sett alle situasjoner hvor disse utsagnene ikke fikk en videre forklaring eller ble eksemplifisert, fikk jeg i naturlige pauser spurt om hvilke forskjellige måter, typer og lignende for å få mer dybde i svarene. Det hendte også at jeg på grunn av fare for avbrytelse tok dette opp når informanten viste tegn til at de var ferdige. Da innledet jeg gjerne med noe som "du nevnte litt om at det kunne gjøres på forskjellige måter, kan du utdype dette litt mer og kanskje komme med eksempler".

Da intervjuguiden var gjennomgått og alle spørsmål stilt, spurte jeg informantene til slutt om de ønsket å tilføye eller kommentere noe på slutten. Ingen av informantene hadde betydelig informasjon å komme med og de fleste småpratet litt om ting de allerede hadde nevnt under intervjuet. Avslutningsvis takket jeg for at informanten hadde mulighet og ønsket å delta i studien.

## **3.8 Behandling av data**

### **3.8.1 Analysering og tolking**

Videre kommer en beskrivelse av prosessen etter at datamaterialet var samlet inn.

### **3.8.2 Transkripsjon**

Når intervjumateriale skal klargjøres for analyse, er det vanlig å transkribere talen i intervjuene over til tekst, dette kalles transkribering (Kvale, et al., 2009). Språk og tekst er to forskjellige uttrykksmåter. Som Brinkmann og Tanggaard (2010) påpeker, kan noe informasjon gå tapt i den man transkriberer, med det menes kroppsspråk, forskjellige uttrykk, ironi og andre rent språklige fenomener (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Brinkmann og Tanggaard (2010) råder om at intervjuene blir transkribert av forskeren selv. Dette er først og fremst for at den som har utført intervjuene har en viss kjennskap til informantene, kjenner til omstendighetene rundt intervjuet og dermed har en bedre kjennskap til både svarene og ordlyden. De råder også videre til å transkribere relativt kort tid etter at intervjuene har blitt gjennomført (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Jeg transkriberte alle intervjuene innen en tre ukers periode. Jeg valgte da å transkribere intervjuene ordrett, altså på dialekt. I og med at jeg transkriberte såpass kort tid etter, husket jeg godt de forskjellige informantene, både hvordan de var som personer og andre vesentlige ting som kunne være viktig i forhold til at transkriberingen skulle bli så korrekt som mulig. Samtidig er det ikke til å legge skjul på at all transkribering av lyd til tekst er tolking, og dermed kan være med på å gi små unøyaktigheter (Kvale, et al., 2009).

I resultatdelen har jeg valgt å ta med noen sitater, som man vil kunne se er gjort om til bokmål. Her er uvesentlig informasjon fjernet og jeg har prøvd å oversette på en tilnærmet lik originalversjonen. Jeg valgte å oversette sitatene til en felles målform, for å forhindre at det skulle kunne være mulig å gjenkjenne informantene, basert på dialekt eller andre personlige særtrekk ved språket.

Jeg hadde tatt opp lyden på min egen bærbare data, og all lyd var klar og tydelig, ettersom jeg bevisst plasserte dataen i nærhet av informantene under intervjuene. Det var kun et intervju som noen plasser hadde uklar lyd, og grunnen til det kan nok antas å

være den ene informantens stemmeleie, som kunne oppfattes som noe lav. Det var ingen grunn til å utelukke dette intervjuet, ettersom jeg fikk tak i høytalere som forsterket lyden, og på denne måte hjalp meg å transkribere hele intervjuet på en tilfredsstillende måte.

Gjennom modulen metode i masterprogrammet, ble jeg kjent med programmet NVIVO. NVIVO er et dataprogram som kan tas i bruk som hjelpemiddel for transkribere, ordne, strukturere og kode rådata. Jeg kunne ha benyttet meg av dette under transkriberingen og kodingen, men på grunn av praktiske ulemper, valgte jeg å transkribere alt manuelt. Jeg hadde på forhånd fått kjennskap til andre positive erfaringer og opplevelser av å gjøre det på denne måten. For uten at det var tidkrevende, opplevde jeg det også som tilfredsstillende, og hadde ingen vesentlige utfordringer ved å transkribere og kode manuelt. Som Dalen (2011) sier, vil man gjennom å transkribere sine egne data kunne oppleve å få et enda nærmere forhold og kjennskap til materialet, noe som i min situasjon stemte utmerket godt.

For å være helt sikker på at transkriberingene var fullstendige, og for å sikre troverdigheten av datamaterialet, sammenlignet jeg transkripsjonene og lydfilene til slutt i transkriberingsprosessen.

### **3.8.3. Meningsfortetning og Meningskategorisering**

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene, printet jeg først og fremst alt ut i papirform for å få en god oversikt over alt datamaterialet som nå var omgjort til tekst. Jeg leste nøye gjennom og begynte så smått å merke informasjon som jeg anså som ekstra viktig. Etter hvert begynte jeg også å huske forskjellige småhistorier og viktige utsagn, beskrivelser og opplevelser fra de forskjellige informantene som jeg syntes var interessante i forhold til problemstillingen. Under denne prosessen, fjernet jeg også irrelevant informasjon, for å kunne få en enda bedre oversikt når jeg nå skulle gå videre. I henhold til Kvale, et al. (2009) kalles denne fasen meningsfortetning.

Videre i prosessen valgte jeg å benytte meg av en metoden meningskategorisering (Kvale, et al., 2009). Dette gjøres ved at intervjuet kodes i en eller flere kategorier. I følge Kvale, et al. (2009) kan man ved hjelp av denne metoden, redusere lange uttalelser til enkle kategorier, for på denne måten ordne en lang tekst i enkle tabeller eller kategorier for å få en god oversikt. Kvale, et al. (2009) hevder også at denne type teknikk er sentralt for fenomenologiske tilnærminger (Kvale, et al., 2009).

Kategoriene som brukes, utvikles enten på forhånd, ellers er det også mulig at de oppstår gjennom analyseprosessen.

I min forskning startet meningskategoriseringsprosessen så smått allerede i utarbeidelsen med intervjuguiden, som igjen hadde tatt utgangspunkt i valgt teori. Gjennom denne prosessen kom det tydelig frem at temaene først og fremst burde deles i to hovedkategorier. Disse hovedkategoriene valgte jeg henholdsvis å kalle "kompetanse" og "tilrettelegging". Deretter gikk jeg i gang med å finne meningsbærende informasjon i datamaterialet, som jeg anså som viktig i forhold til problemstillingen. Videre ble det naturlig gjennom analyseprosessen å danne underkategorier, ettersom det var flere temaer som var gjennomgående på tvers av intervjuene. Samtidig passet underkategoriene med den innledende teorien, noe som gjorde at jeg hadde teori å sammenligne alle de forskjellige kategoriene med. Under kompetanse om elever i sorg ble det disse syv emnene; *opplevelse av generell kompetanse, opplevelse av egen kompetanse, kunnskap om barns sorgreaksjoner, behov for økt kompetanse blant lærere, sorgens varighet hos barn, behov for økt kompetanse om arbeid med elever i sorg og kunnskap om henvisning til profesjonell hjelp for elever i sorg*. Under hovedemnet tilrettelegging ble det disse tre emnene; *kunnskap om tilrettelegging for barn i sorg, hvor faglig tilrettelegging, sosialt tilrettelegging, tilrettelegging over tid er underemner, relasjoners betydning for tilrettelegging og kunnskap om metoder og aktiviteter*. Videre sorterte jeg de aktuelle utsagnene for å kunne finne mønstre, sammenhenger og forskjeller mellom informantene, samtidig som jeg gikk inn i teorien for å se hva som ble hevdet der. Der det var naturlig ble også resultatene sammenlignet med tidligere forskning. I analyseprosessen ble det ikke gjort direkte fortolkninger ut over det som ble sagt i svarene til informantene. I resultatdelen har jeg også valgt å vise til noen utvalgte sitater (Johannessen, et al., 2010).

### **3.9 Ethiske betraktninger**

Som forsker har en både etiske og juridiske ansvar, ettersom man i samfunnsvitenskapelig forskning er i direkte kontakt med mennesker. Først og fremst har man ansvar for å ivareta informantenes rettigheter (Johannessen, et al., 2010). I følge Kvale, et al. (2009) og Thagaard (2003) blir ofte forskerens etiske ansvar fordelt på tre ulike hovedprinsipper. Først og fremst dreier det seg om informert samtykke. Deltakelse som informant er først og fremst frivillig i en studie som denne, og ved

deltakelse i studien var jeg avhengig av de forskjellige informantenes samtykke. Tilstrekkelig informasjon om at all data skulle anonymiseres var nødvendig, og ikke minst at informanten kunne trekke seg når som helst uten begrunnelse. Sammen med informasjonsskrivet alle informantene ble tilsendt tidlig i prosessen, fulgte en samtykkeerklæring. Her skulle informanten skrive under på at han eller hun hadde lest gjennom informasjon vedrørende studien, samt som en bekreftelse på ønsket deltakelse (vedlegg 3). Ved at informanten fikk informasjon angående studien i forkant, gjorde det også mulig å vurdere fordeler og ulemper ved å delta.

Konfidensialitet er det andre hovedprinsippet, som dreier seg om å skjule informantenes identitet (Thagaard, 2003). All informasjon som kan tilbakeføres til den enkelte informant er i følge forvaltingsloven taushetsbelagt (Johannessen, et al., 2010). Dette er noe jeg hele prosessen har vært bevisst på, og all informasjon, både skriftlig og på lyd har til en hver tid vært skjult for innsyn. Sitater som er brukt i resultatdelen er også , som jeg tidligere har nevnt, blitt omgjort til en felles målform for å forhindre eventuelle muligheter til å gjenkjenne noen av informantene. Opplysninger som navn, alder og skole er også anonymisert allerede ved transkripsjon, ved at det ble byttet ut med fiktive navn og steder. Dette bidrar også til å forhindre at den enkeltes arbeidssted skal kunne bli gjenkjent (Kalleberg, 2006).

Konsekvenser med å delta i forskningsprosjekter er det tredje hovedprinsippet. I følge Kalleberg (2006) , skal man som forsker forhindre å utsette sine informanter for økt risiko for fysisk eller psykisk skade eller belastning (Kalleberg, 2006). I en studie med *barn i sorg* som hovedemne, kan det oppstå situasjoner som for noen kan virke ubehagelige, og ikke minst kan det å snakke om sorg og tap være vanskelig. Først og fremst kan det vekke tanker om egne, personlige tap hos den enkelte informant, samt tilbakebringe situasjoner som kan ha vært vonde i forbindelse med arbeid med elever i sorg. Undersøkelser viser at informanter stort sett synes det å delta som informant både er spennende og lærerikt. Det kan også hjelpe dem til å sette ting i perspektiv og at de får mer innsikt i sin egen situasjon (Thagaard, 2003). Den enkelte informant fikk også i en viss grad en pekepinn gjennom informasjonsskrivet hva studiens emne var, og videre ut fra dette kunne det være rimelig å anta at de også under et slikt intervju skulle måtte kunne snakke om egne erfaringer og opplevelser.

### **3.10 Studiens kvalitet**

I denne delen vil spørsmålet om studiens kvalitet bli presentert. Innenfor forskning har det vært diskutert om kvalitative studier bør bli vurdert på samme måte som kvantitative studier. Guba og Lincoln (1981, 1989) påpeker at de to typer studier bør vurderes på forskjellige måter, og at begrepene troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet bør bli brukt til å måle kvalitet i kvalitative studier.

I henhold til Thagaard (2003), som også har valgt å benytte seg av disse begrepene i kvalitativ forskning, har jeg videre valgt å vurdere studiens kvalitet ut fra troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

#### **3.10.1 Studiens troverdighet**

Troverdighet i kvalitativ forskning er basert på om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Kvalitativ forskning skiller seg derfor her fra kvantitativ forskning ettersom prinsippet om subjektivitet i kvalitative studier fører til at troverdighet ikke kan knyttes til spesifikke kriterier, slik det gjøres i kvantitative studier hvor det er krav til reliabilitet (Thagaard, 2003). Gjennom å redegjøre og beskrive prosessen fra dataenes innsamling til ferdig resultat, kan det antas at dette kan være med på å styrke studiens kvalitet (Thagaard, 2003). Dermed har jeg i denne studien prøvd etter beste evne å gjengi og beskrive teori, valg av metode og analyseprosess.

Thagaard (2003) påpeker videre at om man trekker inn andre forskere for å sette et konstruktivt blikk på fremgangsmåtene i studien, kan dette bidra til å styrke dens troverdighet. I mitt tilfelle har veileder, samt diskusjoner med medstudenter gitt meg indikatorer på at jeg har valgt de mest hensiktsmessige fremgangsmåtene.

