



TIL
ERA

ANDR
BIRG

Tegnet av Andrea Birgitte
ca. 17 januar

Jesus
passer på
Anna Josefine

Figur 1: Jesus passer på Anna Josefine (Tegnet av Andrea Aamodt-Ringøen, 2001, Privat album)



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram Utdanningsvitenskap – masterprogram	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Andrea Birgitte Aamodt-Ringøen (signatur forfatter)
Veileder: Ingrid Midteide Løkken	
Tittel på masteroppgaven: Skolens rolle i barns sorgprosesser Engelsk tittel: The schools part in children's mourning	
Emneord: Barn, tap, sorg, sorgprosess, grunnskole, lærer, oppfølging Topics: Child, student, pupil, grief, mourning, loss, school, teaching, adolescent, follow up	Antall ord: 30 730 + vedlegg/annet: 1 Stavanger, 10.06.2021

Sammendrag

I denne studien diskuterer jeg barns sorg og sorgprosesser. Målet med studien er å øke læreres kunnskap og kompetanse om barn i sorg og lærerens rolle i møte med disse. Barn sørger på ulike måter, og det er derfor viktig at læreren har forståelse for dette og lar barnet sørge på sin måte. Lærere bør dermed ha kunnskap om hvordan elever kan sørge. Eksempler på dette kan være gjennom lek og tegning, gjennom å snakke, eller gjennom utagerende- eller «innagerende» atferd. Som vi vet, spiller skolen en stor rolle i elevers sorgprosesser. Lærers relasjon med den rammede eleven, og fortrolighet med tema, er her da essensielt for sorgarbeidet.

Jeg har benyttet et kvalitativt, fenomenologisk forskningsdesign, og videre tatt i bruk metoden *life story*. Informantene har fått fortelle sin historie uten forstyrrelser fra forskers side. Informantene har fortalt sin bakgrunnshistorie og hvordan tapet har formet dem til å bli den de er i dag som individ. Mine fem informanter fortalte også om hvordan skolen tok dem imot og hva de vektla for å bidra i sorgprosessen. Avslutningsvis fortalte informantene om hva de mener skolen burde gjort og hvordan de mener skolen i dag bør møte elever i sorg.

Resultatene viser at fire av informantene har fått ulik hjelp fra skolen, og grunnet at de er forskjellige og sørger ulikt, har de i mer eller mindre grad tatt imot og utnyttet hjelpen. Det er viktig å få bearbeidet sorgen, samtidig er det essensielt for en hjelper å vite at dette kan gjøres på mange måter. Barnet i sorg må om mulig selv få si sin mening om hvordan de vil bli tatt imot og hjulpet over tid. Det kommer også frem at de informantene som har hatt en særlig viktig person som hjalp dem gjennom den verste sorgperioden, har klart seg noe bedre enn de som ikke har hatt «denne ene». Det viktigste informantene kommer frem til er det å faktisk bli sett og anerkjent i sorgen.

I drøftings- og diskusjonsdelen settes studiens resultater sammen med teori, og her diskuteres blant annet informantenes bakgrunn og tap, samarbeid med hjemmet, og skolens rolle. Sistnevnte er delt opp i tre; kontaktlærers rolle, helsesykepleiers rolle, og rollen til medelever. Til sist i drøftingskapitlet ser vi på hvordan informantene sier de har det i dag, og hva de vektlegger som viktig. Tiden leger nok ikke alle sår, men ved at sorgen bearbeides sammen med andre, kan sorgen deles og dermed bli mindre.

Abstract

In this study, I discuss children's grief and grieving processes. I aim to increase teachers' knowledge and competence about children in mourning and the teacher's part here.

Children grieve in different ways, and it is therefore important that the teacher shows understanding and lets the child grieve in their own way. Teachers then need to have knowledge of how students can grieve. Examples of this can be through play and drawing, through talking, or through acting out or having internalized behavior. As we know, school plays a big role in students' grieving processes. The teacher's relationship with the affected student, and familiarity with the topic, are then essential for the grief work.

I have used a qualitative, phenomenological research design, and further used the *life story* method. Here the informants tell their story with little interruption from the researcher. The informants have told their background and how the loss has shaped them to become who they are today. My five informants also talked about how the school met them and what they emphasized to contribute to the grieving process. In conclusion, the informants talked about what they think the school should have done and how they think the school today should do in meeting students in mourning.

The results show that four of the informants have received different help from the school, and due to the fact that they are different and provide different care, they have to a greater or lesser extent received and utilized the help. It is important to process the grief, at the same time it is essential for a helper to know that this can be done in many ways. If possible, the child in mourning must be able to express their own opinion about how they will be met and helped over time. It also appears that the informants who have had a particularly important person who helped them through the worst period of grief have fared somewhat better than those who have not had "the one". The thing the informants recognize as most important is to actually be seen and recognized in their grieving process.

In the discussion, chapter five, the results of the study are put together with theory, and here the informants' background and loss, collaboration with the home, and the school's part are discussed. The latter is divided into three parts; the role of the contact teacher, the role of the health nurse, and the role of fellow students. Lastly in the discussion chapter, we look at how the informants say they feel today, and what they emphasize as important. Time probably does not heal all wounds, but by processing the grief with others, the grief can be shared and thus become less.

Forord

Til minne om min lillesøster Anna Josefine som døde så altfor tidlig. Tegningen på forsiden tegnet jeg til deg noen uker etter du døde.

Jeg er nå ferdig med to år med spesialpedagogikk, med grunnskolelærer 5-10. trinn i bunnen. Jeg har alltid hatt en interesse for å hjelpe til med lekser eller ta et større ansvar for de som trenger litt ekstra hjelp. Denne oppgaven har vært veldig viktig for meg å skrive, både for egen del og for å hjelpe andre lærere og andre hjelpere i skolen.

Først og fremst vil jeg rette en spesielt stor takk til mine informanter som ønsket å fortelle sin historie fra noe av det vanskeligste dere har vært gjennom. Det var så fint å høre dere fortelle, og jeg tror dere selv også synes det var greit og godt. Dere er så sterke!

Jeg vil også takke mine foreldre for den gode oppveksten jeg har hatt og har med dere. Vi har vært gjennom mye, men har kommet oss gjennom det sammen. Jeg vil også takke for god hjelp med lesing og innspill til oppgaven.

Til slutt må jeg takke min veileder Ingrid Midteide Løkken. Takk for all den støtte, interesse og engasjement du har vist for studien og dens tematikk helt fra første dag. Takk for de gode veiledningstimene vi har hatt med faglig innspill og de gode samtalene fylt av refleksjoner.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	3
Forord.....	5
Innholdsfortegnelse	6
1.0 INTRODUKSJON	8
1.1 Aktualitet	8
1.2 Tidligere forskning	9
1.3 Bakgrunn og formål	10
1.4 Avgrensing og begrepsavklaring	11
1.5 Oppgavens oppbygning	12
2.0 TEORI	14
2.1 Hva er sorg?	14
2.2 Hva er spesielt med sorg hos barn?	15
2.3 Utvikling av sorgteori	16
2.4 Sorgforløp og reaksjoner	20
2.5 Lærere og skolen for eleven i sorg.....	24
2.6 Studie om barn som mister venner	32
2.7 Studie om barn som mister søsken.....	34
2.8 Studie om barn som mister en forelder	35
3.0 METODE.....	38
3.1 Metodisk tilnærming	38
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet – Life story	39
3.3 Datainnsamling	43
3.4 Behandling av data	47
3.5 Min historie og forforståelse	48
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	50
3.7 Studiens kvalitet.....	52
4.0 RESULTATER.....	56
4.1 Informantene.....	56
4.2 Den nære relasjonen.....	56
4.3 Møtet med skolen etter dødsfall	58
4.4 Støtte i sorgprosessen	59
4.5 Hvordan tapet formet dem.....	61

4.6 Skolens bidrag i sorgprosessen	63
5.0 DRØFTING	66
5.1 Utvalget.....	66
5.2 «Veldig god oppvekst, men så var det jo denne hendelsen, det ble litt sånn hakk i det hele» (Ellen) ..	68
5.3 «På et eller annet vis hadde skolen og hjemmet samarbeidet» (Hanna)	69
5.4 «Sånne som meg» (Anna)	70
5.5 «Læreren, hun var helt fantastisk» (Hanna)	71
5.6 «Veldig tidlige på at jeg skulle snakke med helsesykepleier» (Ellen).....	73
5.7 «Vennene mine var veldig gode til å ta vare på meg og forstå situasjonen» (Ellen)	73
5.8 «Livet er jo ganske greit nå» (Eline)	74
5.9 Videre forskning	75
6.0 AVSLUTNING	76
Litteraturliste:.....	78
Vedlegg 1 – Beredskapsplan ved ulykke/død	81

1.0 INTRODUKSJON

Jeg har lett etter deg i sokkene dine.

Jeg har lett i skogen.

På fjellet, i byen, i ensomheten,

i tårene og på graven.

Jeg har lett over alt.

Og så var du her hele tiden.

Inne i meg.

(Linn Stokke, «Jeg har lett», sitert i Røkholt & Bugge, 2018, s. 5)

1.1 Aktualitet

Hvert år dør det omtrent 40 000 personer her i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2021). I 2019 døde 3625 personer i alderen 1-59 år, og i 2020 døde 3619 i samme alder (Statistisk Sentralbyrå, 2021). I denne aldersgruppen dør mange av disse av ikke-aldersrelatert sykdom, de kan også dø brått eller uventet. Dette gjør at de etterlatte kan trenge mer oppfølging enn om noen dør av alderdom.

Temaet sorg er blitt mer aktualisert. Man vet i dag at det er nødvendig og viktig å ta tak i. Vi har nylig fått podkasten «Sorgens Kapittel» hvor en enkemor snakker med andre kjente som har mistet sine kjære. Her forteller hun at «Den største "medisinen" er å dele sorgen med andre» (Berg, 2021). «Se-meg»-aksjonen har også blitt stor på Jæren. Her ønsker de å «gi mestring og håp når livet er utfordrende» (Mellemstrand, 2021). Dette ved å gjøre de vanskelige samtalene litt lettere ved for eksempel å sitte ved graven å spise en bolle. Vi har i tillegg fått flere TV-program om følelser, både for barn og voksne.

Flere ønsker at dette skal være lettere å snakke om og at flere tilbud skal komme på markedet. Kjente folk har blitt mer åpne om sorgen, mange har funnet ut at å dele sorgen med andre, gjør den mindre og lettere å bære. Eksempelvis har vi hatt en åpenhet omkring Ari Behns selvmord i 2019. Både kongefamilien og Behns foreldre har hele tiden vært åpne og fortalt om den vanskelige tiden, om sorgen, savnet og minnene.

«Nå vil jeg aldri kunne se det koselige smilet ditt og de snille øynene dine igjen, og jeg vil aldri kunne gi deg den beste tegningen min av deg hittil. Jeg vet at det ville betydd

så mye for deg, og det ville betydd så mye for meg også. Det knuser hjertet mitt at jeg aldri vil kunne få gi den til deg» (Maud Angelica Behn, 2020).

Sorg viser seg å være svært aktuelt. At blant annet kongefamilien settes søkelys på savnet, og at følelser blir mer snakket om i media, vil nok bidra til en større åpenhet om vanskelige følelser og følelser generelt. Videre skal vi se på hva tidligere forskning har sett på i forhold til sorg.

1.2 Tidligere forskning

Ridley og Frache (2020) har studert barns omsorgstilbud i etterkant av tap av en slektning eller en nær relasjon. De studerte artikler fra hovedsakelig 2019 og 2020 på språkene engelsk, fransk, tysk, spansk og italiensk. De fant her da blant annet ut at mesteparten av sorgtilbudene som ble gitt til barn etter tapet, skjedde 6-12 måneder etter selve tapet. Det tidligste tilbudet gis to uker etter dødsfallet, men dette er også det eneste av de mange artiklene som ble gjennomgått (Rachamim, 2017, i Ridley & Frache, 2020, s. 1344). Det seneste tilbudet som ble gitt, var fem år etter tapet (Kramer mfl., 2002, i Ridley & Frache, 2020, s. 1344).

I en artikkel på Aftenposten.no skriver Burrell (2021) om barn som har opplevd å miste foreldre til selvmord, ulykker eller drap. Hun skriver «Slike dødsfall skjer brått og har ofte traumatisk virkning. De etterlatte barna opplever ofte søvnproblemer og konsentrasjonsvansker, tap av kontroll i en kaotisk situasjon og redusert selvtillit» (Burrell, 2021). Barna kan også gjennom oppveksten ha opplevd usikre og lite stabile forhold som gjør dem dårligere rustet for det vanlige liv senere.

I artikkelen kommer det frem at de barna som etterlates av foreldre etter selvmord, er de som har høyeste risiko for senere problemer (Burrell, 2021). Disse kan oppleve skyldfølelse, avvisning og overtenking. Selvmord er fortsatt tabubelagt, og de etterlatte kan dermed oppleve både skam, stigma og sosial isolering (Burrell, 2021).

Primærhelsetjenesten har et stort ansvar for å hjelpe barn og unge i sorg. Samtidig mener Burrell (2021) at skolen har et spesielt ansvar og bør være i stand til å tilrettelegge for denne sårbare gruppen. Faglig oppfølging og en tett kommunikasjon med kontaktlærer må tilbys, dette for å sikre skolegang. «Ettervirkningene av å miste en forelder grunnet en traumatisk dødsårsak er omfattende og langvarige» (Burrell, 2021). På bakgrunn av dette må oppfølging gjenspeiles tapet og dets ettervirkninger. Hjelp og støtte må dermed tilbys

proaktivt siden de etterlatte kan være ute av stand til å oppsøke hjelp på egen hånd (Burrell, 2021).

Masteroppgaven til Ekornsæter er en av tidligere tekster skrevet om barn i sorg på barneskolen. Denne omhandler sorgen hos barn som har mistet en nær relasjon, mor/far, søsken eller besteforeldre (Ekornsæter, 2013). Metoden hun bruker er semistrukturert intervju av lærere om hvordan de har fått opplæring i å være til stede i sorgprosessen, og hvordan de følte de kunne hjelpe barnet. Denne masteroppgaven omhandlet sorgen i barneskolen, og nære relasjoner som blant annet besteforeldre. Dette er annerledes fra min oppgave, da jeg har valgt å inkludere nær venn i stedet for besteforeldre, dette for å snevre inn søket litt, da svært mange barn mister en besteforelder i løpet av skolegangen. Til forskjell fra denne oppgaven, omhandler min oppgave barna selv som fortellere. Jeg skal bruke life story-metoden, og barna skal ha mistet en nær relasjon i løpet av grunnskolen, altså barneskole eller ungdomsskole. Barna på ungdomsskolen som mister noen kan reagere annerledes i den alderen enn på barneskolen, derfor er det interessant å se på dette også.

Vi har også ulike studier på barn som mister venner, søsken eller foreldre. De studiene som blir trukket frem senere i teoridelen er henholdsvis fra 1999, 2005 og 2006. Nå først kommer min bakgrunn for oppgaven, formålet med denne, og til sist oppgavens problemstilling.

1.3 Bakgrunn og formål

Det er svært viktig å få bearbeidet sorgen slik at man som individ blant annet kan ha en fungerende rolle i samfunnet. Om man ikke får bearbeidet sorgen, kan en oppleve å bli hengende utenfor samfunnet. En kan da bli uføre og ikke i stand til å komme seg på jobb. Dette kan igjen føre til store utgifter for samfunnet, som kanskje kunne vært unngått om en hadde fått tidlig hjelp. En slik ubearbeidet sorg og slit kan igjen ha betydning for menneskene rundt som også er involvert. På denne måten er sorg blant annet, viktig å ta tak i både fra et individs ståsted, for medmennesker, og for samfunnet generelt.

Jeg har selv opplevd å miste min lillesøster da jeg gikk i første klasse på barneskolen. Med dette sitter jeg på en del erfaring som kan være nyttig i studien. Dette har vært med på valg av tema. I siste praksisperiode på Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn snakket jeg med en helsesykepleier ved en barneskole og fikk innblikk i hva slags retningslinjer og planer de følger for å ivareta barn i sorg. Ut fra utdanningen på GLU 5.-10. trinn, skulle jeg ønske vi fikk mer opplæring i hvordan vi som lærere skal håndtere barn i sorg. Jeg vil med denne oppgaven ha fokus på at lærere skal få bedre forståelse av barns sorgprosess, og hvordan

deres rolle kan hjelpe barn i sorg. Jeg ønsker at læreren skal få bedre kunnskap om barn i sorg, og mer kunnskap om lærerens rolle i en slik prosess. Jeg vil som lærer møte på elever som sørger på ulike måter og etter forskjellige tap. Etter denne oppgaven mener jeg man kan trekke paralleller til ulike sorger og bruke denne til å utvide forståelsen i forhold til barns reaksjoner i sorgprosessen. Det er også viktig å ta tak i sorgen og la barnet sørge på sin måte. Dette for å unngå at sorgen skal gå fra «vanlig» sorg til komplisert sorg.

I min studie skal fem personer intervjues. Jeg ønsker å få et innblikk i de ulike personenes liv i tiden på grunnskolen der tap av en nær relasjon skjedde, hvordan sorgen inntraff og hvordan denne sorgen ble håndtert og prosessert i tiden senere, da spesielt i skolen med ulike hjelpere der. Hvordan sorgen har påvirket personene siden det skjedde, skal også sees på. Jeg ønsker og å høre hvordan hendelsen har formet personene frem til i dag. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer har tidligere elever med skolens rolle i sorgprosesser ved tap av en nær relasjon?

Denne problemstillingen konkretiseres gjennom tre forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elevene den hjelpen og støtten de fikk fra skolen? På hvilken måte har erfaringene fra sorgen og hjelpen fra skolen formet dem til de individene de er i dag? Hvilke tanker har de tidligere elevene om hvordan skolen i dag kan hjelpe barn i sorg?*

For å kunne svare på problemstillingen ser jeg det fordelaktig å definere noen begreper. Disse kommer i neste delkapittel. Her blir også oppgavens avgrensning beskrevet.

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

Sorg handler om tap av noe betydningsfullt. Tap er definert som atskillelse fra en betydelig annen på grunn av død (Røkholt & Bugge, 2018, s. 11). Sorg er svaret på tap. I følge Store Norske Leksikon er ordet sorg primært knyttet til tap av følelsesmessig nære mennesker i form av død, men sorg som er lik den ved dødsfall av nære relasjoner, kan også forekomme ved tap av kjæledyr eller ved uønskede brudd i nære forhold (separasjon, skilsmisse) (Store Norske Leksikon, 2009). Med dette ser jeg det viktig å klargjøre avgrensingen for denne masteroppgaven. Videre skal jeg bare se på sorgen barn opplever etter å ha mistet noen i nær relasjon til død. Jeg velger dermed å ikke fokusere på sorgen etter å ha mistet kjæledyr eller sorg etter eksempelvis skilsmisse eller flytting. Dette gjelder for hele

oppgaven, også i teoridelen som omhandler sorg generelt. Barn er alt fra nyfødt til de er i myndighetsalder, men når jeg i denne oppgaven snakker om barn, mener jeg barn i grunnskolealder.

I studien skal jeg se på tidligere elever som har opplevd tap av en nær relasjon. Da jeg skal gå ut ifra hele grunnskolen, ser jeg det dermed viktig å inkludere nære venner som barnets nære relasjoner. «Ungdom søker mer ut av hjemmet og opplever ofte nære relasjoner til venner enn til foreldrene» (Helsedirektoratet, 2016, s. 70). Jeg ønsker å se på hvordan skolen bidrar i sorgprosessene. Elevens hjemforhold har kanskje mest å si for hvordan sorgen utvikler seg, men skolens håndtering er også en viktig faktor. Skolerelasjoner er ofte viktigere med økende skolealder. Samtidig som at hjemmeforhold og hjemmets støtte er viktig i sorgprosessen, velger jeg i denne oppgaven å avgrense til å stort sett se på skolens betydning i sorgprosessene. Oppgavens oppbygging er beskrevet i neste delkapittel.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er bygget opp av seks kapitler. Det første kapittelet inneholder en introduksjon av tema, bakgrunn og formål, avgrensning av oppgaven, begrepsavklaring, aktualitet og tidligere forskning.

Kapittel to er teorikapittelet hvor relevant teori blir lagt frem. Første del er generell teori om sorg og sorg hos barn, sorgreaksjoner og utvikling av sorgteori. Videre går jeg også inn på sorgforløp og forskjellige sorgreaksjoner. Delkapittel 2.5 i teorien skal belyse lærerens og skolens rolle under barns sorgprosesser både når sorgen inntreffer og på et mer langsiktig plan. Det presenteres her blant annet hvordan lærerne bør tilrettelegge skolesituasjonen for eleven. Dette innebærer tilrettelegging både på det sosiale og det faglige nivået, og ved bruk av forskjellige metoder. Til sist inkluderer jeg studier gjort hvor barn mister nære venner, søsken eller foreldre.

Kapittel tre er oppgavens metodekapittel, her skal valg av metode presenteres og begrunnes. Videre skal informasjon omkring datainnsamling og behandling av data belyses, samt etiske betraktninger og kvaliteten på studien gjøres rede for.

I kapittel fire presenteres resultatene fra datainnsamlingen. Vi får her høre informantenes historier. Disse presenteres og analyseres i denne delen.

Det femte kapittelet består av drøftingen av resultatene fra kapittel fire og teorien fra kapittel to. Gjennomgående for hele oppgaven, er problemstillingen og dens forskningsspørsmål.

Siste kapittel består av et sammendrag av resultater og drøftingen, men også tanker om metodiske forhold og videre forskning. Kilder og vedlegg kommer til sist.

2.0 TEORI

2.1 Hva er sorg?

Ordet sorg forbindes ofte med tap og tristhet. Samtidig betegner sorg alle opplevelser, reaksjoner uttrykk og responser som etterfølger betydningsfulle tap (Røkholt & Bugge, 2018, s. 11). Dyregrov (2017, s. 12) skriver at sorg fra et vitenskapelig synspunkt er psykologiske reaksjoner som følger av et tap, ledsaget av kroppslige, sosiale, kulturelle og åndelige konsekvenser. Han skriver også at vi er interessert i å se på forskjellen mellom vanlig og komplisert sorg, og å mest mulig unngå at sorgen blir *komplisert* (Dyregrov, 2017, s. 12). Videre skriver Røkholt og Bugge (2018, s. 11) at sorgprosessen omhandler at en skal integrere tapet og betydningen tapet har i livet, og finne måter å leve videre med det på. Det nye livet uten den fysiske personen må også leves. Samtidig kan man tenke at personen fortsatt er med deg. Dette kan kanskje gjøre hverdagen litt lettere og dagene lysere. Sorgen er både rettet mot tapet og det som *var*, det som *er*, og videre rettet mot fremtiden og det som *skal bli* (Røkholt & Bugge, 2018, s. 11). Tapet og sorgen former deg dermed som individ.

«Sorgen gjør fryktelig vondt, men leger som regel seg selv. Den som våger å sørge når bånd brytes, blir fri igjen til å knytte nye bånd. Den som flykter fra sorgen, vil derimot ofte få en tendens til enten å klamre seg til eller holde avstand. Det er viktig å tillate seg å sørge!» (Elstad, 2000, s. 180).

Kjernen i sorgen knyttes tett sammen med verdien og betydningen av den som er mistet (Røkholt & Bugge, 2018, s. 13). Sorgen kan også være svært sammensatt av ulike følelser og reaksjoner blant annet basert på varighet av sykdomsforløp og relasjon til avdøde (Dyregrov, 2017, s. 11). Om personen har hatt et langt og tøft sykdomsforløp, kan de etterlatte oppleve at sorgen er blandet med utmattelse. Døden kan også oppleves som en lettelse slik at den avdøde slapp å lide mer. De etterlatte har også hatt tid til å si farvel.

Sorgen kan inneholde store savnfølelser, lengsel, fortvilelse og håpløshet. Tapet kan også føre med seg tanker om at verden ikke er så trygg, rettferdig og forutsigbar som den var før (Dyregrov, 2017, s. 14; Røkholt & Bugge, 2018, s. 13). En kan engste seg for hvordan livet blir uten personen, motivasjonen for livet generelt kan synke, en kan skreve med relasjoner til andre mennesker, eller streve med forholdet til religion og tro. På den andre siden kan man også begynne å tenke mer konstruktivt og få personlig vekst og modning, en

kan se på døden som er vekker til endring i verdier. Denne personlige veksten og modningen skjer ofte parallelt med sorgen, savnet og lengselen etter avdøde (Dyregrov, 2017, s. 14).

I denne delen har vi sett på hva sorg er sånn generelt. En stor følelse som rommer minner, savn, lengsel og er sammensatt av mange følelser og reaksjoner. Videre skal vi se på hva sorg er hos barn. Da med spesielle kjennetegn ved ulike aldre og forskjellige overlevelsesstrategier som kan komme til uttrykk.

2.2 Hva er spesielt med sorg hos barn?

Barns reaksjoner og prosesser rundt sorg og død avhenger av den alderen barnet er i. Før barnet er 6 eller 7 år er ofte ikke barnet moden nok til å forstå hva liv er, og barn under fem år oppfatter derfor ikke døden som permanent (Dyregrov, 2006b, s. 15). De skjønner ikke at noen er «borte for alltid». Hos små barn kan man da eksempelvis få utsagn som «Kan vi ikke hjelpe mamma opp igjen av graven?». Barn i alderen under 5 eller 6 år er også veldig konkrete. På bakgrunn av dette er det fordelaktig å unngå å omskrive (Dyregrov, 2006b, s. 16). for et eksempel på slik omskriving kan man i uvitenhet da si at den døde sover eller har dratt på en reise. Sorgen kan da komme til uttrykk ved at barna blir redde om de ser noen sove, eller at ingen får lov å reise noe sted i frykt for at de ikke kommer tilbake. Barn i denne alderen har et tidsbegrep som er sirkulært, de står opp, er våkne, og legger seg (Dyregrov, 2006b, s. 17). Tingene de gjør, gjentar seg, og sånn kan de også tenke om døden; vi lever, så dør vi, så lever vi igjen. Barnepsykologien kaller denne tankegangen for «Magisk tenkning», barnas tanker, følelser, ønsker og handlinger er ofte grunnen til hva som skjer med de selv eller andre (Dyregrov, 2006b, s. 17).

I alderen fem til ti år får barn gradvis forståelse over døden, den er ikke reversibel; «er du død så er du død» (Dyregrov, 2006b, s. 18). I tillegg kan barn i denne alderen mene at døden ikke er rettferdig og voksne kan høre ting som «Men hun var jo så snill!». Samtidig som barna har fått en bedre forståelse over at døden er uunngåelig og universell, trenger de konkreter som bilder, ritualer eller graven som støtte i sitt sorgarbeid (Dyregrov, 2006b, s. 18). Barna kan uttrykke sorgen gjennom å leke begravelse eller å inkludere døden i hverdagen. Dette er en metode både for å gjøre døden mer forståelig, men også for å få et perspektiv på at ting kan være normalt også i krisesituasjoner.

