

HiST ALT rapport nr 9

En av mine elever skal snart dø...
- forberedende sorgarbeid i en klasse

Beate Steinkjer

HiST ALT rapport nr 9

*En av mine elever
skal snart dø...*

- forberedende sorgarbeid i en klasse

Beate Steinkjer

*Hovedoppgave i spesialpedagogikk
Vår 2003 – revidert utgave*

*NTNU, Pedagogisk institutt
HiST, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk*

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK
2003

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-077-8

FORORD

Det å skrive en hovedfagsoppgave har vært en spennende reise gjennom et ukjent landskap. På ferden har jeg møtt mange veivisere, som gjennom sin kunnskap og erfaring på forskjellig vis har ledet meg frem mot målet. Jeg vil aller først takke mine informanter, som delte sine følelser og tanker med meg, og slik hjalp meg på veien mot en forståelse av hvordan det oppleves å være lærer i en klasse med en alvorlig syk elev. Jeg ønsker også å takke Monica, som villig stilte opp som ”forsøksperson” da intervjuguiden skulle utprøves.

På reisen har jeg ofte vært innom biblioteket på HIST, ALT. Der møtte jeg alltid positive og imøtekommende damer som hjalp meg med å finne frem til, og å bestille relevant litteratur. En stor takk til dere for god service, og for hjelp med finpussen av litteraturlisten. Takk går også til Jahn-Fredrik og Anita, som har vært mine medstudenter på kontoret, for inspirerende faglige diskusjoner og praktisk hjelp.

Jeg ønsker videre å uttrykke stor beundring og takknemlighet overfor min samboer, Arne Harald, som gjennom hele hovedfagsperioden har vært min beste venn og støttespiller. Han har, i tillegg til å godta min pendlertilværelse, også hjulpet meg når mine datakunnskaper ikke strakk til. To andre sentrale støttespillere gjennom hele hovedfagstiden har vært mine foreldre, Marie og Jostein. Hjertelig takk for kost og losji, for omsorg når jeg har hatt mine nedturer og for interessen dere har vist for studien gjennom utviklende samtaler om innholdet og korrekturlesning.

Sist, men ikke minst, vil jeg uttrykke en stor takk til min veileder, Helg Fottland. Hun har gjennom sitt personlige engasjement og faglige dyktighet vært en inspirerende guide på veien mot målet.

Trondheim, mai 2003
Beate Steinkjer

SAMMENDRAG

Denne hovedfagsoppgaven handler om hvordan et utvalg lærere opplever og erfarer forberedende sorgarbeid i klasser. Relevant teori og tidligere forskning om sorg, mestring og sosial støtte blir presentert og benyttet som redskap i forhold til innhenting og analyse av innhentet empiri.

Undersøkelsen har en fenomenologisk forståelsesramme, og informasjonen er innhentet ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer med seks lærere, i tillegg til et gruppeintervju med tre fagpersoner. Bearbeidingen og analysen av datamaterialet bestod av flere trinn, av fortolkning på mange nivåer, som ledet til tematiske presentasjoner av resultater i oppsummerende tabeller. Deretter ble det empiriske materialet i disse tabellene sortert og fortolket på bakgrunn av utvalgte teoretiske begreper.

Analysen av empirien avdekker at lærere opplever elevenes sykdomsperiode som en belastende og stressende tid. De kjenner alle på at de har behov for støtte av ulikt slag for å makte en slitsom skolehverdag. Det at de får støtte fra sentrale personer i nettverket sitt, gjør at de makte å gjennomleve den forberedende sorgprosessen. Det kom tydelig frem at relevant støtte fra personer som lærerne var nært knyttet til i nettverket, på områder de selv syntes de trengte støtte i forhold til, fungerte medierende med hensyn til å utløse hensiktsmessige, personlige mestringsstrategier hos dem. Det å ha et støttende nettverk, som bidro til å forløse hensiktsmessige måter å arbeide på for pedagogene i sykdomsperioden, førte til at de i ettertid maktet å se at de hadde gått styrket ut av den vanskelige perioden. Dette medførte at de i ettertid syntes de kunne bidra med erfaringsbaserte råd til andre lærere som vil komme til å havne i en tilsvarende situasjon i framtida.

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Temaer i fokus	1
1.2	Oppbygging og progresjon	2
2	TEORETISK TILNÆRMING	3
2.1	Innledning	3
2.2	Sorg	3
2.2.1	Historisk oversikt over sorgforskning	4
2.2.2	Voksne og sorg	5
	Sorgreaksjoner hos voksne	5
	Pedagogers eget forhold til død og sorg	6
2.2.3	Barn og sorg	7
	Barns forståelse av dødsbegrepet på ulike alderstrinn	7
	Sorgreaksjoner hos barn	7
2.2.4	Forberedende sorgarbeid	8
2.3	Mestring	9
2.3.1	Definisjoner	9
2.3.2	Mestringsteorier	9
	Lazarus og Folkmans stressteori	10
	Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng	10
	Sommerschild og mestring som mulighet	11
2.3.3	Mestringsstrategier	12
	Problemfokuset mestring	13
	Følelsesfokuset mestring	14
	Dysfunksjonell mestring	16
2.3.4	Mestring hos barn i grunnskolealder	16
2.4	Sosial støtte	18
2.4.1	Definisjoner	18
2.4.2	Opplevelse av støtte	19
2.4.3	Dimensjoner ved sosial støtte	19
	Lærerens nettverk	20
	Emosjonell støtte	20
	Instrumentell støtte	21
	Informativ støtte	21
	Vurderingsstøtte	22
	Materiell støtte	22
2.4.4	Modeller for hvordan sosial støtte påvirker helse og trivsel	22
3	FORSKNINGSMETODE	24
3.1	Målsettinger og problemstillinger	24
3.2	Forskningsmetodisk tilnærming	24
3.2.1	Forholdet mellom empiri og teori	25
3.2.2	Valg av informanter	26
	Utvalgets størrelse	26
	Utvalgets sammensetning	27
3.2.3	Etiske refleksjoner	28