Thagaard (2003) viser til Seale (1999), som hevder at hvis man som forsker klarer å skille mellom den direkte informasjonen man har fått gjennom datainnsamlingen og forskerens vurderinger av denne informasjonen, så kan det bidra til å øke studiens troverdighet (Seale, 1999; Thagaard, 2003). I denne studien er det gjort klart i resultatdelen hva som er direkte informasjon fra datainnsamlingen ved å benytte direkte sitater fra informantene. Ut fra denne informasjonen vil det da også være klart hva jeg baserer mine funn ut fra.

Når man har benyttet seg av intervju som metode, er det også viktig å ha vært bevisst på hvordan man som intervjuer har forholdt seg til informantene (Thagaard, 2003). Min oppfattelse av relasjonen til mine informanter har vært positiv. Jeg var under

intervjuene bevisst på min rolle, samtidig som jeg prøvde å opptre så nøytral jeg kunne. Ut fra min oppfattelse møtte jeg alle informantene med et åpent sinn, og alle informantene fikk prate ut om sine opplevelser, tanker og erfaringer uten at de på noen måte ble avbrutt, verken av meg som forsker eller andre utenforstående momenter. Ut fra dette antar jeg derfor at den relevante informasjon informantene hadde, kom ut gjennom intervjuene. Likevel skal man ikke kunne se bort i fra at man som mennesker i interaksjon med hverandre kan i noen eller mindre grad ha blitt påvirket av hverandre, både som informant og forsker (Thagaard, 2003).

Et annen viktig moment er om man har klart å unnlate å stille ledende spørsmål til informantene. Kvale, et al. (2009) mener om at dette ikke er tilfelle, kan det påvirke svarene til informantene, og dermed også være med på å redusere studiens troverdighet. Ut fra intervjuguiden, slik jeg så det, var ingen av spørsmålene ledende. Likevel er det klart at noen av spørsmålene informantene ble stilt, var oppfølgingsspørsmål som fra min side måtte utformes på stedet. Jeg var bevisst på dette på forhånd, og under transkripsjonene fikk jeg også en indikasjon på at ingen av oppfølgingsspørsmålene var stilt på den måten at de var vesentlig ledende.

Da intervjuene var utført, var det jeg som forsker som transkriberte lydopptakene. En svakhet kan være at det kun er jeg som har transkribert dataene. Med det tenker jeg på at det er ikke umulig i følge Kvale, et al. (2009) at en slik prosess gir rom for unøyaktigheter og feiltolkninger. På en annen side ble opptakene transkribert ordrett på dialekt, samtidig som jeg etter hvert ferdig transkribert intervju sjekket lyden overens med transkripsjonen.

Et annet moment som har bidratt til å styrke studiens troverdighet, er at tolkningene mine er knyttet opp til teori samt annen forskning om barn i sorg.

### **3.10.2 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet i kvalitative studier baserer seg på tolkning av resultatene og forskerens utførelse av disse tolkningene. Ved at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og at studiens resultater kan bekreftes av annen forskning hevder Thagaard (2003) at bekreftbarhet kan oppnås. Dette vil derfor si at forskeren må vurdere om de tolkninger som er gjort er riktige.

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vært kritisk til mine egne tolkninger, ved å blant annet vurdert om andre alternativer har kunne vært aktuelle. Både Kvale, et



al. (2009) og Thagaard (2003) påpeker at det er mulig å teste sine tolkninger ved å trekke inn andre personers vurderinger. Her kunne jeg først og fremst brukt informantene selv, medstudenter og ellers andre personer med kompetanse på området. Men ettersom man i slike studier som dette har begrenset tid, har dette ikke blitt prioritert. Jeg har sett det tilstrekkelig for bekreftbarheten at jeg har fått god veiledning gjennom denne prosessen.

Et annet moment som Thagaard (2003) påpeker, er om man som forsker er kjent innenfor miljøet det forskes i. Her kan man som kjent i miljøet både ha negative og positive forutsetninger i denne sammenhengen. For det første kan det å være kjent i miljøet bidra til at man har en bedre forståelse av det som kommer frem. På en annen side må man være bevisst på at man ikke overser nyanser som følge av sin forforståelse (Thagaard, 2003).

I min situasjon er miljøet absolutt kjent, men sett på en annen side har jeg ingen erfaring som lærer. Det kan dermed antas at min kjennskap til miljøet kommer til gode i denne situasjonen, samtidig som jeg har vært kritisk til at min oppfattning og forforståelse av miljøet ikke skal ha hatt innvirkning på mine tolkninger (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2003).

### **3.10.3 Overførbarhet**

Overførbarhet dreier seg om man kan se på den tolkningen som er gjort innenfor rammen av en studie, som relevant også i andre sammenhenger (Thagaard, 2003). Videre hevder Thagaard (2003) at overførbarhet innebærer en rekontekstualisering. Dette kan forstås ved at den teoretiske forståelsen som er knyttet til en enkelt studie, settes inn i en videre sammenheng (Thagaard, 2003).

Det er viktig å være bevisst på at denne studien har tatt utgangspunkt i syv informanter, noe som kan vurderes som for lite i forhold til å kunne si noe om at funnene kan videreføres til hele populasjonen. Slik er det gjerne ofte i kvalitative studier (Thagaard, 2003).

Denne studien kan videre brukes i sammenhenger der man studerer lignende fenomener. Det at lærere kan kjenne seg igjen i funnene som i denne studien blir presentert, og videre reflektere over sin egen kompetanse er også en mulighet. Ellers kan denne studien bidra til å sette en pekepinn på hvordan lærere ser på sin egen kompetanse i arbeid med elever i sorg, og om de vet hvordan de best kan legge til rette

for disse elevene. Studien kan også være et springbrett til videre forskning, og bevisstgjøre både lærere og skoleledelse på arbeid med elever i sorg.

#### 4.0 RESULTATER OG DISKUSJON

I dette kapitlet vil studiens resultater bli presentert og drøftet. Det vil igjen påpekes at det ikke har blitt utført tolkende analyser utover det informantene har svart. Antagelser rundt eventuelle andre meninger og tanker som kan ha vært tilstede ut fra svarene er heller ikke gjort, av den grunn at det har vært informantenes konkrete svar som har vært interessante. Funn har blitt knyttet opp mot teori og tidligere forskning som er presentert, og ikke minst studiens problemstilling;

*Hva er læreres opplevelse av egen kompetanse om arbeid med elever i sorg i barneskolen? Vet de hvordan de kan legge til rette for disse elevene?*

Resultatdelen har tatt utgangspunkt i intervjuguiden. Ettersom problemstillingen har to forskningsspørsmål, har det vært hensiktsmessig at resultatdelen har to hovedemner, som forholdsvis er *kompetanse om elever i sorg* og *tilrettelegging*. Under hver av hovedemnene er underemner presentert.

Under *kompetanse om elever i sorg* blir disse syv emnene presentert; *opplevelse av generell kompetanse, opplevelse av egen kompetanse, kunnskap om barns sorgreaksjoner, behov for økt kompetanse blant lærere, sorgens varighet hos barn, behov for økt kompetanse om arbeid med elever i sorg og kunnskap om henvisning til profesjonell hjelp for elever i sorg*. Under hovedemnet *tilrettelegging* blir disse tre emnene presentert; *kunnskap om tilrettelegging for barn i sorg, hvor faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging, tilrettelegging over tid er underemner, relasjoners betydning for tilrettelegging og kunnskap om metoder og aktiviteter*. For å skape best mulig struktur og orden i resultatdelen vil resultatene og drøfting bli presentert under hvert emne.

Det er lydopptakene som videre har blitt transkribert som er grunnlaget for studiens resultater. Underveis blir også direkte sitater fra intervjuene tatt med der det passer, dette for at leseren skal kunne forstå og selv se hva informantene nøyaktig har uttalt. Jeg anser dette også som hensiktsmessig etter som det ikke er gjort vesentlige tolkninger utover informantenes svar. Informantenes sitater er referert fra A til G i kursiv, og er omgjort fra dialekt til felles målform. Hakeparentes med tre punktum [...] betyr at informanten har sagt noe i mellom de to sitatene som blir presentert som ikke har hatt betydning for emnet. Dette har på ingen måte berørt meningsinnholdet av det som har blitt sagt.

#### **4.1 Kompetanse**

Under den første hoveddelen vil først informantenes svar gjennom de forskjellige emnene kaste lys over læreres kompetanse når det gjelder sorg. I rammeplanen fra 2009 for utdanningen av lærere ved høyskoler og universitet i Norge er det beskrevet at "Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side" (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre er det mange skoler i landet som forbereder seg på å kunne håndtere slike situasjoner gjennom kursing og foredrag som tar opp nettopp like emner. Raundalen og Schultz (2006) hevder at lærere er motiverte og ønsker kunnskap. De sier videre at "medmenneskeligheten har pedagogene fra før, det som ofte mangler er kunnskap, trygghet og rammene" (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11).

##### **4.1.1 Generell kompetanse blant lærere**

Det første spørsmålet som innledet selve intervjuet var hva lærerne trodde lærere generelt visste om arbeid med elever i sorg. Som Grønbeck og Holm (1999) påpeker, er det viktig at lærere har en generell kompetanse om barn i sorg for å kunne møte sine elever i sorg på en god måte. Dyregrov (2006b), Raundalen og Schultz (2006) og Burns (2010) hevder også at lærere bør ha kompetanse på hvordan de skal håndtere elever i sorg.

Gjennom spørsmålet var målet å få svar på hvor mye lærerne anser at kolleger og ellers andre lærere kan om arbeid med elever i sorg. Under dette emnet er det heller

ikke uaktuelt at informantenes egen opplevelse av kompetanse også vil kunne komme frem. Sitatene under viser til noen av de forskjellige svarene.

*E: Jeg hadde aldri noe om det i min utdanning...kompetansen er nok veldig forskjellig... og etter hva en har opplevd med elever.*

*A: Jeg tror det er ganske variert, også tror jeg kanskje de henter mer fra egne erfaringer og opplevelser enn hva de gjør...av utdanningen sin, eller på en måte..det de har lært gjennom...skolen.*

*B: Jeg tror de har et sånn generelt inntrykk..men ikke sånn dybdeforståelse av det..det er jo et tema som alle forholder seg til....men når jeg snakker med medlærere så er det ikke mye i utdannelsen som går på akkurat det temaet....Det er jo et tema...å alle tenker at de sånn generelt ..at de kan møte problemet gjennom jobben...men akkurat sånn faglig kompetanse og som bakgrunn så tror jeg at folk har litt lite og at det er veldig forskjellig i forhold til skole til skole...hvor mye de vektlegger...litt etter hvilke erfaringer de har og hva de har som tyngde.*

Informant E, A og B er samkjørte ved at de hevder at kompetansen er forskjellig og variert. De påpeker også at egen erfaring og opplevelser spiller en rolle for læreres kunnskaper om elever i sorg. Informant B mener at lærerne ikke har dybdeforståelse om barn i sorg. Videre presenteres informant G og D sine svar.

*G: Jeg tror egentlig de vet ganske lite...for det er jo ikke noe vi har hatt om på skolen..jeg kjenner vertfall at jeg vet ganske lite...for sånn fagstoffmessig så har jeg..vertfall jeg har ingenting ...nei...vi har jo ikke hatt en setning om det.*

*D: Det tror jeg ikke at de vet så veldig mye om..det er ikke noe vi har hatt ..lært noe om..ikke fått noe ..kurs...aldri vært noe kurs om det, som jeg vet..så jeg tror nok at de..de fleste ikke har noe sånn ..hva heter det...realkompetanse om ..om barn i sorg.*

Informant G og D tror lærere vet lite om arbeid med elever i sorg. De påpeker at "Det er jo ikke noe vi har hatt om på skolen" og "Det har aldri vært noe kurs om det som jeg vet".

*F: Jeg tenker at vi ikke ...Vi har jo ikke på noen måte noe sted så vi ....det vi eventuelt kan og vet...det har vi måttet tillært oss selv...eller vi har ...på en eller annen måte...det har ikke vært mye sånn i skolen...med akkurat dette her.*

Informant F påpeker at det allmennlærerne eventuelt vet, er kunnskap som den enkelte lærer har måttet lært seg selv, og at det ikke har vært mye om dette i skolen.

*C: Jeg antar at de vet ganske mye..de har vertfall fått med seg en del fra lærerskolen ...det er litt sånn barn i kriser og sånn...så jeg antar at de kan ganske mye om det, men hvor mye.... hvordan de klarer å bruke det, den kompetansen ...det...det kan jeg ikke svare så veldig mye på, men ....jeg tror at de fleste kan mye, de har jo og , de aller fleste menneskene har ...erfaring fra sitt eget liv og, men så de tar med, men...og de vet hvordan barn reagerer så de ...men det kan nok være litt ulikt.*

Informant C hevder at den har hatt litt om barn i kriser gjennom utdanningen og at den antar at lærere vet ganske mye. Denne informanten kan anses å være den som er mest positiv til læreres kompetanse på emnet. Videre understreker informanten at erfaring spiller inn og avslutter svaret med at det kan nok være litt ulikt.