Fra rundt tiårsalder får barna forestillinger om at døden er mer abstrakt, og at døden har en mer langsiktig betydning (Dyregrov, 2006b, s. 19). Barna kan reflektere over dødsfallet og få sterke reaksjoner. I ungdomsalder klarer barna tenke mer hypotetisk og kan på denne måten vurdere flere sider av hendelsen (Dyregrov, 2006b, s. 19). De kan blant annet

reflektere over at den døde aldri får se sine barn vokse opp eller over alt personen går glipp av.

Elstad (2000, s. 14–20) beskriver flere overlevelsesstrategier barn bruker for å takle en overveldende smerte. De han trekker frem er: Å bygge en mur, å kritisere en annens overlevelsesstrategi, å avvise andre, å klamre seg til en annen, å være alle til lags, å hjelpe andre hele tiden, å ta en lederrolle, å være svak, å være en klovn, og til sist, å strebe mot karriere, rikdom eller berømmelse. Disse overlevelsesstrategiene gjør at barn lar sorgen og smerten porsjoneres ut i mengder som er mulig å håndtere. På den andre siden må ikke barnet bli værende i disse strategiene utover i lengre tid, da de kan sette ett lokk på utfoldelse og det videre liv.

Forskning viser at barn og ungdom som opplever død i nære relasjoner er mer utsatt for depresjon og stress senere i livet (Universitetet i Bergen, 2005). Barn som opplever å miste en forelder i tillegg kan da være i en form for dobbel fare. Den gjenlevde forelder er også i en sorgprosess. Dette kan gi en forbigående eller vedvarende nedgang i deres foreldrekapasitet (Dyregrov, 2006b, s. 44). Man føler seg kanskje alene i både omsorgsrollen og i sorgen. Hvordan den etterlatte forelder sørger, påvirker også barna. At den etterlatte forelder møter andre slike foreldre har vist seg positivt for foreldrerollen og gir også gode resultater for barna (Tein mfl, 2006, i Dyregrov, 2006b, s. 45).

Vi har nå sett på forskjellige aldres spesielle kjennetegn og uttrykksmåter i sorgen, og ulike overlevelsesstrategier. Tidlig innsats og god oppfølging blir viktig da barn som opplever død i nær relasjon er mer utsatt for depresjon og stress (Universitetet i Bergen, 2005). Dette tenkte vi nok ikke tidligere. For å vite mer om hvordan det var tidligere og hvordan åpenhet om sorg har fått en større rolle, skal vi nå se på utviklingen av sorgteori generelt, og sorgteori gjennom bruk av to-prosessmodellen og Bronfenbrenner.

2.3 Utvikling av sorgteori

Den vitenskapelige tilnærming til sorgfeltet begynte tidlig på 1900-tallet, og hadde fasemodellen som grunnforståelse, siden det har sorgteorien hatt en sterk utvikling av både teori og praksis (Røkholt & Bugge, 2018, s. 12). Røkholt & Bugge (2018, s. 12, 31) sier at en bedre kunnskapsbase har dannet bedre begreper og metoder for å forstå og møte sørgendes behov. Det er ikke lenger én teori om sorg, men mange som belyser ulike sider ved sorgprosessen og det å sørge (Røkholt & Bugge, 2018, s. 31). Det er også mindre tabu å snakke om død og sorg i dagens samfunn enn det tidligere har vært.

Sigmund Freud skrev i 1917 sin artikkel om «Mourning and melancholia». Dette regnes som starten på den psykologiske tilnærmingen til sorg (Røkholt & Bugge, 2018, s. 31). Her lanserer han begrepet «sorgarbeid» og beskriver sorg som en smertefull bearbeiding med tre steg, først tanker og følelser tilknyttet den avdøde, til å uttrykke følelsene som ble vekket, for så å *bryte alle bånd* (Fiorini mfl., 2009, i Røkholt & Bugge, 2018, s. 31).

Hovedtrekkene til utviklingen av sorgteori på 1900-tallet kjennetegnes av tre steg 1) at sorg er tidsavgrenset og bør avsluttes slik at sørgende kan gjenoppta normal funksjon igjen, 2) at den etterlatte må la tankene og følelsene til den avdøde gradvis bli borte, 3) at sorgforløpet er inndelt i faser den sørgende beveger seg gjennom (Røkholt & Bugge, 2018, s. 32). Røkholt & Bugge (2018, s. 32) sier at de i 1980 satte spørsmålsteget ved denne punktvisen listen man skulle gjennom. Sørgende protesterte og sa de oppfattet fasebeskrivelsene som en normativ tvangstrøye de ikke kjente seg igjen i, og at de ikke ønsket å løsrive seg fra den avdøde (Røkholt & Bugge, 2018, s. 32). Som et resultat av dette ble sorgprosessen beskrevet som en aktiv tilpasning til et liv uten avdøde gjennom å konfrontere ulike oppgaver. Disse er: «...akseptere tapet som virkelig og forstå og føle realiteten av dødsfallet, ta smerten av sorgen inn over seg, tilpasse seg livet uten den avdøde, og sist trekke tilbake følelsesmessig engasjement fra den avdøde og reinvestere den i et nytt forhold» (William Worden, 1983 i Røkholt & Bugge, 2018, s. 32). Her skal man dermed forstå og føle tapet, legge det fra seg for så å danne nye forhold. Dette er noe på vei til flere av tankene vi har i dag, men er ikke fullstendig utviklet.

I 1989 kom Wortman og Silvers (i Dyregrov, 2006a, s. 779) med flere tanker knyttet til fasene og reaksjoner på sorgen. Mennesker går ikke nødvendigvis gjennom faste faser, og det er ikke alltid nødvendig å gå gjennom perioder med intenst ubehag for å klare seg fint i etterkant. Ikke alle har behov for å gå gjennom et «sorgarbeid» hvor en må konfrontere sitt tap, og det trenger ikke alltid være et problem når reaksjoner knyttet til tapet, ikke uttrykkes (Wortman og Silvers, 1989, i Dyregrov, 2006a, s. 779). Dette er da samtidig som det å dele sorgen, oftere gjør den lettere å bære. Til sist sier de at det heller ikke er slik at alle sørgende vender tilbake til tidligere funksjonsnivå i løpet av noen år (Wortman og Silvers, 1989, i Dyregrov, 2006a, s. 779). Det kan både gå kortere og lengre tid. Her har det da blitt belyst flere sider av sorgen. Man trenger ikke alltid «gå gjennom» noe for å klare seg bra. Samtidig som det kan være fordelaktig for mange å dele sorgen med andre, er det nok ikke farlig å ikke uttrykke reaksjoner.

Videre har utviklingen tatt enda ett grep om fasene. Dette viser Dyregrov (2006a, s. 779) til når han skriver: «Antakelsen om sorgfasene har definitivt blitt forlatt og nye modeller

for sorg har utviklet seg». De fastsatte rammene for sorgprosessen har blitt lagt bak oss, og nye modeller er mer åpne for menneskers forskjellighet og tar hensyn til korte og lange sorgprosesser, ulike reaksjoner og «mangel» på reaksjoner knyttet til sorgen og tapet. Dyregrov (2006a, s. 779) forklarer videre at fravær av sorg ikke nødvendigvis er negativt, og at det å arbeide seg gjennom sorgen, ikke lengre sees på som kritisk for å komme seg gjennom den. Til sist sier han også at et tap ikke lengre blir tenkt på som noe som må forløses eller bånd som skal brytes (Dyregrov, 2006a, s. 779).

Røkholt & Bugge (2018, s. 26) nevner også disse båndene til avdøde. De sier at det tidligere ble sett på som uheldig og uforenelig med god sorgbehandling, at en hadde følelsesmessige bånd til avdøde. I dag tenker en nå at vi heller skal fokusere på den mening og betydning personen og tapet hadde i ens eget liv, og at dette nå betraktes som en ressursfaktor for tilpasning og mestring etter tap (Røkholt & Bugge, 2018, s. 26)

Det finnes ikke en *riktig* måte å sørge på. George Bonanno mfl. (2008, s. 292) foreslo derfor å skille mellom fem ulike «sorgbaner» (trajectories). Første sorgbane kjennetegnes av sterke reaksjoner kort tid etter dødsfallet og videre til en gradvis reduksjon mot et stabilt lavt problemnivå etter tid. Sorgbane to er preget av sterke reaksjoner og dårlig fungering gjennom hele sorgforløpet. Neste sorgbane viser lite reaksjon i begynnelsen og en utvikling av sterkere reaksjoner utover forløpet. Dette mønsteret ser man ofte hos barn og unge, og hos voksne kalles det for *utsatt sorg*. Den fjerde sorgbanen kjennetegnes generelt av lite reaksjoner, både i starten og utover i hele sorgforløpet. Den femte og siste er definert av en kronisk depresjon som startet før tapet og fortsatte sterkt både etter 6 og 18 måneder etter tapet (Bonanno mfl., 2008, s. 292).

I Norge ble det i 1999 lovfestet at det skulle etableres psykososiale kriseteam i kommunene, og fra 1990-tallet ble de første sorggruppene for barn etablert (Røkholt & Bugge, 2018, s. 35). Videre ble det i 1999 etablert «Sorgstøttetilbud for barn og ungdom» på Ullevål sykehus hvor fokus var på å styrke familiemestring gjennom samtaler og mestringsfokuserte grupper, disse er senere blitt videreutviklet (Røkholt & Bugge, 2018, s. 35). Disse nyere perspektivene på sorg og sorgstøttarbeid har tatt utgangspunkt i nyere sorgteorier, tilknytningsteori og mestringsteori (Røkholt & Bugge, 2018, s. 35). Disse har hatt sterkt fokus på langsiktighet, individuelle strategier og familiær og samfunnsmessig utvikling.

2.3.1 To-prosessmodellen

To-prosessmodellen er i dag den viktigste teori- og begrepsrammen vi har på sorgfeltet, og den har en sentral plass som grunnlag for å beskrive og forske på sorg (Røkholt

& Bugge, 2018, s. 37). Modellen ble utviklet av blant annet Margaret Stroebe og Henk Schut fra Universitetet i Utrecht i Nederland og bygger på både tilknytningsteori og mestringsteori (Røkholt & Bugge, 2018, s. 37). To-prosessmodellen tar utgangspunkt i to typer utfordringer i sorgen. Den ene siden omhandler tapshendelsen og tapet; smerten som medfølger, savnet og lengselen etter den døde, og det endelige ved tapet og fraværet. På den andre siden finner vi forandrings-stressoren eller utfordringer. Her ser vi på konsekvenser av tapet; en forandret hverdag, endringer i økonomi, ulike praktiske oppgaver, identiteter, roller, ansvar og relasjoner (Røkholt & Bugge, 2018, s. 36).

Den tapsorienterte mestringen fokuserer på tapet, forholdet og tilknytningen den sorgende hadde til avdøde. Her kan man blant annet føle smerte over tapet og drive sorgarbeid. Her kan man velge å akseptere døden som endelig, og drive sorgarbeid i form av savn og minner om den døde. Den gjenoppbyggingsorienterte mestringsdelen fokuserer på de endringene som skjer som konsekvens av tapet. Her skal etterlatte starte et liv uten avdøde. Dette medfører nye utfordringer som utvikling av nye identiteter, roller, mål og ambisjoner. I tillegg må en gjennom en gjenoppbygging av syn på verden og sin plass i den. Disse to prosessene beskrives som parallelle og likeverdige (Røkholt & Bugge, 2018, s. 37). Videre beskriver Røkholt og Bugge (2018, s. 37) at et gunstig sorgarbeid innenfor to-prosessmodellen består av en veksling mellom konfrontering og unngåelse av disse to typene utfordringer. Av og til må man ha fokus på sorgen og det nye, men ofte trenger man også en pause fra det hele. Regulering er en viktig og sentral del av to-prosessmodellen, regulering av tapssmerten og realiteten i det hele, og alt det nye som følger med av roller, mål og ambisjoner (Røkholt & Bugge, 2018, s. 37).

Det to-prosessmodellen ikke sier noe om er tidsperspektivet. Hvor lang tid vil det ta før smerten over tapet og det nye har blitt normalt? Det påpekes at det vil nok skje endringer over tid, ofte vil begynnelsen domineres av det tapsorienterte for senere og flytte fokus mot gjenoppbyggingsorienteringen, men det vil det bli en gradvis reduksjon av tidsbruk på taps- og gjenoppbyggingsorientert mestring (Stroebe mfl., 2010, i Røkholt & Bugge, 2018, s. 37).

2.3.2 Bronfenbrenner

To-prosessmodellen overfor har blitt en sentral del av det å tolke og forstå sorg. Denne har to sider som veksler i ulik grad for å håndtere hverdagen. Hverdagen må håndteres på flere nivå, individet selv, hverdagen i skolen og generelt i alt personen gjør. Dette beskriver i stor grad Bronfenbrenners økologiske modell. Personen tilhører flere miljø, for eksempel er personen en elev, en venninne, en datter, kanskje en fotballspiller og kanskje hun spiller i

korps. Det er dermed viktig å se på barnets totale oppvekstmiljø (Helle, 2011, s. 166). De ulike nivåene i modellen påvirker hverandre, og barnet lærer og lever i flere av nivåene samtidig. På denne måten vil ting som skjer hjemme, kunne påvirke elevens fungering i skolen. Samtidig vil ytre faktorer fra makro og eksonivå kunne påvirke både meso og eksonivå på en mer positiv eller negativ måte. Eksempelvis kan bestemmelser fra politikere påvirke foreldres jobb slik at de blir hjemmевærende, dette kan igjen påvirke barnet i skolen.

Sorgmessig er det også viktig å være klar over disse ulike nivåene, og at barnet har flere roller på forskjellige arenaer. Ved at enkelte systemer eller arenaer ikke fungerer for barnet i sorg, kan dette medføre større utfordringer på de arenaene som egentlig fungerer. Dermed er det viktig å ha en samhandling og at de ulike arenaene rundt barnet samarbeider.

Sorgteorien har hatt en sterk utvikling fra at tapet skulle glemmes til å måtte jobbes hardt med for å komme seg gjennom, til en tanke som går mer på at man bærer med seg tapet og det former deg til den du er. Det har blitt fler og fler sorgstøttetilbud opp gjennom, og en større åpenhet om sorg og vanskelige følelser. Videre skal vi se på sorgforløp og vanlige reaksjoner på tapet og sorgen, igjen skal vi også se spesielt på sorg hos barn.

2.4 Sorgforløp og reaksjoner

Sorgforløpet starter med at en er pårørende til en alvorlig syk person eller etterlatt etter et dødsfall. Videre utvikler forløpet seg oftest gjennom mer eller mindre turbulente perioder med ulike tilpasnings- og mestringsutfordringer, til en mer stabil hverdag som fungerer uten avdøde, men med savn og minner (Røkholt & Bugge, 2018, s. 15).

Det er viktig å vite at det er mange forskjellige måter å reagere på, og de aller fleste av disse er helt naturlige og vanlige. Like etter døden kan man reagere med sjokk og en følelse av uvirkelighet (Dyregrov, 2017, s. 12). Noen kan rope ut i fortvilelse eller begynne å strigråte. Dette er reaksjoner som beskytter og som gjør at personen kan ta inn sorgen litt etter litt. En annen reaksjon på et dødsfall kan være «ingen reaksjon». Dyregrov (2017, s. 12) skriver at noen kan få dårlig samvittighet for at de reagerer så lite eller ikke noe på at en nær relasjon er død, men at dette er en av kroppens beskyttelsesmetoder og er helt naturlig. Tiden før beskyttelsesreaksjonen gir seg varierer veldig, den kan gi seg fort eller sent, og/eller komme å gå i perioder (Dyregrov, 2017, s. 13). Alle disse er også helt naturlig og veldig vanlig.

Skyld og bebreidelse er andre vanlige reaksjoner en kan få etter å ha mistet noen. Dyregrov (2017, s. 13) skriver at disse følelsene ikke trenger å ha noe reelt grunnlag, og at oftest er innbilt skyld og ansvar er vanligere enn reell skyld i dødsfallet. Dette skriver også Røkholt & Bugge (2018, s. 21–22) hvor tanker som «Hva slags mor/partner/menneske er jeg

når dette kunne skje?» kommer frem. Slike tanker kan tære på selvfølelse og selvverd. Videre tenker man på alt en har gjort og kanskje burde ha gjort og bebreider seg selv i etterpåklokskapens lys. Dette er menneskelige reaksjoner som hjelper oss å lære av situasjonen. På denne måten kan vi akkumulere mer erfaring vi kan møte nye situasjoner med (Dyregrov, 2017, s. 13; Røkholt & Bugge, 2018, s. 22).

Sinne og irritasjon er også en naturlig del av sorgen, det er også ulike kroppslige reaksjoner (Dyregrov, 2017, s. 14). En kan eksempelvis være sint over hva som har skjedd, over at en blir etterlatt og over at andre ikke forstår deg og din sorg. Mye energi går til å bearbeide sorgen og de nye livsendringene, samtidig kan søvn forstyrres og appetitt svekkes, da kommer sinne og irritasjonen lettere til syne. Kroppslige reaksjoner som forskjellige «vondter» i kroppen er også vanlig i møte med sorgen. Mange opplever i tillegg svekket konsentrasjon og problemer med hukommelsen, helsebekymringer er derfor vanlig (Dyregrov, 2017, s. 14; Røkholt & Bugge, 2018, s. 20). Videre skriver Dyregrov (2017, s. 15) at når dødsfall skjer plutselig eller uforventet, kan sørgende utvikle flere og større helseplager enn ved et normalt dødsfall. Studier gjennomført av Senter for Krisepsykologi viser at om et barn dør, har omtrent halvparten av alle foreldre så store problemer at de har behov for sorg- og traumeterapeutisk hjelp flere år etter tapet (Dyregrov, 2017, s. 15).

Sorgen kommer ofte til uttrykk i møte med andre mennesker. Bugge mfl. (2012, s. 6) forklarer her at hvordan barnet opplever sorg avhenger blant annet av barnet selv og av deres omgivelser. For eksempel kan barn sørge slik foreldrene gjør, eller ta etter deres reaksjoner. Mennesker reagerer som sagt ulikt på sorgen. Eksempelvis rapporterer foreldre som har mistet et barn, at den ene er «oppe» når den andre er «nede» og omvendt, eller at foreldrene holder seg oppe fordi barna strever ((Sandvik, 2002; Bugge mfl., 2013) hentet fra Røkholt & Bugge, 2018, s. 15). En slik tilpasning til en stor mestringsutfordring kan være eksempel på utviklingsprosess i praksis.

Det er sagt at tiden leger alle sår, Dette er ikke nødvendigvis sant. Alt handler ikke bare om at tiden går, men hva de sørgende faktisk gjør som spiller en større rolle i sorgprosessen og forløpet (Røkholt & Bugge, 2018, s. 15). Å miste en nær relasjon vil for mange prege livet i lang tid, kanskje hele livet.

2.4.1 Sorgforløp og reaksjoner hos barn

Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan en person sørger, men en person kan også sørge på ulike måter avhengig av relasjonen til den avdøde og rammene rundt. «Sorgreaksjoner påvirkes av den sørgendes historie og personlighet, tapshendelsen og

situasjonen den skjer i, og de familiære, sosiale og kulturelle rammene vedkommende lever i» (Røkholt & Bugge, 2018, s. 13). Samtidig kan to personer som eksempelvis begge er i samme livsfase, samme alder, har mistet «samme» relasjonsperson, og på «samme» måte (sykdom, ulykke, osv.), likevel oppleve tapet ulikt og sørge forskjellig (Røkholt & Bugge, 2018, s. 12). Dette grunnet at alle er forskjellige og føler tap og emosjoner ulikt.

De vanligste *umiddelbare* sorgreaksjonene hos barn er: sjokk og vantro, forferdelse og protest, apati og lammelse, eller at en fortsetter med den vanlige aktiviteten og tilsynelatende ikke har noen reaksjoner (Dyregrov, 2006b, s. 20). Videre skriver Dyregrov (2006b, s. 20) at om barnet har blitt tilstrekkelig informert om det *forventede dødsfallet*, vil reaksjonene kunne mildnes, men uavhengig av forberedelse vil de fleste dødsfall medføre umiddelbare sorgreaksjoner hos barn. Ved sjokk og vantro kan man få utsagn som «Det kan ikke være sant!», man tror faktisk ikke på det en periode. Dette er i motsetning til forferdelse og protest hvor en tar inn over seg alt på en gang, og deretter kommer alt ut i rykk og napp. En kan få gråtetokter eller utbrudd av andre slag. Andre barn kan reagere apatisk og nesten lammet og si «Ok, kan vi gå og leke nå?», de andre reaksjonene kommer senere. Denne sorgreaksjonen kan henge sammen med neste som er at barna forsøker å leve livet som før.

De vanlige sorgreaksjonene hos barn er: «Angst. Sterke minner. Søvnforstyrrelser. Tristhet, lengsel og savn. Sinne og oppmerksomhetskrevende atferd. Skyld, selvbebreidelse og skam. Skolevansker. Kroppslige plager» (Dyregrov, 2006b, s. 22). Blant disse sier Dyregrov (2006b, s. 22) at den vanligste sorgreaksjonen blant barn etter dødsfall er *angst*. Barnet kan være redd at den andre forelderen også skal dø, at når man går og legger seg kan det være at man aldri våkner igjen, eller bare generelt at verden har blitt utrygg når man mistet en av sine tryggeste relasjoner.

Til sist i de ulike reaksjonene, sier Dyregrov at andre mulig sorgreaksjoner er: «a) Regressiv atferd, b) Sosial tilbaketrekning, c) Fantasier, d) Personlighetsforandringer, e) Fremtidspessimisme, f) Grubling over årsak og mening, g) Vekst og modning» (Dyregrov, 2006b, s. 35). For å forklare noen av disse kan regressiv atferd bety at barn eksempelvis begynner med sengevæting etter å ha vært tørr lenge, eller at de blir mer klengete eller barnslige, for eksempel gjennom å snakke babyspråk eller tonefall. Barna kan også danne seg fantasier som omhandler blant annet dødsfallet. Disse, sier Dyregrov (2006b, s. 37), har ofte sitt opphav i feiloppfatninger basert på feil eller sviktende informasjon fra de voksne. De kan være svært skremmende som for eksempel at den avdøde kommer tilbake for å hevne seg, eller forteller om den avdødes utseende nå. Disse kan intensivere angsten som allerede kan være stor, eller gjøre frykten større.

Spesielt hos barn går sorgen i bølger. Barns modningsnivå er i utvikling, sorgen vil dermed kunne endres og komme sterkt tilbake og med ulik intensitet i perioder, dette fordi barnet trer inn i et nytt forståelsesnivå (Bugge mfl., 2012, s. 6). Her er det dermed viktig at voksne rundt barnet har kunnskap om forståelse i ulik alder, og ulike måter å møte barnet på. Samtidig er må ikke de voksne gå i fellen med å kategorisere barnet innenfor en spesifikk alder eller et spesifikt reaksjonsmønster. «Vi må ikke fortape oss i slike inndelinger, men bli godt kjent med de barna vi står overfor» (Bugge mfl., 2012, s. 6). Det blir her viktig å se det enkelte barn og det det står i.

Reaksjoner hos barn kan bære preg av forvirring og misforståelse omkring fakta dersom de ikke er tilstrekkelig informert. I tillegg ser man at de ofte ikke vil sove alene, kan bli klengete, få raserianfall, vise tegn til separasjonsangst og hyperaktivitet. Barn kan også oppleve tilbakefall i tillærte ferdigheter og selvstendighet, f.eks. at de begynner med sengevæting eller ikke får til å sovne på egen hånd (Helsedirektoratet, 2016, s. 70; Røkholt & Bugge, 2018, s. 22).

Spesielt eldre barn, sier Dyregrov (2006b, s. 21), kan reagere med sjokk og vantro ved å nekte å tro at det er sant og holde det smertefulle på avstand. Når barn ikke umiddelbart reagerer med sterke følelser kan voksne bli bekymret og forvirret, men på lik linje med voksne kan spesielt eldre barn, som en sjokkreaksjon, beskytte seg mot de sterke påkjenningene ved å ta inn det som har skjedd litt etter litt (Dyregrov, 2006b, s. 21). Videre skriver Dyregrov (2006b, s. 21) at dette en hensiktsmessig beskyttelsesmekanisme som lar oss tåle sterkere påkjenninger. Ved å porsjonere ut hendelsene, inntrykkene og følelsene, kan barna klare å prosessere sorgen og håndtere følelsene sine på en sunn og hensiktsmessig måte som ikke setter dem ut av spill.

Som en voksen for barnet vil det være naturlig å ville beskytte barnet fra det vonde, og å ta barnet vekk fra situasjonen. Dette var ofte en praksis tidligere. Man skulle bare «skyve det under teppet», tapet skulle glemmes. Bugge mfl. (2012, s. 5) skriver at vi nå vet bedre at når barn får det bedre på lang sikt av å bli informert, at de får delta og blir godt forklart hva som vil skje frem i tid.

2.4.2 Sorg, oppsummert

Sorgen kan, som vi ha sett, ta mange former og påvirke oss i ulik grad. Om man reagerer på sorgen med en gang eller om en stund, er det absolutt vanligst at sorgen gir reaksjoner, på ett eller annet tidspunkt. Røkholt & Bugge (2018, s. 13) understreker dette når de sier «Sorg viser stor variasjon i uttrykk og innhold, intensitet og varighet fra person til

person, og over tid for den enkelte. Og sorgprosessen påvirkes av mange forhold fra før, under og etter tapshendelsen».

Sorgen handler om hva tapet gjør med oss, men også hva vi gjør når vi forsøker å tilpasse oss endringene og mestre utfordringene som tapet fører med seg (Røkholt & Bugge, 2018, s. 13). Hvordan man håndterer tapet og sorgen, og hvordan man klarer seg i senere tid er også avhengig av om man var godt forberedt på tapet eller om det kom som et sjokk. Sorgen er også lettere å bære om man deler den med andre. Per Arne Dahl (1993, s. 46) forteller i boken *Fra paradiset til virkelighet* «Det som forties og fortrennes, kan vanskelig helbredes».

“Well-functioning families practice direct communication, which helps the family's grieving and strengthening the family's support/social network.” (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 722)

I neste delkapittel skal vi se på lærerens og skolens rolle i møte med elever i sorg. Vi skal se på skolens plikt til å hjelpe, og hvordan det kan være lurt å møte elevene. Å ha en åpenhet rundt følelser og sorg kan være fordelaktig for alle, og en proaktiv holdning kan hjelpe mange. Vi skal se på skolen i beredskap, ulike nivåer av støtte, og eleven selv i sorgen.