3.3	Intervjuene	29
3.3.1	Intervjuform og forståelsesramme	29
3.3.2	Intervjuguidens oppbygging og innhold	29
3.3.3	Utprøving av intervjuguiden	31
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	31
	Lærerintervju - ansikt til ansikt	32
	Gruppeintervju med fagpersoner	32
	Telefonintervju	32
3.3.5	Lydopptak og transkribering	33
3.4	Bearbeiding og analyse av empiri	34
3.5	Presentasjon av resultatene	36
3.6	Vurdering av forskningsprosessen	36
4	LÆRERNES OPPLEVELSER OG REAKSJONER	40
4.1	Analyse nivå 1: signifikante uttalelser	40
4.2	Analysenivå 2: formulerte meninger	42
5	LÆRERNES OPPLEVELSE AV STØTTE	44
5.1	Analysenivå 1: signifikante uttalelser	44
5.2	Analysenivå 2: formulerte meninger	46
6	GODE RÅD	48
6.1	Analysenivå 1: signifikante uttalelser	48
6.2	Analysenivå 2: formulerte meninger	50
7	OPPSUMMERING AV KJERNEOPPLEVELSENE FOR ALLE LÆRERNE	52
8	KONKLUSJONER, REFLEKSJONER OG KONSEKVENSER	54
8.1	Konklusjoner og refleksjoner	55
8.1.1	Lærernes opplevelser og reaksjoner	55
8.1.2	Betydningen av sosial støtte	55
	Lærernes nettverk	55
	Emosjonell støtte	56
	Instrumentell støtte	56
	Informativ støtte	56
	Vurderingsstøtte	57
	Materiell støtte	57
	Støtte som mediering for mestring	57
8.1.3	Lærernes mestring	58
	Mestringsstrategier	58
	Problemfokusert mestring	58
	Følelsesfokusert mestring	59
	Dysfunksjonell mestring	59
8.1.4	Lærerne går styrket ut av situasjonen	60
8.1.5	De tre mestringsteoriene	60
8.2	Hovedkonklusjoner fra eget studie	61
8.2.1	Introduksjon av modell	61
8.2.2	Råd til lærere i tilsvarende situasjoner	62
	Råd i forhold til klassen	62
	Råd i forhold til den syke eleven	63

Råd i forhold til læreren	64
8.3 Veien videre – forskning og praksis	65
8.3.1 Fremtidig praksis	65
8.3.2 Fremtidig forskning	67
8.4 Avsluttende oppsummering	67
LITTERATURLISTE	68
Vedlegg 1: Skjønnlitterære bøker om sorg	72
Vedlegg 2: Brev til informantene	74
Vedlegg 3: Samtykke	75
Vedlegg 4: Intervjuguider	76

1 INNLEDNING

1.1 Temaer i fokus

Det er helt stille i klasserommet. Noen gråter og holder rundt hverandre, mens andre bare sitter på stolene sine og ser på pultlokkene. Et par av jentene går bort til pulten som står midt på golvet, for å se og ta på bildet av klassekameraten sin som døde kvelden før. Foruten bildet, står det også blomster og et tent lys på bordet. Alle lærerne som har klassen er tilstede, triste og med en følelse av tomhet, ser det ut til. Det er i alle fall slik jeg selv føler det der jeg sitter med røde, tåresprenge øyne og på en måte betrakter det hele fra sidelinjen. Jeg var klassestyrer for denne klassen i fire år, men nå har jeg permisjon for å skrive hovedoppgave om sorg...

Som lærer for klassen var jeg, i tillegg til å forholde meg til den syke eleven, også opptatt av å ivareta de andre elevene i klassen på en best mulig måte. Det var mange ting jeg funderte på i forbindelse med forberedende sorgarbeid, og jeg tok derfor kontakt med ulike fagfolk, uten å få svar på alle de spørsmålene jeg hadde. Jeg savnet sårt en form for ”oppskriftsbok” på hvordan jeg best kunne forberede klassen på at de kanskje kom til å miste en av sine klassekamerater. Dette var bakgrunnen for at jeg gikk løs på dette hovedfagsprosjektet. Jeg fikk så lyst til å finne ut hva andre lærere, som hadde vært i samme situasjon som meg, hadde gjort for å takle sin hverdag i en tilsvarende vanskelig periode. Jeg så det slik at de og jeg, til sammen, kunne dele våre erfaringer med andre lærere som vil komme til å havne i tilsvarende

sorgprosesser i fremtiden, på en måte som gjorde at disse kunne lære av våre dyrekjøpte erfaringer.