Svarene er noe varierende, og det kan se ut til at de aller fleste mener at den generelle kompetansen på arbeid med elever i sorg er varierende fra lærer til lærer, og fra skole til skole. Dette samsvarer med Bugge, et al. (2010) som påpeker at det er stor variasjon fra skole til skole og mellom lærere. Det hevdes i flere av svarene at egen erfaring og opplevelser kan spille inn på hvor mye den enkelte lærer kan. Dette stemmer overens med Eriksen (2007) sine funn "Lærerne har sine kunnskaper om barn i sorg fra egen livserfaring. Et fåtall av lærerne hadde noen kunnskaper fra egen lærerutdanning".

Variasjonen av kompetanse kan blant annet antas å være at lærerne har forskjellig livserfaring og at de jobber på forskjellige skoler. Videre har lærere i Norge tatt utdannelsen ved forskjellige steder i landet. Selv om lærerutdanningens innhold stort sett er lik ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene, kan det likevel være noen forskjeller. I rammeplanen utarbeidet av utdannings- og forskningsdepartementet er det ikke et spesifikt område som omtaler *elever i sorg* direkte, likevel heter det at "Utdanningen må hjelpe studentene til å takle situasjoner der barn og unge opplever dødsfall, krig, seksuelle overgrep eller andre kriser som krever særskilt omsorg og tiltak fra lærerens side" (Kunnskapsdepartementet, 2009). Hvordan de forskjellige utdanningsinstitusjonene tidligere har valgt å formidle denne kunnskapen kan anses som varierende. Nå gjelder den nye rammeplanen for den nye lærerutdanningen. Etter andre året skal studentene nå ha kunnskaper om barn i sorg og krise (UIS, u.å).

Et annet viktig moment er at informantene har utdannet seg ved forskjellige tidspunkt, noe som også kan føre til forskjeller på hva de har tillært seg under selve utdannelsen. Forståelsen for barn i sorg har de siste 20 årene blitt vesentlig bedret, og det er i dag et større fokus på slike problemstillinger i skolen (Dyregrov, 2006b;

Raundalen & Schultz, 2006). Interesse på området kan også ha en betydning her, kanskje er noen lærere mer interessert i slike tema enn andre, og dermed på denne måten også oppsøker informasjon og kunnskap på egen hånd. Som Raundalen og Schultz (2006) av egen erfaring påpeker "ønsker pedagoger kunnskap og de er motiverte for å skaffe seg den" (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11).

De forskjellige skolene kan også ha forskjellige satsningsområder. Om en skole har stått ovenfor flere situasjoner med elever i sorg, kan dette ha påvirket til styrket kompetanse på området. Ikke bare gjennom erfaring, men også kursing og utarbeiding av gode beredskapsplaner. Det kan nok derfor anses å være noe tilfeldig hva den enkelte lærer kan og vet på området fordi de kan ha opplevd forskjellige situasjoner både i jobbsammenheng og i det personlige liv. Det å være "etterpåklok på forhånd" i slike situasjoner er hensiktsmessig (Raundalen & Schultz, 2006).

#### **4.1.2 Lærernes egne tanker og opplevelse av egen kompetanse i arbeid med elever i sorg**

Under neste punkt ble det spurt om hvordan allmennlærerne så på egen kompetanse i forhold til å kunne arbeide med elever i sorg. Spørsmålet er ganske tett knyttet til det forrige spørsmålet, men likevel er det noe forskjell i målet, som her er om informantene selv mener de er kompetente nok til å kunne arbeide og håndtere elever i sorg.

*A: Jeg vet ikke...eller jeg tror faktisk jeg skulle ha klart å takle det.*

Informant A virker ut fra sitt svar noe usikker. Informanten tror den skulle klart å takle å elever i sorg.

*C: Hvis jeg tror at jeg kan veldig godt om dette her med barn og sorg, da tror jeg at jeg er inne på en blindvei. For jeg tror det er så vannvittig forskjellig ..så mange ulike kontekster i dette her ..så jeg tror at en må hele tiden søke kunnskap om dette her...[...] Men jeg for min del mener jeg har kompetanse på å kunne takle det.*

Informant C virker noe mer sikker. Her blir det bekreftet at informantene selv mener den har kompetanse nok til å kunne ta seg av elever i sorg. Samtidig blir det påpekt at informantene hevder at den ikke "kan veldig godt om dette her med barn og sorg", ettersom den da påpeker den "er inne på en blindvei".

*B: Som medmenneske og i lærersituasjon så føler jeg at jeg kan møte elever ..å det handler om at du har tilegnet deg erfaringer og vært i situasjoner . Temaet har alltid opptatt meg, så jeg har alltid prøvd å få med meg kurser og den slags.*

*F: Jeg begynner å bli gammel, så jeg tenker at det er jo en ....det er jo en god ting på en måte, at du har erfaringer i livet....at du har vært igjennom noen dødsfall med venner og familie og slike ting. Det e jo ballast for alle å ha med seg tenker jeg.*

*G: Jeg har på en måte ikke noe ...jeg har jo ingen fagkunnskap på det.*

*E: Jeg føler nok ikke at jeg er utlært der, for du bruker på en måte deg selv som person. Altså dette med å vise empati og vise at du forstår . Så jeg føler nok gjerne at vi som lærere har mange roller uten å ha blitt skolert [...] det som er det viktigste er å være et medmenneske og vise empati og gi trøst.*

Flesteparten av lærerne hevder at de er i stand til å arbeide med elever i sorg. Det begrunnes med at de gjennom livserfaring viser til at de vet hvordan de skal møte mennesker i vanskelige situasjoner, samtidig som de mener at de kjenner sine elever. Det å være et medmenneske og vise empati blir også nevnt hos de alle fleste. I Dyregrov, et al. (2013) sin studie viste det seg også at 86,8 % av lærerne mente at det i aller høyeste grad er viktig å vise empati ovenfor elever i sorg. Dette samsvarer med resultatene i denne studien som gjelder barneskolelærere.

Ut fra svarene kommer det også frem at de fleste av informantene mener de har manglende kunnskaper i forhold til teori og fagkunnskap når det gjelder barn i sorg. Disse resultatene kan sammenlignes med Jenkins, et al. (2011) sine resultater. De kom også frem til at lærere føler de har manglende kunnskap i møte med elever i sorg. Papadatou, et al. (2002) fant i sin studie om læreres egne erfaringer i forhold til å kunne håndtere elever i sorg ut at en stor del av lærerne følte seg hjelpeløse i forhold til hvordan de skulle forholde seg til elever i sorg. Videre kan funnene sammenlignes med funn i andre masteroppgaver. Blant andre fant Eriksen (2007) ut at; "Lærerne har sine kunnskaper om barn i sorg fra egen livserfaring. Et fåtall av lærerne hadde noen kunnskaper fra egen lærerutdanning", videre fant hun også at "Resultatene viser at lærerne ikke føler seg maktesløse eller viser usikkerhet i møte med et barn som har mistet mor, far eller søsken. Informantene har lang yrkeserfaring" (Eriksen, 2007).

#### 4.1.3 Kunnskap om barns sorgreaksjoner

For å kunne arbeide med elever i sorg, vil det kunne være hensiktsmessig å ha kunnskap om hvordan barn reagerer i sorg (Dyregrov, 2006b; Grønbeck & Holm, 1999; Raundalen & Schultz, 2006). Dyregrov (2006a) hevder å ha erfart at elever har blitt møtt på skolen uten forståelse hos lærerne, og påpeker videre at dette kan antas å være fordi lærerne ikke vet nok om barns sorgreaksjoner.

Det ble spurt om informantene kjenner til hva som er vanlige sorgreaksjoner hos barn.

*A: Alt er jo vanlig. Av egen erfaring så har jeg opplevd en som har utagert, blitt aggressiv og sint. Så har jeg opplevd en elev som trakk seg helt inn i seg selv og på en måte var veldig vanskelig å lese....det var ikke noen synlig reaksjon.*

*F: Kanskje noen blir mer aggressive enn de har vært før..du kan kanskje få litt sånn forsterkning av noen følelser [...] litt mer av ting som en kanskje ikke har hatt ...eller som du har hatt i en liten grad, kan bli mer.*

*G: Jeg tror kanskje at de kan bli...kanskje litt mer sinna...enn det de har vært før...hvis de har vært det litt før og.*

Svarene til informant F og G kan samsvare med Bugge og Røkholt (2009) sin påstand om at normalatferden kan bli forsterket hos barnet i sorg. Om barnet er noe eller litt aggressivt til vanlig, kan atferden i en sorgsituasjon forsterkes ved at barnet blir enda mer aggressivt. Det samme gjelder om barnet er innadvendt til vanlig og blir enda mer tilbaketrukket i en sorgsituasjon (Bugge & Røkholt, 2009). Som informant A sier så var det ingen synlig reaksjon hos den ene eleven som blir nevnt, det blir også sagt at den var vanskelig å lese. Som Dyregrov (2006b) sier, kan barnet i en periode oppføre seg som at ingenting har hendt, det kan søke mot trygge aktiviteter og gjøremål for å føle trygghet når det har oppstått situasjoner som føles utrygge (Dyregrov, 2006b). Skolen kan i slike tilfeller være et trygt sted hvor alt forholdsvis går sin vante gang. Flere av informantene fortalte også at de hadde opplevd elever som kom på skolen og ønsket at ting skulle være som det pleide på skolen, for de mente det var trist nok hjemme.

*B: Det er veldig mye som er vanlig, noen blir stille...noen blir ganske aktive, noen blir sinte, noen blir lei seg ...jeg vil si at nesten alt er normalt...og bør møtes som en normal reaksjon ..veldig ulikt...noen er veldig åpne ..og snakker som en foss, andre må du lirke ting ut av.*



Informant B viser til et viktig moment ved å påpeke at alt bør møtes som en normal reaksjon ettersom alle er forskjellige. Flesteparten av de andre informantene viser også gjennom sine svar at de er inneforstått med at barn kan reagere forskjellig. Dette samsvarer med Dyregrov (2006b) som påpeker at barn ikke reagerer på en bestemt måte, og at det er en stor variasjon på hvordan barn reagerer ved tap av en nær person. Dette stemmer også overens med noen av Bunæs (2005) sine funn, hvor hun påpeker at "Det er stor individuell variasjon i elevenes måte å oppleve og uttrykke sorgen på".

I følge Dyregrov og Raundalen (1994) har barn et kortere tristhetsspenn enn voksne, noe som gjør at det kan ha en tendens til å gå ut og inn av det triste mye lettere i forhold til voksne. De fleste av informantene har erfaringer med og hevder at barn veksler fort mellom å være lei seg og plutselig virke uberørt. Sitatene nedenfor illustrerer dette:

*B: De går veldig mye ut og inn av det, plutselig så tenker de på det, å så er det veldig leit [...] å så plutselig så er det ikke leit lenger, de er ute å ler og har det gøy.*

*C: Et barn er slik at det kan i ett sekund vær veldig trist og lei seg, mens i et annet sekund så hopper det i treet...et kvarter seinere kan de og vær det...selv på nesten begravelsesdagen.*

*D: Barn går ut og inn av sorg...de er glade, å så går de inn igjen. I forhold til voksne som gjerne kan vær sånn intenst lei seg og gjerne ikke klarer å gå på jobb, så kan barn gjerne komme på skolen.*

*F: Barn går veldig inn og ut av det. Plutselig så kan de ha nesten glemt det, så er de tilbake igjen i det...den der inn og ut av sorg.*

Det kan antas at dette fenomenet også kan knyttes til Stroebe og Schut (1999) tosporsmodell, hvor det å pendle mellom tapsorientert mestring og gjenoppbyggingsmestring står sentralt. Det er mulig barnet veksler mellom disse mestringstypene når de går inn og ut av sorgen som mange av informantene påpeker. Kanskje barnet befinner seg i tapsorientert mestring når det er lei seg. Da kommer de tanke og følelsesmessige reaksjonene frem, som å gråte eller være trist. Når barnet er ute å leker og nærmest viker uberørt av det som har skjedd, kan det hende de befinner seg i den gjenoppbyggende mestringen, som det i modellen også kommer frem at en her kan distrahere seg fra sorgen og gjør nye ting (Stroebe & Schut, 1999; Stroebe, et al., 2011).

Ekvik og Høivik (2010) hevder også at barn kan ha en tendens til å skifte humør fortere enn voksne. Dette samsvarer også med det informantene hevder om at barn går mye inn og ut av sorgen, eller det å være lei seg. De påpeker også at barn i et øyeblikk kan virke glade og uberørt, mens de i neste øyeblikk gråter og kan virke utrøstelige (Ekvik & Høivik, 2010).