2.5 Lærere og skolen for eleven i sorg

Så lenge barn blir møtt med forståelse, synes mange det er greit å være på skolen (Røkholt & Bugge, 2018, s. 149). Lærere og andre i skolen er faktisk pliktet til å hjelpe elevene som strever. Å la et barn eller en elev på egenhånd gå gjennom et tap, strider mot opplæringsloven paragraf 1-3 om tilpasset opplæring (*Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*, 1998, § 1-3; Røkholt & Bugge, 2018, s. 150). I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (2009) står det «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, s. 9). Til sist ser vi at det i Rammeplan for Grunnskolelærerutdanningen trinn 1.-7. og 5.-10. (2016a, 2016b) blir beskrevet at lærerstudenter gjennom utdanningen skal ha fått «kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b). Sistnevnte sier ikke noe spesifikt om barn i sorg eller krise, men dette kan sees på som en vanskelig livssituasjon.

Det kan være en fordel å være proaktiv i arbeidet med sorg og vanskelig følelser. Å snakke om ting bør være tema i klassen fra begynnelsen av, og sorg er også noe man burde diskutere i klassen. Når noen i klassen mister en nær relasjon, kan det være viktig å innlemme elevene rundt, dette for både å unngå mange spørsmål og graving rundt eleven, men også slik at elevene kan støtte opp om den sørgende.

I dette delkapitlet skal vi gå nærmere inn på beredskapsplaner og hva skolen skal gjøre, samtidig som vi skal ha et stort fokus på eleven i sorg. Videre i dette kapitlet skriver jeg ofte *hjelperen*. Dette er da enten en lærer, en helsesykepleier eller andre som hjelper eleven i sorgprosessen.

2.5.1 En god hjelper

For å være en best mulig hjelper når noen sørger er det viktig å ha kunnskaper og kompetanse innenfor det teoretiske, det praktiske og det personlige (Røkholt & Bugge, 2018, s. 92). Teoretisk kunnskap vil si kunnskap om ulike sorgteorier, sorgprosesser og kunnskap om blant annet sorgreaksjoner ved ulik alder. Med praktisk kunnskap menes forskjellige metoder i sorgstøttearbeidet. Personlig kompetanse innebærer den støtten man alene og i samspill med andre kan gi til de rundt seg, denne bygger på tidligere livserfaringer og personlige trekk og egenskaper ved den enkelte.

Bugge mfl. (2012, s. 29) har utarbeidet en huskeliste spesielt med tanke på møter med barn i sorg. Denne kan både lærere og andre hjelpere benytte seg av. De viktigste momentene fra denne mener jeg er at læreren må være forberedt på møtet med eleven, du må vise at du vet, også over lengre tid, være nær og oppmerksom når eleven trenger deg, spørre og lytte aktivt, og avtale tid for nye samtaler, mer hyppig i begynnelsen (Bugge mfl., 2012, s. 29). I tillegg mener Bugge mfl. (2012, s. 29) det er viktig å observere elevens atferd og lek, dette for å se om eleven bearbeider hendelsen eller kanskje har sosiale relasjonsvansker. Andre tiltak kan være å redusere egne faglige forventninger til eleven, da også over tid, gi rom for ulike reaksjoner og trekk inn faglig hjelp ved behov (Bugge mfl., 2012, s. 29). Avslutningsvis sier Bugge mfl. (2012, s. 29) at måten du møter eleven på har betydning for elevens sorgprosess og veien tilbake til en meningsfylt hverdag.

Noen lignende punkter ble også utarbeidet til medelever og andre hjelpere i tilnærmet lik alder som den sørgende. Disse rådene kan være nyttige å gi medelever eller andre venner av den sørgende. Det viktigste, sier de er at mange barn i sorg ønsker at venner skal være seg selv, samtidig som de prøver å forstå og akseptere at den sørgende har det vanskelig og kan ha

ulike reaksjoner (Bugge mfl., 2012, s. 28). Bugge mfl. (2012, s. 28) sier også at den sørgende eleven kan i lengre tid etter hendelsen, ha problemer med sosiale og/eller faglige prestasjoner.

2.5.2 Nivåer av støtte

Støtte i sorgen trengs ofte helt fra alvorlig sykdom oppstår, og i lengre tids oppfølging etter dødsfall. Røkholt & Bugge (2018, s. 107) har kommet med fire nivåer av støtte, disse er: Informasjon om veiledning, kartlegging og behov, Praktiske bistandstiltak, Støtte til mestring over tid, og Behandling. Elever trenger ulik støtte avhengig av flere faktorer som; hvem som er tapt, hvordan eleven reagerer på tapet, og elevens støtte i hjemmet og i miljøet rundt. Disse fire nivåene kan brukes innenfor alle delene fra alvorlig sykdom oppstår og i lang tid etter dødsfallet. Under skal disse kort beskrives innenfor de ulike delene fra sykdom, til tiden etter dødsfallet.

Informasjon om veiledning, kartlegging og behov i sykdomstiden er viktig. Dette for å øke kompetansen hos de begynnende sørgende, og for å forebygge eventuelle sterkere reaksjoner ved senere anledning. Dette kan da være informasjon om sykdommen og vanlige reaksjoner hos den syke og hos dens nære relasjoner, og hva som kan redusere belastninger i sykdomstiden (Røkholt & Bugge, 2018, s. 111). Videre når personen er død trengs informasjon og veiledning blant annet med tanke på valg og avgjørelser. Dette kan være om en skal reise til åstedet ved akutte dødsfall, om det skal være syning og ulike ting rundt bisettelse eller begravelse, økonomiske rettigheter og begrensninger trenger en ofte også veiledning til (Røkholt & Bugge, 2018, s. 119). De pårørende kan i lang tid være påvirket av tapet, for hjelpere er det da viktig å informere om at sorgen kan ta lang tid, men også være kortere for noen. Da kan det dannes respekt og aksept for den enkeltes sorgprosess (Røkholt & Bugge, 2018, s. 122). Det er også viktig at skolen informerer elevene rundt den sørgende at en kan gå ut og inn av sorgen i perioder, og at den av og til kommer tilbake sterkere enn vanlig.

Praktiske bistandstiltak kan være nødvendig i sykdomstiden. Dette kan da være praktisk støtte og avlastning som hjemmehjelp av ulik sort, avlastningsfamilier og frivillighetssentraler (Røkholt & Bugge, 2018, s. 114). Etter dødsfallet kan man trenge hjelp til daglige gjøremål, og til å formidle dødsfallet til andre. Sosiale medier, da særlig for ungdom, kan være en hjelpende hånd både til formidling og til å få hjelp fra nettverk. I tillegg får man hjelp fra begravelsesagent eller andre til håndteringen av situasjonen. De etterlatte kan ha behov for hjelp i lengre tid etter døden, men det er ikke alltid en føler seg komfortabel med å spørre etter hjelp når andre kanskje forventer at «nå er de vel ferdig med å sørge». Et

godt råd til hjelpere er da å komme med konkrete forslag til hjelp i stedet for å si at det bare er å si ifra hvis de kan gjøre noe (Røkholt & Bugge, 2018, s. 124).

I sykdomsperioden må familiene forsøke å «holde seg gående» og håndtere hverdagslivet selv med de endringene sykdommen medbringer, dermed blir *støtte til mestring over tid* viktig (Røkholt & Bugge, 2018, s. 114). Hjelpere kan her da ta initiativ til samtaler for å høre hvordan situasjonen oppleves. Å få satt ord på situasjonen og det vonde underveis kan hindre utvikling av angst og vonde minner som hindrer de gode minnene (Røkholt & Bugge, 2018, s. 115). Når døden er inntrådt kan oppfølgingssamtaler være en viktig del. Skolen har her da en viktig rolle. For hjelpere er det viktig å kjenne til familieforhold og ulike utfordringer familien står overfor, for å kunne hjelpe etter familiens eller elevens behov (Røkholt & Bugge, 2018, s. 121). Hjelperen kan her skape et rom hvor en kan tematisere svik, skuffelse, lyspunkter, håp, støtte, nærhet og distanse i relasjon til andre, dette kan være god støtte.

Behandling kan være nødvendig, selv i sykdomstiden. Oftest kan dette være med sykemelding, men noen trenger behandling i form av psykologisk behandling eller lignende (Røkholt & Bugge, 2018, s. 116). Etter dødsfallet har skjedd kan det også være behov for behandling. Dette hvis en for eksempel har sterke gjenopplevelser av traumeinntrykk, sterke unngåelsesreaksjoner eller sterk indre aktivisering (eks kroppslig uro, søvnvansker, høyt stressnivå) (Røkholt & Bugge, 2018, s. 121). Det kan også være behov for behandling om sorgen har utviklet seg til komplisert sorg, eller forlenget sorg. Denne typen mer «unormal sorg» omfatter reaksjoner som har en høyere intensitet og varighet som er betydelig mer omfattende enn ved «normal sorg» (Prigerson mfl., 2009; Shear, 2012; Simon mfl., 2011 i Røkholt & Bugge, 2018, s. 194).

Disse hjelpe- og støttetiltakene overfor bygger på to-prosessmodellen som tidligere er nevnt. De har som mål å bidra til å møte sorgreaksjoner i hverdagen uten at den sørgende blir overveldet på en måte som flytter de utenfor eget toleransevindu (Røkholt & Bugge, 2018, s. 110).

2.5.3 Skolen i beredskap

Når et dødsfall skjer og skolen blir involvert, er det viktig at skolen vet hva de skal gjøre. Mental forberedelse og planlegging forut for kritiske hendelser som dette gir atskillig bedre håndtering enn «vi tar det som det kommer» (Dyregrov, 2006b, s. 113). Her kommer det da frem råd om at håndtering av dødsfall kan bli et tema for en planleggingsdag, man kan

sende noen ansatte på kurs, og ha en ressursgruppe på skolen. Det å utarbeide en beredskapsplan for ulike scenarioer, understreker Dyregrov (2006b, s. 114) som særlig viktig.

Læreren kjenner barnet best på skolen, det er dermed også viktig at flere av disse er inkludert i skolens ressursgruppe. En beredskapsplan for dødsfall ved ulykke kan inneholde ulike momenter som hva skal gjøres om ulykken skjer i eller utenfor skoletiden, hva skal da gjøres på skolen med en gang, og hva skal skje i ettertid. Dette inkluderer planleggings- og informasjonsmøter, minnestund, informasjon omkring begravelse og oppfølging på kort og lengre sikt (Vardåsen skole, 2016). Se *Vedlegg 1* for et eksempel på en beredskapsplan.

2.5.4 Eleven i sorg

«Elever som har opplevd dødsfall i familien, vil som oftest ha best av å begynne på skolen så snart som mulig» (Dyregrov, 2006b, s. 116).

For å få en best mulig oppstart etter fravær fra skolen grunnet dødsfall, må det være en tidlig kontakt mellom skole og hjem. Når læreren får vite om dødsfallet, burde læreren ta initiativ til kontakten. Dette viser at de bryr seg og er interessert i å hjelpe på best mulig måte (Dyregrov, 2006b, s. 117). Eleven bør selv få være med på samtalen med læreren i forkant av møtet med klassen. Samtalen bør helst være med kontaktlærer, men har eleven en spesielt god kontakt med en annen hjelper, kan denne også trekkes inn. Det er også en fordel om elevene i klassen får beskjed om hvordan eleven ønsker at de skal forholde seg (Dyregrov, 2006b, s. 117). Selv om det er best å snakke naturlig og åpent om døden og sorgen, synes noen dette er vanskelig, og foretrekker ikke å snakke om det. Om læreren ser det nødvendig å ta opp temaet for alle elevene, for eksempel ved mord eller selvmord, må dette forklares til den rammede eleven (Dyregrov, 2006b, s. 117).

For barn som lever med foreldre eller søsken som er alvorlig syke, kan også dette bringe problemer til skoleprestasjoner. Det er dermed viktig at elevens hjelpere forstår at barns reaksjoner er ulike, og skolen må være oppmerksom på individuelle utfordringer og vise forståelse for disse (Dyregrov mfl., 2018, s. 15). Dyregrov (2006, s. 48) skriver at hun i sin studie fant at mange barn opplevde å ikke bli trodd på at de enda slet med sorgen og hendelser i lengre tid, og at tapet gjorde skolearbeid vanskelig. Spesielt forteller hun at når barnet gjorde kjekke ting og var i et godt humør, mistenkte læreren dem for å utnytte situasjonen og sluntre unna (Dyregrov, 2006, s. 48). Her er det dermed en manglende kompetanse i forhold til sorg og traumatiske påminnere hos læreren som tenker slik.

I etterkant av dødsfallet, ofte etter en god stund, kan eleven virke fin igjen, og ikke like trist og sørgende. Samtidig kan eleven streve med konsentrasjon og andre faktorer som går ut over skolearbeidet. Sammenhengen mellom læringsproblemene og dødsfallet er ikke lengre like åpenbar, og det er lett for lærere å undervurdere varigheten på elevenes problemer (Dyregrov, 2006b, s. 119). Spesielt for elevene som sliter over tid, må mengden skole- og hjemmearbeid justeres, tilbakemeldinger ved prøver tilpasses, og det bør tillates ekstra tid ved prøver eller eksamener. For bedre konsentrasjon og hukommelse, kan en trene på avslapning og ulike teknikker for hukommelsen, og økt støtte, motivasjon og positive tilbakemeldinger bør vektlegges (Dyregrov, 2017, s. 120). Vedvarende problemer bør diskuteres med andre instanser, og hjelp derifra bør kanskje tilbys.

Ved spesielt problematiske fag kan behovet for spesialundervisning tre inn. Det er også viktig med god kontakt med hjemmet. Dette kan inkludere veiledning i forhold til leksehjelp og tapets innvirkning på skoleprestasjonene.

Unge mennesker har en enorm tilpasningsevne som kan hjelpe dem å vokse i respons til utfordringene av tapet (Rowling, 2003, s. vi). Videre skriver Rowling (2003, s. vi) at de er motstandsdyktige men det betyr på den andre siden ikke at de ikke er berørt, men at de kan komme tilbake til normalen med støtte.

«Som lærer er det viktig at du har et perspektiv på det som skjer her og nå, og samtidig tenker langsiktig. Gode oppfølgingsrutiner og god hjelp fra skolen kan fremme deres utdanningspotensial og bremse skjevutvikling. Hjelpen fra lærere som «ser» og støtter barn i sorg kan få livslang betydning» (Dyregrov mfl., 2018, s. 19).

Elever som opplever tap, trenger dermed oppfølging fra skolen, men også i hjemmet. Skolen bør kartlegge hvilke problemer og behov eleven har og følge med på endringer underveis (Bugge mfl., 2012, s. 26). Kanskje trenger spesielt elever som opplever «private» tap eller traumer, ikke direkte tilknyttet skolen, bedre oppfølging over tid. I Dyregrov (2008, s. 20) rapporterer slike elever at de ønsker at læreren ser og forstår dem, men uten at de blir offer for oppmerksomhet. De ønsker en form for taus omsorg som ikke gjør dem så synlige som annerledes i klassen eller gruppen. Bugge mfl. (2012, s. 20) forteller også om denne dualistiske tankegangen og sier at mange barn ønsker å bli behandlet som tidligere, samtidig som omgivelsene må fange opp om de har det vanskelig og da skal invitere til å snakke om det.

Etter spesielle tap som eksempelvis selvmord, kan sosial og emosjonell tilbaketreking fungere som en mur for å hindre tilbud om hjelp. «It is of paramount importance that such help is provided systematically, in a proactive and outreach manner» (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 722). Her fremheves igjen viktigheten av et tett og tidlig samarbeid mellom skole og hjem. Et godt skole-hjem samarbeid kan lette trykket på elevens stress- og sorgreaksjoner (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 722). Dette samsvarer også med Bronfenbrenners modell for de ulike nivåene og arenaene til eleven. For å bringe inn noen av disse nivåene kan barnet eller eleven bli minnet på at man ikke er alene, at andre også har opplevd å miste noen nær seg. Bugge mfl. (2012, s. 40) sier «Det kan hjelpe og vite at noen andre barn har det akkurat som deg. Det finnes alltid noen som har opplevd noe som ligner på det du har opplevd. Du er ikke alene, selv om du kan føle deg veldig ensom i din sorg».

2.5.5 Endring i lærerutdanningen med tanke på det psykososiale miljø og sorg

Lærerne til informantene har mest sannsynlig tatt lærerutdanningen sin på 90-tallet. Utdanningen da har endret seg litt frem til i dag med tanke på det psykososiale miljøet og hvordan prosessene i elevs sorg kan være både kort og lang og utspille seg på forskjellige måter.

Diskotekulykken i Gøteborg (i Dyregrov, 2008, s. 5) er et eksempel på en hendelse som rammet flere hundre ungdommer. 60 døde og over 150 ble skadet her. Etter denne hendelsen visste få skoler hvordan de skulle håndtere de etterlattes sorg og traumer. Videre kan vi se at andre ulykker og mediale hendelser som tsunamiulykken, World Trade Center, og ulike terrorhandlinger, har synliggjort hvor viktig det er å kunne håndtere og støtte barns reaksjoner på bilder og nyhetsreportasjer i deres hverdag (Dyregrov, 2008, s. 5).

«When children's lives fall apart, often the family disintegrates. The only part of their life that will be constant is the school, so you need to have a routine and a process» (Rowling, 2003, s. 6). Skolen må dermed være en trygg grunn for elevene, og opptre slik at elevene føler de får støtte og veiledning i sin sorgprosess. Dette er Dyregrov mfl. enige i og sier: «Skolen representerer struktur, kontinuitet og trygghet i en krisesituasjon. På skolen har elevene sitt vanlige sosiale miljø og støtten fra bestevenner og klassekamerater kan kjennes god og trygg i dagene etter et dødsfall» (Dyregrov mfl., 2018, s. 18). En åpen og ærlig kommunikasjon er viktig for håndtering av barn i krise.

2.5.6 Lærerutdanningen

Informantene i oppgaven gikk hovedsakelig på grunnskolen for 5-20 år siden og ble undervist av lærere som blant annet tok sin utdanning omtrent på 90-tallet. For å si noe om hvordan de lærte at de skulle håndtere elever i sorg, ser jeg det viktig å se på læreplanen for lærerutdanningen på 90-tallet.

Dyregrov & Raundalen (1994, s. 11) skriver at når de på midten av 80-tallet hadde lærerkurs med over hundre skoler, presenterte de «Roger» som hadde mistet broren i en ulykke i helgen, og ville komme tilbake til skolen i løpet av uken. Videre skriver de at *ingen* av skolene hadde noen som helst plan for hvordan de skulle møte gutten, og unnskyldte seg med «best å la han være i fred», de ville ikke gjøre noen ting (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 11). Til sist skriver de at de heldigvis har sett en endring til det bedre på 90-tallet.

En beredskapsplan skal utarbeides *før* en eventuell ulykke oppstår, det er for sent å gjøre dette når noe allerede har skjedd (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 129). Dette kan gjøres ved å bruke en planleggingsdag til denne beredskapsplanen og å lære om barn og sorg. Av planen som ble lagd kom det fram at bearbeiding av sorgen i skolen skal ha sin plass, men ikke fortsette over en lengre periode (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 53). På den andre siden trengs det ulik beredskap i ulik tidsperiode for ulike typer hendelser. En åpen og ærlig kommunikasjon er viktig for håndtering av barn og unge i sorg og krise (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 135). I *Lærerutdanning - Mellom krav og ideal* skriver Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996, s. 77) at barn og unge som møter kriser i livet, da eksempelvis sykdom, død, skilsmisse eller som blir mobbet, vil i perioder kreve ekstra omsorg. Videre skriver de at sann omsorg betyr å være oppmerksom og å gi mest assistanse til de som trenger det mest og til rett tid (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 77).

For å tilpasse seg de nyere kravene om omsorg og støtte, er det dermed utarbeidet ulike beredskapsplaner for ulike typer kriser. Ved en forelders eller søskens død er samarbeid med hjemmet viktig for at barna skal føle seg ivaretatt og for at sorgarbeid skal kunne starte (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 141). Ulike tiltak som her kan diskuteres og settes inn er; hvordan klassen skal bli fortalt om hendelsen og sorgen til barnet, hvordan barnet på skolen kan trenge ekstra hjelp og tilpasning, og å ha tett samarbeid med hjemmet.

I lærerutdanningen på 90-tallet, sto det lite om barn i sorg, men det sto at endringer i barn, unges og voksnes levekår og nye krav i samfunnsliv, må møtes av endringer i skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 292). Her ser vi dermed at selve

lærerutdanningen kanskje henger litt igjen i forhold til den samfunnsmessige utviklingen på dette tidspunktet.

I planen for lærere i nyere tid derimot, er det tydelig at elever i vanskelige situasjoner, har fått en større plass. Her trekker jeg frem spesielt disse tre punktene fra planen: «1. Kandidaten har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner. 2. Kandidaten kan tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov. 3. Kandidaten kan identifisere tegn på mobbing, vold og seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten raskt kunne iverksette nødvendige tiltak, og kunne etablere samarbeid med relevante faginstanser» (Regjeringen, 2016, s. 2). Et større fokus på vanskelige situasjoner og samtaler, åpner dermed opp for et bredere spekter av følelser. Samtidig er det viktig at læreren føler seg komfortabel eller fortrolig med disse type samtaler og følelser. Om ikke læreren er fortrolig med å snakke om døden, kan dette gå utover elevenes læring om tema.

Vi har i dette store delkapittelet sett på skolens rolle i elevens sorg. Skolen har en plikt til å hjelpe eleven, og bør dermed ha en plan for hvordan dette skal gjøres. En plan kan gjøre oppgavene mer oversiktlige og gjennomførbare. Samtidig er ingen tap like, og forskjellige elever vil kreve forskjellig tilpasning. Utdanningen av lærere er i konstant endring, og kanskje går vi mot en enda større åpenhet enn tidligere. Vi skal nå se på tre ulike studier som har sett på barn som mister venner, søsken og foreldre.

2.6 Studie om barn som mister venner

Dyregrov & Wikander mfl (1999) foretok en undersøkelse i en klasse hvor en gutt døde. De intervjuet flere i klassen, og også noen av guttens venner i andre klasser. Dette for å se hvordan skolen bidro i deres sorg og hvordan støtten utviklet seg over en periode på ni måneder etter dødsfallet (Dyregrov mfl., 1999, s. 194).

Gutten døde brått etter en storm i Bergen i 1999, og skolen ble varslet tidlig neste morgen. Klassen som gutten hadde gått i, fikk møte en prest som var til stede hele den neste dagen. En elev forteller «Alle bortsett fra jeg gråt. Jeg følte meg så dum fordi alle andre gråt og jeg ikke klarte det. Til og med guttene gråt» (Oversatt, Dyregrov mfl., 1999, s. 199). Guttens venner i de andre klassene, fikk høre nyheten fra noen elever i den guttens klasse, og fikk ikke samme oppfølging som denne klassen. De fikk heller ikke fri fra skolen for å være med i begravelsen, og følte ikke de fikk lov til å sørge på samme måte som de andre (Dyregrov mfl., 1999, s. 204).

I denne undersøkelsen får elevene også si hva skolen gjorde bra og hva de kunne vært bedre på. En av elevene forteller «Jeg ville ikke sitte i en sirkel å snakke ... Jeg ville ikke se

alle. Jeg skulle ønske vi hadde sittet på de vanlige plassene våre, og at presten kunne stått foran og snakket» (Oversatt, Dyregrov mfl., 1999, s. 199). Elevene tente lys på plassen hans, de besøkte stedet der han hadde dødd, de skrev brev til foreldrene og skrev minneord til avisen. Et par dager etter dødsfallet ble det holdt en minneseremoni for hele skolen (Dyregrov mfl., 1999, s. 193). Rektor og kontaktlærer snakket, lys ble tent av medstudent. Det ble holdt ett minutt stillhet, presten snakket litt og de sang. Presten snakket om åpenhet, om hvordan de skulle gå videre fra dette og hvordan de skulle takle tapet. Så sa han at det fremover i uken etter skulle bli en mer normal hverdag med normal undervisning (Dyregrov mfl., 1999).

Elevene i undersøkelsen håndterte tapet ulikt og noen av de forteller at de ikke klarte vanlig skole, i hvert fall ikke den første uka (Dyregrov mfl., 1999, s. 199). De forteller at det var noen lærere, særlig helt i begynnelsen, som kanskje ikke hadde fått med seg hva som hadde skjedd, og fulgte vanlig undervisning. Dette var noe elevene ikke var klar for, og fulgte dermed ikke med eller gikk ut av klasserommet.

Ni måneder etter dødsfallet ble det gjort nye undersøkelser, dette ved hjelp av utfyllingsskjemaer og noen nærmere intervjuer. Noe som ble trukket frem da var at minnedekorasjonene som ble lagd, som hang fremme før sommeren hadde blitt tatt vekk. «Hvorfor? Har vi helt glemt han? Er det noen som tror at det gjør for vondt å bli minnet på det hele tiden?» (Oversatt, Dyregrov mfl., 1999, s. 197). De skulle også ønske at alle lærerne på skolen tok hensyn og viste omsorg for elevene, ikke at det bare var deres kontaktlærers ansvar.

Elevene som deltok i begravelsen, fortelle om en fin opplevelse av denne. En elev sier at han følte seg nær gutten da han la rosen på kisten (Dyregrov mfl., 1999, s. 200). En annen forteller:

“I placed a rose on the coffin, and it was just like I said farewell to him. It's hard to explain. The rose will be cremated with the coffin. Then the rose and my goodbyes became part of him in a way. It felt so good that the rose was together with him. The rose was in a way me and then I knew that he wasn't alone.” (Dyregrov mfl., 1999, s. 200)

På skolen hadde elevene blitt informert om at de ikke skulle snakke for mye om tapet, spesielt til de som var nærmest gutten. Samtidig hadde de også fått beskjed om at de ikke skulle overse dem. Vennene til gutten forteller at de satte veldig pris på de som kom bort, ga dem en klem og sa at de ikke visste hva de skulle si fordi det var så vanskelig (Dyregrov mfl.,

1999, s. 201). De forteller at de likte dette veldig godt, og sier at de selv ikke hadde visst hvordan de skulle håndtere det. Elevene hadde blitt informert om å ikke mase for mye. Noen av elevene rapporterte at hvis de hele tiden måtte snakke om tapet, ble det et sterkt press til å føle noe eller til å vise følelser (Dyregrov mfl., 1999, s. 205). Dette da spesielt hvis de ikke reagerte som majoriteten.

Skolen hadde gode planer for hvordan man skulle håndtere en slik hendelse i klassen der og da, men flere elever mente det burde vært et bedre tilbud på lengre sikt og flere utenfor klassen følte seg glemt, «forgotten grievers» (Dyregrov mfl., 1999, s. 204). Her blir begrepet *grief hierarchy* introdusert. Målet her er å hjelpe skolen til å identifisere så mange som mulig som trenger oppfølging (Dyregrov mfl., 1999, s. 204). Det går ut på å klassifisere hvem som i følge de andre elevene, var avdødes venner og gode venner. På denne måten kan man fange flere sørgende enn om kun en klasse får en intervensjon. Elevene rapporterte også at de følte seg mest komfortabel med å snakke med egne venner om dødsfallet og om sorgen (Dyregrov mfl., 1999, s. 205). Spesielt på ungdomskolen spiller venner en stor rolle.