I følge Statistisk årbok 2002 (tabell 109, s.119) døde ca 1600 barn i alderen 5-14 år i løpet av 1999. Altså viser det seg at sorg og død er et aktuelt problem som mange lærere i grunnskolen må forholde seg til i løpet av sin karriere. Atkinson og Hornby (2002) hevder at lærere er i en optimal posisjon for å hjelpe barn til å håndtere sorg. Ideelt sett skal pedagoger være erfarne observatører av barns atferd, ha kunnskap om barns forståelse av døden, ha tilgang på informasjon om død og sorg, kunne formidle hjelp videre i systemet og være et sentralt bindeledd mellom skole og hjem. Jeg synes det ville være interessant å finne ut hvordan lærere i den virkelige hverdagen forvalter en slik nøkkelposisjon i forhold til sorgarbeid i egne klasser. Med utgangspunkt i mine egne erfaringer, og Atkinsons og Hornbys poenger, ønsket jeg i min studie å ta opp fenomenet sorg, og knytte det til lærere som har hatt en elev med en progredierende, dødelig sykdom i klassen sin. Målet mitt var å finne svar på hvordan lærere som hadde vært i samme situasjon som meg, forberedte klassekameratene og seg selv på at denne eleven kom til å dø. Dessuten syntes jeg det ville være interessant å få innblikk i hvordan lærerne taklet en slik vanskelig periode, og hvilke former for støtte de opplevde å få. Sist, men ikke minst, ønsket jeg å utforme min studie slik at den bidro med kunnskap som kunne hjelpe lærere i forberedende sorgarbeid i fremtiden.

1.2 Oppbygging og progresjon

I det neste kapitlet, kapittel 2, presenterer jeg aktuell teori relatert til sorg, mestring og støtte. Sentrale teoribegreper, som danner grunnlag for den empiriske delen av studien, utdypes. I *kapittel 3* beskrives forskningsmetoden som benyttes, nemlig en fenomenologisk tilnærming og bruk av det kvalitative forskningsintervjuet. I kapittel 4-7 presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen, oppsummert i tabeller. I kapittel 4 fremstiller jeg lærernes opplevelser og reaksjonsmåter, mens deres erfaring med støtte blir beskrevet i kapittel 5. I kapittel 6 presenteres gode råd til fremtidige lærere, mens kapittel 7 oppsummerer de viktigste funnene som ble presentert i de tre foregående kapitlene. Kapittel 8 består av oppsummerende drøftinger og refleksjoner av studiens funn relatert til andres forskning og teori. Her introduseres også en modell som illustrerer studiens hovedkonklusjoner. Konsekvenser for fremtidig praksis og forskning som følger av funnene blir også antydnet.

Vi har fått tildelt tre tidskategorier: i går, i dag, i morgen. Som fuglene og liljene kan vi bare leve i en av disse – i dag. I går er allerede forbi, og morgendagen er ennå ikke min. Jeg har utsikt til den og må forholde meg til den, men må aldri forsøke å ta pant i den, som om jeg allerede eide den. (Eidsvåg 2002, s.155)

2 TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Innledning

I dette kapitlet setter jeg søkelyset på noen teoretiske temaer som er relatert til dette prosjektets problemstillinger. På bakgrunn av skjønnsomme studier og sortering av stoff fra forskjellige teoriretninger og tradisjoner, ble jeg til slutt sittende igjen med et teoriutvalg som kjentes relevant og riktig som bakgrunns- og fortolkningsramme for min studie. Det er dette teoriutvalget jeg presenterer i fortsettelsen, fordelt på tre hoveddeler: sorg, mestring og støtte. Jeg ønsker å påpeke at det var svært viktig for meg å finne teori som jeg kunne benytte meg av, både i min innhenting og bearbeiding av empiri, og som jeg kunne vurdere og drøfte resultatene mine opp mot.

I utgangspunktet ønsket jeg å presentere spesifikk forskning og litteratur om ulike sider ved sorgarbeid blant lærere og medelever, men jeg fant ikke mange studier om dette emnet. Jeg gir derfor i den første hoveddelen en generell introduksjon til temaet sorg, og prøver å relatere dette materialet til min studie. Først definerer jeg begrepene forberedende sorgarbeid, sorg og krise. Deretter gir jeg en kort historisk oversikt over forskning som er gjort på temaet. Videre kommer jeg inn på hvilke sorgreaksjoner vi kan se hos voksne og barn. Sorgdelen avsluttes med refleksjoner om hvordan skoler og lærere kan forberede seg på dødsfall i skolemiljøet.

I den andre hoveddelen presenterer jeg et utvalg av aktuelle mestringsteorier og mestringsstrategier. Dette perspektivet er en mulig forståelsesramme i forhold til hvordan lærere og medelever kommer seg gjennom perioden fra eleven får den livstruende diagnosen og til eleven dør. I den forbindelse vil støtte fra viktige andre personer kunne komme til å bety mye for pedagogers håndtering av praktiske og følelsesmessige problemer i sykdomsperioden.

Siden støtte fra andre er viktig for mennesker som opplever vanskelige perioder i livet, vil ulike sider av støttebegrepet bli belyst i den tredje hoveddelen. Først introduserer jeg termene sosial støtte og nettverk, før jeg tar for meg ulike dimensjoner ved støttebegrepet. Jeg ser videre på hvem som er aktuelle aktører i læreres nettverk, og hvordan disse kan bidra med hjelp og støtte. Avslutningsvis presenteres ulike modeller for hvordan sosial støtte påvirker helse, trivsel og livskvalitet.

Etter hver av de tre hoveddelene gjengir jeg en skjønnlitterær tekst, som beskriver tanker og følelser i forbindelse med sorg. Jeg ser for meg at disse tekstene kan være til hjelp for lærere og andre som står midt oppe i sorgsituasjoner, fordi de kan bidra med trøst og oppmuntring med hensyn til å gå videre i sorgprosessen. Tekstene er også brukt for å binde de ulike hoveddelene sammen.