Det kan ut fra informantens svar anses at de har tanker om at barn kan reagere på forskjellige måter og at "alt er vanlig", som mange av dem påpeker.

Det at lærerne er bevisste på og vet om at barn har en tendens til å gå inn og ut av sorgen, kan antas å være en styrke i deres forståelse av barns sorgreaksjoner. Som Ekvik og Høivik (2010) og Dyregrov og Raundalen (1994) også viser til, kan manglende kunnskap og forståelse om dette fenomenet i mange tilfeller føre til at det oppstår forvirring og frustrasjon blant de voksne som barna er mye sammen med. Ved at lærerne er inneforstått med dette fenomenet, vil det kunne forhindre slike forvirringer og kunne være med på å gi økt forståelse for barnet som er i sorg. Dette kan også støttes til Vedvik (2012) funn i hennes masteroppgave; "For at skolen skulle ha mulighet til å støtte eleven i sorgprosessen på en best mulig måte viste det seg at kunnskap om barns sorgprosess er nødvendig".

Til tross for at alle barn er forskjellige og kan reagere på forskjellige måter, finnes det likevel noen sorgreaksjoner som går igjen hos barn. Utrygghet og engstelse er en reaksjon som kan forekomme ved tap av nære personer (Bugge & Røkholt, 2009; Christ, 2000; Payne, Horn & Relf, 1999; Pearlman, et al., 2010). Sitatene nedenfor viser at samtlige av informantene har forståelse for at barn kan bli mer utrygge etter å ha mistet en nær person.

*A: Nervøs for å miste andre..altså de blir utrygge.*

*B: Det handler nok ganske mye om en utrygghetsfølelse.*

*F: Det kan skape en utrygghet...for når mister jeg den andre?...kommer den også til å dø?...det blir noen tanker som aldri har vært der før, som plutselig blir til noen tanker de kan gå med [...] for de har opplevd det "umulige" sant.*

Informant F er også inne på dette med at barn kan føle seg usikre med tanke på at de ikke lenger har kontroll over hendelser som skjer rundt dem. Dette samsvarer med Worden og Silverman (1996) sin påstand om at barn i sorg kan føle seg mer hjelpeløse

og at de har en følelse av redusert eller liten kontroll over hva som kan skje videre i livet, sett i forhold til barn som ikke har opplevd å miste en av sine nærmeste (Worden & Silverman, 1996).

Ut fra informantenes svar og refleksjoner kan det antas at barns sorgreaksjoner er kjent for dem. Viktige momenter som at barn går inn og ut av sorg, at barn reagerer forskjellig og at engstelse og utrygghet kan oppstå, indikerer at sentrale hovedtrekk står sentralt. Likevel er det ingen av dem som nevner sorgreaksjoner som urolighet og kroppslige plager, som foreksempel somatiske ubehageligheter (Dyregrov, 2006b). Reaksjoner som sjokk og vantro, forferdelse og protest blir heller ikke nevnt. De aller fleste informantene fortalte om at det mest normale var at barna kom tilbake på skolen etter at begravelsen var over. Det kan i den forbindelse antas at barna før de da har kommet tilbake på skolen har reagert med sjokk og vantro, forferdelse og protest i det dødsbudskapet ble formidlet eller i kort tid etter dødsfallet. Dermed kan det antas at ingen av informantene har opplevd nettopp disse reaksjonene selv, eller at de ikke kjenner til disse reaksjonene. Det kan også være at barna informantene kjenner til ikke har hatt slike reaksjoner i det hele tatt. Likevel skal det sies at kunnskaper om at slike reaksjoner kan forekomme bør være inneforstått hos lærerne, ettersom en kan oppleve å måtte formidle et dødsbudskap som omhandler en nær person til en av sine elever. Det finnes heller ingen fasit for hvor lenge de forskjellige reaksjonene varer. Det kan også dermed være mulig at et barn fortsatt har sjokk og er i protest lenge etter begravelsen og dermed også når de kommer tilbake på skolen. Det kommer frem av intervjuene at ingen av informantene har vært i en slik situasjon.

Stort sett alle informantene påpekte viktigheten av et godt samarbeid med foreldre gjennom elevenes sorg. Som Weihe og Smith-Solbakken (2012), Dyregrov (2006b) og Bugge og Røkholt (2009) påpeker kan et godt samarbeid mellom skole og hjem være viktig for først å fremst kunne hente informasjon som kan være nyttig i forhold til eleven, for læreren, og for å kunne bidra til økt trygghet både hos foreldre og elev.

#### **4.1.4 Sorgens varighet hos barn**

Tidligere erfaringer og forskning viser til at det er en tendens til at elever i sorg ikke blir fulgt opp så lenge de bør, ettersom manglende kunnskap om sorgens varighet

verken er kjent hos foreldre eller lærere (A. Dyregrov, 2008; Dyregrov 2006; K. Dyregrov, 2008). Ved å spørre informantene om de hadde noen tanker om hvor lenge sorg varer, ville deres antakelser om varighet på sorg kunne komme frem.

*B: Typisk for barn er at sorgen kommer og går, så hvis barnet har opplevd alvorlig død i nær familie, så vil det følge de gjennom hele barndommen, det vil jo begynne å gå seg til etter et par år [...] jeg har sett veldig klart at det kommer igjen og igjen.*

*C: Vanskelig å si eksakt, vertfall når det gjelder tid, måneder, uker, men jeg tenker litt slik at det er nå litt slik... etter moderne sorgteorier så er det jo og slik at når det har gått to år...da tenker jeg det kan gjelde både voksne og små...da har ting begynt å blir mer en historie.*

*D: Det kan sikkert vare lenge...men det blekner jo selvfølgelig etter hvert...men lenge, det kan sikkert vare i år...altså sorgen.*

Informant D fortalte også en lang historie om en elev på ti år som opplevde å miste en forelder i en alder av fire år. Altså nå seks år senere ble det videre fortalt at det ved spesielle anledninger og med jevne mellomrom dukket opp momenter som kunne tyde på at eleven fortsatt var preget av sitt tap.

*D: Ikke slik at det er konstant ..men at det kommer med jevne mellomrom.*

Eksempler på dette var at eleven med jevne mellomrom tok opp at den manglet en forelder, den kunne også i situasjoner bli lei seg der medelever snakket om aktiviteter de enten skulle gjøre eller hadde gjort sammen med enten far eller mor. Dette er også i samsvar med det (Bugge, et al., 2003) som påpeker at barn kan bli lei seg ved at de blir påminnet hva de har mistet. Informant F hadde også lignende erfaring.

*F: Jeg har erfaring med en elev som mistet faren sin...og da er det plutselig ...så snakker vi om far på skolen, så liksom...jeg har jo ikke far, så kan det komme opp igjen. Så det er jo ikke slik at man kan si at en bestemt dag så tok sorgen slutt, det er jo ikke slik....men at det er ....det blir kanskje en del av livet.*

*E: Det kan nok variere, jeg vett ikke om det er noe oppskrift ...jeg føler ikke at jeg kan si at jeg tror det varer i 5 år...eller i en måned [...] det kan nok henge i tror jeg...veldig lenge, jeg tror gjerne hele livet jeg....jeg vet ikke.*

*G: Jeg tror at hvis man mister noen nære i ung..eller uansett ...men spesielt i en ung alder, så tror...men det er personlig tror jeg ...jeg tror det preger deg ...kanskje resten av livet...men selve den tunge sorgprosessen varer jo ikke så lenge...men akkurat hvor lenge den varer.. det aner jeg ikke.*

Ut fra informantenes svar viser det seg at flesteparten er inneforstått med at sorg kan vare lenge, noen poengterer også livet ut. Dette samsvarer med Bugge, et al. (2003) påstand om at noen sider ved sorgen varer livet ut. Dette gjelder også mennesker som ellers viser god tilpassing til situasjonen (Bugge, et al., 2003).

Som flere av informantene er inne på, spesielt informant B, kan sorgen komme og gå. Dette er i tråd med det Bugge, et al. (2003) også hevder, at det er viktig at læreren er bevisst på at sorg er en lang prosess som kommer og går.

Informant C mener at det innenfor moderne sorgteori vil ta to år før hendelsen begynner å bli historie. Informant B påpeker også at det vil ta et par år før det begynner å gå seg til. Bugge, et al. (2003) viser også til at de fleste sørgende slutter å sørge intenst etter vanligvis ett til to år. I skolesammenheng sammenfaller dette med Dyregrov og Raundalen (1994) sin påstand om at det vil kunne ta opptil mellom ett til to år før eleven er på et normalt nivå med tanke på arbeidskapasiteten i forhold til skolearbeid.

Informant E og G kan ut fra sine svar virke noe usikre i forhold til varighet. Informant G sier "men akkurat hvor lenge den varer.. det aner jeg ikke", mens informant E påpeker "jeg vet ikke om det er noe oppskrift" og "jeg tror gjerne hele livet jeg....jeg vet ikke". Det må likevel påpekes at informant G er bevisst på at man kan være preget resten av livet etter å ha mistet en av sine nære. Ut fra informant F og D sitt svar kan det også oppleves som man heller ikke får noen indikatorer på tidsperspektiv, for utenom at det av alle nevnes at den kan vare lenge. Videre kan det være vanskelig å vite hva lenge innebærer hos den enkelte informanten. Hvor lenge er lenge?

Selv om lærerne i denne studien er bevisste på at sorgen kan vare lenge hos elever, betyr ikke det umiddelbart at det i en travel hverdag blir tatt høyde for til en hver tid. Likevel kan det anses som positivt at flere er bevisste på varigheten. Noen av informantens svar samsvarer også med teori, noe som gjør det mulig å anta at noen av lærerne i denne studien har kunnskaper om hvor lenge sorg varer hos barn.

#### 4.1.5 Forskjell på jenter og gutters sorg

I en del litteratur om barn og sorg blir forskjellen mellom kjønn ofte nevnt. Ut fra forskjellige studier kan det også antas at det i mange tilfeller er slik at jenter og gutter reagerer noe forskjellig i sorg. Eventuelle vedvarende konsekvenser viser seg også å være forskjellige (Dyregrov, 2006b; Dyregrov, et al., 1994; Reinherz, et al., 1999). Gjennom å spørre informantene om de visste noe om det var forskjell hos jenter og gutter i sorg, var målet å få svar på om dette var noe lærerne var bevisste på. Ved å være bevisste på dette fenomenet kan det antas at deres kompetanse med å arbeide med elever i sorg er styrket. Grunnen til det er at de da gjennom denne kunnskapen i arbeid med elever i sorg kunne vise økt forståelse (Pearlman, et al., 2010). Dyregrov (2006b) påpeker også viktigheten av å være klar over disse kjønnsforskjellene hos barn.

Resultatene som gjentar seg i forskning og teori er at gutter har en tendens til å vise en utagerende atferd ved sorg, som å gjerne bli mer aggressive å utøve sine reaksjoner fysisk. Jenter har en tendens til å vise mer internaliserende atferd, som å bli mer innesluttet og tilbaketrukket (Dowdney, 2000).

Noen sitater om hva informantene sier om gutters reaksjoner:

*C: Guttene kan være veldig mye sånn..krigende leker...ut og i skogen og sånn...og skal ja..de er veldig sånn.. kan vær utagerende på en måte.*

*A: Gutter har kanskje en tendens til å..."braute" litt mer enn jenter.*

*E: Jeg innbiller meg at guttene har mer litt sånn sinne og frustrasjon og tar..kommer litt lettere i konflikter...å litt mer fysiske reaksjoner.*

*B: Guttene kan bli mer urolige [...] guttene bruker gjerne kroppen ...og kanskje i sorg og at guttene bruker mer kroppen.*

Gjennomgående for svarerne er at lærerne er bevisste og er inneforstått med at gutter har en tendens til å reagere fysisk i sorgsituasjoner. På en side stemmer dette som man ser med teori og forskning på området. På en annen side kan man undres om disse antakelsene og erfaringene har et utspring i den allmenne forståelse og forhistorie om at gutter er mer fysiske og reaktive enn jenter, da sett i flere situasjoner. Det kan derfor stilles spørsmål om informantene basert på egne erfaringer og basert på teori svarer på den måten de gjør, eller om det er den generelle folkelige antakelsen som kommer frem.

Likevel er resultatene i samsvar med forskning på området, og det kan dermed ut fra resultatene ses på som at disse lærerne er bevisste på denne type reaksjoner hos gutter, noe som igjen kan anses å være en styrke i arbeid med elever i sorg. Videre vises noen sitater fra informantenes svar om hvordan det kan være typisk for jenter å reagere.