Vi har her sett på en studie om barn som mister en venn til brå og uventet død. Klassen til gutten fikk god oppfølging i starten, mens guttens andre venner utenfor klassen fikk lite oppfølging og oppmerksomhet. I neste delkapittel skal tap av søsken fremheves.

2.7 Studie om barn som mister søsken

Barns reaksjoner etter et søskens død, er nok stort sett de samme som etter en forelders eller venners død, men varigheten og intensiteten vil nok variere. Dyregrov & Dyregrov (2005, s. 715) viser i sin undersøkelse at barn som bor hjemme mens et søsken tar selvmord, hadde svært høy score på posttraumatisk stressreaksjoner. Videre fremkommer det også at mange av disse barna følte seg glemt og alene i sorgen (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 719). Det kunne ta måneder før barna kunne få emosjonell støtte foreldrene igjen. Noen av de eldre barna rapporterte også at de måtte støtte foreldrene i sorgarbeidet (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 719).

Barn i sorg er som vi tidligere har nevnt, ofte avhengig av venner eller andre likepersoner for støtte i sorgen. Barna i studien forteller at de var avhengige av støtte fra blant annet venner i begynnelsen, men rapporterer at de senere syntes vennene var barnslige, umodne og fokuserte på helt uviktige og meningsløse ting (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 720). Gjennom prosessen av selvmordet og sorgen som etterfulgte opplevde de et sprang av modenhet. Med modenheten kom også noen endrede sosiale roller, noen nye tanker om livet, litt en ny identitet. Selv om tapet medførte endringer i personlig innsikt og modenhet, forteller

Dyregrov & Dyregrov (2005, s. 720) at det også krevde mye tid og energi, noe som barna mente at det sosiale nettverket rundt dem ikke skjønnte.

Det kommer frem i undersøkelsen at hele to av tre foreldre sier de hadde ønsket at barna fikk mer hjelp i tiden etter selvmordet, og bare seks prosent av barna fikk hjelp lengre enn tre måneder etter selvmordet (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 721).

“It is strange - there are rituals for those who are dead, but not routines for us who survive.” (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 721)

Barn som mister foreldre eller søsken til selvmord står i større fare for alvorlige konsekvenser. Dette vises blant annet i Dyregrov & Dyregrov (2005, s. 715) hvor nesten halvparten (40%) av barna i denne studien, var over terskelnivået for posttraumatisk stresslidelse (PTSD). Dette var 9,5 måned etter dødsfallet, og ble målt gjennom CPTSRI, «child posttraumatic stress reaction index». De fant også det at de tre barna som hadde funnet foreldrene etter selvmordet, ble alle påvist PTSD og alvorlig depresjon (Dyregrov & Dyregrov, 2005).

Å miste et søsken er nærmest utenkelig og kan resultere i sterke reaksjoner. Samtidig ser vi at undersøkelsen viste at bare seks prosent av barna fikk hjelp lengre enn tre måneder etter selvmordet (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 721). Reaksjonene etter søskens død kan som all sorg, være mange eller få, og kan være utfordrende for hjelpere å vite nøyaktig hvordan en skal hjelpe på best mulig måte. Samtidig er det bedre å forsøke å hjelpe enn ikke å gjøre noe. Vi skal nå videre se på den siste studien, barn som mister en forelder. Her kommer det også frem at man ofte også har mer enn én stressende faktor, som kan gjøre situasjonen mer kompleks.

2.8 Studie om barn som mister en forelder

Cerel mfl. (2006) intervjuet i sin studie 360 barn i alderen 6-17 år som alle hadde mistet en forelder. Intervjuene ble gjort fire ganger i løpet av to år (2, 6, 13 og 25 måneder etter dødsfallet av forelderen). Innsamlingen ble gjort fra 1989 til 1996.

Risikoen for psykiske forstyrrelser og ikke-spesifikke problemer hos barn etter foreldres død, virker som blir verst for barn med allerede psykisk ubalanse, for de som blir igjen etter foreldre med mentale sykdommer, menn generelt, og de med en forelder som døde traumatisk, brått eller uventet (Dowdney, 2000 i Cerel mfl., 2006, s. 682). Det viser seg også at barn som har mistet foreldre til selvmord, igjen har høyere score på mentale problemer enn

barn som mistet foreldre av andre grunner (Cerel, 1999; Pfeffer, 2000 i Cerel mfl., 2006, s. 682).

Omtrent halvparten av barna i studien hadde ikke andre stressorer enn forelderens dødsfall, mens den andre halvdelten kalte Cerel mfl. (2006, s. 683) for «complex bereaved». Disse hadde eksempelvis mistet andre i utvidet familie innen to år i forkant til forelders død, de hadde hatt alvorlig sykdom i familien, arbeidsløshet ikke tilknyttet sykdommen til forelder, skilsmisse, eller selvmord eller drap (Cerel mfl., 2006, s. 683). Det var ikke slik at denne halvparten av barna som var «complex bereaved» bare hadde en stressor hver seg. Cerel mfl. (2006, s. 683) skriver at gjennomsnittet for stressorene hos barna var på 1,7 ekstra stressorer per barn. Samtidig påpeker de at det var vanskelig å få konkrete tall og verdier på hvordan det gikk med barna. De så at det var spesielt vanskelig for barna med sterke symptomer og reaksjoner og komme til alle intervjuene, og de merket at om en droppet ut av et intervju, kom de sjelden tilbake til neste.

Som resultat av studien fant de at sosioøkonomisk status spilte en viktig rolle for barns fungering og bedring etter dødsfallet (Cerel mfl., 2006, s. 688). En forelders død, da spesielt i kontekst av en familie som strever finansielt, opptrer som en signifikant stressor. I tillegg kan finansielle problemer igjen føre til depressive symptomer og depresjon hos gjenværende forelder, som igjen er en ekstra stressor for barnet (Cerel mfl., 2006, s. 688).

I tillegg så Cerel mfl. (2006, s. 689) at det ikke var noen forskjell på om barnet hadde vært forberedt eller uforberedt på dødsfallet av forelder. Dette sier de at var motstridende mot tidligere klinisk kunnskap (Cerel mfl., 2006, s. 689). De utdyper dette med å si at brå død er sjokkerende, men at å leve med en døende forelder i uker, måneder eller år, er vanskelig for et barn, og i tillegg pålegger stress til hele familien.

Barn som mister en nær relasjon, er utsatt for mange følelser og reaksjoner i etterkant. Cerel mfl. (2006, s. 689) fant at barn som mistet en forelder viste tydelig mer depressive symptomer og andre symptomer. Mye av disse depressive symptomene begynte å løsne rundt seks måneder etter dødsfallet og fortsatte denne utviklingen ved 13 og 25 måneder (Cerel mfl., 2006, s. 689). Samtidig fant de at de andre symptomene på andre reaksjoner sank saktere og fortsatte og ha høyere verdier enn normalen selv etter 25 måneder (2 år) etter dødsfallet.

Avslutningsvis forteller Cerel mfl. (2006, s. 689) med at den høyeste risikoen ligger hos barn som har foreldre med depressive symptomer etter ektefelles død, stressende livshendelser, og lavere sosioøkonomisk status. Barn med disse ekstra risikofaktorene trenger mer observasjon og oppfølging, i tillegg til at sørgende forelder får støtte utenfra (Cerel mfl., 2006, s. 689). Dette blir en viktig del av deres egen bedring.

Med disse tre studiene har vi nå fått innblikk i hvordan barn reagerer på ulike tapshendelser og reaksjoner som kommer etter. Depressive symptomer og symptomer på angst er de vanligste «store» reaksjonene på uventet død. Med flere stressende faktorer, står barna i en større risiko for utvikling av disse angst- og depressive symptomene (Cerel mfl. 2006, s. 689). Vi beveger oss nå over på studiens metodekapittel. Her skal metode, datainnsamling og behandling av data belyses. I tillegg skal etiske betraktninger og studiens kvalitet gjøres rede for.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske tilnærming. Jeg vil begrunne bakgrunnen for at jeg har valgt *life story* eller livsfortelling som metode, og hvordan denne metoden kan styrke studien og belyse viktige områder i barns sorgprosesser. De områdene som vektlegges her er informasjon og behandling som gjelder datainnsamlingen, tolkning og analyse av data. Til sist vil jeg skrive om etiske betraktninger og begrunnelse av studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Metodisk tilnærming

Mitt ønske for masteroppgaven var å se på hvordan tidligere elever opplevde at skolen bidro i deres sorgprosesser. For å gjøre dette mente jeg det da var viktig å snakke med barna og/eller skolene for å finne mulige svar på dette. I min oppgave snakket jeg med «barna», men de har i dag blitt voksne. Dermed er det mest naturlig at valg av metode faller på det kvalitative slik at jeg kan få et innblikk i dette. Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) fremhever at betydningen av ordet metode er «veien til målet». Da målet da er å se på hva et utvalg av elever mener og har opplevd, må metoden være tilpasset dette.

I min studie har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode, blant annet fordi den studerer livet fra innsiden og ser på hvordan mennesker lever sine liv. Squire mfl. (2014, s. 74) skriver at kvalitativ forskning generelt har en stor verdi fordi den kan kaste lys over fenomener som man har mindre kunnskap om. I tillegg er den preget av nær kontakt mellom forsker og deltaker i felten, på bakgrunn av dette kan vi utvikle en forståelse av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). De mest brukte metodene for datainnsamling ved å bruke kvalitativ metode er deltakende observasjon og intervju, intervjuet har også mange underkategorier. Metoden brukes ofte på en utforskende måte for å 'belyse' livssituasjonen til enkeltpersoner og samfunn, spesielt de omstendigheter som utdyper former for skade og ekskludering (Squire mfl., 2014, s. 74).

Det er vanlig at en som forsker innenfor det kvalitative benytter seg av små utvalg for å gjennomføre studien. Som tidligere nevnt er et av hovedmålene i den kvalitative metoden å få en dypere innsikt og forståelse av fenomener. Jeg mente denne metodekategorien var godt egnet til å se på hvordan skolen mottok barna i sorg og hjalp dem i sorgprosessen. Dette fordi det ikke et mål å generalisere funnene, men å fordype seg innenfor et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, s. 36).

3.1.1 Forskningsdesign og førforståelse

Jeg benyttet meg av et fenomenologisk forskningsdesign. Dette da jeg mener det var mest hensiktsmessig i forhold til studiens problemstilling og videre hvem som deltok i datainnsamlingen. Thagaard (2018, s. 36) fremhever at fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det fenomenologiske designet bygger på at vi skal forsøke å forstå de sosiale fenomenene ut fra informantens perspektiv og beskrivelser av virkeligheten, og antakelsen om at det de sier er virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Studien er også disiplinert-konfigurativ fordi fenomenene som skal studeres skal forklares og forstås i lys av eksisterende teori. Ved hjelp av relevant teori knyttet til temaet sorg hos barn og barnas egne uttalelser, skal jeg forsøke å løfte kunnskap og kompetanse hos leserne av oppgaven. Det kan også nevnes at studien er empirisk da jeg har en egen datainnsamling.

Mitt ønske var å se på hvordan tidligere elever opplevde at skolen bidro i deres sorgprosesser. Jeg har benyttet meg av et fenomenologisk forskningsdesign, og skal her da benytte meg av metoden *life story* eller livsfortelling. Denne forklares i neste delkapittel.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet – Life story

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju og metoden *life story* eller livsfortelling er her da brukt. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket å studere elevers erfaring med skolen i sorgen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet ved at man skal søke og forstå verden gjennom intervjupersonens perspektiv. Vi skal få et innblikk i verden slik barna opplevde den i den vanskelige tiden rundt sorgen. Metoden jeg har valgt å bruke kalles igjen for *life story* eller livsfortelling, og de tidligere elevene skulle her da få fortelle sin historie og reflektere over tanker og opplevelser rundt sorgen.

3.2.1 *Life story* / Livsfortelling

En persons *life story* eller livsfortelling er den historien han eller hun velger å fortelle om ens levde liv, den fortelles så hel, full og sann som mulig ut fra hva som huskes og hva fortelleren vil at andre skal vite, oftest ved hjelp av en annen (Atkinson, 1998, s. 8). Mørck (1990, s. 65) sier «En livshistorie er et individs retrospektive beretning om hele sit liv eller dele av det». Her brukes ordet livshistorie, men da dette er på dansk, kan ordene bety noe ulike ting. I min studie benyttes ordene *life story*, livsfortelling eller bare fortelling.

Livsfortellingen kan være både skriftlig eller muntlig, og den oppstår på oppfordring av et annet menneske (Mørck, 1990, s. 65). I tillegg sier Mørck (1990, s. 65) at det er det enkelte individ som er i fokus, men at menneskets sosiokulturelle miljø er innlemmet i fortellingen. Livsfortellingen har en tidsdybd fordi den inkluderer et områdes og gruppes lokale historie fordi fortelleren er tilknyttet dette (Mørck, 1990, s. 65). På denne måten ser vi at vi ut fra informantenes uttalelser kan forsøke å si noe om skolens bidrag i barnas sorgprosesser.

Livsfortellinger har i lengre tid blitt brukt spesielt i antropologisk feltarbeid. Men det å bruke livsfortellinger i akademisk forskning, antas å ha startet med Freud i 1910/1957, 1911/1958 (Atkinson, 1998, s. 3). På samme måte som Mørck forklarer livshistorie, forklarer Peacock & Holland det på noe lignende måte.

«Rather than «life-history» we prefer the term “life-story”. By “life story” is meant simply the story of someone’s life. For our purposes, «story» is preferable to «history» because it does not connote that the narration is true, that the events narrated necessarily happened, or that it matters whether they did or not» (Peacock & Holland, 1993, s. 368).

For å få en større forståelse for forskjellene mellom life-history og life story, og livshistorie og livsfortelling, har jeg dermed valgt å ta med begge definisjonene.

Med tiden endres minnene og tankene om hvordan ting var og hvordan ting skjedde. Med livsfortelling er ikke hovedpoenget å få fram hva som faktisk skjedde eller hvem som gjorde hva, det er heller hvordan elevene husker det, hva de vektlegger og hva de mente var viktig. På denne måten kan vi som voksne lære hva disse barna mente var en god støtte, og videreutvikle dette for å kunne hjelpe flest mulig av barn i sorg eller vanskeligheter. En persons livsfortelling vokser og endres i takt med personlig vekst, og byr dermed på ulike hendelser og erfaringer med disse (McAdams mfl., 2006, s. 3).

Robert Atkinson skriver i sin bok *The Life Story Interview* «a story makes the implicit explicit, the hidden seen, the unformed formed, and the confusing clear» (Atkinson, 1998, s. 7). Han understreker dermed viktigheten av at folk kan få fortelle sin historie, øke andres kunnskap og kanskje bli kvitt fordommer eller andre hinder. Vi holder også minner, erfaringer og verdier i live ved å formidle de til andre. Elstad (2000, s. 8) skriver at det ikke er noen grunn til å vente til vi blir gamle med å fortelle vår historie, noen kan finne det nyttig å gjøre det nå. Du kan selv føle du har oppnådd noe, og få en større bevissthet om egen livsfortelling,

samtidig som andre kan lære noe av deg og kanskje tørre å fortelle sin livsfortelling til andre. Videre sier Elstad (2000, s. 8) at dersom vi får fortalt vår livsfortelling til noen som virkelig lytter, vil begge få mange viktige erfaringer.

Jeg ønsket at elevene skulle få fortelle sine historier og få frem det de mente var viktig i forhold til sorgen og sorgprosessen. «Telling a life story can help one to know one's self, others, the mystery of life, and the universe better than before and can also provide the researcher with a better understanding of how the teller sees him- or herself within and in relation to these domains» (Atkinson, 1998, s. 10). Vet å benytte dette perspektivet på livsfortelling, kunne informantene lære mye om seg selv og sine omstendigheter.

Edwards (2001, s. 4) presenterer tre dimensjonene av livsfortelling som gjør denne metoden ekstra spennende å bruke. Den første er at alle historier er unike. Ingen forteller den samme historien fordi de fortelles fra en persons perspektiv. For det andre endres kontinuerlig personens perspektiv slik at historiene aldri er lik, ei heller fra samme forteller. Tredje punkt er at hver ny erfaring eller oppdagelse endrer karakteren og meningen med erfaringene vi før trodde var fastsatt (Edwards, 2001, s. 4). Ved å bruke livsfortellingsmetoden får vi dermed høre personenes historie slik de vil fortelle den, med gode og vonde minner og tanker. Vi får også et innblikk i hvordan de har bearbeidet og håndtert sorgen. Vi får historien fra tiden sorgen inntraff og deres synspunkter fra den tiden, sammen med hvordan de har det i dag og hvordan sorgen kanskje har tatt en ny form. I tillegg skriver Ruth & Vilkkko (1996, sitert i Edwards, 2001) at fortellerens personlighet og følelser som knyttes til historien gir innsikt til meningen fortelleren knytter til historien og temaets sensitivitet. Dette gjør også at historien endrer seg over tid fordi også følelsene og savnet endrer karakter med tiden.

I boken *Ung sorg* (Gjestvang & Slagsvold, 2008) treffer vi 14 unge mennesker som alle har mistet noen i nærmeste familie. Vi får høre sorgens mange og triste ansikter, men også styrke, livsglede og muligheter (Gjestvang & Slagsvold, 2008, s. 11). Forfatterne forteller at de selv har mistet flere nære personer ved brå død og forteller at de hadde hatt god hjelp av en bok som denne. De legger også vekt på at en større åpenhet om døden og hva den gjorde med dem som kunne gjort mange ting lettere (Gjestvang & Slagsvold, 2008, s. 11).

3.2.2 Utfordringer med livsfortellinger

“The role of a life story is primarily to pull together the central elements, events, and beliefs in a person's life, integrate them into a whole, make sense of them, learn from

them, teach the younger generation, and remind the rest of one's community what is most important in life" (Atkinson, 1998, s. 19).

Her ser vi da at det ikke er en liten oppgave vi som forskere har tatt på oss. Å få en annens livsfortelling fortalt og å skulle videre bruke denne til å skape en større forståelse overfor et viktig tema, er en særdeles stor oppgave. En oppgave som Atkinson (1998, s. 19) ser på som svært viktig. Det er derfor viktig at jeg som forsker tok og tar hensyn til og behandler deres livshistorier med all den respekt de fortjener.

I intervjusituasjonen har vi informanten selv og intervjueren. Forskeren må være klar over at forskeren, eller intervjueren selv, er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap ved bruk av intervju og ved livsfortelling. Dette understrekes også i Kvale & Brinkmann (2015, s. 108), man må da som forsker være klar over dette og opptre på en korrekt måte overfor informanten som skal «brette ut» om sitt liv til en fremmed person.

Det er også en utfordring at det hovedsakelig er informantene som styrte hva som ble sagt i intervjuet. Jeg som forsker måtte tilpasse oppfølgingsspørsmål til hva som ble fortalt, og forsøke å drive intervjuet videre om det stoppet opp. Utfordringer her kunne da være at jeg stilte forskjellige spørsmål til de forskjellige informantene, og dermed fikk ulik informasjon. For å forsøke å forhindre en slik situasjon, hadde jeg med meg spørsmålene jeg hadde lyst til å komme innom, og forsøkte å ikke spørre noe mer enn disse. Eventuelt spurte jeg dem om de kunne utdype svaret eller spurt hva som så skjedde eller lignende.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) bemerker at forskerens rolle som person og dens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som blir gjort i kvalitativ forskning. Det er også viktig at forsker ikke identifiserer seg så sterkt med informanten at profesjonell avstand ikke kan opprettholdes. Dette var noe jeg som forsker måtte jobbe med og være klar over da jeg fort kunne se meg selv i samme situasjon da jeg også har mistet en nær relasjon slik mine informanter. Det var ingen av mine informanter som hadde mistet en søster sånn som meg, så jeg knyttet meg ikke så mye til dem som jeg nok hadde gjort om en av de hadde mistet sin søster. Derimot hadde to av dem mistet sin mor, noe som jeg kjente stakk i magen under intervjuene. Men som forsker og intervjuer, forsøkte jeg å holde meg profesjonell. Om jeg kjente en tåre bygge seg opp, tok jeg en slurk vann eller flyttet blikket for en kort periode. Samtidig ønsket jeg å være empatisk og aktivt lyttende. Jeg følte dette gikk fint, og jeg mener jeg opptrådte profesjonelt og utviste integritet. I etterkant snakket jeg sammen med informantene, og spurte hvordan de syntes det hadde gått. Flere svarte at de syntes det gikk fint og at det var mindre skremmende enn de

hadde forventet. En av dem sa at hun følte det var fint å snakke med noen som ikke avbrøt og som heller ikke kjente henne eller historien fra før.

Allerede under intervjuet skjer de første analysene av datamaterialet og informanten. Squire mfl. (2014, s. 99) skriver «...there are blurred lines between what is said and unsaid, what is heard and not heard, what is analysed and not analysed». Ting kan sies på ulike måter og bety det samme, men bli tolket på ulike måter. Dermed må man som forsker være forsiktig når en skal analysere og tolke innsamlet data. Dette er Squire mfl. (2014, s. 100) enige i når de skriver videre: «Researchers need to be very attentive listeners in all phases of research and be careful not to cross these lines in ways that research participants do not know or want». Spesielt da ved bruk av livsfortellinger må forsker være oppmerksom på hvordan intervjuene og det informantene sier, formidles. Dermed har min behandling rundt datamaterialet vært viktig. I etterkant av intervjuene ble notater gjort. Da for å beskrive settingen rundt intervjuet og hva jeg satt igjen med av tanker etterpå. I presentasjonen av resultater i kapittel fire, endres ikke informantenes sitater og forklaringer, men settes sammen med de andre informantene for å få frem flere sider av tematikkene fra problemstilling.

En annen utfordring ved livsfortelling er at man ikke vet hva informantene trekker frem som viktig, og man ikke helt vet hvor dypt man skal grave. Poenget med livsfortellinger er jo at informantene skal få fortelle sin historie slik de mener den er viktig, og med de punktene de selv trekker frem. Jeg som forsker hadde bare ha noen punkter å guide meg etter, men det var det informantene selv sa som var viktigst. Noen informanter var mer vant med å snakke mye og dypt om livet, mens andre forsøkte å legge det bak seg og fokuserte heller på fremtiden. Dette resulterte i ulik lengde og ulik mengde i intervjuet. Du som forsker har dermed ikke hele kontrollen, prosessen er mer åpen enn ved eksempelvis et vanlig kvalitativt intervju (Atkinson, 1998, s. 9).

I dette delkapittelet er metoden livsfortelling diskutert. Her da med fordeler og utfordringer. Den største fordelen mener jeg er at informantene fritt får fortelle det de mener er deres livsfortelling, og vektlegge det de mener er viktigst. Videre skal datainnsamling gjøres rede for. Her kommer vi inn på tema som utvalg, rekruttering og gjennomførelse av intervjuer.

3.3 Datainnsamling

I min søken etter informanter fortalte jeg venner og familie om oppgaven, problemstillingen og formålet med den. I tillegg la jeg ut et søk på Facebook hvor jeg kort beskrev studien og hvem jeg søkte etter. Dette innlegget ble lagt ut på min egen Facebook-

side og på universitetets. Det var også flere venner av meg som delte innlegget mitt slik at enda flere fikk muligheten til å melde seg. På bakgrunn av disse søkemetodene fant jeg informanter som var villige til å fortelle sin historie.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier er kvalitet på informasjonen viktigere enn hvor mye informasjon en får samlet inn. Dermed har utvelgingsprosessen av informanter stor betydning for kvaliteten på intervjuene og for å svare best mulig på oppgaven. Thagaard (2018, s. 54) kaller denne type utvelgingsprosess for *strategisk utvalg*. Dette bygger på at en som forsker systematisk velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Samtidig er utvalget i oppgaven her også basert på tilgjengelighet da informantene selv må melde interesse for å være med i studien. Dette omtaler Thagaard som *tilgjengelighetsutvalg*, og Marshall & Rossmann (2016 i Thagaard, 2018, s. 54) som «*convenience sample*». Utvalget i denne oppgaven er altså da et *strategisk tilgjengelighetsutvalg* fordi informantene må oppfylle visse krav til studien, men må også selv melde seg.

Ett av forskningsspørsmålene mine til studien er hvordan erfaringene med sorgen i skolen har formet dem til de individene de er i dag. Med tanke på at jeg har et strategisk tilgjengelighetsutvalg kan det å forsøke seg på et generaliserende svar være noe utfordrende. Dette fordi at et tilgjengelighetsutvalg ofte består av informanter som gjerne ofte, i større grad enn andre, føler at de mestrer sin livssituasjon, og dermed kan gi ett litt skjevt syn på hvordan sørgende barn har det og får det i fremtiden. På den andre siden kan de som tar kontakt med meg også føle at de trenger å snakke om sorgen for å komme seg videre eller ønsker å sette lys på hvor vanskelig man kan få det etter et tøft tap.

Når det kommer til størrelsen på utvalget snakker Thagaard (2018, s. 59) om et «metningspunkt». Utvalget er da tilstrekkelig stort når vi har studert så mange personer at studie av flere ikke synes å gi noe mer forståelse for fenomenet vi studerer. I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 18) er det ofte vanlig med 15 +/- 10 intervjuer. Grunnen til den store spredningen er at ulike prosjekter har ulik tidsramme på prosjektet.

I denne masteroppgaven hadde jeg fem informanter som stilte til intervju. Det viser seg i nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer slik at man heller kan bruke mer tid på analysering av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). På bakgrunn av dette og med tanke på tiden jeg hadde til rådighet, anser jeg utvalget som tilstrekkelig. Samtidig vil man aldri kunne få én historie ut fra at alle mennesker er

forskjellige, med ulik erfaring og sårbarhet, og prosesserer hendelsene forskjellig. Allikevel kan historiene til disse fem menneskene som har opplevd et stort tap kunne bidra til å skape en større forståelse omkring temaet sorg hos barn. Med deres historier vil vi kunne få en forståelse for forskjellige, men også lignende måter å sørge på. Jeg vil forsøke å presentere disse på en god og oversiktlig måte i resultat og drøftingsdelen.

Til denne studien ble det brukt tre ulike måter å rekruttere informanter på. Jeg snakket selv med venner og kjente. Jeg forhørte meg om noen var interesserte eller visste om noen som kunne være interessert i å snakke med meg. Om jeg ikke hadde telefonnummer og e-post adresse fra før ble også dette utvekslet slik at samtykkeerklæring og infoskriv kunne sendes elektronisk. Jeg hadde også noen behjelpelige folk rundt meg som forhørte seg. Hvis noen der kunne være interessert, fikk jeg deres telefonnummer, og i kontakt med dem sendt infoskriv og samtykkeerklæring via e-post. Den tredje måten jeg rekrutterte informanter på var gjennom en utlysning på Facebook. Jeg skrev ett innlegg på min private Facebook-side og på siden til universitetet. På denne måten fikk både mine Facebook-venner vite om oppgaven, men også ukjente folk fra hele landet som går på samme universitet som meg. Dermed kunne oppgaven bestå ikke bare av venner og venners venner, men av studenter eller venner til studenter. Jeg var i tillegg så heldig at flere delte mitt innlegg slik at det nådde ut til enda flere.