2.2 Sorg

Forberedende sorgarbeid er en formulering jeg og mine informanter har brukt i våre samtaler om prosessen fra eleven får diagnosen og fram til at han eller hun dør. Denne formuleringen er det vanskelig å finne igjen i litteraturen om sorg. Der det er snakk om sorg i forbindelse med forventet dødsfall, blir det ofte brukt ord som foregripende sorg, forhåndssorging og antesipert sorg. Hordvik (2001a) benytter disse begrepene og forklarer dem på følgende måte:

Føregripen sorg, førehandssørging (antesipert sorg), er ein prosess som startar før det fysiske, endelege dødsfallet, gjerne den dagen det blir klart at pasienten har ein alvorleg sjukdom. Det er ein tilpasningsprosess, der både den sjuke og dei pårørande førebur seg på døden og tida etterpå (s.142).

Jeg vil videre i avhandlingen likevel benytte begrepet forberedende sorgarbeid når det er snakk om denne prosessen, fordi det faller mest naturlig for meg. Denne formuleringen har jeg vært vant til å bruke i min praktiske skolehverdag. Dessuten merket jeg at informantene mine også syntes dette var en god måte å beskrive sorgbearbeidingsprosessen på.

Også når det gjelder begrepet sorg, finnes det ulike definisjoner. Freud beskriver sorg som en reaksjon på tapet av en elsket person, mens Parkes (1996) ser på sorg som en prosess med faser som må gjennomleves i en viss rekkefølge (i Lauritzen 2001, s.9). Jeg velger å bruke definisjonen til Bowlby (i Glimsdal 1990) fordi han på en enkel og forståelig måte beskriver hva en sorgprosess omfatter:

Sorg er de psykologiske prosesser som settes i gang ved tapet av en elsket person, og som vanligvis fører til at en gir slipp på denne personen (s.8).

I sammenhenger der sorgprosesser beskrives benyttes også betegnelsen krise. Parry (1994, s.29) forklarer krise ved hjelp av følgende fem kriterier;

- ◆ En sterk belastende hendelse eller langvarig stress blir utløst.
- ◆ Individet opplever psykisk smerte.
- ◆ Det forekommer tap, fare eller ydmykelse.
- ◆ Situasjonen føles ukontrollerbar.
- ◆ Begivenhetene føles uventet.
- ◆ Det skjer brudd i den daglige rutine.
- ◆ Det oppstår usikkerhet om fremtiden.
- ◆ Smerten varer ved i lengre tid (fra ca to til seks uker).

I litteraturen og ”på folkemunne” finner vi ikke noe skarpt skille mellom begrepene sorg og krise. De opptrer nærmest synonymt. Videre i avhandlingen kommer jeg til å benytte begrepene sorg og krise om hverandre. Det er rimelig å tenke seg at klassestyrere vil oppleve kriser i perioder fra den dagen elevens diagnose blir fastsatt, til eleven dør. Det vil bli interessant å analysere denne studiens empiri med hensyn til å avdekke mine informanternes mulige kriseopplevelser i denne perioden.

Før jeg presenterer hva dagens forskning sier om hvordan voksne og barn reagerer på sorg, vil jeg gi et historisk tilbakeblikk på hva som er gjort tidligere av forskning på området sorg og død.

2.2.1 Historisk oversikt over sorgforskning

En av de første teorier om sorg ble presentert av Sigmund Freud ved overgangen til 1900-tallet. Hans klassiske ”Mourning and melancholia” (1917/1957) beskriver sorg som en nødvendig, men smertefull prosess som den sørgende må arbeide seg gjennom (i Stroebe mfl. 2001). Freud var av den oppfatning at sorg ikke går over av seg selv. Uttrykket patologisk sorg benyttes ofte for å betegne sorg som ikke går over, eller sorgprosesser som burde ha kommet i gang, men som ikke gjør det (Dyregrov og Raundalen 1994).

På 1940-tallet gjennomførte Erich Lindemann en studie av sorgreaksjoner ved plutselig død. Han fokuserer i sin teori på beskrivelse av menneskets reaksjon på sorg. Lindemann redegjør for følgende tre stadier i sorgprosessen: sjokk og benekting, akutt sorg og oppløsning av sorgprosessen. Videre understreker han nødvendigheten av emosjonell løsrivelse fra den døde, og at et tidsbegrenset sorgarbeid er sentralt i sorgprosessen (i Ristesund 1997 ;Bugge mfl. 2003). Freud og Lindemann sine arbeider refereres i mange senere forskningsarbeider. John Bowlbys beskrivelser av "Attachment and loss" (1969, 1973, 1980) har også fått innflytelse på forskningen rundt sorg og tapsreaksjoner, fordi han viste til flere studier som underbygger det faktum at barn sørger like sterkt som voksne (i Glimsdal 1990).