*C: En mer innadvendt måte mange ganger hos jenter [...] jenter kan gjerne sitte veldig lenge å tegne, på en rolig måte.*

*B: Det er en del jenter som lukker seg mer inne.*

*A: Jeg har opplevd en jente som har trukket seg inn.*

Flesteparten av informantene var samkjørte med at jenter lukker eller trekker seg inn i sorg. Ut fra tidligere forskning og teori ser man også at det kan være en tendens hos jenter i sorg (Dowdney, 2000).

Det er ønskelig å påpeke at det på grunn av forskning og teori som er presentert, samt resultatene i denne studien, ikke kan og heller ikke bør være en gjennomgående oppfatning om at alle gutter reagerer fysisk og alle jenter blir mer innesluttet i sorg. Vi er som individer forskjellige og disse tendensene kan variere likeså. Dette påpeker også noen av informantene, ved at de sier at de tror også reaksjonene kan ha noe å gjøre med personlighet og omstendigheter rundt barnet som er i sorg. Det man likevel kan være bevisst på, er at det i mange situasjoner viser seg at tendensene som kommer frem i resultatene ofte går igjen. Gjennom lærernes svar kan det antas at de er inneforstått med disse tendensene.

#### **4.1.6 Behov for økt kompetanse om arbeid med elever i sorg**

En annen vinkling for å få taket på lærernes egen opplevelse av kompetanse på arbeid med elever i sorg, var å spørre dem om de ønsket mer kompetanse på området. Gjennom dette spørsmålet var målet å få innsikt i om de mener de kan nok på området, eller om det er behov for økt kompetanse.

Flesteparten av informantene hevdet at de ønsket mer kompetanse.

*A: Ja!*

C: *Ja!! Hvis en hadde sagt at en ikke kunne ønsket seg mer kompetanse med det der, da hadde jeg vært "død" som lærer holdt jeg nesten på si [...]selvfølgelig ville jeg ønsket meg det.*

B: *Det er et sånn tema som alle trenger påfyll av...altså fyllest opp på nytt [...] uten at du får ryddet opp i slike ting, så får du ikke så mye lærdom inn heller.*

E: *Det kunne jeg selvfølgelig.*

G: *Ja, det føler jeg.*

D: *Ja...*

Resultatene her stemmer først og fremst overens med det Raundalen og Schultz (2006) hevder om at de fleste lærere er åpne for å øke sin kompetanse på området. Det kommer altså frem at de fleste lærerne uten tvil ønsker mer kompetanse om elever i sorg, noe som videre kan antas å tyde på at de ikke føler de kan nok på området. Det kan på dette grunnlag diskuteres videre om hva en allmennlærer i barneskolen bør vite om elever i sorg for å kunne føle seg nok kompetente. Det er et viktig poeng, men vil ikke bli videre tatt opp i denne studien på grunn av problemstillingens begrensninger.

En lærers rolle er mangfoldig, og folkelig blir det ofte sagt at man som lærer heller aldri blir utlært (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Stadig blir man stilt ovenfor utfordringer og situasjoner som kan være vanskelige å håndtere. Elever i sorg er absolutt relevant å ha kunnskaper om som lærer. Dette gir også indikasjoner på at skoler kanskje bør legge til rette for at lærere får økt kompetanse på området, dette kan også være med på å bevisstgjøre utdanningsinstitusjoner som tilbyr allmennlærerutdannelser.

Dette stemmer også overens med tidligere studier som viser til at mange lærere føler de har for lite kompetanse på området (Eriksen, 2007; Jenkins, et al., 2011; Papadatou, et al., 2002). Det samsvarer også med Dyregrov (2006) sine funn om at unge etterlatte ønsket at lærerne gjennom utdanningen og etterutdanningen skulle ha tilegnet seg mer kunnskap om deres situasjon etter å ha mistet noen (Dyregrov 2006).

I Dyregrov, et al. (2013) sine resultater kommer det også frem at flesteparten av lærerne følte de visste for lite om hvordan de på en best mulig måte kan støtte elever som har mistet en av sine nære.

Det kan antas at en av informantene så på dette på en annen måte og svarte:



*F: Da må jo jeg bare være heilt ærlig å si at.. jeg tenker at jeg, nei...altså jeg...hva skal jeg liksom si om det....for hvis jeg ønsker det...så må jo jeg gjøre noe med det.*

Dette svaret kan antas å forstås at ansvaret for økt kompetanse også ligger hos den enkelte lærer. Om lærerne føler de har for lite kompetanse på et område, er det jo også fullt mulig å tilegne seg kompetanse på egen hånd. Når informantene videre blir spurt om hvordan de tror de på best mulig måte kan tilegne seg mer kompetanse på området er det gjennomgående at flere mener de godt kan ha flere kursdager, samlinger og foredrag i skolens regi. Noen få påpeker på en annen side at de mener at det også foreligger et visst ansvar hos den enkelte lærer, samtidig som skolen bør legge til rette for at denne muligheten til å anskaffe seg kunnskap gjennom jobben er tilstede.

#### **4.1.7 Kunnskap om henvisning til profesjonell hjelp for elever i sorg**

Om barnet i sorg endrer atferd i vesentlig grad kan det være grunn til å kontakte profesjonell hjelp som PPT eller psykolog (A. Dyregrov, 2008; Ottesen & Thorbjørnsen, 2000; Raundalen & Schultz, 2006) Som lærer er det viktig at man er i stand til å kunne vurdere om slik hjelp fra andre instanser er nødvendig, nettopp for å kunne hjelpe barnet videre, og for å unngå eventuelle skader barnet kan ta hvis ikke får den hjelpen som er nødvendig. Barn som har opplevd å miste en av sine nære kan være i risiko for å utvikle vedvarende helseproblemer (Raundalen & Schultz, 2006). Sitatene nedenfor viser noen av svarene.

*C: Hvis barnet blir mer ulykkelig, mimikkfattig og at dette blir bare verre og verre...da er en helt nødt...å søke hjelp...[...] å hvis at det barnet har helt sånn abnorme reaksjoner på ting.*

*D: Det er hvis barnet gråter hver dag..., og det gråter og gråter og alt er trist og leit og de har det vondt, og du føler at her går det utover min kompetanse, dette kan jeg ikke selv, da må jeg ta kontakt [...] og det hadde ikke gått lenge før jeg hadde gjort det heller, hvis jeg hadde sett at et barn hadde begynt å reagere annerledes enn han hadde ..blitt forandret, personlighet og gjort masse rart.*

*B: Når du ser at barnet har unaturlige reaksjoner...å hvis at det blir kjempe konsentrasjonsproblemer og den slags ..da trenger du jo mer hjelp...[...] eller at angsten for at flere i familien ska dø tipper over, at engstelsen har blitt konstant angst.*

*E: Det må jo være hvis dagen ikke går for eleven på skolen...altså det kan vær at barnet ikke orker å gå på skolen, eller hvis det er veldig lei seg og kommer på skolen...dag etter dag og ikke orker å gjøre noe.*

Ut fra informantenes svar kan det antas at de alle har tanker om, og er inneforstått med at profesjonell hjelp bør tilkalles om barnet viser atferd som virker unaturlig eller forandrer seg i vesentlig grad. Balansegangen mellom å henvise til profesjonell hjelp og la vær kan oppleves som vanskelig. I henhold til Dyregrov (2006b), som mener at det er viktig at lærerne ikke venter for lenge før de henviser eleven til videre hjelp, samsvarer med informant D sitt utsagn, hvor det blir påpekt at det hadde ikke gått lenge før det hadde blitt tatt kontakt. Dette kan ses på som positivt, ettersom Dyregrov (2006b) påpeker at det oppleves ofte at lærere venter for lenge før de kontakter profesjonell hjelp. Grunner for dette kan være at de rett og slett ikke kjenner til disse symptomene, eller at de venter i håp om at problemene skal avta etter hvert (Dyregrov, 2006b).

I studien utført av Alisic (2011) ble det funnet at flere lærere som arbeidet med elever som hadde opplevd traumer, også hadde problemer med å balansere sin rolle som lærer og når det var nødvendig med hjelp utenfra, som for fra eksempel psykolog (Alisic, 2011).

Som Raundalen og Schultz (2006) også påpeker så finnes det ingen konkret mal som viser til hvilke elever som trenger hjelp fra andre instanser, og eventuelt nøyaktig når dette bør blir gjort. Gjennom observasjon av barnet, samtaler og diskusjoner med kollegaer som kjenner til barnet og foreldrene kan man likevel vurdere behovet for profesjonell hjelp (Dyregrov & Raundalen, 1994).

#### **4.2 Tilrettelegging**

Det andre forskningsspørsmålet i problemstillingen dreier seg om lærerne vet hvordan de kan legge til rette for elever som er i sorg. Med tilrettelegging i denne situasjonen menes evnen til å kunne se eleven i sorg, og legge til rette for at eleven skal møtes der den er etter å ha mistet en av sine nære. Her er det lagt vekt på faglig og sosial tilrettelegging.

Alle elever har rett på tilpasset opplæring (Lovdata, 2009; Raundalen & Schultz, 2006). I mange tilfeller er det også slik at det er behov for ekstra tilrettelegging for eleven på en eller annen måte når den kommer tilbake på skolen (Dyregrov, 2006b; Ottesen & Thorbjørnsen, 2000). Det kan antas at det å ha kunnskaper og kompetanse om barn i sorg og deres sorgreaksjoner også kan dras nytte over i tilretteleggingen for barnet.

#### **4.2.1 Kunnskap om tilrettelegging for barn i sorg**

Under dette emnet er det tre underemner, faglig tilrettelegging, sosial tilrettelegging og tilrettelegging over tid.

#### **4.2.2 Faglig tilrettelegging**

Elever som har opplevd å miste en av sine nære kan kunne ha behov for faglig tilrettelegging når de kommer tilbake på skolen, ettersom det kan forekomme konsentrasjonsproblemer, samt at oppmerksomheten, hukommelsen og motivasjonen også kan være redusert etter et slikt tap (Dyregrov, 2006b; Raundalen & Schultz, 2006). Informantene ble spurt om hvordan man kan tilrettelegge faglig for elever i sorg.

*A: Det er mulig at en sitter å jobber med noe eget over en periode...at de på en måte kan styre litt sitt eget tempo og hvilke fag de jobber med der og da, at de på en måte får lov å sitte litt i den boblen sin, slik sånn at det ikke blir en negativ ting at de ikke klarer å henge med det som man gjør i klassen...[...] med en elev fungerte det foreksempel ikke å sitte og jobbe med bokstavhefter, for da var det den samme siden i en halvtime liksom..å der fikk ikke hun gjort noe særlig, men hvis jeg satte henne for eksempel te å gjør det på en PC så gikk det bedre.*

*C: Gjerne han eller hun kan få litt....i forhold til skolearbeid da...å ikke sette slike krav som de andre får....man kan ta det litt roligere vertfall i starten.*

*B: På skolen kan man liksom si at hvis du klarer å gjøre det og det, så er det flott, så kan du kutte ut resten....så kan du velge litt hva du vil gjøre...om du vil tegne litt eller om du vil lese litt ...eller...jeg tror nok det e viktig.*

*D: Man kan spør litt slik, går det greit? Har du det bra? Er det noe du vil jeg skal vite? Er det noe du vil jeg skal gjøre for deg? Klarer du å gjøre disse oppgavene? Da prøver vi litt, tar du så mange oppgaver du klarer, å hvis du ikke klarer det så kan jeg hjelpe deg.*

*G: I forhold til det faglige tenker jeg ...jeg tror ikke at løsningen er liksom å stille null krav og la han eller hun drive på sånn som de vil.[...] man kan kanskje finne andre arbeidsmetoder, for eksempel kan de få lov til å jobbe litt selvstendig de gangene de trenger det. Å prøve å snakke med eleven for å finne arbeidsmetoder som den personen selv kunne tenkt seg.*

Informant A er inne på at man bør unngå at eleven ikke opplever mestring ved at arbeidsoppgavene blir for krevende. Dette stemmer over ens med det Raundalen og Schultz (2006) påpeker, nemlig at det noen ganger kan være lurt å tilpasse elevens arbeidsoppgaver for at eleven som er i sorg skal kunne oppleve mestring i skolearbeidet. Det kan dannes en frustrasjon og nedsatt motivasjon om eleven skulle oppleve å ikke mestre de utfordringene han eller hun blir stilt ovenfor i en normaliseringsfase etter et tap. Man må også huske på at eleven i en slik fase er ekstra sårbar (Raundalen & Schultz, 2006). Informant D sier også at man i starten redusere arbeidskrav.

Flesteparten av informantene fortalte om egne erfaringer med elever i sorg hvor de anså det som viktig å legge til rette for at eleven skulle oppleve mestring med skolearbeidet kort tid etter tapet. De påpekte også at dette ikke burde gå over for lang tid, men at det i normaliseringsfasen absolutt i mange tilfeller kunne ses på som nødvendig. Dyregrov og Raundalen (1994) mener også at denne fasen bør være kortvarig om mulig ettersom det kan gå utover det videre skolearbeidet.