Til slutt bestod gruppen av informanter av unge voksne i en alder av 20-30 år som alle hadde mistet en nær relasjon i løpet av grunnskolen. Noen hadde mistet en mor i en alder av 8 år, mens en annen en bror ved 14 års alder. Dermed inkluderes både sorg på barneskolen og sorg i ungdomsskolen. Det kan også nevnes at jenter var overrepresentert i studien. Det var bare en av informantene av de fem som var en gutt.

3.3.2 Gjennomførelse av intervjuer

Jeg ville gjøre intervjusituasjonen så trygg og behagelig for informantene mine som mulig. Dette fordi det er svært mange faktorer som spiller inn på kvaliteten til et forskningsintervju. Mishler (1990, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87) forklarer at god forskning og et godt forskningsintervju er et håndverk, og at dette læres gjennom blant annet konkret erfaring. Å gjennomføre et prøveintervju vil dermed styrke min kunnskap og kompetanse innenfor intervjusituasjonen slik at jeg som forsker føler meg tryggere i situasjonen. Dette kan igjen skape en trygg situasjon overfor informantene mine.

Prøveintervjuet ble gjennomført med min ektemann. Han kjenner mine sterke og svakere sider og kunne fint gi meg konstruktiv kritikk og råd til videre intervjuer.

Det er i forskning skrevet lite om at møblering eller fysisk miljø kan ha utslag på kvaliteten, og at om informanten føler seg ille til mote i stolen, kan det påvirke atferden i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Dermed var jeg i kontakt med informantene og sa at de fikk valget mellom å møtes hjemme hos seg, ute på en kafe eller hjemme hos meg. Helst ville jeg at det skulle foregå hjemme hos informantene hvor de kanskje følte seg tryggest og mest komfortable. Thagaard (2018, s. 99) styrker tankene mine om dette når hun skriver at en god kontakt med en tillitsfull og fortrolig atmosfære oppmuntrer informanten til å gi god og fyldig informasjon.

Intervjuene ble alle gjennomført i løpet av en uke, et intervju hver dag bortsett fra en dag der det var et på dagtid og et på kvelden. Alle intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser. I etterkant av det første intervjuet spurte jeg informanten om det var noe de mente jeg skulle spurt om eller spurt om på en annen måte. Dette valgte jeg å gjøre fordi informanten virket trygg på at den kunne snakke fritt. Et intervju, det andre, ble gjennomført på en kafe. Jeg hadde snakket med kafeen på forhånd, og fått et bord inne på et rom slik at vi kunne snakke sammen uten at andre skulle overhøre eller forstyrre oss. Informantene var ukjente, og siden de skulle fortelle meg om noe av det såreste de har vært gjennom, følte jeg at vi måtte skape en liten relasjon. Dermed ble det endel småsnakk i forkant av intervjuet. Jeg takket for at de stilte, og fortalte litt om studien, hva problemstillingen min var og min bakgrunn og begrunnelse for valg av akkurat denne oppgaven. Jeg fortalte også kort om at jeg også har mistet en nær relasjon, min lillesøster, da jeg gikk på barneskolen. Jeg fortalte dette for å skape en liten relasjon mellom meg som forsker og informanten. Jeg ønsket at informanten skulle føle det mindre skremmende å snakke med meg siden jeg også hadde vært gjennom et stort tap.

Videre forklarte jeg hvorfor jeg skulle ta opptak av samtalen, hva dette skulle brukes til og at det skulle slettes i etterkant av prosjektet. Alle informanter var innforstått med dette. Til sist spurte jeg om noe var uklart og minnet dem på at de når som helst kunne ta pauser i forklaringen eller trekke seg om de ønsket.

Under intervjuene eller samtalene lyttet jeg aktivt og brukte kroppsspråk, holdninger og små gester som å nikke eller si "mhm" eller "ja", for å gi respons på det som ble fortalt. Rubin & Rubin (2012 i Thagaard, 2018, s. 93) beskriver noe de kaller for «responsiv intervjuing» hvor det skapes et tillitsforhold og en vennlig atmosfære og i hovedsak unngår å konfrontere informantene. Her handler det heller om å være en aktiv lytter og å tilpasse spørsmålene etter informantens forklaringer, slik at informanten får en følelse av kontroll på situasjonen. Jeg hadde på forhånd klar noen oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forståelse

av ulike situasjoner, samtidig som det i livsfortellingsmetoden, er viktig å la personene fortelle sin historie med minst mulig påvirkning. Om samtalen eller historien stoppet opp og virket ferdig, og jeg ikke hadde fått svar på alle punktene jeg ville at de skulle komme innom, tok jeg dette opp og spurte litt mer spesifikt om disse tingene. Hovedsakelig ville jeg at informantene skulle snakke om sorgen og tiden rundt den, hvordan skolen tok imot dem etter dødsfallet og hjalp dem videre i sorgprosessen, og til sist hvordan tapet og sorgen har preget dem fra tiden i grunnskolen og frem til i dag.

Til sist spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å tilføye eller kommentere. Og avslutningsvis takket jeg for intervjuet og takket for at de bidro i studien. Intervjuenes varighet varierte fra 22 minutter til 54 minutter, med et gjennomsnitt på 37 minutter.

I kapittel 3.3 har utvalg og rekruttering av informanter blitt gjort rede for, samt gjennomføring av intervjuer. Etter endte intervjuer skulle data bli behandlet. Denne prosessen er beskrevet under.

3.4 Behandling av data

3.4.1 Transkribering

Samtalen mellom intervjuer og informant skulle gå fra lydopptak til et skriftlig format, og jeg så det dermed fordelaktig å gjøre dette formatet så tett opptil samtalen som mulig, og legger dermed inn eventuelle pauser, sukk og «ehm ...» der det ble sagt. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, og i språklig perspektiv gjelder det en oversettelse fra talespråk til skriftspråk der konstruksjonene underveis krever nøye overveielse og beslutning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205).

Gjennom transkripsjon kan en miste en stor del av språket, nemlig det usagte. Jeg så det fordelaktig å transkribere kort tid etter intervjuene. Språk som kroppsholdning og gester er kroppsspråk en ikke får med seg i transkripsjonen, ei heller stemmeleie og åndedrett, dermed blir transkripsjonene «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjuene ble ferdig transkribert over en periode på to uker etter siste intervju.

Transkribering er gjort på bokmål, dette for å anonymisere informantenes livsfortellinger. Noen ord kan da ha blitt omskrevet mens noen dialekt-ord kan, for nøyaktighetens del, være originale da det ikke finnes noe godt alternativ til uttrykket. Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) påstår at transkribering er tolkning, så selv om transkriberingen gjøres kort tid i etterkant, kan det når språket skifter form, ha små unøyaktigheter.

For å transkribere intervjuene, brukte jeg programmet NVivo. NVivo er et verktøy som blant annet kan brukes til å kode tekst, lyd, bilde og video. Jeg brukte transkriberingsfunksjonen i NVivo slik at tidskoder fra intervjuene viser. Dette gjør det enklere å kvalitetssikre i etterkant ved eksempelvis å sjekke at tekst og tale stemmer overens. For en ekstra troverdighet av datamaterialet, sammenlignet jeg transkripsjonen og lydfilene til slutt i transkriberingsprosessen.

3.4.2 Meningskoding og fortetting

Etter ferdig med transkripsjon av intervjuene, begynte kodingen. Kodene som ble brukt baserte seg på punktene jeg ville informantene skulle snakke om, og ble videreutviklet til disse punktene: 1. Hvem har du mistet og var det forventet eller kom det brått? 2. Hvordan sørget du? Hvordan kom sorgen til uttrykk? 3. Lærerne og skolen i møte med sorgen, 4. Hva gjorde lærerne som var bra? 5. Hva savnet du fra lærerne? 6. Andre betydningsfulle personer i sorgprosessen, 7. Hvordan formet tapet deg? 8. Drømmer eller ambisjoner som liten, og har disse endret seg på grunn av tapet? 9. Oppveksten din, 10. Livet ditt der du er nå, 11. Råd til lærere i dag i møte med barn i sorg.

Etter transkripsjonen av intervjuene leste jeg igjen nøye gjennom tekstene og la inn det informantene hadde sagt i de ulike kodingspunktene. På denne måten meningskodet jeg intervjuene. Dette er den vanligste formen for dataanalyse. Dette er hensiktsmessig da man kan hente frem de kodede avsnittene og granske de på ny (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Etter kodingsprosessen, printet jeg ut i papirformat alle utsagnene i sine respektive kategorier. Jeg leste nøye gjennom disse og streket under det jeg mente var ekstra viktig i forhold til problemstillingen. Jeg kortet også ned noen av uttalelsene til informantene, noe som Kvale & Brinkmann (2015, s. 232) kaller for meningsfortetting. Her leter vi etter de sentrale tema eller viktige utsagn blant den «naturlige samtalen».

Transkriberingen og kodingen av dataene er svært viktig for analyse og videre presentasjon og drøfting av resultater videre i studien. Her er det også viktig å ta stilling til egen forforståelse og bakgrunn. Denne kommer frem i neste delkapittel under.

3.5 Min historie og forforståelse

Som liten tenkte jeg svært mye på min lillesøster og mintes henne til stadighet. Hun var halvannet år da hun døde, jeg var seks. Hun hadde vært syk hele livet, og nå hadde legene funnet ut at de ikke kunne gjøre noe mer. Det var best om hun fikk noen rolige dager hjemme

med familien fremfor å være den siste tiden på sykehus. Jeg som seksåring skjønnte nok ikke at hun faktisk skulle dø. Jeg visste hun var syk, men ikke konsekvensene av dette. Hun sovnet inn en natt i desember og morgen etter fikk jeg vite at hun var død.

Personlig husker jeg ikke noe fra denne tiden, men vi snakket mye om at hun skulle dø og hva som skjedde da. Hun skulle reise til Himmelen og få det bedre der. Da hun var død, var jeg svært opptatt av å ta vare på henne. Jeg syntes hun var kald og fant dermed frem ullsokker og votter til henne og tok de på. I håp om at hun skulle bli varm igjen. Samme dagen fikk jeg også mye besøk av vennene mine. Disse tok jeg med meg opp til sengen hennes der hun lå for å vise henne frem. Dette for å vise «Se så fin hun er».

I tiden etter lekte jeg og vennene mine mye begravelse, og fikk bruke korset som skulle på graven i forkant av begravelsen hennes. Dette var den viktigste måten jeg håndterte sorgen på. Jeg gråt lite, men tegnet mye og spilte ut forskjellige scenarier gjennom lek. Vi har alltid vært veldig flinke på å snakke om lillesøsteren min, og leste også mye barnebøker om døden og sorg, da eksempelvis *Pelle og de to hanskene* (Vinje, 1999). Vi har også alltid feiret bursdagen hennes med kake og lys, og også tent lys på dåpsdagen hennes. I tillegg mintes vi henne spesielt den dagen i desember da hun døde.

Vi har gjennom hele oppveksten sunget «Kjære Gud, jeg har det godt» som sang på sengen. Etter et par år, diktet jeg opp en slutt til denne som inkluderte min lillesøster. Denne slutter for meg nå da «... Gud bevare far og mor. *Og alle barn på jord. Og lille Anna Josefine-mor, som oppi Himmelen ligger og bor*». Mamma og/eller pappa var alltid med og sang denne sammen med meg frem til jeg var i ungdoms- eller videregående-alder, jeg satte stor pris på dette. I tillegg skrev jeg dagbok som jeg fikk alle vanskelige følelser ned i.

Familien min og jeg har alltid vært åpne om at hun døde altfor tidlig. I 2001 stilte min mor og far til intervju hos Foreldre & Barn, og artikkelen *Åpen sorg* (Randulff, 2001), ble dermed skrevet. Opp gjennom årene har jeg vist minnealbumet hennes til alle vennene mine. Jeg sa til dem at jeg ikke klarte å se bildene fra da hun lå i sengen, men at jeg gjerne ville de skulle se. Dette for at de skulle forstå litt bedre. Blomstene jeg fikk fra klassen min etter dødsfallet, ble tørket og hang på rommet mitt i omtrent 10 år etter hun døde. I tillegg ønsket jeg i selve begravelsen å holde hånden til læreren min. «Det sier litt om hvor knyttet hun ble til læreren sin i denne perioden (Randulff, 2001, s. 44).

3.5.1 Bevisst egen forforståelse

Med det fenomenologiske designet jeg har benyttet meg av i studien, skulle jeg få beskrevet verden slik de jeg snakket med så den. Dermed var det viktig at jeg var klar over

egen forforståelse og kunne sette en parentes rundt denne. På denne måten kan en hindre at ens tanker, fordommer og erfaringer påvirker tolkning og analysering av datamaterialet (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Jeg har vært bevisst på dette gjennom hele prosessen, men brukt min bakgrunn i at jeg har vært i lignende situasjon som barna i sorg selv til å danne en form for trygghet og relasjon til informantene. Jeg fortalte informantene kort at jeg hadde mistet min lillesøster, men ikke noe nærmere detaljer. Dette for å ikke påvirke informantene, og for at jeg ville høre deres egne historier og at denne skulle være i fokus.

Jeg opplever at det å forske på et felt som er noe mer kjent for meg enn for andre, ikke er en ulempe, men heller en fordel. Samtidig måtte jeg ta hensyn og være oppmerksom på egen rolle som forsker og ikke informant. Spesielt ved analysen av resultatene var dette viktig. Denne bevisstheten gjorde at jeg holdt meg kritisk til egne tolkninger. Om egen forforståelse kan ubevisst ha påvirket tolkningene, kan være vanskelig å si noe om. Samtidig mener jeg bevisstheten rundt dette har tatt hensyn til informantenes historier og de forskningsmessige aspektene.

Min historie har likheter med mange av informantene. Samtidig mener jeg at jeg har satt en parentes rundt denne forforståelsen for å la informantene fortelle sitt uten min innblanding. Dette mener jeg også ble lettere å gjøre gjennom å benytte meg av livsfortelling. Jeg fortalte kort informantene mine om mitt tap i forkant av intervjuene. Dette for å skape en liten relasjon oss mellom slik at det ble noe tryggere for dem å fortelle om sitt liv. For å i det hele tatt få lov å gjennomføre disse intervjuene, måtte prosjektet søkes om og godkjennes. Dette, samt flere etiske betraktninger, gjøres rede for i kapittelet under.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

3.6.1 Søknad til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Da jeg skal bruke en intervjumetode i datainnsamlingen, må personopplysninger håndteres. Før datainnsamling kan skje må dermed Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) godkjenne prosjektet. Prosjektsøknad ble sendt inn til NSD i god tid i forkant av innsamlingen. Denne inneholdt nødvendig informasjon om studien, deriblant en prosjektbeskrivelse. Her ble det også forklart hvordan personopplysninger og sensitiv informasjon skulle behandles og ivaretas. Etter noen uker fikk jeg tilbakemelding på dette. NSD ønsket at jeg mer nøyaktig skulle forklare hvordan jeg skulle la være å få for mye uønsket informasjon eller personopplysninger om andre som ikke var relevant for studien. Da

jeg forklarte hvordan jeg hadde tenkt dette, fikk jeg klarsignal om å starte datainnsamling. Etter en veiledningstime var jeg dermed klar for å sette i gang.

3.6.2 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta

Når man benytter intervju er det viktig å vise aktsomhet og ansvarlighet (NESH, 2016). Personer som er i en sorgprosess er også mer sårbare og utsatt med tanke på privatliv, det kreves varsomhet. På bakgrunn av dette så jeg det fordelaktig å gjøre datainnsamlingen hovedsakelig ved hjelp av livsfortellingsmetoden. Samtidig er det som forsker viktig å være klar over at minner «svinner hen» over tid, og at vi ikke kan si med sikkerhet at alt som blir fortalt er informantenes egne minner eller om det er en viderefortelling fra andre. Jette Fog (2004 i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96) har formulert følgende dilemma angående intervjuet: «Forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes, men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper overflaten». Ved hjelp av livsfortellingen valgte informantene selv hva de ønsket å fortelle og utdype. Det ble da opp til meg som forsker å stille gode, åpne spørsmål som de fritt kunne svare på.

Forskeren må ivareta informantenes rettigheter. Thagaard (2018, s. 22) er en av de som har skrevet om forskerens etiske ansvar, og bruker tre hovedprinsipper for å opprettholde dette ansvaret. Disse er: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22). For å gjøre intervjusituasjonen minst mulig formell, hadde jeg sendt samtykkeerklæring og informasjonsskriv til informantene i god tid i forveien til intervjuene, slik at de ikke trengte å lese gjennom det rett før intervjuet. Like før intervjuet skulle begynne, hadde vi en briefing der jeg igjen tok opp dette med konfidensialitet. Jeg informerte om prosessen, og ga igjen mulighet for å trekke seg. Da informantene igjen sa ja til å bidra, ble informasjonsskriv og samtykkeerklæring signert. Ved å i tillegg gi god informasjon om prosessen med transkribering og eventuell analyse og tolkning, ville jeg forsøke å unngå at informanten følte seg overtrampet i den ferdige teksten.

Det andre prinsippet om det etiske ansvaret er konfidensialitet. NESH (2016) skriver at forsker skal behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig, og at personopplysninger skal være aidentifisert og fremvisning av forskningsmaterieell anonymisert. Dette ble gjort ved at navnene til informantene ble byttet ut, og lagring av informasjon skjedde separat fra lagring av oppgaven. I selve oppgaven er transkripsjonen og sitater blitt omgjort til bokmålsform for å forhindre gjenkjenning. Lydopptaker ble lånt fra

universitetet og var ikke tilknyttet internett, dette for å sikre personvern og anonymitet. I tillegg blir all informasjon, transkriberinger og lydopptak slettet etter prosjektets slutt.

«Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (NESH, 2016). Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet er det tredje prinsippet og måtte klargjøres for informantene. Thagaard (2018, s. 26) mener det ideelt sett burde være gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon og hva de får igjen for det. Videre skriver hun at ut fra erfaringer mener informantene at de syns det er interessant å bli intervjuet, de føler de får mer innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2018). Med tanke på min problemstilling om sorg ble naturligvis intervjusituasjonen mer sårbar. Informantene skulle fortelle om kanskje den vanskeligste tiden i livet. Min jobb som forsker og intervjuer ble dermed mer komplisert og stilte store krav til meg som profesjonell. Jeg skulle som forsker unngå at deltakerne ble utsatt for fysisk eller psykisk skade (NESH, 2016). Jeg har dermed gjort det klart for disse at *om* de følte seg klar for å snakke med meg, ønsket jeg å ha dem med. Samtidig skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) at den totale summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av gitt informasjonen bør veie tyngst i forhold til risikoen for psykisk skade på deltakeren. Jeg kunne dermed som forsker forsvarlig gjennomføre denne studien da jeg mente denne kunne gi kunnskap om barn og sorg til mange personer, lærere og andre som møter barn i sorg.

I denne delen er søknad til NSD og samtykke og konfidensialitet i oppgaven gjennomgått. Om informantene følte seg klar for å snakke med meg og forsto konsekvensene av deltakelsen, ble intervju gjennomført. De visste også at de til enhver tid kunne trekke seg. Dette styrker studiens kvalitet, noe som vi kommer nærmere inn på i neste delkapittel.

3.7 Studiens kvalitet

Jeg ønsket å gjøre studien så reell og lik opptil virkeligheten som mulig. Dette for at andre skal kunne ta erfaringer fra elevene og å utvikle eller endre sin kompetanse i møte med barn og elever i sorg. Gjennom denne prosessen med å skrive oppgaven har jeg møtt på flere utfordringer. En av dem var at jeg nesten ikke fant en eneste oppgave som brukte livsfortelling som metode. Da jeg ser livsfortellingsmetoden som kanskje den mest beskrivende, forklarende og riktige metoden for å forstå barns sorg i møte med skolen, så jeg det da enda viktigere å faktisk skrive denne oppgaven. Med barnas historier fortalt av dem selv, øker dette kvaliteten og aktualiteten på studien til et annet nivå enn om foreldre eller skolen skulle fortalt hvordan barna sørget og ble mottatt i skolen.

Kvaliteten på prosjektet bedømmes blant annet av troverdigheten til oppgaven. Denne troverdigheten består av punktene reliabilitet, validitet og overførbarhet, og gjør det lettere for andre forskere å vurdere fremgangsmåte og resultat (Thagaard, 2018, s. 181). Disse punktene gjøres nærmere rede for under.

3.7.1 Reliabilitet

Jeg har etter beste evne forsøkt å gjengi og beskrive teori, metodevalg og analyseprosess. Dette fordi at om forskningen er til å stole på, begrunnes gjennom dens reliabilitet. Dette knyttes igjen til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 181). Forskningens reliabilitet styrkes om en beskriver kontakt med informanter, den kontakt vi har med dem, og hvordan data har blitt utviklet. Å utforme en reliabel forskningstekst går ut på å gjøre metoden transparent og at en redegjørelse av hele prosessen styrker studiens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 188). Min veileder har bidratt som forsker og mentor. Dette er fordelaktig da Thagaard (2018, s. 188) mener at om en trekker inn andre forskere i prosjektet, vil dette bidra til å styrke oppgaven. I tillegg har jeg diskutert oppgavens tema og teori med familie som har vært gjennom en tilnærmet lik sorg, slik at flere synspunkt og meninger har blitt tatt i betraktning. Jeg har også vært bevisst min rolle som forsker gjennom datainnsamlingen. Jeg har jo selv vært i samme posisjon som mine informanter da jeg også har mistet en nær relasjon. Jeg har forsøkt å legge egen forforståelse og opplevelser til side, slik at ingen forhastede tolkninger skulle skje. Ved å i tillegg transkribere intervjuene mine selv, husker jeg tilbake til intervjuene og kan fremstille sitatene jeg bruker i oppgaven, på mest mulig lik måte som da de ble fortalt av informantene. Atkinson (1998, s. 24) skriver at lengden på et livsfortellingsintervju vil variere ut fra flere faktorer, noen vil være nede i en time og mindre. Han skriver at dette ikke er fordelaktig for en hel livshistorie. Intervjuene mine varte mellom 21-55 minutter. Dette er ifølge Atkinson ikke tilstrekkelig for en hel livshistorie. Samtidig forteller informantene historien sin fra en vanskelig tid, og ikke alle legger vekt på hele sin livshistorie. I tillegg spurte jeg informantene flere ganger om de føler de har fått fortalt sin historie omkring tapet, sorgen og tiden i etterkant. Som tidligere sagt er personene også svært forskjellige og noen snakker kort og konsist mens andre har lange forklaringer.

Jeg har fem informanter. Fire av disse er jenter og en gutt. Sånn generelt kan man si at jenter mestrer bedre gjennom å snakke om hendelser og oftere søker støtte hos andre, mens gutter gjør dette i mindre grad (Universitetet i Bergen, 2005). Dermed kan dette være en av grunnene til at jeg har et flertall av jenter versus gutter i min studie.

Studien har en resultatdel og en drøftingsdel. Resultatdelen inkluderer informantenes fortellinger og uttalelser samt analyse av data. I drøftingsdelen skal jeg ved hjelp av resultat og analyse knyttet sammen med teori forsøke å utforme en god drøfting. Forskningens gjennomsiktighet og reliabilitet kan også styrkes ved å presentere «primærdata» (Seale, 1999 i Thagaard, 2018, s. 188). Det vil si at forskerens fortolkninger skal være separat fra dataene. Under intervjuene opptrådte jeg så nøytral som mulig og med ett åpent sinn, men med empati for situasjonen, historien og informanten. Informantene fikk fortelle om sine opplevelser, tanker og erfaringer uten at de på noen måte ble avbrutt, hverken av meg eller andre forstyrrende faktorer. På den andre siden kan man allikevel ikke se bort i fra at man påvirker hverandre, Thagaard (2018, s. 41) skriver at forskningsresultater preges av interaksjonen mellom forsker og deltaker.

Etter intervjuene ble lydfilene transkribert. Med tanke på personvern og informantenes anonymitet var det kun jeg som forsker som transkriberte disse. At det kun er jeg som transkriberte intervjuene, kan være en svakhet. På den andre siden ble disse i etterkant sjekket. Deretter ble lydfil og transkribert tekst sammenlignet. I tillegg kunne jeg som forsker og intervjuer beskrive faktorer som ikke nødvendigvis kommer med i transkripsjonen. Dette var for eksempel når den ene informanten lo mens det ble forklart hvordan lærerne bare skygget unna temaet sorg og tap, og ikke anerkjente at eleven sørget på sin måte.

I resultatdelen presenteres informantenes historier. Disse er anonymisert, byttet navn på og gjort ikke-gjenkjennbare for folk utenfra. Noen få ting har blitt tatt bort fra forklaringene. Dette for å sikre at man ikke kjenner igjen historiene. Ut over dette er det kun gjort noen små justeringer for å sikre anonymitet. Disse justeringene mener jeg ikke har noe påvirkning på fremstillingen og videre drøfting ut fra historiene.

3.7.2 Validitet

Kapitlene i oppgaven bygger på hverandre. Teori blir brukt for å tolke data, og dette benyttes igjen for å komme med konklusjoner og tolkninger. Dette styrker oppgavens validitet. Validitet er tilknyttet resultatene i forskningen og hvordan disse blir tolket (Thagaard, 2018, s. 189). Silvermann (2014 i Thagaard, 2018, s. 189) sier at validiteten kan, som også forskningens reliabilitet, styrkes gjennom en transparent prosess. Jeg har under hele prosessen vært kritisk til egne tolkninger og vurdert om informasjonen kunne tolkes på en annen måte. Validiteten styrkes ved å være kritisk gjennom hele analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har fått god veiledning gjennom hele prosessen og ser dette dermed som tilstrekkelig for oppgavens validitet.

Jeg har selv kjennskap til barn i sorg. Som Thagaard (2018, s. 190) sier kan det å ha kjennskap til miljøet eller tema i oppgaven kan være en styrke, men også en begrensning. Om man er kjent med tema kan man få en større forståelse for eksempelvis «unaturlige» reaksjoner som latter i forbindelse med sorgen. Miljøet er absolutt kjent da jeg selv har mistet en nær relasjon i samme alder som noen av informantene mine. På den andre siden er det å miste en nær relasjon individuelt og man kan reagere og utvikle seg selv og sorgen på utallige måter slik at jeg som forsker ikke har noen fasit på sorgprosesser, og på den måte ikke vet hvordan informantene har hatt det. Jeg tenkte at min erfaring i sorgen kunne være en trygghet for mine informanter ved at de vet de snakker til en som har vært gjennom noe lignende og kanskje har en dypere forståelse over at sorgen enda er der og kan påvirke dem i stor grad, enda det er mange år siden hendelsen. I tillegg kan jeg argumentere for oppgavens validitet ved å sammenligne resultater med resultater fra andre studier.