Det har de siste tiårene vært forsket og skrevet mye om barn og voksnes sorg i forbindelse med dødsfall (Bugge mfl. 2003). Litteratur jeg har funnet om temaet, handler for det meste om sorgprosessen i etterkant av personers død. Det som finnes av litteratur om forberedende sorgarbeid, handler stort sett om barn og voksne som mister nære familiemedlemmer, og er lite relatert til hvordan lærere og klassekamerater forbereder seg på at en av klassens elever skal dø. Den Norske Kreftforening har gitt ut brosjyrer som bygger på forskning, hvor det i tillegg til det kreftrammede barnet fokuseres på skolers og venners sorg i en forberedende sorgprosess (2000 og 2001). I tillegg har jeg funnet interessante artikler om sorg og skole i tidsskrifter som for eksempel Bedre Skole (Tema 1993), Norsk skoleblad (Tema 1994 og Tema 1999) og Sinnets Helse (Tema 2001). Dyregrov og Raundalen (1994) hevder at det finnes relativt få undersøkelser som har sett på hvilke konsekvenser som følger av at et barn mister en nær venn. De studiene som finnes er ikke omfattende, og har i liten grad fulgt opp venner over tid for å kartlegge eventuelle langvarige reaksjoner. De to forskerne poengterer at lærere er viktige brobyggere mellom klassen og den syke eleven og gir anbefalinger om hvordan pedagoger på en god måte kan fungere som et slikt bindeledd. Konkrete tips til opplegg i klasser og tiltak rettet mot den syke eleven kan vi også finne hos blant annet Glimsdal (1990), Hansen (1992), Andersson og Ingemarsson (1995), Goldman (1996), Hordvik og Straume (1997), Ropstad og Tønnessen(1998), Smith (1999) og Samdal (2000). Tiltak anbefalt av disse fagpersonene vil bli presentert i kapittel 8.

Silverman (2000) skriver om hvor vanskelig det kan være for pedagoger å drive sorgarbeid i klasser fordi de selv sliter med egne følelser og problemer knyttet til sorgarbeidet. Dette poenget støttes av flere (Glimsdal 1990; Ramholt 1998; Smith 1999; Dyregrov 2000; Samdal 2000). Jeg vil i det følgende formidle hvilke vanskeligheter voksne ofte sliter med, og samtidig se på hvordan sorgreaksjoner kommer til uttrykk hos dem.

2.2.2 Voksne og sorg

Sorgreaksjoner hos voksne

Mennesker sørger på mange måter, avhengig av blant annet hvilken alder de har, deres tidligere erfaring, graden av trygghet og hvilke støtte de har rundt seg. Bugge mfl. (2003) hevder at man i møter med mennesker i sorg raskt ser at reaksjonene spenner over et vidt spekter av tanker, følelser, kroppslige reaksjoner og handlinger. De varierer sterkt fra person til person, fra situasjon til situasjon og også over tid hos samme person. Forhold som alder, tidligere erfaringer, kjønn og personlighet kan ha stor betydning for måten å reagere på. Eksempler på reaksjoner kan være angst, sinne, sorg, fortvilelse, apati, depresjon og ensomhet (Den Norske Kreftforening 2001). Mange gråter når de sørger, mens andre bærer smerten som en klump inne i seg (Danbolt mfl. 2000). De sterke følelsene som følger med krise og sorg, kan oppleves som skremmende og ødeleggende både for den som har dem og for omgivelsene. Da er det godt å vite at reaksjonene er normale, og at kunnskaper om dem kan gjøre det lettere for personer som sørger å akseptere den prosessen de går gjennom.

Andersson og Ingemarsson (1995) beskriver en krises forløp i fire faser. Den første fasen er *sjokkfasen*, hvor individet det gjelder ikke helt forstår og skjønner det som har skjedd. Deretter følger *reaksjonsfasen*. Her blir personens forsvarssystem aktivisert. Så kommer *bearbeidingsfasen*. På dette nivået er ikke individet lenger så låst fast i den hendelsen som fremkalte krisen. Han eller hun er gjerne utadrettet i sin måte å forholde seg til omverdenen på. I den siste fasen foregår en *nyorientering*. Nå er hendelsen som utløste krisen bearbeidet og finnes inne i den sørgende som en smertelig erfaring. Men dette hindrer ikke lenger personen fra å orientere seg på nytt og se muligheter i livet fremover. Disse fasene som jeg har redegjort for, gjelder også som en beskrivelse av de fasene en person gjennomgår i en sorgprosess (Danbolt 1990; Ropstad og Tønnessen 1998).

Sunde mfl. (1992) hevder at sorg ikke kan privatiseres innenfor læreryrket. De mener at læreres sorgopplevelser på en måte får "et tillegg", ettersom de har ansvar for så mange krevende relasjoner, både innenfor og utenfor klasserommet. For det første påpeker Sunde m/fl at situasjonen vil komme til å påvirke både tanker og følelser, slik at lærere kan føle seg hjelpeløse og handlingslammet. Videre kommer de inn på at følelsen av sorg også vil prege hjemmeforholdene. Kontakten med familiemedlemmer kan bli dårligere, både med hensyn til tidsbruk og kvalitet, fordi arbeidet krever det meste av energien og tålmodigheten. Til slutt fremhever de at lærere i en forberedende sorgprosess må forholde seg til alle i nettverket rundt den syke eleven, noe som de kan komme til å oppleve som en tilleggsbelastning. Sunde mfl. hevder at det å ha ansvar i forhold til så mange mennesker er krevende, men samtidig vil det å ha og ivareta et nært, tett nettverk, også kunne fungere som en hjelp for lærere til å bearbeide personlig sorg. Nettverk kan blant annet gi nyttig informasjon om elevs diagnose og behandling, og de kan ivareta læreres behov for å få utløp for sine tanker og følelser.

Ekvik (1996) mener at våre reaksjoner i møte med tap og kriser er nært forbundet med hvordan vi har bearbeidet og gjennomlevd tidligere tap i livet. Dermed vil læreres personlige forhold til sorg og død ha betydning for hvordan sorgarbeidet i klasser vil fungere, noe som jeg beskriver nærmere i det følgende.