*F: Samtidig må du ha det i bakhodet at han eller hun ikke skal havne slik utenfor det faglige at det på en måte blir et ork å komme seg tilbake igjen, men at en er litt smart i hva en velger at eleven skal gjøre.*

Informanten ovenfor viser også at det å ha i bakhodet at eleven skal tilbake til den normale hverdagen og kunne klare å stå ovenfor de utfordringer og krav som senere møtes.

Det å inngå forskjellige avtaler med barnet i sorg kan være en god idé. En skolehverdag byr på mange utfordringer og oppgaver som for et barn i sorg kan være noe vanskelig å håndtere. I henhold til Bugge og Røkholt (2009) kan slike avtaler være med på å hjelpe eleven ved at eleven slipper å bekymre seg for hvordan forskjellige eventuelle situasjoner skal håndteres. Dette kan også skape trygghet for barnet i sorg. Svarene

nedenfor viser til at de fleste informantene er bevisste på at slike avtaler kan være en del av tilretteleggingen.

*F: Det at de vet de at den voksne vet....å da tenker jeg at det er kjempeviktig fra den voksne å formidle at "jeg er der alltid" [...] "med en gang eleven kjenner på noe som nå...er ikke ting greit, så ska vi lage avtaler, da kan eleven bare gå ut å sette seg i sofaen [...]eleven kan ta med en bok ut der...så kommer jeg så fort jeg kan så snakkes vi litt. Altså at vi på en måte lager noen avtaler for hvordan en kan ha det.*

Gjennomgående hos alle informantene var at de virket opptatt av, og bevisste på at eleven den første perioden etter tapet skal ivaretas og legges til rette for. Det å se hver enkelt elev sine behov og ønsker stod også sentralt.

#### **4.2.3 Sosial tilrettelegging**

Elever i sorg kan noen ganger oppleve at det kan være vanskelig sosialt på skolen tiden etter tapet av en av sine nære. Barn og unge i sorg kan oppleve sine medelever som lite forståelsesfulle og i noen situasjoner trekke seg unna for å skjule sine reaksjoner og sorg, mens noen finner trøst og støtte i sine medelever (Bugge, et al., 2010; Dyregrov, 2006b). Informantene ble spurt om hvordan de som lærere kan legge til rette sosialt for elever i sorg.

*A: Det er jo på en måte å passe på at eleven liksom har et nettverkt rundt seg til en hver tid ..så kan man jo bruke litt skjønn å liksom sette eleven sammen med andre elever som du vet gjerne har gode omsorgsevner, at de på en måte gjerne har god relasjon fra før..at de får lov til å føle seg trygge. Hvis det er elever på andre ..i andre klasser, eller andre trinn, eller i samme klasse om så var, som gjerne har hatt en lignende opplevelse, så kan jo det og på en måte være noe som man ikke påtvinger de å snakke om , men at man på en måte setter de sammen og ser litt på hva ..hva som skjer, for jeg tror det å høre at andre har erfart noe lignende , det kan vær ganske sånn god hjelp.*

*B: Det er jo litt lurt å informere klassen om at det er ...dere merker at...det er vanskelig nå, han eller hun er for eksempel sint ...ja, at en sparke og slår litt å sånn..det e nok for at vedkommende e veldig lei seg [...] Det er litt lurt at barn får svar på hvorfor noen gjør det av og til når de er i sorg...Å det med å gi hverandre trøst og , hva tror dere kan være godt å slikt.*

*C: Klassen bør være informert om det, jeg tror barn er mer enn flinke, vi skal aldri undervurdere barn hvor flinke de egentlig er til å bry seg, for de får veldig omsorg der [...] Men må man passe på , for at det kan være at det er ganske sårt for eleven.*

*E: Ja, da ville jeg snakket med eleven først å sagt at ...jeg ser at du nå ikke er så aktiv eller noe, har du lyst jeg ska si det til en av dine nærmeste , har du lyst å være inne i noen av friminuttene...ha med deg en venn.*

*G: Okei, hva kan vi gjøre for å hjelpe eleven og for å gjøre hverdagen best mulig, å gjerne foreslå, min erfaring med elever i sorg er at de andre har vært kjempeflinke til å passe på å sånn, å bygge opp det sånn at eleven skal føle seg trygg.*

Ut fra informantens svar kan det anses som om de har gode tiltak om hvordan man kan legge til rette for elever i sorg sosialt. Flere viser til at man kan "styre litt" ved at man lar eleven kanskje være inne i friminuttet med en venn, eller er litt bevisst på at eleven i noen tilfeller, som informant A sier, kan settes sammen med elever som man vet har gode omsorgsevner. Videre blir det sagt at om det er andre elever ved skolen eller i klassen som har opplevd noe lignende, påpekes det at det å høre at andre har erfart lignende, kan være til hjelp for eleven i sorg. Dyregrov (2006b) hevder at det at barn i samme situasjon møtes kan være positivt. Da kan de dele erfaringer og få uttrykke sine reaksjoner.

Flere av informantene viser også til at de mener det kan være lurt å snakke med elevene i klassen, å bevisstgjøre dem på elevens sorg, og gjerne komme med forslag til hva klassen som helhet kan gjøre for å hjelpe eleven gjennom sin sorg på best mulig måte og for å skape trygghet. Som Raundalen og Schultz (2006) påpeker er opplevelse av trygghet, oppmuntring og vennlighet viktige faktorer for en elev i sorg . Ved at medelever kjenner til og viser forståelse ovenfor eleven, kan kanskje Dyregrov (2006b) sin påstand om noen elever trekker seg unna for å skjule sin sorg, bli redusert. Dette stemmer også overens med A. Dyregrov (2008) som hevder at om man forbereder elevens medelever på hvordan de best mulig kan hjelpe, vil isolering og samspillproblemer kunne reduseres.

#### **4.2.4 Tilrettelegging over tid**

Da spørsmålet om tilretteleggingens varighet ble stilt, hadde informantene allerede svart på hvor lenge de tror sorg varer hos barn. I forhold til å vite hvordan man legger til rette for elever i sorg, ville det være interessant å vite hvor lenge informantene

tenkte det ville være nødvendig for tilrettelegging for elever i sorg. Som Bugge, et al. (2003) påpeker kan noen sider ved sorgen vare livet ut.

I følge Dyregrov og Raundalen (1994) kan det ta opptil mellom ett og to år før en elevs arbeidskapasitet er på et normalnivå. Det må også påpekes at alle situasjoner er forskjellige og forholdene rundt dødsfallet er varierende, dermed er en fast oppskrift eller mal på hvordan dette bør gjøres vanskelig å ta utgangspunkt i (Bugge & Røkholt, 2009). Likevel er det gjennomgående fra tidligere forskning at de fleste elever opplever at lærerne i mange tilfeller tror at sorgen varer kortere enn den egentlig gjør (Bugge, et al., 2003; Dyregrov & Raundalen, 1994; Dyregrov 2006; Raundalen & Schultz, 2006).

*A: Eleven bør få en myk overgang til skolehverdagen sin i begynnelsen når dette nettopp har skjedd, så kan det jo og fint komme en reaksjon igjen om noen måneder [...] hvis på en måte behovet viser seg igjen, så må man på en måte klare å tilrettelegge det tilbake igjen holdt jeg på si.*

*B: Ikke lenge...nei..ikke veldig tett...men en skal ha det som bakteppe hvis de begynner å slite litt.*

*C: Det finnes ikke noen fasit på det tror jeg... er veldig vanskelig å sette opp en ukeplan på det...eller en månedsplan på det, har det blitt prioritert godt på skolen..å det er gjort en god jobb i starten, så tror jeg verden går mye raskere videre for barnet [...] hvis et barn har ..har mista noen..så må en jo tenke veldig ett års tid, at det er veldig ferskt.*

*D: Jeg vett ikke....fra en måned til et år.*

*E: Ja, det tror jeg er veldig individuelt...noen kan trenge bare et par dager tror jeg...og noen kan gjerne trenge en måned...jeg tror det er veldig forskjellig.*

*F: Uker eller måneder...det vet jeg ikke...jeg klarer ikke si noe om tid...men jeg tenker at det må jo ikke bli sånn helt .... jeg tenker at normaliteten må og komme etter hvert.*

*G: Det kan jeg ikke egentlig svare noe fasit på, jeg tror på en måte den....det dabber litt av seg selv, ting går jo tilbake til det normale på en måte...eller vertfall til det tilnærma normale ...etter en stund...akkurat hvor lang tid, det vet jeg ikke.*

Ut fra informantenes svar kan det antas at det er noe varierende om hvor lenge den enkelte tenker at eleven i sorg trenger tilrettelegging. Informant B mener ikke veldig lenge, mens informant C tenker at en bør tenke et års tid. Informant D mener fra en

måned til et år. Gjennom svarene ser det også ut til at noen av informantene er noe usikre på hvor lenge en bør tilrettelegge for elever i sorg. Dyregrov (2006b) viser til erfaring med sørgende elever, hvor de opplever forståelse når de returnerer til skolen etter tapet, men at det ikke går lang tid før de føler at tapet er glemt. Flere av informantene er inne på at det nok også vil variere fra elev til elev hvor lenge det er behov for tilrettelegging, dette kan nok også ses i sammenheng med tapets omstendigheter. Målet bør være å kunne "se" eleven gjennom ivaretagelse og forståelse for tapet og dets følger, samtidig som det blir lagt til rette både faglig og sosialt for at eleven skal kunne komme tilbake til normalnivået som Dyregrov og Raundalen (1994) mener i noen tilfeller kan ta opptil ett til to år. I følge Wortman og Silver (1989) og Dyregrov (2006a) vil det også variere fra person til person når man kommer tilbake på et tidligere funksjonsnivå. Dette vil også kunne ha sammenheng med hvor lenge man som elev har behov for tilrettelegging i skolen.

#### **4.2.5 Relasjoners betydning for tilrettelegging**

Gode relasjoner kan være med på å hjelpe eleven som er i sorg, som Weihe og Smith-Solbakken (2012) påpeker kan gode relasjoner mellom lærer og elev være verdifullt når elevens hverdag er vond og annerledes. Pianta (1999) hevder at gode relasjoner er betydningsfullt for elevens utvikling og det å kunne regulere atferd og reaksjoner (Pianta, 1999).

Ved å spørre lærerne om betydningen av en god relasjon til eleven som er i sorg for å best kunne legge til rette for den, var målet å få innsikt i om deres tanker kom frem i lys av det Pianta (1999) sier om at gode relasjoner er viktig først og fremst for alle elever, men kanskje spesielt for de elevene som er ekstra sårbare. I denne settingen vil de sårbare barna da være elevene i sorg.

*B: God relasjon er helt avgjørende...mener jeg [...] da er jo utrolig mye gjort...for da går ting mange hakk lettere, det blir mer naturlig å møte eleven igjen, du vet litt hvordan eleven reagerer, du får veldig mye gratis.*

*A: Jeg tror at hvis man har en kjempegod relasjon, men gjerne ikke den beste kompetansen på dette med sorg kan man likevel på en måte klare å hjelpe eleven gjennom det.*

*G: Det mener jeg er ganske alfa omega [...] hvis eleven er trygg på deg, så er det lettere at du kan hjelpe å bearbeide sorgen også.*



*E: Ja...for jeg tror at du kommer nærmere, de har tillit ...de føler at du bryr deg, å det er jo klart at hvis det er en elev som man ikke har så god relasjon med [...] da blir det jo mye vanskeligere å hjelpe.*

*F: Det mener jeg, i alle ting, god elevrelasjon er alfa omega!!....hele veien tenker jeg...å jeg tenker at det er ..i en slik situasjon så e det jo bare ....åå, ja vi må jobbe mye med å få gode relasjoner....i heile...i alle sammenhenger i skolen, da har vi mye å gå på [...] kjenner vi at det blir en dårlig relasjon så må vi bare jobbe og jobbe og jobbe med den tenker jeg....det er vår plikt!*

Svarene viser at informantene er reflekterte over at gode relasjoner er viktig. Som informant G påpeker, forventes det at det er læreren som tar initiativet til å bygge en god relasjonen med eleven (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Dyregrov (2006) fant også ut i sin studie om etterlatte unge at elevene mener at det er viktig at tillit, empati og kontakt er til stede mellom elev og lærer for at eventuelle hjelpetiltak skal kunne fungere best mulig. Samtidig kan gode relasjoner bidra til økt trygghet hos eleven som er i sorg (Dyregrov, 2006b).