3.7.3 Generaliserbarhet

Når vi snakker om overførbarhet i en studie, tenker vi på hvor relevant den er for andre. Thagaard (2018, s. 182) fastslår at tolkningene fra ett enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans. Dette sier Gobo (2007 i Thagaard, 2018, s. 194) seg enig i hvor betydningen av de sosiale praksisene gir grunnlag for studiens overførbarhet. Studien tar her utgangspunkt i fem informanter, noe som vil gi variert informasjon om sorg hos barn i skolen. På den andre siden vil det ikke være informasjon som er gjeldene for hele populasjonen, men vil gi et godt innblikk i «sorgens verden».

Også med tanke på overførbarhet, blir transparens i prosessen viktig. Rikholdige kontekstuelle beskrivelser og argumentasjon er grunnlag for om studien kan overføres til andre intervju personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293). Dette mener jeg er gjort overfor i metodekapittelet og jeg mener dermed at studien har en overførbarhetsverdi til å få ett bedre innblikk i barns sorg. Teorien belyser også at det er utallige måter å sørge på, men at disse ofte har noen likhetstrekk, noe som gjør at studien kan forsøkes overføres til andre situasjoner. Den kan uansett benyttes til å skape en større forståelse, og dermed være overførbar i den grad at vi har en utviklet kompetanse og forståelse for ulike sorgprosesser og at sorgen tar den tiden den tar.

Her har studiens kvalitet blitt gjort rede for. Dette ved hjelp av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Nå går vi over på det neste store kapittelet: Resultater av datainnsamling.

4.0 RESULTATER

I dette kapitlet vil studiens resultater bli presentert og analysert. Informantene mine har alle mistet noen nær seg, en mor, en bror eller en venn. I kapittel 4.1 velger jeg og kort presentere informantene før deres historier blir presentert og analysert som en helhet i kapittel 4.2-4.6. Det er lydopptakene som videre har blitt transkribert som er grunnlaget for studiens resultater.

4.1 Informantene

Anna var åtte år da hennes mor tok selvmord, hun bodde da i USA. Det er omtrent 15 år siden tapet, og hun sier selv hun har et ganske fint liv nå i dag. Ellen gikk i niendeklasse da hun mistet sin mor til kreft. Moren hadde tidligere overlevd en krefttype, men fikk en ny kort tid etter. Det er nå rett under 10 år siden tapet, men hun sier selv hun har et godt liv med nye rutiner og venner som kjenner henne godt. Daniel var 14 år da broren døde brått på en familieferie, familien tok dette veldig hardt. Det er også omtrent 10 år siden brorens hans døde. Han forteller om en fin hverdagsfungering, men sliter noe mer om det kommer tøffe tider. Eline mistet broren til kreft da hun gikk i niendeklasse, da etter to år hvor han hadde vært syk. Etter en noe sviktene hjelp i tiden omkring dødsfallet, og forsøk på å gjemme og glemme følelsene etter tapet, forteller hun om et stort savn, men en grei hverdagsfungering. Hannas venn fra klassen ble drept da de gikk i andreklasse, hun sier selv at ingen hadde sett det komme. Klassen de begge gikk i, forteller hun, ble tettere etter tapet. «Det gjorde at vi kom tettere sammen» (Hanna). Det er mange år siden tapet av Hannas venn, og hun sier hun ikke tenker så mye på ham i hverdagen. Samtidig minner hun ham når tema som sorg eller død blir aktuelt. Vi skal nå videre å se kort på informantenes oppvekst og deres tap av den nære relasjonen.

4.2 Den nære relasjonen

Informantene forteller om sin oppvekst og tapet av den nære relasjonen. Tre av de fem informantene (Hanna, Ellen og Eline) forteller om en «vanlig» og fin oppvekst hvor blant annet Ellen forteller at foreldrene lærte de hvordan de skulle være gode mennesker. Anna forteller at hun ble født 10 uker for tidlig. «Jeg måtte jo ligge på nyfødt-intensiven i sånn 1,5 måned da. Så det ble litt sånn belastning for alle» (Anna). De bodde i USA mens moren levde. Tre år før moren tok sitt eget liv, da Anna var fem år, døde farfaren og moren begynte å skrive

brev hjem til familien i Norge. Disse brevene har Anna fått i dag. Daniel forteller at oppveksten var sterkt preget av en stille far og en høylytt og turbulent mor. «Hun er veldig høylytt, skriker nesten hele dagene, men det er liksom ikke vondt ment, det er liksom bare sånn hun er» (Daniel).

Informantene har alle mistet en nær relasjon. Hanna gikk i andre klasse da vennen hennes ble drept. Hun forteller at han tilsynelatende hadde et perfekt liv med to velfungerende, snille foreldre, et stort hus og nye prosjekter hele tiden. «De virket alltid så sykt glad. Det virket liksom som den perfekte familien. Jeg hadde jo selv skilte foreldre så jeg ville jo på en måte ha en sånn familie» (Hanna). Hun forteller at nyheten om at Oskars død kom som ett sjokk. «Han hadde jo aldri vært syk engang», sa Hanna hun tenkte før hun fikk vite at han ble drept.

Ellen mistet moren da hun gikk i niende klasse. Hun forteller om flinke sykepleiere som tok godt vare på moren. Samtidig sier Ellen at hun ikke var komfortabel med å være på sykehuset. Besøkene hos moren ble dermed færre enn hun i dag skulle ønske. Dette, sier hun, var fordi bestekompiisen hennes hadde tatt selvmord og hatt sin syning på sykehuset kort tid i forkant. Dette var nærme der moren fikk behandling.

Daniels bror døde brått og uventet på en familieferie. Daniel og broren hadde et tett forhold, han forteller at de mer eller mindre var bestevenner. «Der lå han liksom da, helt blå i ansiktet, blå på leppene og ... Så sprang jeg ned, jeg var den første som så han skikkelig. Det viste seg at han hadde punktert lungene» (Daniel). Daniel beskriver at etter brorens død var foreldrene og søstrene hans helt fra seg. Dette da mens Daniel begravde seg i spillverden. Han følte seg ikke sett av foreldrene eller familien generelt. Det da turbulente familieforholdet, ble enda verre. Han valgte å stenge seg ute fra familien.

Annas mor tok selvmord da Anna var åtte år. Halvåret før hun tok selvmord, forteller Anna at moren begynte å gi løfter hun ikke holdt, sluttet i jobben og ville skilles fra faren til barna deres. Ekteskapet endte i en stygg skilsmisse. Moren skulle hente barna på julaften for å feire med dem på ettermiddagen. Etter flere timers venting på henne, tok faren kontakt med jobben hennes og hennes venner. Ingen hadde sett henne på flere dager. I kontakt med politiet, fant de henne død på badet i huset sitt på julaften.

Anna forteller om en dårlig sørgemåte hvor hun bare gråt og isolerte seg. Anna forteller om tiden etter morens død: «Det føltes som om tiden aldri stoppet opp. Jeg var kjempeforvirret og forsto ingenting. Jeg husker egentlig ikke noe fra hele det året etter hun døde» (Anna). Litt likheter ser vi her da med Eline. Anna isolerte seg fra andre, mens Eline

også var mye trist. «Det var bare mye sinne». Eline forteller om at hun utagerte mot omgivelser, og også seg selv i form av selvskading.

Som beskrevet her forteller alle informantene at de har mistet en nær relasjon og har vært og er i en sorgprosess på bakgrunn av dette. Alle har i varierende grad reagert på tapet, og alle minner avdøde på forskjellige måter. Vi skal nå se på hvordan skolen tok imot informantene etter dødsfallet.

4.3 Møtet med skolen etter dødsfall

Informantene forteller om møtet med skolen etter dødsfallet. Tre av informantene (Hanna, Ellen og Daniel) var rask tilbake på skolen etter dødsfallet. Hanna for eksempel forteller at da de på skolen fikk vite at Oskar var død, mintes de han ganske snarlig etterpå, og også videre de neste dagene. Samme dagen tente de lys ved pultene til Oskar og broren, som også ble drept, og hele skolen fikk se pultene deres. Da elevene kom hjem fra skolen den dagen, fikk de vite at Oskar hadde blitt drept, dette fikk de ikke vite på skolen. Tiden etter var på skolen mye preget av snakking omkring Oskar og temaet død og sorg generelt. Skolen holdt minnestund og to rosebusker ble plantet. Disse skulle representere Oskar og broren hans. Hanna sier at lærerne var veldig flinke med dem. Eksempelvis forteller Hanna om den ene læreren: «Hun var alltid der, med klemmer og stilte skikkelig opp i ettertid da, både for elevene og foreldrene».

I likhet med Hanna, var også Ellen og Daniel raskt tilbake, til skolen. Disse to forteller om to forskjellige måter de ble mottatt på fra skolens side. Ellen sier hun gjennom hele sykdomsforløpet og i etterkant av dødsfallet fikk god tilrettelegging og oppfølging. Samtidig som Ellen satte pris på den gode tilretteleggingen og behandlingen av henne, forteller hun at lærerne og medelevene «gikk på eggeskall» rundt henne, og at dette til tider ble litt mye. «Jeg kastet meg inn i skolearbeidet. Jeg trengte ikke egentlig snakke om det og ville ikke snakke om det. Jeg ville egentlig bare bli ferdig, og ikke tenke på det» (Ellen). Ellen forteller at hun skulle ønske hun heller kunne fått sagt at hun ønsket en tilnærmet normal hverdag, og at hun heller sa ifra om det ble for tungt. Dette da mens Daniel forteller at han ble tatt ut endel, men følte selv at han ikke gikk gjennom noe. «Jeg hadde satt opp en mur og sa "Jeg skal ikke snakke med noen om dette"» (Daniel). Felles for Ellen og Daniel var at ingen av dem ble spurt om hvordan de ville ha det, og sier de skulle ønske noen hadde spurt dem om dette. «Forskjellige folk trenger forskjellige tilbud» (Daniel).

Anna og Eline var begge tilbake etter noen uker og forteller at ingen av dem fikk noe spesiell kontakt. Annas skole visste ikke om dødsfallet, og fikk dermed ikke satt inn noen

tiltak fra starten av. Når Anna flere ganger brøt ut i tårer, forteller hun at de andre i klassen maste på henne for å si hva det var. Dermed skrek hun ut at moren hennes var død. I etterkant av dette tok skolen noe tak i henne. Elines lærere derimot, forteller hun, virket som de bare ville glemme at broren hennes hadde kjempet for livet i to år, og nettopp hadde dødd.

Informantene har her da sagt at de møtte skolen på forskjellig vis. Hanna, Ellen og Daniel var fortrinnsvis på skolen svært kort tid etter tapet. Hanna og Ellen sier de fikk god hjelp av skolen da mens Daniel ikke ønsket å ta imot hjelpen han ble tilbudt. Anna og Eline var ikke tilbake før noen uker etter tapet, og beskriver at de fikk lite hjelp fra skolen. Vi skal nå gå nærmere inn på denne støtten de fikk i sorgprosessen.

4.4 Støtte i sorgprosessen

De fem informantene forteller om forskjellige måter skolen tok imot dem på etter dødsfallene. Eline som sagt, sier hun ikke fikk noe oppfølging, da annet enn at en lærer hun følte en tilknytning til, tok kontakt én gang å spurte hvordan det gikk. «Jeg hadde veldig god kontakt med henne, så hvis hun for eksempel en gang i uken hadde gjort det til en ting, så hadde det hjulpet mye. For jeg likte godt den ene gangen, men det kunne godt vært flere ganger» (Eline). Eline begynte i niendeklasse etter brorens dødsfall på sommeren. Hun forteller at hun hadde det veldig vondt på denne tiden, dette da samtidig som hun ikke klarte å sett ord på det. Eline reagerte med sinne. «Jeg var en utagerende person, så jeg reagerte med mye sinne mot omgivelsene ... og selvskading. Så jeg ble litt sånn destruktivt alle veier» (Eline). Eline fant trygghet i hunden sin Felix, og senere fikk hun også en katt. Hun forteller at hun alltid har vært glad i dyr, disse har vært en trøst. Hun hadde også venner på denne tiden, men de snakket ikke om sykdommen, sorgen eller tapet. Hun forteller at de ikke skjønte seg på henne.

På skolen forteller Eline at det også var andre «vanskelige» elever, men ingen ble tatt tak i. «Alle fikk liksom bare lov, vi måtte bare seile vår egen sjø ... Vi utagerte, vi gjorde rampestreker. Det var liksom sånn "jaja ...". Det var ingen som gjorde noe» (Eline). En stund senere ble hun sammen med en mann. Hun forteller at han ikke var snill, og hun fikk aldri rom til seg selv og sorgen. «Jeg fikk aldri roen til å sørge. Jeg tok aldri den tiden til å sette meg ned å kjenne på det og bearbeide det, jeg bare var sint hele tiden. Jeg gikk liksom aldri videre fra det sinnet» (Eline).

Tre av informantene ble mottatt med en tanke om at de burde snakke med noen, helsesykepleier eller rådgiver på skolen. Dette da til forskjell fra Elines lærere som unngikk å snakke om tapet. Hannas lærere var åpne om sorgen, og dette var tema på skolen frem til de

byttet lærer to og et halvt år senere. Da forteller Hanna at de sluttet å snakke om Oskar. «Det har på en måte blitt litt glemt på en måte, og det syns jeg er litt trist» (Hanna).

Ellen mener lærerne og medelever var *for* forsiktige når de «gikk på eggeskall» rundt henne. Samtidig forteller hun om et svært positivt utbytte av sorggruppen hun gikk i, Kreftomsorgens *Unge Vest*. Helsepsykeleier ved skolen hennes henviste henne videre dit da Ellen sa hun ikke fikk noe ut av møtene deres.

«Det var veldig til hjelp. Det var veldig kjekt å møte masse andre som på en måte også har vært i samme situasjon som deg, og liksom bare snakke når jeg er inne der på en måte. Men ikke bare å sitte å snakke, men det er liksom det er en fin måte å liksom få oss ut av huset, sosialisere med andre og på en måte gjøre kjekke ting i tillegg» (Ellen).

Ellen trekker også frem vennene sine som viktige hjelpere i sorgprosessen hennes. «Jeg sov veldig lite hjemme i begynnelsen, for jeg syns det var ukomfortabelt. Så jeg sov mye over hos venner da, i ukedagene, eller i helgene og sånne ting. Vennene mine var veldig gode til å ta vare på meg og forstå situasjonen» (Ellen).

Daniel var også en av de som fikk høre at han trengte å snakke med noen. Han forteller om muren han hadde satt opp og sier han ikke slapp noen inn, og han fikk dermed ikke noe utbytte av hjelpen de prøvde å gi. Informantene som ble forsøkt hjulpet følte dermed at de fikk i varierende grad utbytte av dette.

Da Annas mor døde, hadde ikke Anna noen venner. «Jeg var kjempesjenert. Jeg turte ikke snakke med noen og syns alle var skumle, jeg trodde jeg skulle bli kidnappet hver dag. Det var et vedvarende problem og ingen forsto hvorfor» (Anna). Videre forteller Anna at læreren hennes hadde en datter som var like gammel som henne selv. Denne jenta sa «"Jaja, men du kjenner jo læreren din. Så det går jo greit"» (Anna). Læreren og datteren hennes ble, i tillegg til faren, hennes hjelpere i sorgprosessen. «Det betydde mye for meg at jeg hadde de to å være med. Jeg ville jo ikke snakke med andre folk, så da hadde jeg i hvert fall noen å være med» (Anna). Avslutningsvis sier Anna at de i USA byttet om på klassene hvert år. Dette betydde at et halvt år etter morens død, begynte hun i en ny klasse med nye folk. «Da jeg begynte i 4. klasse så var det bare en person jeg kjente, som jeg hadde gått i klasse med i fjor, og masse nye folk. Så da måtte jeg fortelle historien igjen, at "Ja, mamma er død"» (Anna).

Da Anna flyttet til Norge, fikk hun ikke tilbud om noen sorggruppe eller lignende. Dette var grunnet at Anna hadde fått anledning til å fortelle hvordan hun ville ha det. Hun fikk litt tilrettelegging i fag, men ellers ikke noen andre tiltak.

«Det viktigste skolen gjorde var egentlig å ikke forvente for mye av meg, før det hadde hvert fall blitt sånn akseptabelt for meg å prestere. De var klar over at sorgprosessen for meg kom til å være veldig lang. Det var jo min omsorgsperson» (Anna).

Tilfeldigvis, fortalte hun, fant hun en som hadde mistet faren. «Da var det sånn "Åja, men da var vi hvert fall to. Men vi må jo ikke sitte og snakke med hverandre om det". Det var sånn "Low-key"» (Anna). Etter en stund var det enda en på skolen som mistet faren. Anna forteller at alle elevene fikk beskjed om det, men også beskjed om at ingen skulle spørre han så mye. Disse tre dannet en liten trio. Hun forteller: «Det var en veldig trygghet å ha sånne som meg. De hadde jo mistet foreldrene av ulike årsaker, men fremdeles så mangler vi en forelder. Så vi skjønnte alle hva det gikk i, og det var litt greit» (Anna).

Informantene beskriver hjelpen, da spesielt fra skolens side, som noe varierende. Alle beskriver at kontakten de fikk, var positiv. Da utenom Daniel som mener han ikke var mottakelig for hjelp. De legger alle vekt på at det å bli sett og anerkjent i sorgen var viktig og at tapet formet dem til de de er i dag. Dette kommer vi inn på i neste delkapittel.

4.5 Hvordan tapet formet dem

Alle informantene forteller om hvordan tapet har formet dem. Fire av fem informanter (Hanna, Anna, Ellen og Daniel) rapporterer om at de har blitt mer selvstendige, modne og mer reflekterte etter dødsfallet. «Jeg vil si at det har gjort meg litt mer moden ganske tidlig. Jeg følte jo liksom at jeg måtte vokse opp ganske tidlig også, for plutselig var det liksom bare meg og pappa og brødrene mine hjemme» (Ellen). Daniel forteller også om dette og sier han har fått en bedre forståelse for hvordan livet fungerer. «Det er svært få på min alder som er så reflektert, sier folk til meg» (Daniel). Anna som mistet moren, forteller også om en økt selvstendighet. «Jeg vil jo ikke være halvt foreldreløs, men det var mye godt som kom utav det også» (Anna).

Flere av informantene forteller at de følte seg modnere enn sine jevnaldrende og at vennene ofte ikke forsto dem og at de kunne være litt barnslige. Ellen forteller at vennene var viktigst for henne i sorgprosessen. Hun kunne ringe dem når som helst, hun overnattet mye

hos dem, og hun følte at de tok godt vare på henne. Eline på den andre siden syntes vennene var gode å ha for å tenke på andre ting fordi de ikke snakket om tapet hennes.

«Nå sier de jo "Det heter ikke vanskelige barn, det er bare barn som har det vanskelig". Men på den tiden het det "vanskelige barn"» (Eline).

Eline slet mye med sinne, og forteller at hun fremdeles går i terapi. «De sier jo jeg har Posttraumatisk stress da på grunn av tapet» (Eline). Når hun ser tilbake på det, sier Eline at hun var mest sint på de voksne fordi hun følte seg oversett. Hun fikk mye kjeft og kranglet mye med foreldrene. «Jeg var veldig misforstått». Hun sier at hvis hun hadde reagert annerledes, hadde folk sagt «Ååå, hun er så lei seg» mens hun forteller at nå sa bare folk "Åhr, hun er så vanskelig. Hun lager bare problemer hun der". «Og det gjorde meg jo bare enda sintere. Jeg ropte på hjelp, men ingen så meg». Eline sier at hun også var sint på foreldrene fordi de valgte å koble broren av respiratoren. De hadde fått beskjed fra legene at det ikke var mer de kunne gjøre. Hun skjønner at det var det rette valget i dag, men da følte hun at de sviktet han. Eline forteller at hun mistet litt hele livsgnisten. «Jeg syns ikke noe var så viktig.. "Hva er poenget liksom? Vi dør jo uansett» (Eline).

Daniel forteller om et bevisst valg å ikke tenke på det vanskelig som skjedde. Han valgte spillverden fremfor den virkelige verden, dette bevisst for å takle vanskelige situasjoner som broens død. Han forteller også at han i dag setter seg for å spille hvis noe vanskelig skjer. Dette er likt hos Eline også, særlig før, forteller hun, ville hun når hun var hjemme bare fortrenge alt, hele sorgen. Hverken Daniel eller Eline ønsket å snakke om sorgen og tapet, samtidig som Eline skulle ønske hun hadde blitt spurt mer enn en gang hvordan hun hadde det og hvordan det gikk.

«Før så turte jeg ikke å gjøre noe uten mamma, men plutselig så ble jeg bare kastet ut i det, tvunget til å gjøre ting uten mamma. Så det var ganske bra» (Anna).

Anna fikk venner da de flyttet til Norge. Dette forteller hun er grunnet at hun ble noe mindre sjenert. Nå måtte hun snakke, for hun kunne ikke lengre lene seg på moren. Vennene sier hun, var greie i begynnelsen, men på ungdomsskolen begynte rykter å gå om hvorfor moren var død. Anna stengte seg dermed ute fra alle vennene. Hun valgte dem bevisst bort og begynte snart på en videregående skole der ingen hun kjente skulle begynne. I dag mimrer Anna en god del. Hun forteller at hun ofte ser på brevene moren skrev, og sier at de gjør

henne litt levende igjen. «Det hender jeg glemmer at hun noensinne har levd, fordi jeg har jo levd 12 år uten henne» (Anna).

Anna og Ellen forteller at de også påtok seg en slags morsrolle da moren døde. Samtidig forteller begge om at de har angst den dag i dag og at dette krevde spesiell tilrettelegging fra skolens side etter mødrenes dødsfall. I tillegg forteller begge jentene om at de snakket med mødrene sine om fremtiden og yrker, og at de begge følger noe av det de da snakket om. Eller beskriver at morens død, hjalp henne til å finne det hun elsker å jobbe med. «Hun ene sykepleieren som hadde henne fast, foreslo at jeg skulle ta helsefag og bli helsefagarbeider og ta sykepleien etterpå. Så at det er det som er grunnen til at jeg gjør det jeg gjør nå» (Ellen).

Anna og Ellen reflekterer begge over at moren aldri vil se barna deres eller at de ikke får være med når de gifter seg. «Såne ting som du nesten forventer at moren din å være der til. Så det er jo ekstra tungt» (Ellen).

«På videregående så hadde jeg ikke mor. Jeg sto konfirmasjon uten henne. Hun kommer aldri til å se barna mine. Da blir jeg veldig lei meg, for jeg tenker "Stakkars de som alltid må vokse opp uten mormor". Så kommer hun aldri til å komme i bryllupet mitt, det kommer liksom alltid til å være sånn "Anna uten moren"» (Anna).

Både Hanna, Ellen og Anna reflekterer over at tapet har gjort dem mer følsomme. Det har også fått dem til å komme mer i kontakt med følelsene sine, noe som de ser på som positivt. Alle informantene forteller at tapet har hatt en stor påvirkning på dere liv. Flere sier de har blitt mer selvstendige, modne og mer reflekterte siden tapet. Eline er blant de som har blitt klar over sine reaksjoner på dødsfallet. Hun forteller at hun følte seg glemt og oversett i sorgen, og reagerte dermed med sinne og utagering. Tapet har gjort at de fleste av mine informanter har vokst opp raskere enn de kanskje hadde uten tapet. Samtidig som tapet er stort, forteller flere at det har formet dem positivt. Savnet er ennå stort hos flesteparten, men minnene har de enda. Vi skal nå se på skolens bidrag i elevenes sorgprosesser.

4.6 Skolens bidrag i sorgprosessen

Alle informantene er i dag tydelige på hva de forventer av skolen. De rådet lærere til å ha oppfølging av eleven både med en gang og over tid. «Spesielt den første måneden, ikke ha noen som helst forventninger. For det er 90% sikkerhet at eleven lever i tåke. Bruk heller tid på å være en støtteperson og å sette eleven inn i rutiner igjen» (Anna).

Alle informantene ønsket at eleven så godt som mulig skulle få si sin mening om hvordan skolehverdagen burde være fremover, hvordan de ønsker at lærere og elever skal ta dem imot og være med dem, og at læreren skal være imøtekommende, støttende og vise omsorg. Det bør da være et møte med foreldre eller foresatte, læreren og eleven selv. Her kan eleven, eller foresatte, få si hva som ønskes av skolen og hvordan eleven skal mottas og behandles. Ellen sier at klassen bør få god informasjon om dette er noe eleven ønsker.

Hanna råder lærere til å være imøtekommende og være der for elevene, samt å vise dem at ingen følelser er dumme. «Gi klemmer, ta litt avstand fra bare den lærer-elev-relasjonen. Vær litt mer enn "bare" en lærer» (Hanna). Et godt klassemiljø med åpenhet omkring vanskelige tema, drar Hanna fram som nyttig for god sorgprosessering.

Det de alle fremhevet som viktigst var det å *bli sett og anerkjent*. «De bør jo anerkjenne de», sier Eline og understreker at det verste de kan gjøre, er å late som ingenting. Anna forteller om sin lærer og forteller at hun viste hun var der for henne: «"Dette er Anna, hva kan jeg gjøre for Anna?"». Snakk med eleven. «Ha en bedre oppfølging en til en» (Daniel).

På lengre sikt ønsket også informantene å bli kalt inn sammen med foresatte for å diskutere videre tilrettelegging og tilpasning. Ellen ønsker at det skolen skal finne ulike muligheter ved forskjellige behov. Dette kan være gjennom samtaler med helsesykepleier eller for eksempel henvisning til ulike sorggrupper. Ellen forteller at hun trivdes svært godt i gruppen Unge Vest drevet av Kreftforeningen, og at det var kjekt å være med andre som hadde gått gjennom mye av det samme som henne. En slik sorggruppe kan vi se på som et fristed, et «rom for å puste» (Ellen). Rom for å puste trakk hun også frem som viktig i skolen, læreren burde holde seg på en viss avstand sånn at eleven samtidig ser at de er der for eleven ved behov. Det er dermed viktig for flere av informantene at læreren eller noen andre hjelpere er der for dem, men samtidig gir dem rom til å sørge.

Tilrettelegging og tilpasning av opplegg mente også informantene var viktig. Dette da for å få en mestringsfølelse selv om det kanskje er på et lavere nivå enn ellers. På møtene mellom skolen og eleven, mener blant annet Eline at det bør «tilrettelegges for sjonglering mellom sorg og skolegang, og hvordan skolen kan hjelpe» (Eline). En tilpasning av skolearbeid og prøver, sa flere at kunne være en måte skolen kan tilpasse på. Dette kan da være å gjøre lekser lettere eller færre, å utsette eller avlyse enkelte prøver, eller å få ta prøver muntlig.