Pedagogers eget forhold til sorg og død

Sorg og død er temaer som mange mennesker skyver unna så lenge de kan, og det finnes gjemt eller fortrent sorg hos mange voksne mennesker, også lærere. Dette kan gi seg utslag i at pedagoger viser motstand mot å ta opp disse temaene blant barn, fordi det blir for vanskelig for dem selv å snakke om det (Ristesund 1997). Noen pedagoger kan føle at det blir for tøft og vil prøve å unngå å få et barn med en alvorlig prognose plassert i sin klasse ved skolestart, mens andre igjen ser positivt på utfordringen og det de ser for seg at de selv, og klassen, kan lære av dette (Ramholt 1998).

Å snakke om døden eller henvende seg til mennesker som er i en sorgsituasjon, er ikke lett for det moderne mennesket. Dette kan komme av at døden har blitt mer fremmedgjort for folk flest i tiden etter krigen, i og med at syke og døende nå som oftest avslutter livet på institusjoner. Tidligere var det vanlig at alvorlig syke mennesker lå hjemme, og døde hjemme. Denne nære kontakten i livets avslutningsfase betydde mye både for den døende og for personer i dennes nærmeste nettverk, og døden ble på denne måten en del av hverdagen (Næprud 1997).

Har vi selv en generell angst for å snakke om døden, og er redd for å henvende oss til døende eller døde menneskers pårørende, kan vi lett komme til å synliggjøre dette overfor dem.

Dyregrov (2000) hevder at tidligere personlig erfaring med sorg kan ha både positiv og negativ effekt på det forberedende sorgarbeidet som læreren legger til rette for i klassen. Det sentrale er at de som hjelper må finne ut hva de selv makter å gjøre. Lærere som tilbringer så mange timer hver uke sammen med elevene, har et helt spesielt godt utgangspunkt for å bidra til meningsfulle sorgprosesser i klassen når sorgen rammer. Blir dette unike utgangspunktet brukt på en god måte, kan klassestyrer være til uvurderlig hjelp når barna gjennomlever sorgtunge dager (Ekvik 1991).

2.2.3 Barn og sorg

Barns forståelse av dødsbegrepet på ulike alderstrinn

Forskere er uenige om hvilke tanker og begreper barn har om døden på de ulike alderstrinn (Ristesund 1997). Det er vanskelig å tidfeste når og hvordan barn oppfatter, tenker og reagerer på døden, fordi barn utvikler seg i ulikt tempo. Dessuten befinner de seg oftest på forskjellig modenhetsnivå, selv om de er på samme alder. Til tross for dette kan man i litteraturen finne inndelinger av barns forståelse av døden i ulike aldersgrupper (Jewett 1984; Hartman 1986; Andersson og Ingemarsson 1995; Dyregrov og Raundalen 1994; Falk og Lönneroth 1999; Smith 1999; Samdal 2000; Wirgenes 2000; Finger 2001; Bugge mfl. 2003).

Hartman (1986) har forsket på hva barn i ulike aldre undrer seg over. Når det gjaldt aldersgruppen 9-12 år fant han at døden var det tredje største temaet barn tenkte på, etter temaene ensomhet/følelse av å være forlatt og krig. Han påpeker at 9-12-åringenes motiver avslører et atskillig mer "utvidet barneperspektiv" enn det som er tilfelle hos yngre barn. De eldre barna viser evne til problematisering og abstraksjon, og de spørsmål de stiller er på linje med slike som vi voksne vanligvis forbinder med store, vesenlige livsspørsmål (Hartman 1986; Fottland 1998a).

Smith (1999) benytter den samme aldersinndelingen som Hartman, og hevder at barn i alderen 9-12 år er klar over at døden er endelig. Det at barn skjønner at de også kan dø, blir derfor skremmende. Smith mener at barn sørger på tilsvarende måte som voksne. De nekter ofte for at de føler tap og prøver istedet å "gå videre" i livet som om ingenting har hendt. Smith fremhever at barn i alderen 5-9 år vil studere de voksnes reaksjoner på sorg, og at de av og til beskytter de voksne med å holde tilbake sin egen sorg. I aldersgruppen 5-9 år, som tilsvarende elever fra 1-4.klasse, kan fantasien gjøre at barn personifiserer døden som et skjelett, et monster eller et spøkelse. Klassestyrere kan oppleve at elever på småskoletrinnet også stiller konkrete spørsmål om døden, som om den døde trenger mat, klær, eller føler kulde. Småskolebarn er nysgjerrige på døden og ritualene rundt den og er opptatt av hvordan andre reagerer.

Det er en del uenighet blant forskere om hvordan barn i grunnskolealder forstår dødsbegrepet, men en del fellestrekk går igjen. Det er enighet om at barn gradvis innser at døden er endelig, og at de blir redd for selv å dø. Videre er forskere samstemt i sin forståelse av at barn i småskolealder utvikler en livlig fantasi om hva døden innebærer, og de er enige om at når elevene begynner på mellomtrinnet, utvikler de mer abstrakte forestillinger.

Sorgreaksjoner hos barn

Selv om barn ikke alltid gir uttrykk for sin sorg på samme måte som voksne, strir de likevel med samme følelser og reaksjoner. Slik voksne gjør, viser de en stor variasjon når det gjelder måten å reagere på. Simones mfl.(1995) uttaler at barn først og fremst reagerer som barn, og i annen rekke som sørgende. Med det mener han at det er vanlig at barnet går "inn og ut" av

sorgen hele tiden, og at de stadig og raskt veksler mellom latter og sorg. Annen forskning på området bekrefter dette bildet (Ekvik 1996; Danbolt mfl. 2000; Øvrebø 2000; Tema 2001).