#### **4.2.6 Kunnskap om metoder og aktiviteter**

Raundalen og Schultz (2006), Burns (2010) og Pearlman, et al. (2010) viser alle til at det finnes metoder og aktiviteter som lærere kan ta i bruk i forhold til elever i sorg uten at de trenger og heller ikke bør ta i bruk direkte terapi i klasserommet. Først og fremst av den grunn at de aller fleste lærere ikke er utdannet til psykologer, men også fordi det rett og slett ikke er deres oppgave å drive med sorgterapi. Det som i mange tilfeller kan være nyttig og nødvendig, er at lærere jobber etter prinsipper og metoder som videre kan gi eleven en såkalt terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). For at dette skal kunne være mulig, bør lærerne også ha kunnskap om slike metoder og aktiviteter. Målet gjennom spørsmålet var å få innsikt på dette området. Gjennom slik kunnskap kan det også antas at tilretteleggingen for elevene vil kunne få en økt kvalitet. Som Raundalen og Schultz (2006) sier "Dette handler om å tilrettelegge opplæringssituasjonen for en positiv og konstruktiv læring slik at elever som befinner seg i kriser, får den tilpassingen som de trenger – og har krav på etter opplæringsloven" (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11). Sitatene nedenfor illustrerer informantenes kunnskaper.

*A: Det er jo en god del slike...mer slike dramaøvelser som for å få .., det heter forskjellige ting, sånn dagboknotat, det er mange forskjellige måter å gjøre det på . Med de yngste elevene kan man bruke konkrete ..hvordan føles det, kor kjenner vi det i kroppen ..at du gjerne får bruke litt bilder og figurer og dokker og slike ting for å på en måte å få uttrykt hvordan det kjennes [...] Jeg tror det handler om at de ska få lov å uttrykke det som skjer inni de, om de da tegner det eller , synger det, eller danse det , eller skiver eller gjør det fysisk.*

*D: Ehh....metoder....ehh....du kan jo bruke...spill...du kan bruke...ehh.....ehh...sånn...dokker, bamser, masse du kan bruke, spesielt hvis de er små.*

*F: Nei....det vet jeg ingenting om.*

*E: Ja...det kan du si, der føler jeg at jeg kommer til kort.*

Ut fra informantenes svar kan det se ut til at det er varierte kunnskaper om tilrettelegging gjennom å bruke metoder og aktiviteter som kan ha terapeutisk effekt. De fleste informantene påpekte at de ikke hadde adekvate kunnskaper på området. Det kan godt være at lærerne utøver metoder som kan ha terapeutisk effekt uten at de er bevisste på det selv.

## **5.0 AVSLUTNING**

### **5.1 Sammendrag**

Avslutningsvis er funnene presentert i et sammendrag. Problemstillingene i denne studien var som følger;

*Hva er læreres opplevelse av egen kompetanse om arbeid med elever i sorg i barneskolen? Vet de hvordan de kan legge til rette for disse elevene?*

Det kan ut fra resultatene i denne studien antas at lærere i barneskolen har varierende kompetanse i forhold til arbeid med elever i sorg. De aller fleste hevder de er i stand til å møte elever i sorg i skolesammenheng og føler at deres medmenneskelighet og erfaring med barn generelt styrker deres grad av evne til å kunne ta seg av barn i sorg. Samtidig er de aller fleste noe usikre og hevder de vet for lite om teorier og faglig kunnskap i forhold til sørgende barn. Det viser seg også at de fleste føler de trenger mer kompetanse på området, og de er åpne for å bli kurset og tilegne seg mer kunnskaper og kompetanse på denne måten.

Når det gjelder barns sorgreaksjoner, viser det seg at alle syv informantene er reflekterte og har en god forståelse når det gjelder hvordan barn arter seg i seg i sorgsituasjoner. De legger vekt på at barn er forskjellige og at deres sorgreaksjoner varierer der etter. Flesteparten av informantene mener sorg kan vare lenge, noen er mer konkrete i sin tidsforståelse enn andre, men alt i alt er det ingen som tydelig mener at sorg går fort over. Alle informantene virker også bevisste på at om barnet skulle forandre seg vesentlig, er det behov for hjelp fra profesjonelle instanser som PPT eller psykolog.

Når det gjelder tilrettelegging, kommer det også frem at de syv informantene er reflekterte og ønsker at eleven i sorg skal bli lagt til rette for på en best mulig måte når den kommer tilbake på skolen. De har også kunnskaper og forslag til gode tiltak for tilrettelegging både faglig og sosialt. De hevder videre at en god relasjon til eleven er et godt utgangspunkt for å oppnå god tilrettelegging.

Alle informantene forteller om egne erfaringer og at elevens egne ønsker og behov har blitt høy prioritert i tiden etter tapet for den enkelte. De sier også at det er viktig å kunne se den enkeltes elev sitt behov og situasjon. Tanker om tilretteleggingens varighet er ut fra svarene noe varierende. De fleste påpeker også at de mangler faglig kompetanse på metoder og aktiviteter som kan ha terapeutisk effekt for disse elevene.

## **5.2 Metodiske forbehold**

Selv om metode og grundige beskrivelser er presentert i et eget metodekapittel, vil noen metodiske refleksjoner blir presentert avslutningsvis.

Først og fremst vil det påpekes at med informasjon fra syv informanter samlet på et relativt sentrert område i Norge, ikke vil kunne gi en generalisering i populasjonen. Likevel kan resultatene være med på å supplere annen forskning på området, samt gi beskrivelser og annen informasjon som kan være nyttig i videre forskning. Sett i forhold til tiden jeg har hatt til rådighet og hvor vanskelig det kan være å tak i informanter, kan det sies at syv informanter et solid empiri. Sett i en større sammenheng er dette utvalget noe lite.

Utvalget hadde også noen kriterier som at de måtte være lærere og jobbe i skolen, noe som gjør at informantene har vært tilfredsstillende i forhold til studiens problemstilling. Mange av informantene hadde også bred erfaring, noe som gjør at funnene i den forbindelse kan ses på som solide. Ettersom det var frivillig å delta som informant, kan det også spekuleres i om de informantene som ønsket å delta i denne studien har vært ekstra interesserte eller dyktige på området, og på denne måten dermed utfordret studiens troverdighet. Den ene informanten hevdet flere ganger gjennom intervjuet at den hadde en spesiell interesse på området.

Det var innenfor min bevissthet å opptre mest mulig nøytral under intervjuene, samtidig som jeg prøvde så godt jeg kunne å ikke stille ledende spørsmål.

I situasjoner hvor man videre blir spurt om egen kompetanse, vil det kunne antas at man som fagfolk ønsker å opptre på en riktig pedagogisk måte, noe som også kan ha hatt innvirkning på informantenes svar, og videre gå ut over studiens bekreftbarhet og troverdighet. Det må påpekes at min oppfattelse av disse momentene er at informantene svarte genuint på spørsmålene som ble stilt, det viste først og fremst igjen da jeg transkriberte intervjuene, og som også kommer frem i noen av sitatene for leseren. Informantene var også alle inneforstått med at svarene var anonyme, noe som også kan ha redusert denne forekomsten.

Ved at informantene fikk tilsendt intervjuguiden, var tanken at de skulle få et overblikk over temaene og spørsmålene som skulle gjennomgås. På en måte kan dette ha hatt innvirkning på informantenes svar i den forstand at informantene har hatt mulighet til å lese seg opp på relevant teori, samtidig som det kan ha gitt dem muligheten til å tenke gjennom spørsmålene, snakke sammen med kolleger og lignende. På en annen side skal det sies at det var ikke lenge før intervjuene ble gjennomført at intervjuguidene ble sendt til de enkelte informantene. Om og hvis de også har fått mulighet til å tenke gjennom spørsmålene, kan dette også ha ført til at svarene ble mer

reflektere og gjennomtenkte enn om de først ble kjent med spørsmålene i intervjusituasjonen. Uansett visste informantene studiens tema og problemstilling gjennom informasjonsskrivet. Det vil avslutningsvis nevnes at alle informantene har blitt tilsendt e-post om at alle lydfiler og ellers materiale som kan gå ut over anonymiteten nå er slettet og makulert.

### **5.3 Videre forskning**

Barn i sorg og sorg i skolen er et bredt fenomen, og utviklingen av teori på området gjør at det også er behov for mer forskning. Samfunnet er også stadig i utvikling, noe som gjør at oppdatert forskning alltid vil være nødvendig. Det at elever er i sorg som følge av å ha mistet en av sine nære, vil også være et tema som man på ingen måte har mulighet til å forebygge eller sette i gang tiltak for å redusere ettersom det er utenfor våre evner til å kunne styre at slike tragedier inntreffer. Det man i slike situasjoner bør ha fokus på er hvordan man på en best mulig måte kan møte og legge til rette for å støtte elever som opplever slike hendelser. Tilrettelegging, økt kunnskap og kompetanse kan dermed anses som nødvendig. I denne studien er det brukt kvalitativ metode og videre intervju av syv informanter. Det kunne vært interessant å hatt flere kvantitative studier gjennom spørreskjema for å kunne tilnærme seg en generalisering i populasjonen for å se hvilken spesifikk kompetanse det kunne vært behov for å øke, for å så utviklet et program eller opplæring for lærerne, for å ha som mål kunne hjelpe og legge til rette på en best mulig måte for de aktuelle elevene. Mer omfattende studier kunne også implisert elever i større grad for å få et større innblikk i deres behov etter tap av en av sine nære. Dette kunne vært utfordrende ettersom barn reagerer forskjellig og dermed også har forskjellige behov. Likevel kunne det gitt noen retningslinjer som man videre kunne jobbet ut fra både når det gjelder faglig og sosial tilrettelegging.

Denne studien har sett på lærernes kompetanse på området, men det kunne også vært interessant å sett på hvordan elevene faktisk opplever denne kompetansen. K. Dyregrov (2008) har sett på hvordan unge etterlatte som følge av selvmord ønsker hjelp og støtte i skolen. Informantene i denne studien var fra 13-24 år og blir dermed knyttet til ungdom - og videregående skole. Dyregrov, et al. (2013) sin studie er også knyttet til eldre elever. Hadde det vært mulig å utført noe lignende på de yngste elevene?

## 6.0 KILDER

- Alisic, E. (2011). Children and trauma: A broad perspective on exposure and recovery.
- Beck, A. T., Sethi, B. B. & Tuthill, R. W. (1963). Childhood bereavement and adult depression. *Archives of General Psychiatry*, 9(3), 295.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Loss, sadness and depression (vol. 3). *New York: Basic*.
- Brent, S. B. & Speece, M. W. (1993). "Adult" conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17(3), 203-224.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : En grundbog*. København: Reitzel.
- Bugge, K. E., Eriksen, H. & Sandvik, O. (2003). *Sorg*. Bergen: Fagbokforl.
- Bugge, K. E. & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger : Faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, K. E., Røkholt, E. G. & Jensen, K. D. (2010). *Børn og unge i sorg : Faglig støtte til børn og unge som oplever alvorlig sygdom eller dødsfald i nærmeste familie*. København: Munksgaard Danmark.
- Bunæs, C. (2005). Barn og sorg: Hvordan kan skolen være med å støtte elever i sorg?
- Burns, D. M. (2010). *When kids are grieving: Addressing grief and loss in school*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Christ, G. H. (2000). *Healing children's grief: Surviving a parent's death from cancer*. New York: Oxford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dowdney, L. (2000). Annotation: Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 819-830. doi: 10.1111/1469-7610.00670
- Dyregrov, A. (1989). *Sorg hos barn : En håndbok for voksne*. [Søreidgrend]: Sigma.

- Dyregrov, A. (2000). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforl.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.
- Dyregrov, A. (2006a). Komplisert sorg: Teori og behandling. *Tidskrift for norsk psykologiforening* 43, 7.
- Dyregrov, A. (2006b). *Sorg hos barn : En håndbok for voksne*. Bergen: Fagbokforl.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*(ahead-of-print), 1-10.
- Dyregrov, A., Kristoffersen, J. I., Matthiesen, S. B. & Mitchell, J. T. (1994). Gender differences in adolescents' reactions to the murder of their teacher. *Journal of Adolescent Research*, 9(3), 363-383.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat.
- Dyregrov, A., Wikander, A. M. B. & Vigerust, S. (1999). Sudden death of a classmate and friend adolescents' perception of support from their school. *School Psychology International*, 20(2), 191-208.
- Dyregrov, K. (2006). Skolens viktige rolle etter selvmord  
ny forskning om unge etterlattes ønsker om hjelp og støtte. *Bedre skole*(1), 46-51.
- Dyregrov, K. (2008). Psykososiale belastninger for unge etterlatte ved selvmord: Onsker om bistand fra hjelpeapparatet. *TIDSSKRIFT-NORSK PSYKOLOGFORENING*, 45(1), 14.
- Ekvik, S. & Høivik, M. H. (2010). *Tårer uten stemme : Når barn er blant dem som sørger*. Oslo: Verbum.
- Eriksen, T. L. (2007). I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?
- Forening for hjertesyke barn. (u.å) Dikt og tekster. Lastet ned 20.02.2013, fra [http://www.ffhb.no/Dikt+og+tekster.b7C\\_wljKZZ.ips](http://www.ffhb.no/Dikt+og+tekster.b7C_wljKZZ.ips)
- Freud, S. (1917). Mourning and melancholia. The standard edition of the complete psychological works of sigmund freud (vol. 14): London: Hogarth Press.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønbeck, C. & Holm, K. (1999). *Når barn mister : En guide for ansatte i institusjon og skole*. Kbh.: Børns Vilkår.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl.
- Horacek, B. J. (1991). Toward a more viable model of grieving and consequences for older persons. *Death studies*, 15(5), 459-472.
- Horowitz, M. J. (1976). *Stress response syndromes*. New York: Jason Aronson.
- Jenkins, M. A., Dunham, M. & Contreras-Bloomdahl, S. (2011). The need for grief plan awareness and staff training in schools.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Klass, D. (1988). *Parental grief: Solace and resolution*: Springer Publishing Co.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Rammeplan for allmennlærerutdanningen Lastet ned 23.04.2013, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/RammeplanALU2009.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. Trinn og 5.-10. Trinn Lastet ned 22.04.2013, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelaererutdanningene.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Om den nye grunnskoleutdanningen Lastet ned 28.04.2013, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/larerutdanningsreformen/om-den-nye-grunnskolelarerutdanningen.html?id=591555](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/larerutdanningsreformen/om-den-nye-grunnskolelarerutdanningen.html?id=591555)
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Anderssen, T. M. a. R. J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. London: MacMillan.