Flere av informantene sier at det bør tilbys kursing eller mer opplæring til lærere og andre på skolen. «I en ideell verden så ville jeg at hver lærer på en måte fikk en innføring i

hvordan det var og hvordan å håndtere det litt mer sånn praktisk. I stedet for en sånn "Nå har vi forelesning om dette, husk dette når du er i møte med folk som har mistet forelder". Så tenker du ikke på det før det skjer» (Anna).

Informantene forteller at de viktigste tingene for dem i sorgprosessene var eller hadde vært en å snakke med eller støtte seg på. Informantenes viktige har her vært venner, kontaktlærer, faglærer eller andre på skolen, familie eller kjæledyr.

«Hun læreren var egentlig den eneste grunnen til at jeg ville gå på skolen lengre» (Anna).

Informantene hadde også forskjellige måter å reagere på med tanke på dødsfallet, sorgen og tiden etter. De mest tydelige som informantene fortalte om var en sterk tilknytning til venner, utagering, innestenging av tanker og følelser og isolering fra venner og andre. Eline var veldig tydelig på at hun helt siden broren døde har vært mye sint. Dette mens Hanna knyttet seg mer til klassen og læreren. Hun delte sorgen med andre, og gjorde den dermed litt lettere å bære. Anna isolerte seg ved flere anledninger fra vennene og var i sin egen boble. På lignende vis gjorde Daniel når han gikk inn i spillverden.

Påminnere og minner som rosebuskene, brev og bilder, har vært, og er, viktige for flere av informantene opp gjennom tiden og i sorgprosessen. Anna blandet ofte brevene fra moren sammen og trakk opp et og leste. Hanna fikk den daglige påminnelsen om Oskar gjennom rosebuskene som var plantet på skolen.

Informantene er tydelige på hva de skulle ønske skolen hadde gjort, og kommer med råd som at eleven snakker med lærer i forkant av møte med klassen og andre lærere. Andre råd er at eleven jevnlig får snakke med noen de stoler på, dette for å opprettholde kontinuitet og rett tilrettelegging av skolearbeid, og tilpasning på kort og lengre sikt. Informantene ønsker å få sorgen sin anerkjent, og at lærerne skal på best mulig måte tilrettelegge for at de kan sørge i skolen. I det siste store kapittelet skal teori, resultater og metode drøftes. Her ser vi da på det informantene sier og hvordan skolen har hjulpet og kan hjelpe elever i sorg. Avslutningsvis sier Eline «Alle sørger jo på forskjellige måter, og alle har forskjellige behov. Det finnes ikke et format som fungerer på alle. Så da tenker jeg hvis du tar et hører hva hver enkelt trenger, så kunne det hjulpet ... mange ...».

5.0 DRØFTING

I dette kapittelet skal resultater og samfunnsrelevans diskuteres. Her skal også oppgavens reliabilitet og validitet kort diskuteres. Behov for framtidig forskning og hvordan dette eventuelt kan gjøres, skal også belyses. Resultatene av studien skal drøftes opp mot teori og tidligere forskning og studier som er presentert, og ikke minst studiens problemstilling og forskningsspørsmål;

Hvilke erfaringer har tidligere elever med skolens rolle i sorgprosesser ved tap av en nær relasjon?

Opgavens konkretiserende tre forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elevene den hjelpen og støtten de fikk fra skolen? På hvilken måte har erfaringene fra sorgen og hjelpen fra skolen formet dem til de individene de er i dag? Hvilke tanker har de tidligere elevene om hvordan skolen i dag kan hjelpe barn i sorg?*

Dette kapittelet deles inn i åtte deler. Første del er en diskusjon omkring utvalget av informanter i studien. Hvordan utvalget er bygget opp og en kort diskusjon med et kritisk blikk på utvalget. Videre drøftes oppvekst og tapet. I kapittel 5.3 ser vi på skole-hjem-samarbeidet og viktigheten av et godt og tett samarbeid. Hvordan skolen har bidratt i elevenes sorgprosesser er her under delt opp og diskutert i tre deler, kapittel 5.4 – 5.7; kontaktlærers rolle, helsesykepleiers rolle, og rollen til medelever. Dette for å understreke at elevene bør ha flere personer i skolen å støtte seg på, men ofte har eleven bedre kontakt med en eller flere av disse. I drøftingskapittelet 5.8 ser vi på hvordan de har det i dag. Dette kan vi se som kapittelets oppsummering og et forsøkende svar på forskningsspørsmålet «*Hvilke erfaringer har tidligere elever med skolens rolle i sorgprosesser ved tap av en nær relasjon*» og vender også ett blikk fremover. Hva kan vi gjøre annerledes en annen gang sorg skal studeres? Kapittel 5.9 er rettet mot framtidig forskning.

5.1 Utvalget

Informantene mine besto av fire jenter og en gutt. Det er ikke flere jenter enn gutter som mister nære relasjoner, men jeg vil heller si at jenter ofte føler mer for å snakke om ting enn gutter, og kanskje de også klarer å bearbeide de vanskelige følelsene på grunn av dette. Noe som videre kan gjøre det lettere å gå videre i livet. Dette blir også sagt på nettsiden

Kriser.no (Universitetet i Bergen, 2005) hvor det kommer frem at jenter oftere søker støtte hos andre, og dermed snakker mer om følelser enn gutter. Mange, spesielt gutter og menn, har blitt opplært til at man skal være sterk og ikke vise følelser. Dette kan nok også være en påvirkende faktor for utfallet av antall gutter versus jenter som har svart i studien min. Samtidig kan ikke en konklusjon omkring dette fattes med bakgrunn i mitt begrensede utvalg. Daniel snakker om dette og sier «Faren min også er litt sånn "skal ikke snakke om det"». Han ble påvirket av dette og forteller at han bevisst satte seg foran dataskjermen og spilte for ikke å tenke eller sørge. Det er nok også mindre tabu for jenter å sørge og gråte. Dette fordi jenter oftere blir sett på som mer sårbare og følsomme enn gutter. Dette kan igjen skape et press hos jenter, det ser vi blant annet hos Dyregrov (1999, s. 199) hvor en elev sier «Alle bortsett fra jeg gråt. Jeg følte meg så dum fordi alle andre gråt og jeg ikke klarte det. Til og med guttene gråt». Det er her da viktig med en åpenhet om at man reagerer forskjellig og sørger på ulike måter. Noen sørger ved å stenge følelsene ute, mens andre slipper de løs. Noen reagerer mye med en gang og mindre senere, mens andre reagerer tilsynelatende ikke i det hele tatt.

Generelt vil et tilgjengelighetsutvalg slik som jeg har i min studie, kunne gi et litt skjevt syn på barn i sorg. Dette fordi tilgjengelighetsutvalget ofte kan bestå av informanter som i større grad føler de mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 57). Dette kan dermed påvirke mine resultater hvor eksempelvis tre av fem sier de klarer seg fint nå i dag. Samtidig vil jeg påpeke at det ikke var alle informantene mine som mente alt hadde gått fint. To av informantene forteller at de sliter og har slitt mye opp gjennom etter tapet, og flere har hatt eller fått forskjellige problemer. Dette vil jeg si belyser noen av de mer vanskelige utfallene av sorgen, samtidig som utvalget ikke er gyldig for alle barn i sorg. Noen av dem følte nok at de hadde viktige punkter som trengte å bli belyst, selv om de selv kanskje ikke hadde blitt behandlet på den måten de skulle ønske. Anna blant annet sier hun er takknemlig for den hjelpen hun fikk og sier hun kjenner en som ikke fikk hjelp, og som virkelig ikke har det bra i dag. Her får vi også høre at det er flere ytterpunkter, det kan både gå veldig bra, og veldig dårlig. Fire av fem informanter savnet noe fra skolen med tanke på dødsfallet og sorgprosessen i etterkant. Dette fremhever viktigheten av min studie, fordi jeg da kan rette lyset mot informantenes ønsker og tanker for hva som burde gjøres i skolen.

Informantene mine mistet en venn, en mor eller en bror. To av informantene gikk i andre klasse mens dødsfallet inntraff, mens de tre andre gikk i niende klasse og var i en alder av omtrent 14 år da den nære døde. Samtidig som det er en betydelig forskjell på alderen i andre- og niende klasse, ser vi gjennom resultatene at informantene ikke tydelig presenterer

andre reaksjoner om de går i andre- eller i niendeklasse. Disse forskjellene og likhetene ser vi nærmere på videre i drøftingen. Først starter vi med deres oppvekst og selve tapet.

5.2 «Veldig god oppvekst, men så var det jo denne hendelsen, det ble litt sånn hakk i det hele» (Ellen)

Sorgforløpet starter med at en er pårørende til en alvorlig syk person eller etterlatt etter et dødsfall (Røkholt & Bugge, 2018, s. 15). Sorgprosessen starter da altså helt fra en får vite at den nære er syk. Hos Eline beskriver hun at tiden da broren ble syk gikk hun på barneskolen og fikk tilrettelegging og hjelp fra lærerne der. Derimot fortalte hun at da broren døde, prøvde ikke skolen å hjelpe. Dette er det eneste tilfellet fra mine informanter hvor skolen, når bevisst på dødsfallet, har unngått å ta kontakt. Samtidig er dette et svært interessant funn. Dette grunnet at da det ble oppdaget hos en av mine fem informanter, gir det et grunnlag for å tenke at Eline nok ikke er den eneste etterlatte som har gått gjennom en lignende prosess uten å ha fått hjelp.

Informantene hadde noe ulik oppvekst. De som beskriver å ha hatt en god oppvekst kom ikke bedre gjennom sorgprosessen enn de som hadde en mindre god oppvekst. I min teorigjennomgang fant jeg lite stoff om hvordan barns oppvekst påvirker sorg knyttet til tap av en nær relasjon i barneårene eller ungdomstiden. Samtidig er det rimelig å anta at en trygg og god oppvekst gir et godt fundament for å håndtere motgang og vanskelige situasjoner senere i livet.

Informantene forteller alle om en slitsom periode i starten etter dødsfallet. Sett i lys av teori presentert i kapittel 2.4 og studiet i kapittel 2.7, er slike reaksjoner forventet. Dette da livet snus på hodet, kanskje er tapet uvirkelig og man vil bare reversere det hele. I starten må også mye planlegges av begravelse og tilbakegang til skolen. Dette da samtidig som man sørger og nok ikke har energi til andre ting. Man må forsøke å finne en løsning på den nye livssituasjonen uten avdøde.

Videre, sier Røkholt & Bugge (2018, s. 15), utvikler forløpet seg oftest gjennom mer eller mindre turbulente perioder med ulike tilpasnings- og mestringsutfordringer, til en mer stabil hverdag som fungerer uten avdøde. Samtidig som en kan ha en fin hverdagsfungering, følger ofte savn og minner med. Hvor lang tid det kan ta før denne tilpasningen er innarbeidet, er helt individuelt og kan ta både svært kort og svært lang tid. Dette må omsorgspersoner og samfunnet rundt den sørgende akseptere og forsøke å forstå.

Her er da informantenes oppvekst, tap og reaksjoner på dette, diskutert. Flere sier at de har hatt en god oppvekst, noe som kan gjøre dem mer motstandsdyktige i møte med

utfordringer i livet. Videre ser vi på hvordan skolen bidro i den første tiden etter dødsfallet og hvordan de burde samarbeidet med hjemmet for å finne løsninger.

5.3 «På et eller annet vis hadde skolen og hjemmet samarbeidet» (Hanna)

Ingen forventer å miste en nær relasjon som en mor, søsken eller en god venn før sent i livet. Samtidig vet vi på skolen at noen elever kommer til å miste en nær seg brått eller ved sykdom. Tre av de fem informantene mine kom tilbake på skolen kort tid etter dødsfallet. Skolen bør ha klare rammer på hvordan eleven skal møtes ved dødsfall på skolen eller tilbakegang til skolen etter dødsfall. "It is strange - there are rituals for those who are dead, but not routines for us who survive" (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 721). Dette sitatet kommer fra Dyregrov & Dyregrovs studie av oppfølging av barn som mister søsken. Her sier to av tre foreldre at de skulle ønske barna deres hadde fått bedre oppfølging, da spesielt av skolen (Dyregrov & Dyregrov, 2005, s. 721). Flertallet av mine informanter sier også dette. Det er avgjørende at hjemmet varsler skolen fortest mulig og bredest mulig når et barn eller en ungdom har mistet en nær relasjon. Her må hjemmet og skolen samarbeide for å finne ut hvilken rolle skolen skal ha, hvordan skolen skal informere om hendelsen, og hvordan en sammen skal håndtere dette på kort og lengre sikt.

En av informantene (Anna) og hennes familie hadde ikke informert skolen om tapet, noe som derved førte til at skolen naturlig nok ikke kunne forberede seg på hvordan skolen skulle håndtere situasjonen. Da Anna etter noen uker kommer på skolen, forstår medelever etter noe tid at noe er galt. Anna forteller da plutselig og impulsivt hva som har skjedd. Dette viser nok hvor dårlig det kan gå når hjemmet ikke så tidlig som praktisk mulig informerer skolen om tapet, og sammen planlegger hvordan dette skal informeres om og håndteres.

Tapet av en nær relasjon i ung alder er noe det er vanskelig å være forberedt på. Dette kan bety at både hjemmet og skolen trenger råd og veiledning for å finne frem til hva som er rett måte å håndtere situasjonen på. Det kan være ulike løsninger ut fra stedets størrelse (by og land), skolens størrelse (liten eller stor skole), om familien ønsker åpenhet eller ikke etc. Veiledning til hjemmet kan fås fra ulike hold; diakon, støtteforeninger, en bekjent som har opplevd noe lignende. Det viktigste for hjemmet, og nok også hjelpere i skolen, blir å ha en å snakke med som en kan stole på og en instans som har erfaring fra lignende situasjoner.

Hjemmets rolle i skolen er viktig for god sorghåndtering fra skolens side og fra medelevene. Dette er i tråd med det som er beskrevet av Dyregrov & Dyregrov (2005, s. 722) og Bronfenbrenner i (Helle, 2011, s. 166), se gjennomgang av forskning i kapittel 2.3.2 og 2.4. Også i råd og veiledning fra ulike støttegrupper, som for eksempel «Landsforeningen

uventet barnedød», understrekes det hvor viktig hjemmets rolle er i forhold til skolen. Slik er det jo faktisk med hele læresituasjonen i skolen; et godt og tett samarbeid mellom hjem og skole er viktig for barns læring og for hjemmet til å kunne følge opp og understøtte skolen i den pågående skolehverdagen.

Skolen bør ha rimelig tett kontakt med hjemmet i første fase, det vil si de første ukene og månedene. Informantene har i varierende grad vært fornøyd med skolens innsats. Tre av de fire informantene som fikk hjelp i skolen, sier de er takknemlige for hjelpen og satte pris på denne selv om enkelte ting kunne vært bedre. Flere forteller om gode lærere og et godt klassemiljø, noe som virket positivt i forhold til sorgprosessen. Forståelsesfulle medelever bidro i noen grad til å få tankene vekk fra «bare triste tanker». Det er nok lett i etterkant å se svakheter i skolens håndtering av situasjonen da tapet skjedde og i tiden etter. Skolen blir nok ikke bedre enn hva eleven og hjemmet bidrar til å gjøre. Så jo tydeligere eleven og hjemmet er overfor skolen, jo bedre blir skolens rolle i sorghåndteringen. En ting flere av informantene snakket om var hjelpen fra andre enn lærerne. Dette kommer vi inn på i neste delkapittel.

5.4 «Sånne som meg» (Anna)

Sorggrupper snakker tre av mine informanter om (Ellen, Anna og Daniel). Samtidig er det bare Ellen som sier hun ble værende i denne over lengre tid. Anna følte seg ikke komfortabel i sorggruppen på skolen, men traff på elever uten tilknytning til sorggruppe i senere tid. Disse to andre fant hun trøst i. «Det var en veldig trygghet å ha sånne som meg. De hadde jo mistet foreldrene av ulike årsaker, men fremdeles så mangler vi en forelder» (Anna). Dette er i tråd med Bugge mfl. (2012, s. 40) «Det finnes alltid noen som har opplevd noe som ligner på det du har opplevd. Du er ikke alene, selv om du kan føle deg veldig ensom i din sorg». Å dele sorgen med andre, vil gjøre den mindre.

Eleven er kanskje ikke i stand til å si fra til skolen (lærer eller rektor) om hvordan en har det og hvordan eleven og hjemmet vil ha det. Kanskje kan det være hensiktsmessig å bruke et skjema som hjemmet og eleven skal svare på, eller kanskje skal en tredjepart spørre eleven og hjemmet om hvordan de oppfatter at skolen bidrar i sorgprosessen. En slik tredjepart kan være en som eleven stoler på fra en sorggruppe, diakon, eller noen fra andre instanser som eleven kan snakke med. Målet må jo være at eleven kommer best mulig ut av sorgprosessen, og at det ikke oppstår konflikter, læringsetterslep, eller på annen måte blir et unødvendig traume som kan gi samfunnsmessige kostnader som kunne vært unngått.

Sorggrupper eller venner med lignende utfordringer, så flere av informantene på som positivt for deres sorgprosesser. Videre kommer vi inn på hvordan kontaktlærer på skolen kan hjelpe eleven i sorg.

5.5 «Læreren, hun var helt fantastisk» (Hanna)

Kontaktlærer er oftest den voksne på skolen som elever har størst nærhet til og har størst fortrolighet til. Derfor har normalt kontaktlærer en særlig viktig funksjon for en elev som har gått gjennom et tap av en nær relasjon.

Informantene beskrev alle skolens rolle som viktig. Det kan gå lang tid mellom hver gang en skole har elever som opplever et tap av en nær relasjon. Det er derfor ikke så lett for skolen og alle skolens lærere å være oppdatert på hvordan en slik sak bør håndteres. Jo tidligere skolen får informasjon om tapet av en nær relasjon, jo raskere vil skolen kunne bidra og jo bedre tid har skolen på å planlegge hvordan eleven, klassen og lærerne skal informeres. Skolens rolle vil måtte tilpasses alderen på eleven som har mistet en nær relasjon. Denne alderstilpasningen er beskrevet i teoridelen i kapittel 2.2. Informasjon fra mine informanter er i rimelig god overenstemmelse med teori og forskning. Da blant annet som Dyregrov (2006b, s. 18) beskriver at barn fra 5-10 år ofte bruker bilder, ritualer og symboler i sorgarbeidet. Her ser vi at både Hanna og Anna som mistet sin relasjon i andreklasse, tok i bruk bilder og symboler som eksempelvis rosebuskene og brevene. Anna og Ellen reflekterte begge over at moren aldri fikk se barna deres og se dem gifte seg. En slik refleksjon hører ofte ungdomsårene til (Dyregrov, 2006b, s. 19). Daniel benyttet seg av overlevelsesstrategien til Elstad (2000, s. 14-20) hvor det å bygge seg en mur, var en måte å takle sorgen på. Dette forteller Anna og Ellen at de også gjorde da de tok en lederrolle i form av morsrolle i hjemmet.

Flere forteller om god tilrettelegging for mestring faglig, men også at de fikk rom til å sørge. Dette vil dermed si at noen av lærerne til informantene, nok hadde noe kunnskap om sorg og sorgprosesser. Samtidig er det flere måter å sørge på, og det ble kanskje tenkt at de som ikke var triste eller stengte seg inne sørget like mye. Kanskje ga de for fort opp når noen sa at de ikke trengte å snakke om det. Det å uttrykke følelsene sine har blitt sett på som viktig i sorgarbeid siden Freuds tid rundt 1917 (Røkholt & Bugge, 2018, s. 31). En lærer med god relasjon til eleven, bør dermed ha jevnlig kontakt med eleven, også selv om eleven virker avvisende. Kanskje trenger eleven tid på å åpne seg opp, eller den ikke er klar for å snakke enda.

Samtidig som informantene forteller om en positiv hjelp, savner alle noe fra skolen. Noen savnet at medelevene fikk mer informasjon i forkant av elevens tilbakekomst til skolen, mens andre savnet en bedre oppfølging fra læreren. Dyregrov (2006b, s. 117) sier også det kan være viktig å informere medelever godt. En mangel på slik informasjon og hjelp kan være grunnet lite kunnskap om viktigheten av samtale og informasjon, men kan også være mangel på slike ressurser. Ulike skoler prioriterer forskjellig, dette sammen med manglende kunnskap kan føre til en dårligere oppfølging av elever i deres sorgprosess.

Læreren spilte en stor rolle hos flere av informantene. Denne rollen man da har som en kontaktperson og støtte- og omsorgsperson, skal dermed tas på alvor. Hanna, Ellen og Anna forteller at læreren ble en støtteperson for dem. Hanna og Ellen var raskt tilbake på skolen, mens Anna var borte i noen uker. Deres kunnskap og evne til å samarbeide med eleven, ble dermed viktig for hvordan skolehverdagen ble for eleven i sorg. Det er også viktig at læreren selv er fortrolig med tema. En lærer som synes dette er vanskelig og kanskje tabu å snakke om, vil nok ikke nå ut til elevene og skape en åpen atmosfære rundt temaene død og sorg. Dermed vil nok heller ikke elevene føle at de kan snakke med læreren for trøst og omsorg. Forskning viser også dette da blant annet fra Dyregrov mfl. (2018, s. 19), se kapittel 2.5.4 Eleven i sorg. Kontaktlærer har i de fleste tilfeller eleven i mange timer og kjenner elevene i klassen godt. Lærer kan benytte ulike verktøy for å håndtere situasjonen knyttet til tapet, og disse er omtalt i kapittel 2.5.1 En god hjelper.

Hanna fortalte om rosebuskene som ble plantet, dette er et konkret tiltak fra skolens side. Andre tiltak kan være å ha minnestund for avdøde, la pulten stå tom ved elevs død, og å minnes bursdag og/eller dødsdag (Vardåsen skole, 2016). Hanna beskrev at 2,5 år etter tapet så byttet klassen lærer, og da var det ikke noe mer snakk om tapet av Oskar. På samme måte som i Dyregrov mfl. (1999, s. 199), ser vi at dårlig informerte lærere eller en lærer som ikke forstår omfanget av situasjonen, kan resultere i negative følger blant annet i at elever ikke følger med i timene eller ikke er til stede. Hanna beskriver den manglende forståelsen for at de fortsatt sørget over Oskar, som negativt. Dette burde hun kanskje ha tatt opp med ny kontaktlærer, slik at ny lærer var klar over at de fortsatt sørget, og dermed kunne fortsette med enkelte tiltak, eksempelvis knyttet til årsmarkering av tapet.

Skolen bør avklare om det er kontaktlærer eller rektor som har oppgaven med å koordinere skolens innsats i forhold til den aktuelle elev. Koordineringen kan omfatte ulike personer, slik som helsesykepleier på skolen, rådgiver eller eventuelt andre personer som for eksempel pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen. Helsesykepleiers rolle blir diskutert i neste del.

5.6 «Veldig tidlige på at jeg skulle snakke med helsesykepleier» (Ellen)

Helsesykepleier har sykepleieutdanning i bunn, og har tilleggsutdanning innen helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid rettet mot barn, unge og deres familier (Utdanning.no, 2020). Av den grunn er det naturlig at skolen involverer helsesykepleier i gruppen rundt eleven. Dette for å få flere personer å spille på, samt å få bredere kompetanse. I den grad en trenger helsemessig bistand utover hva skolen har, så har nok helsesykepleier i utgangspunktet best nettverk inn mot helsepersonell og kanskje også mot PPT.

Helsesykepleier har taushetsplikt. Det kan derfor føles tryggere for elever å si mer til helsesykepleieren enn hva en kanskje vil si til kontaktlærer. Av informantene var det tre som spesielt trakk frem helsesykepleiers rolle. Ellen forteller om et godt samarbeid med helsesykepleier, og at de sammen fikk henvisning til Unge Vest hvor hun da gikk i fem år. Anna og Daniel forteller også at de snakket med helsesykepleier, men da med noe varierende utbytte.

Her har nå helsesykepleiers rolle blitt diskutert. Informantene kan ha god nytte av å snakke med en som er litt utenforstående og som ikke kjenner eleven så godt. På den andre siden kan eleven åpne seg mer til de som kjenner elever aller best, nemlig venner. Dette er tema for neste delkapittel.

5.7 «Vennene mine var veldig gode til å ta vare på meg og forstå situasjonen» (Ellen)

Venner spiller ofte en stor rolle i elevers liv. Spesielt i eldre alder, fra mellomtrinnet og oppover, er ofte venner og medelevers betydning viktigere for dem enn lærers eller hjemmets. Medelever har dermed stor betydning for hvordan den rammede eleven håndterer tapet. Medelever kan virke sært positivt, men de kan også gjøre situasjonen verre. God informasjon, god forklaring av situasjonen, medvirkning over tid og annet kan gjøre medelevene i stand til å hjelpe den rammede medeleven. Mangel på det overnevnte kan gi motsatt resultat; mobbing, mangel på forståelse og annet. Hanna, Anna og Ellen snakker positivt om venners påvirkning og hjelp i sorgen. Dette mens Eline satte pris på vennene, men de hjalp ikke til i sorgen hennes.

Samtidig som at venner kan være positivt i sorgprosessen, forteller både Anna og Eline at vennene kunne være noe barnslige, og ikke helt skjønne seg på dem til tider. Det beste tipset fra blant annet Bugge mfl. (2012, s. 28) er da at vennene skal forsøke å være seg selv sammen med eleven, men samtidig prøve å forstå hvordan eleven har det og ha forståelse

for ulike reaksjoner som kan komme grunnet sorgen.

Mange fant støtte i venner, på den ene eller andre måten. Videre har informantene gått inn på hvordan de selv mener de har det i dag. Dette blir diskutert i neste del.

5.8 «Livet er jo ganske greit nå» (Eline)

Etter en grundig gjennomgang av teori og resultater kan vi se at informantene tross noe manglende oppfølging eller intervensjoner, stort sett har klart seg ganske bra. Tre av mine fem informanter (Hanna, Anna og Ellen) sier de har det fint i dag, og har fått gode rutiner og fremtidsplaner. Både Anna og Ellen har mistet sin mor av forskjellige grunner, og blir ofte triste når de tenker på alt moren deres ikke får være med på, da for eksempel bryllup og fødsel og oppvekst. Hanna som selv skal bli lærer, sier hun vil ta med seg noen av hennes læreres kvaliteter med seg til sin arbeidsplass. Hun sier at med hennes erfaringer vil hun kanskje kunne hjelpe andre som havner i lignende situasjoner, kanskje mer enn noen som ikke har vært der.