Smith (1999) gjør et forsøk på å samle ulike reaksjoner som er observert hos sørgende barn i fire hovedkategorier; atferd, helse, skolevansker og andre reaksjoner. Hun hevder at atferdsreaksjonene blant annet kan vise seg gjennom fysisk og verbal aggresjon, humørsvingninger, drastiske endringer i matvaner, søvnproblemer og gjennom at barna blir klengete. Det er heller ikke unormalt at barn sier de har vondt i hodet eller har magesmerter, noe som hun betegner som helserelevante reaksjoner. Videre kan lærere på skolen oppleve at noen elever har problemer med å konsentrere seg, slik at læringsresultatene blir dårligere. Andre elever igjen reagerer motsatt. De fordyper seg i skolearbeidet og engasjerer seg fullt og helt i skoleaktiviteter. Andre typiske reaksjoner hos barn som Smith lister opp er trøtthet, koordinasjonsvansker, manglende interesse for fritidsaktiviteter og venner, og det at barna er totalt uinteressert i ting de tidligere var opptatt av.

Ofte sier man at barns sorg ligner den voksnes sorg. Dette henger delvis sammen med at barn lærer sine reaksjoner av voksne. Men det handler også om at voksne ofte kjenner seg som barn når sorgen tar tak (Wirgenes 2000). Björklund (2001) hevder dessuten at barn har en evne til å leve i nuet, en evne som det mister etter hvert som det vokser til. Barn er ofte flinkere til å leve slik de føler, enn det vi voksne er. Vi har lettere for å parkere, enten i sorg eller i glede, mens barna i større grad lever ut begge deler "her og nå", når de har behov for det (Ekvik 1996).

2.2.4 Forberedende sorgarbeid

Skoleverket har mulighet til å forberede seg mentalt og praktisk på at en del skoleelever kommer til å dø. Det ideelle burde være at alle landets skoler har en handlingsberedskap i forhold til kreftrammede og andre alvorlig syke elever (Tema 1999). Å sette i gang et kriseapparat når en elev på skolen dør er selvfølgelig vesentlig, men det å forberede elevene på det som kommer av reaksjoner, informere dem om praktiske tiltak og lære dem å vise omsorg for hverandre, er det viktigste. Skoler bør legge til rette for samtaler, slik at elever får anledning til å bearbeide de tanker og erfaringer de har om død, sorg og savn (Hansen 1992).

Dyregrov og Raundalen (1994) fremhever at mental forberedelse og planlegging forut for et dødsfall, gir atskillig bedre håndtering enn når man "tar ting som de kommer". De foreslår at det for eksempel kan være nyttig å la håndtering av dødsfall i skole og klasserom bli tema for planleggingsdager for lærere. Skoler kan dessuten organisere eller sende lærere (samtlige eller utvalgte) på kurs om barn og døden. Kanskje vil det være en god ide å la en mindre gruppe pedagoger dyktiggjøre seg på dette området, slik at disse etterpå kan fungere som en ressursgruppe for de øvrige lærerne. Det er også praktisk at skoler har relevant fordypningslitteratur som kan nyttes av interesserte lærere, og i tillegg aktuell litteratur og materiell som kan brukes i klassesituasjonen.

Inge Eidsvåg (2002) er en forfatter som har grepet fatt i temaet sorg med boka "Når livet kaster skygge". Som en avslutning på sorgdelen presenteres jeg et utdrag fra boka. Jeg har tatt med dette sitatet fordi det på en fin måte formidler hvordan mennesker som opplever en krise, først ofte har behov for å trekke seg tilbake, før de igjen føler seg sterke nok til å ta fatt på alle krav som følger med situasjonen.

*Når verden omkring oss revner, og den tunge havtåka driver innover,
er det viktig å kunne kripe i skjul et sted der vi er trygge og usårbare.
Vi trenger å samle oss, slikke sårene, hente nye krefter.
Vi blir ikke lenge, utenfor venter venner og nye oppgaver.
Snart kommer vi, som bien etter å ha sanket nektar i blomstens innerste rom
(Eidsvåg 2002, s.127).*

2.3 Mestring

Noen mennesker ønsker å sørge for seg selv. De trekker seg tilbake, og vil ikke være til byrde for andre. De dyrker nærmest sorgen. Da er det viktig å ha personer nær seg, som kan bryte gjennom skallet og få den sørgende til å oppdage at det tross alt er noen som har bruk for dem, som kan få dem til å åpne øynene for at livet må gå videre, og for at nye oppgaver venter. Mennesker trenger å hente krefter på forskjellig vis for å bli i stand til å takle vanskelige situasjoner på en tilfredsstillende måte. For å forstå hva som skjer når lærere og grunnskoleelever forsøker å håndtere besværlige og belastende situasjoner, kan *mestring* som begrep, og teorier som er utviklet knyttet til dette begrepet, brukes. I denne sammenhengen vil jeg relatere måter klasser og lærere håndterer stress på når de har en dødssyk elev i klassen, til tidligere innhentet forsknings- og erfaringsbasert viten fra kunnskapsfeltet om stress og mestring. Dette gjør jeg fordi jeg har tro på at det å innta et mestringperspektiv vil kunne bidra med en meningsfull forståelsesramme med hensyn til å skjønne læreres atferd i løpet av et forberedende sorgarbeid i klassen sin. Dessuten vil det å kjenne til mestringsteori og mestringmekanismer kunne hjelpe lærere som kommer opp i tilsvarende situasjoner i framtiden, til å mestre hverdagen sin på en bedre måte enn de ellers ville ha gjort.