- Kübler-Ross, E. (1973). *On death and dying*. London.
- Lawrence, N. W. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Allyn & Bacon.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, 101(2), 141-148.
- Lovdata. (2009). Opplæringslova 02.05.2013. Lastet, fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Lutzke, J. R., Ayers, T. S., Sandler, I. N. & Barr, A. (1997). Risks and interventions for the parentally bereaved child.
- Midthassel, U. V. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Nolen-Hoeksema, S. & Larson, J. (1999). *Coping with loss*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ottesen, D. & Thorbjørnsen, K. M. (2000). *Barn og sorg : Om foreldretap i barndommen*. Oslo: Kommuneforl.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in greece. *Mortality*, 7(3), 324-339.
- Payne, S., Horn, S. & Relf, M. (1999). *Loss and bereavement*. Buckingham: Open University.
- Pearlman, M. Y., Schwalbe, K. D. A. & Cloitre, M. (2010). *Grief in childhood: Fundamentals of treatment in clinical practice*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. *School psychology book series*: ERIC.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Hauf, A. M. C., Wasserman, M. S. & Silverman, A. B. (1999). Major depression in the transition to adulthood: Risks and impairments. *Journal of abnormal psychology*, 108(3), 500.

- Saler, L. & Skolnick, N. (1992). Childhood parental death and depression in adulthood: Roles of surviving parent and family environment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(4), 504-516.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Silverman, P. R. & Worden, J. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(1), 93-104.
- Simonnes, A., Bjåstad, V., Blindheim, S. & Strandkleiv, O.-M. (1995). *Møte med barn i sorg og krise*. Oslo: Samlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- SSB, S. S. (2013). Statistisk sentralbyrå, døde, 2012 Lastet ned 03.04.2013, fra <http://www.ssb.no/dode>
- Stroebe, M. & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23(3), 197-224.
- Stroebe, M. & Schut, H. (2010). The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *OMEGA--Journal of Death and Dying*, 61(4), 273-289.
- Stroebe, M., Schut, H. & Stroebe, W. (2011). *Helsemessige følger av sorg*. Oslo: Tidsskrift for Norsk Psykologforening.
- Tein, J.-Y., Sandler, I. N., Ayers, T. S. & Wolchik, S. A. (2006). Mediation of the effects of the family bereavement program on mental health problems of bereaved children and adolescents. *Prevention Science*, 7(2), 179-195.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Torsteinsson, V. W. (1999). Barn som pårørende, møter med familier i krise. Fokus på familien. 4, 231-244.
- Universitetet i Stavanger. (u.å). Studieplan og emner. *PEL 2. år (1. - 7. trinn) ; Elevenes faglige, sosiale og person* Lastet ned 22.04.2013, fra [http://www.uis.no/subject/?categoryID=8322&parentcat=8990&code=GLU120\\_1&name=PEL+2.+år+%281.+7.+trinn%29+%3B+Elevenes+faglige%2C+sosiale+og+personlige+læring+og+u+tvikling](http://www.uis.no/subject/?categoryID=8322&parentcat=8990&code=GLU120_1&name=PEL+2.+år+%281.+7.+trinn%29+%3B+Elevenes+faglige%2C+sosiale+og+personlige+læring+og+u+tvikling)
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-a) Lastet ned 02.03.2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak->

cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-  
Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/

Utdanningsdirektoratet. (u.å-b). Bedre læringsmiljø Lastet, 09.05.2013, fra  
[http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materie  
ll.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materie<br/>ll.pdf)

Van Eerdewegh, M. M., Bieri, M. D., Parrilla, R. H. & Clayton, P. J. (1982). The bereaved  
child. *The British Journal of Psychiatry*, 140(1), 23-29.

Vedvik, L. (2012). " Sorg i skolen": En intervjuundersøkelse av læreres håndtering  
omsorgsmessige og pedagogiske utfordringer, ved sorg hos elever.

Weihe, H.-J. W. & Smith-Solbakken, M. (2012). *Sorg : Kjærlighetens pris er sorgen*.  
Stavanger: Hertervig akademisk.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ  
lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

Worden, J. W. (2001). *Children and grief: When a parent dies*: Guilford Press.

Worden, J. W. & Silverman, P. R. (1996). Parental death and the adjustment of school-age  
children. *OMEGA--Journal of Death and Dying*, 33(2), 91-102.

Wortman, C. B. & Silver, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of consulting  
and clinical psychology*, 57(3), 349.

Zisook, S. & Shuchter, S. R. (1986). The first four years of widowhood. *Psychiatric Annals*.

Øvrebø, T. & Riise, B. (2000). *Sorg hos barn og unge*. Oslo: Rådet for psykisk helse.

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

*Hva er læreres opplevelse av egen kompetanse om arbeid med elever i sorg i barneskolen? Vet de hvordan de kan legge til rette for disse elevene?*

**Jeg har i min masteroppgaven valgt å legge hovedfokuset på elever som er i sorg som følge av å ha mistet en nær person. Med nær person menes enten far eller mor, søsken, besteforeldre.**

#### Bakgrunnsinformasjon:

1. Alder?
2. Stilling?
3. Hvor lenge har du jobbet på barneskole? Hvilket trinn jobber du på?

#### Læreres opplevelse av egen kompetanse:

1. Hva tror du lærere i barneskolen generelt vet om arbeid med elever i sorg?
2. Hva mener du lærere i barneskolen bør vite om arbeid med elever i sorg?
3. Kjenner du til barns sorgreaksjoner?
  - hva tror du er vanlig?
  - hvor lenge varer sorg hos barn?
  - Kan barnet forandre seg? På hvilken måte?
4. Tror du det er forskjell på jenter og gutter i sorg? Hva er forskjellene?
5. Hvorvidt føler du at din egen kompetanse er tilstrekkelig om du skulle arbeidet med en elev/elever i sorg?
6. Har du opplevd å ha elever i sorg? Vil du fortelle litt om det?
  - gikk noen i begravelse? Hva ble gjort?
7. Kunne du ønsket mer kompetanse om arbeid med elever i sorg?
  - Kompetanse om hva?
8. Hvordan tror du lærere i barneskolen på best mulig måte kan tilegne seg mer kompetanse?
9. Bør skoleledelsen bli flinkere å sette inn tiltak som øker denne kompetansen?
10. Når bør det kontaktes profesjonell hjelp, som foreksempel PPT eller psykolog for barnet som er i sorg?

#### Tilrettelegging for elever i sorg:

1. Hvordan kan barneskolelærere best legge til rette for elever i sorg?
    - Faglig/skolearbeid? Sosialt? Eksempler?
  1. Hvordan ville du tilrettelagt for en elev i sorg?
  2. Hvorvidt mener du det er viktig med god relasjon til elevene som er i sorg for å best kunne legge til rette for dem?
  3. Har du kjennskap til noen metoder eller aktiviteter man kan ta i bruk som lærer i arbeid med elever i sorg? (Kjenner du til noen metoder som kan ha terapeutisk effekt?)
  4. Hvor lang tid mener du elever i sorg trenger på tilrettelegging i skolen?
- Er det ellers noe annet du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Thormod Idsø  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
Rektor N. Pedersensgt. 39  
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref:32466 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32466	<i>Hvilken opplevelse har lærere av egen kompetanse i arbeid med elever i sorg i barneskolen? Vet de hvordan de best kan legge til rette for disse elevene?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thormod Idsø
Student	Silje Anita Ekornsæter Knutsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

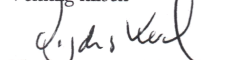
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 30.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Anita Ekornsæter Knutsen, Tjensvolltorget 28, 4021 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32466

Formålet med prosjektet er å få innsikt når det gjelder bevisstheten og oppfattelsen av egen kompetanse hos lærere i barneskolen i forhold til elever i sorg.

Opplysningene samles inn gjennom intervju. Ved intervjuene benyttes video- og lydbåndopptak som vil bli behandlet elektronisk. Det vil ikke bli samlet inn og registrers opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, her ment elever i klassen eller på skolen til den/de aktuelle lærere som blir intervjuet.

Innsamlede opplysninger på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrevet tilfredsstillende men forutsetter at følgende tilføyes en setning om at "innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres, senest ved utgangen av juni 2013. Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at endelig revidert informasjonsskriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 30.06.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister/epostadresser slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

## Vedlegg 3

### Informasjonsskriv

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

I forbindelse med masterstudiet spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, har jeg valgt å skrive en masteroppgave som omhandler elever i sorg. Som lærer i barneskolen vil en kunne møte på elever som opplever dødsfall, ulykker eller andre vanskelige livssituasjoner som fører til sorg. Ved denne studien vil jeg finne ut hva lærere i barneskolen vet om barn i sorg som følge av å ha miste en av sine nære, og om de vet hvordan de best kan legge til rette for disse elevene.

Studiens formål er å få innsikt når det gjelder bevissthet og oppfattelse av lærernes egen kompetanse på dette området. Studien kan også være med på å bevisstgjøre ledelsen ved barneskoler med tanke på i hvilken grad lærerne er kompetente nok til å håndtere disse elevene på en riktig måte.

Det er viktig at elever i sorg på best mulig måte opplever å få den støtten og hjelpen de trenger i en slik sårbar situasjon. Trygghet og oppmerksomhet er andre stikkord.

For å kunne besvare mine forskningsspørsmål vil jeg intervjuere lærere i barneskolen, og jeg trenger dermed frivillige som ønsker å delta. Intervjuene vil i hovedsak dreie seg om oppfattelse av hva som er viktig i arbeid med elever i sorg, samt egne opplevelser og erfaringer. Tilrettelegging for elever i sorg vil også være aktuelt.

Intervjuet vil bli tatt på lydbånd, samtidig som jeg vil kunne notere litt underveis. Som intervjuer har jeg taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Lydfilene vil oppbevares på en datamaskin med passord, og vil bli slettet i etterkant av prosjektet. All informasjon fra intervjuet blir i oppgaven fremstilt på en måte som ikke gjør det mulig å kjenne igjen den som har blitt intervjuet eller skolen.

Som deltaker har man mulighet til å trekke seg når som helst uten begrunnelse. Dersom dette skulle skje, vil all informasjon vedrørende den aktuelle deltakeren bli slettet umiddelbart.

Selve intervjuet vil ta omtrent en time, og vil foregå i februar eller mars 2013. Vi kan sammen bli enige om sted og nøyaktig tidspunkt. Det vil bli brukt intervjuguide underveis som kan hjelpe til med å holde struktur på samtalen.

Prosjektet er godkjent av norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Veileder for denne masteroppgaven er Thormod Idsøe ved senter for adferdsforskning UIS.

Har du spørsmål vedrørende prosjektet kan du sende e-post eller ta kontakt på telefon.

[silje.anita.ek@hotmail.com](mailto:silje.anita.ek@hotmail.com), 938 74 264

Jeg har lagt ved en samtykkeerklæring som jeg ber deg fylle ut om du er villig til å delta. Denne kan enten sendes til meg på e-post eller i posten på adresse : Tjensvolltorget 28, 4021 Stavanger (Silje Anita E.Knutsen).

Med vennlig hilsen Silje Anita

Stavanger, Januar 2013



## Samtykkeerklæring

Jeg har lest og mottatt informasjon angående forskningsprosjektet, og ønsker å delta på intervju.

Navn: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

E-post: \_\_\_\_\_

Sted: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_