Daniel og Eline har det vanskeligere. De sier begge at de stort sett har det bra, men at om det blir for tøft eller for mye utfordringer kan de «gå i kjelleren». Eline sier hun går fremdeles mye til psykolog hvor hun jobber med seg selv og sine følelser. Daniel håndterer dette fremdeles, sier han, ved å spille for ikke å tenke. Samtidig som at det kan være reelt at Daniel setter seg for å spille for ikke å tenke på sorgen, kan det muligens bli brukt litt som en unnskyldning fordi han også synes det er gøy å spille mer enn han gjør det for å glemme. Men som tidligere sagt, kan vi som utenforstående ikke gjøre noen konklusjoner på dette da vi ikke kjenner Daniel eller hans sorgmetoder og sorgprosess.

Flere sier de har det ganske fint i dag. Noen har flere utfordringer enn andre, men med hjelp, mener de selv de kan få det ganske bra. Jeg har snakket med fem informanter som alle mistet en nær relasjon mens de gikk i grunnskolen. I neste delkapittel vil jeg komme med forslag til videre forskning og forslag til andre det går an å snakke med rundt dette tema.

Informantene, de tidligere elevene i skolen, har alle forskjellige erfaringer med skolens rolle i deres sorgprosesser. Jeg vil ut fra informantenes fortellinger si at Hanna, Ellen og Anna, stort sett er fornøyd med skolens rolle i deres sorgprosesser. Dette mens Eline mener skolen kunne gjort en mye bedre jobb bare ved å anerkjenne henne i sorgen. Daniel påstår han selv var en håpløs kandidat å hjelpe, og mener skolen ikke spilte en så stor rolle i hans sorgprosess. På bakgrunn av mine fem informanter, vil jeg si at skolen er noe bevisst sin rolle i elevenes sorgprosesser. Samtidig har vi som sagt fortsatt en vei å gå.

5.9 Videre forskning

Sorgteori og kunnskap om sorg har utviklet seg mye siden Freud startet dette for om lag 100 år siden. Samtidig har vi langt igjen å gå. I min studie har jeg snakket med fem tidligere elever som mistet noen i nær relasjon enten forventet gjennom kreft eller annen sykdom, eller brått ved uventet død, selvmord eller drap. Til fremtidig forskning vil jeg råde andre til å snakke med flere informanter. Dette kan da være flere som har mistet noen nære eller kanskje å legge til informanter med sorgkunnskap som for eksempel lærere, helsesykepleiere ved skoler, ansatte i sorgorganisasjoner som Landsforeningen for uventet barnedød, eller personer som har startet annen sorghjelp.

Et annet forslag til hva som kunne blitt gjort er å forsøke å komme i kontakt med informanter som det ikke har gått så bra med etter at de mistet en nær relasjon, eller eventuelt flere relasjoner. Kunne de blitt hjulpet, slik som Eline? Eller sier de som Daniel «Sorgmessig var jeg nok en håpløs kandidat å hjelpe»? Kunne de klart seg bedre selv om de selv mener de ikke kunne?

Man kan i en annen oppgave også gå dypere inn på faktorer som er avgjørende for om de klarer seg bra eller ikke. Er det noen faktorer som er avgjørende for alle uavhengig, eller fins det flere «Løvetannbarn» som klarer seg gjennom det meste?

Vi er på langt nær ferdig med å forske på sorg og sorgprosesser. Vi vet mye, men denne kunnskapen må frem til alle som har behov for å kunne noe om det. Så mens denne kunnskapen forsøkes formidlet til de som trenger det, er det viktig at de som trenger kunnskap, vet hvor de skal henvende seg.

6.0 AVSLUTNING

Jeg har med denne oppgaven hatt et ønske om å skape en større forståelse overfor sorg og sorgarbeid. Jeg ønsker at lærere og skolepersonell skal få mer kompetanse innenfor sorg i skolen og sorg hos barn. Jeg har selv mistet min lillesøster, og har erfart at det er godt å snakke om tapet og å dele sorgen, dette for å kunne prosessere og å knytte nye bånd.

Alle informantene har gått gjennom eller går gjennom en sorgprosess. Denne bearbeider de alle på forskjellig vis. De tre informantene som har fått hjelp fra skolen, eller har funnet andre som har mistet en nær relasjon, forteller at disse tilknytningene var særlig viktige for deres sorgprosess.

Skolen spiller en stor rolle i elevenes sorgprosess. Dermed har deres rutiner og planer for oppfølging mye å si for elevens fungering i skolen i tiden rundt og etter sykdom eller død. For å snakke om død bør man som sagt selv være fortrolig med tema. For å gjøre temaene mindre kunstige og pliktbelagt å snakke om, kan det være fordelaktig å ta de med inn i den hverdagslige undervisningen. Blant annet kan man snakke om død og sorg i religionsundervisning, i naturfag og i norsk, for å nevne noen fag. Læreren må formidle empati og at det er lov og viktig å vise følelser. Samtidig må en ha en balanse mellom det å vise følelser og det å være en trygg voksen. Dette da særlig ved uventede hendelser og i arbeid med sorg hos elever. I tillegg til denne åpenheten, må skolen ha et godt samarbeid med hjemmet, gjennom gått i kapittel 2.5.4.

Hver skole skal ha utarbeidet beredskapsplan for oppfølging av ulike saker, sykdom, død eller andre ventede eller uventede hendelser. Denne eller disse bør gjennomgås minst en gang i året, og skal igjen gjennomgås ved en hendelse. Informantene mine var i forskjellig alder da de mistet sin nære, og kan dermed ha hatt forskjellige reaksjoner ut fra sin alder. Samtidig hadde de forskjellige personligheter som også påvirker hvordan de lå i forhold til denne «aldersinndelingen» fra kapittel 2.2. Eksempler på hvordan barn eller elever kan utspille sin sorg kan være gjennom lek og tegning, gjennom å snakke, eller gjennom å utagerende- eller «innagerende» atferd.

Flere av informantene forteller om den viktige «ene», men hvem de vektla som «denne ene», avhenger blant annet av deres alder og tilknytning til personene og hvem de så på som de viktigste personene i den fasen de var i i livet da. Noen fremhevet venner som de viktigste, mens andre læreren eller hunden.

Informantene mine la alle vekt på at de trengte å jobbe med sorgen for at de kunne fungere. Noen ville jobbe med seg selv alene og uten for mye støtte, mens flertallet av informantene ønsket hjelp og oppfølging tilpasset der de var i sorgprosessen. Alle

informantene forteller at de i dag har det ganske bra. Tiden leger nok ikke alle sår, men ved at sorgen bearbeides sammen med andre, kan sorgen deles og dermed bli mindre. Med gode etablerte rutiner og nye hjelpende relasjoner, kan man vel si at livet går litt videre. Flere av informantene har klart å se det positive i tapet og mestre sin nye livssituasjon.

Litteraturliste:

- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage Publications.
- Berg, K. M. (2021, januar 10). *NRK Nyheter*. <https://tv.nrk.no/serie/helgemorgen-tv/202101/DNRR62000221/avspiller>
- Bonanno, G. A., Boerner, K., & Wortman, C. B. (2008). Trajectories of grieving. I *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (s. 287–307). US: American Psychological Association.
- Bugge, K. E., Røkholt, E. G., & Schrader, L. (2012). Skolebarn og sorg. *Landsforeningen uventet barnedød*. https://www.kompetansebroen.no/wp-content/uploads/2018/03/Skolebarn-og-sorg_2015.pdf
- Burrell, L. V. (2021, mars 3). *Hvordan går det med barn som brått mister mor eller far?* <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/M3E1A5/hvordan-gaar-det-med-barn-som-braatt-mister-mor-eller-far>
- Cerel, J., Fristad, M. A., Verducci, J., Weller, R. A., & Weller, E. B. (2006). *Childhood Bereavement: Psychopathology in the 2 Years Postparental Death*.
- Dahl, P. A. (1993). *Fra paradiset til virkelighet: Slitesterk livsstil og kjempende tro*. Luther.
- Dyregrov, A. (2006a). *Komplisert sorg: Teori og behandling*. 43(8), 779–786.
- Dyregrov, A. (2006b). *Sorg hos barn: En håndbok for voksne* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2017). *Mestring av sorg*. Vigmostad Bjørke.
- Dyregrov, A., Bie Wikander, A. M., & Vigerust, S. (1999). Sudden death of a classmate and friend: Adolescents' Perception of Support from Their School. *Sage Publications*. <https://doi.org/10.1177/0143034399202003>
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2005). Siblings After Suicide—"The Forgotten Bereaved". *Blackwell Publishing Ltd*. <https://doi.org/10.1521/suli.2005.35.6.714>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Lytje, M. (2018). *Dødsfall i nær familie – hvordan skolen kan ivareta eleven*. *Bedre skole-2*, 14–19.
- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Magnat.
- Dyregrov, K. (2006). Skolens viktigste rolle etter selvmord. *Bedre skole*, 1, 46–51.
- Edwards, P. J. (2001). *Storied learning from the personal and professional lives of leaders: Narrative analyses of rhythm over balance, and adult development and transition*. Iowa State University.
- Ekornsæter, S. A. K. (2013). *Sorg i skolen. Læreres kompetanse om arbeid med elever i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene*. Universitetet i Stavanger.

- Elstad, G. (2000). *Livshistorie og følelser*. Lunde.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gjestvang, B., & Slagsvold, M. (2008). *Ung sorg: 14 unge om døden og livet videre*. Aschehoug.
- Helle, L. (2011). 5.-10. Trinn: *Pedagogikk og elevkunnskap*. Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2016). *Mestring, samhörighet og håp. Veileder for psykososiale tiltak ved kriser, ulykker og katastrofer*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Lærerutdanning—Mellom krav og ideal* (s. 315). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*, (1998) (testimony of Kunnskapsdepartementet). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#§2-1
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/larer/rammeplan_alu2009.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolelærerutdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolelærerutdanning>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.).
- McAdams, D. P., Josselson, R., & Lieblich, A. (2006). *Identity and story: Creating Self in Narrative*. American Psychological Association.
- Mellemstrand, O. (2021, februar 16). *Distriktsnyheter Rogaland*. <https://tv.nrk.no/serie/distriktsnyheter-rogaland/202102/DKRO98021621/avspiller>
- Mørck, Y. (1990). *Hvad vinden ikke blæser væk: Kvindeliv og livshistorie i antropologien. I Livsmagt: Nye perspektiver på kultur, magt og køn*. Aarhus Universitetsforlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Peacock, J. L., & Holland, D. C. (1993). *The Narrated Self: Life Stories in Process*. Oxford, UK: Society for Psychological Anthropology.

- Randulff, E. (2001). Åpen sorg. *Foreldre & Barn*, 12, 40–44.
- Ridley, A., & Frache, S. (2020). Bereavement care interventions for children under the age of 18 following the death of a sibling: A systematic review. *Palliative Medicine*, 34, 1340–1350. <https://doi.org/10.1177/0269216320947951>
- Rowling, L. (2003). *Grief in school communities: Effective support strategies*. Open University.
- Røkholt, E. G., & Bugge, K. E. (2018). *Sorg* (2. utg.). Fagbokforlaget. Bergen
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L.-C., & Hydén, M. (2014). *What is Narrative Research?* Bloomsbury Academic.
- Statistisk Sentralbyrå. (2021). *Døde, 2019*. <https://www.ssb.no/dode>
- Store Norske Leksikon. (2009). *Sorg*. <https://snl.no/versionview/19374>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Bergen. (2005). *Barn og unge*. <https://www.kriser.no/barn-og-unge>
- Utdanning.no. (2020). *Helsesykepleier*.
- Vardåsen skole. (2016). *Beredskapsplan ved ulykke/død*. <https://docplayer.me/3581333-Beredskapsplan-ved-ulykke-dod.html>
- Vinje, K. (1999). *Pelle og de to hanskene: Ei bok om døden*. Luther.



Beredskapsplan ved ulykke/død



Inndeling av planen

DØDSFALL VED ULYKKE	3
I SKOLETIDEN	3
UTENOM SKOLETIDEN	5
DØDSFALL VED SYKDOM.....	6
I SKOLETIDEN	6
UTENOM SKOLETIDEN	6
ULYKKE MED SKADE.....	7
I SKOLETIDEN	7
SELMORD/SELMORDFORSØK	8
VEDLEGG.....	9
VEDLEGG 1 - PLANLEGGINGSMØTE FOR VIDERE HANDLING	9
VEDLEGG 2 - INFORMASJON TIL HJEMMENE	10
VEDLEGG 3 - MINNESTUND	11
VEDLEGG 4 - BEGRAVELSEN	12
VEDLEGG 5 - OPPFØLGINGSARBEID	13
VEDLEGG 6 - LITTERATURLISTE	14

Dødsfall ved ulykke

I skoletiden

På ulykkesstedet

En voksen tar ledelsen til ambulansen kommer:

- Varsler, fordeler oppgaver, evt. sikrer stedet.
- Gir førstehjelp.
- Sørger for at elevene blir tatt hånd om.
- Elevene går tilbake til skolen / samles i basisgruppene.
- Lærerne går til den klassen de etter timeplanen skal ha.
- Administrasjonen er ansvarlig for at samtlige basisgrupper har en voksen tilstede.

På skolen

Beredskapsplanen hentes frem

Planleggingsmøte for videre handling (ansvar: rektor)

Disse bør delta og møter umiddelbart på rektors kontor:

- rektor
- inspektør
- helsesøster
- kontorfullmektig

Dette iverksettes/avklares:

- Få klarhet i situasjonen.
 - Hva vet vi?
 - Er all akutt hjelp blitt gitt?
- Vurdér eventuelle forsterkninger på personalsiden.
 - Hvem ivaretar personalet mens vi jobber nå, og etter at elevene er sendt hjem?
 - Den/de involverte klassene forsterkes – sett vakt for pressen.
- Hvilken info gis til øvrige elever og lærere?
 - Hvem informerer? Fordel ansvaret på høyst 2 personer.
 - Beskjed om å ikke forlate skolen før elevene har mottatt info-skriv.
 - Fastsett til og sted for første felles info-møte for hele skolen.
(Disse opplysningene skal med i info.skrivet. Mal til skriv ligger i fellesmappen).
 - Gi en person i ansvar å redigere, kopiere og fordele info-skrivet.
Avgjør også samtidig hvem som deltar i "panelet" og hvilken info som kan gis.
 - Hvorvidt klasser skal permitteres eller ikke vurderes etter tidspunkt og omfang av ulykken.
 - Hvis klassene forblir på skolen, legges det egen plan for dagen.
- Informasjon som skal gis til foresatte i den/de aktuelle klassene
 - Kort om hva som har skjedd (ingen navn frigis).
 - Beskjed om å komme til skolen snarest mulig for å ta hånd om sitt eget barn, og for å få ytterligere informasjon.

- Fordel telefonliste 1 og 2 (bruk også mobil/helsesøsters telefon).
 - Klasselister
 - Lister over pårørende er på kontoret
- Hjelpe/støtteapparat ankommer skolen, hvem informerer operativ leder/koordinator?
 - Gi operativ leder en fast base
- Hvem deltar/tar imot de foresatte når de kommer til møtet?
 - Skolens ledelse, politi, kriseteam, helsesøster, skolelege, prest, skolesjef.
- Presse/media
 - Avtal tid og sted for eventuell pressekonferanse.
 - Hvem er skolens pressetalsmann?
 - Skolesjef deltar på pressekonferansen.
- Mat og drikke
 - En person får ansvar for å ordne med mat og drikke til alle ansatte + hjelpe/støtteapparat
- Personalmøte etter at elevene er sendt hjem. ([Vedlegg 1](#))
- Planer for neste skoledag med minnestund. ([Vedlegg 3](#))
- Åpen skole så lenge det er nødvendig
 - Kriseteam tilstede.
 - Liste med telefonnummer over ressurspersoner som kan kontaktes.
- Felles gjennomgang av hendelsesforløpet før dagen avsluttes.

Videre arbeid

Minnestund ([Vedlegg 3](#))

Minnestunden avholdes dagen etter ulykken.

Noen forberedelser må gjøres allerede på ulykkesdagen.

Begravelsen ([Vedlegg 4](#))

Oppfølging ([Vedlegg 5](#))

- På kort sikt
- På lang sikt

Utenom skoletiden

Informasjonsmøte.

Vurder nødvendigheten av dette. Kan slås sammen med minnestund.

Minnestund

[\(Vedlegg 3\)](#)

Avtal med de pårørende hvordan de vil ha det.

Begravelse

[\(Vedlegg 4\)](#)

Oppfølging

[\(Vedlegg 5\)](#)

Etter behov

Se for øvrig plan for dødsfall ved ulykke i skoletiden.

Dødsfall ved sykdom

I skoletiden

- Se plan for ulykker.
- Klassene går til sine klasserom.
- Telefonlistene, hvem må det ringes til?
- Informasjon klassevis eller felles.
- Minnestund. Etter avtale med pårørende. [\(Vedlegg 3\)](#)
- Begravelsen. [\(Vedlegg 4\)](#)
- Oppfølging. Etter behov. [\(Vedlegg 5\)](#)

Utenom skoletiden

- Husk telefonlistene. Hvem må det ringes til?
Alle ansatte må informeres før de kommer på skolen.
- Informasjon klassevis eller felles.
- Minnestund. Etter avtale med pårørende. [\(Vedlegg 3\)](#)
- Begravelsen. [\(Vedlegg 4\)](#)
- Oppfølging. Etter behov. [\(Vedlegg 5\)](#)

Ulykke med skade

I skoletiden

På ulykkesstedet

En voksen tar ledelsen til ambulansen kommer:

- Varsler, fordeler oppgaver, evt. sikrer stedet.
- Gir førstehjelp.
- Sørger for at elevene blir tatt hånd om.
- Elevene går tilbake til skolen / samles i basisgruppene.
- Lærerne går til den klassen de etter timeplanen skal ha.
- Administrasjonen er ansvarlig for at samtlige basisgrupper har en voksen tilstede.

Se ellers planen for "Dødsfall ved ulykke".

Selvord/selvordforsøk

Skolen tar kontakt med PPT.

Informasjon

- Avtal med pårørende, hvilken informasjon som skal ut.
- Alle må informasjon samtidig for å unngå rykter.

Minnestund

(Vedlegg 3)

- Kan slås sammen med informasjonsmøtet.
- Se vedlegg for minnestund.

Begravelse

(Vedlegg 4)

- Avtal med pårørende.
- Barn skal gå i følge med voksne.
- Se vedlegg for begravelse.

Oppfølgingsarbeid

(Vedlegg 5)

Etter behov:

- Vær åpen, snakk om det som har hendt.
- Vis nærhet.
- Snakk om skyldfølelsen.
- Se litteraturliste.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Planleggingsmøte for videre handling

Personalmøte

Se plan for "Dødsfall ved ulykker", punkt "[Videre arbeid](#)".

- Personalet informeres om hendelsesforløpet og hva som er gjort.
- Rektors kontor er base.
- Informasjon om arbeidsfordeling i ledergruppen.
- Informasjon om hvem vi får hjelp fra og hva disse kan tilby oss av hjelp.
- Informasjon om møtet med foreldre/foresatte senere på dagen.
- Organisering av skoledagen i dagene frem til begravelsen.
- Informasjon om minnestund, tid, sted og deltakelse.
- Forholdet til pressen. Hvem skal uttale seg. Tid og sted for pressekonfreanse.
- Sjekke om det er noe/noen som er glemt.
- Felles gjennomgang m/anledning til spørsmål.

Vedlegg 2 - Informasjon til hjemmene

1. Innledning. "Det har skjedd en ulykke ved skolen...."
2. Informasjon. Kort om hva vi vet.
3. Invitasjon til informasjonsmøtet (tid og sted).
Informasjonsmøtet holdes så snart som mulig.
4. Beskjed om hva som skal skje i dagene som kommer og at nytt informasjonsskriv kommer før begravelsen.

Mal av informasjonsskriv lagret digitalt.

Vedlegg 3 - Minnestund

Forberedelser på ulykkesdag

(ansvar: Sosiallærer/Inspektør)

- Avklar med pårørende om de har spesielle ønsker m.h.t:
 - Lokaler
 - Sanger
 - Egen deltakelse
 - Lån av bilder
 - Minneord
 - Prest
- Avklar med kirkekontoret om:
 - Bruk av kirken
 - Tidspunkt
 - Prest/organist
 - Pynting
 - "minnebord"
- Avklar med lærerne/trinnene:
 - Hvordan de kan delta i minnestunden (eks. tegninger)
 - Send infoskriv hjem
- Hvem leder minnestunden? (Kan være en stor påkjenning.)

Dagen for minnestunden

Det flagges på halv stang.

Før minnestunden

- Elevene møter i landskapene sine. Elevene i de berørte trinn kan ha med seg sine foresatte. (Varighet 2 timer.)
- Det gis tid til evt. sorgreaksjoner.
- Gjennomgang av hva som skal skje under minnestunden.
- Elevene kan skrive og tegne en siste hilsen, og denne bringes med til kirken.
- Trinnvis fremmøte i kirken.

Selve minnestunden

- Kirkekontorets folk har pyntet kirken.
(Når minnestunden ikke er i kirken, må andre ha ansvar for pyntingen.)
- "Minnebord" med bilde av avdøde, blomster og lys.
- De pårørende er ankommet litt tidligere og sitter foran ved minnebordet.
- Elevene går trinnvis og på rekke forbi minnebordet, legger fra seg hilsener og går videre til anviste plasser.
- Velkomstord, sang, minneord v/ rektor, sang, utgang.
- Alle går trinnvis tilbake til skolen.
Her avholdes det tilpasset skole innenfor de tidsrammer elevene skulle hatt etter planen.
Det gis rikelig tid til samtale og sorgreaksjoner.

Side 11

Vedlegg 4 - Begravelsen

- Avklare med de pårørende om skolens elever kan delta.
- Informasjonsskriv til alle hjem.
- Ringerunde til alle elevene i de involverte klassene.
Undersøke hvordan de har det nå.
Gjøre avtaler for begravelsesdagen.
- Alle klasser går gjennom hva som skjer i en begravelse.
Elevene får anledning til å stille spørsmål.
- Skolen stenges under begravelsen. Telefonvakt.
Åpen skole etter begravelsen, med kriseteam tilstede.
- Alle elevene har følge med en voksen
- Eventuelle minneord/kransnedleggelse fra skolens side, avtales med de pårørende/begravelsesbyrået.
- Hvis begravelsen finner sted et annet sted i landet eller i utlandet, vurderes det fra skolens side hvem som skal representere skolen. (Rektor eller kontaktlærer).
- Oppfølgingsarbeid trinnvis etter behov. ([Vedlegg 5](#))

Vedlegg 5 - Oppfølgingsarbeid

På kort sikt

- Snakk med elevene om det som har hendt, når det er naturlig og når elevene tar det opp.
 - Sov dere i natt?
 - Hva snakket dere om hjemme?
 - Hva føler dere i dag?
 - Hvordan ønsker dere at dagen i dag skal være?
 - Slik har jeg (lærer) hatt det.
- Hvis det er behov for det (særlig i småskolen), kan det være nyttig å styrke voksentettheten ved å ha noen av elevenes foresatte tilstede de nærmeste dagene.
- Helsepersonell holder kontakt med de direkte involverte.
- Gå til ulykkesstedet med elevene.
- La den tomme pulten stå.
- Hvis den døde er en av de ansatte, settes et minnebord i vestibyle/bibliotek.
- Ha bilde av avdøde i klasserommet.
- Husk hjelp til den/de lærerne som er direkte berørt av hendelsen
- Ha kontakt med de pårørende.

På lang sikt

- La pulten stå så lenge elevene syns det er fint for dem.
- La bildet av avdøde henge på et dertil egnet sted.
- Snakk sammen om avdøde så ofte det er naturlig.
- Besøk ulykkesstedet og gravstedet etter behov.
- Vurder markering av årsdagen for dødsfallet.
- Hold kontakten med de pårørende.
- Ved skoleavslutning og/eller skolegudstjeneste til jul, minnes vi sammen som skole.
- Vær var for de små signalene.
- Ta kontakt med PPT hvis det er et behov.
- Gå gjennom "Beredskapsplanen ved ulykke og død" med jevne mellomrom. Husk nytilsatte.
- Lag en plan for oppfrisking av personalets ferdigheter i sorgreaksjoner og førstehjelp.

Vedlegg 6 - Litteraturliste

For de yngste:

- Stark, Ulf:** Min søster er en engel (billedbok)
Gyldendal 1996 (ISBN 8205243174)
- Gjersum, Sissel:** Bellas reise (billedbok)
Bonnier Carlsen 1995 (ISBN 8242408467)
- Klyve, Odveig:** Papirfly (billedbok) Det er laget et
underv.opplegg til boka.
Cappelen 1995 (ISBN 8202152739)
- Kaldhol, Marit:** Farvel, Rune (billedbok)
Bokklubbens barn 1987 (ISBN 8252514766)
- Moen, Torhild:** God natt da, mormor
Ansgar 1991 (ISBN 825030970)
- Wahl, Mats:** Farfars Lajka
Carlsen 1989 (ISBN 824240172)

For de litt eldre:

- Abrahamsen, Aase F.:** Det var ikke min skyld
Bokklubbens barn 1990 (ISBN 9252521886)
Nina føler seg ansvarlig for at venninnen døde i en trafikkulykke.
- Dahlberg, Gerd:** Gråt da vel.
Gyldendal 1977 (ISBN 8205105278)
Tore stenger gråten inne i seg da faren dør.
- Døcker, Rolv:** Å, Maria
Damm 1990 (ISBN 8251799554)
Maria har mistet sin eldre bror i en trafikkulykke.

- Lian, Torunn:** **Bare skyer beveger stjernene**
Bokklubbens barn 1997 (ISBN 8252532551)
- Lindell, Unni:** **Den grønne dagen**
Damm 1986 (ISBN 9251797896)
Dajmis lillesøster får kreft og dør.
- Lindgren, Astrid:** **Brødrene Løvehjerte**
Bokklubbens barn 1992 (ISBN 8252523099)
- Lindquist, Marita:** **Malena og gleden**
Gyldendal 1978 (ISBN 8205111278)
Malena er 10 år da moren dør like før jul.
- Lorentzen, Karin:** **Stine Stankelbein**
Bokklubbens barn 1986 (ISBN 8252514251)
Stine er ni år når far forteller at lilebroren Morten må dø.
- Mæland, Bente B.:** **Liv**
Samlaget 1995 (ISBN 8252145647)
Boka handler om kreft.
- Paterson, Katherine:** **Alene på den andre siden**
Gyldendal 1980 (ISBN 8205122857)
Venninnen til Jess - Leslie - faller i elva og drukner.
- Skeie, Eivind:** **Sommerlandet: en fortelling om håp**
Luther 1985 (ISBN 8253132808)
En fortelling om dødsriket og hva en kan oppleve der.
- For de eldste:**
- Abrahamsen, Aase F.:** **Ikke deg denne gangen**
Ungdomsbokklubben 1991 (ISBN 8252517382)
Leif har fått kreft og får vite at han har et år igjen å leve.
- Gaarder, Jostein:** **I et speil, i en gåte.**
Ungdomsbokklubben 1994 (ISBN 8203240208)
En dødssyk ungjente prater med barneengelen Ariel på sengekanten.