Innledningsvis introduserer jeg, og forklarer innholdet i, begrepene stress, stressor, mestring og mestringsstrategier. Deretter presenterer jeg tre utvalgte teorier om mestring. Dette er teorier jeg benytter meg av i fortolkningen av egne, innhentede intervjudata. Så kommer jeg inn på, og redegjør for, ulike mestringsstrategier og prøver å relatere disse til hvordan lærere praktiserer forberedende sorgarbeid. Til slutt vil jeg se nærmere på ulike måter elever takler det å miste en klassekamerat på.

2.3.1 Definisjoner

Stress og mestring er ord som ofte benyttes i forbindelse med sorg og krise. Dalgard mfl. (1995) ser på *stress* som individets måte å reagere på når det blir utsatt for belastninger (*stressorer*) som går ut over det vanlige, og som utfordrer personens mestringsevne (s.32). Relatert til min studie betyr dette læreres måte å reagere på stressorer på, som følger med det å ha en elev med en dødelig diagnose i klassen.

En annen term som også blir mye brukt i forbindelse med sorgarbeid, er mestringsstrategier. *Mestringsstrategier* er tankemessige, følelsesmessige og atferdsmessige måter å takle, redusere og tolerere problemer som skapes av stressituasjoner på (Torgersen 1995).

2.3.2 Mestringsteorier

Det finnes ulike teoretiske tilnærminger til begrepet mestring, og jeg vil i det følgende gi en kort presentasjon av de tre teoriene jeg har funnet som anvendbare med hensyn til å lære om hvordan mennesker forholder seg når de skal forsøke å mestre sorg og kriser. Den første teorien bygger på Lazarus og Folkmans forståelse av hvordan mennesker takler stress.

Deretter presenterer jeg Antonovskys teori om ”opplevelse av sammenheng”. Antonovsky har fokus på hvilken betydning de ressursene personer innehar, får for hvordan de mestrer ulike typer problemer. Den siste teorien som introduseres er på et vis en videreføring av denne ressurstankegangen. Jeg lar Sommerschild framstå som en representant for denne tredje og siste teoriretningen i denne sammenhengen. Sommerschild vektlegger de positive potensiellene som finnes i hvert enkelt menneske og knytter disse til menneskets måter å mestre på i stress-situasjoner. Hun fokuserer altså på mestring som mulighet.

Lazarus og Folkmans Stressteori

Stokkebæk (2002) hevder det var Lazarus som på midten av 60-tallet introduserte mestring som begrep, og som siden, sammen med Folkman, utviklet en stress-mestringsteori som har fått stor utbredelse. I denne teorien forklarer Lazarus (1999) hva som skjer når mennesker takler forhold som de opplever som stressende, sagt med hans ord; hvordan de mestrer stressorer. I følge Lazarus er både stressreaksjoner og mestringsstrategier hos individer avhengig av deres vurdering av situasjonen, og både individuelle forhold og forhold ved situasjonen vil bidra til å påvirke denne subjektive vurderingen. Lazarus beskriver at en person, stilt overfor en stressfylt situasjon, først vil gjennomføre en primær evaluering av hva situasjonen inneholder. Deretter foretar han en sekundær vurdering av i hvilken grad situasjonen innebærer en aktuell eller potensiell skade. På bakgrunn av dette velger personen gjerne en emosjonelt fokusert eller en problemfokusert mestringsstrategi, eller han kan velge å benytte seg av en kombinasjon av de to strategiene. Hva disse strategiene omfatter, blir nærmere beskrevet senere i kapitlet (fra s.24).

Satt i en skolesammenheng kan en si det slik at lærere, ved å ta i bruk strategier som fører til mestring, vil kunne oppleve at de får mer kontroll over tilværelsen. Følelsen av kontroll er både årsak til, og konsekvens av, hvorledes personer reagerer på omgivelsene sine (Næss 2001). Havik (i Stokkebæk 2002) bygger på Lazarus sin tankegang når han peker på tre typer mestringsoppgaver mennesker står overfor i en stress-situasjon. Den første oppgaven handler om det å ta kognitiv kontroll. For at en person skal kunne få kontroll over en situasjon, må han skaffe seg all den informasjon som er tilgjengelig for best mulig å forstå alle aspektene ved situasjonen. Den andre mestringsoppgaven er instrumentell kontroll, som omfatter personens egne, handlingsrettede aktiviteter for å forebygge eller fjerne negativt stress og øke sannsynligheten for at positive hendelser vil inntreffe. Den tredje og siste oppgaven, som kalles emosjonell kontroll, handler om å opprettholde en viss følelsesmessig likevekt. Relatert til mitt prosjekt vil alt dette bety at lærere bør tilstrebe kontroll over situasjonen ved å hente inn informasjon, ved å sette i gang egne tiltak for å fjerne negativt stress, og ved å bearbeide egne følelser.

I den neste teorien jeg presenterer flyttes oppmerksomheten fra Lazarus sin temmelig ”passive sortering” og forklaring av hva som utløser stress og initierer til ulike typer mestringsstrategibruk – over til en mer aktiv ressurs, - og handlingorientert forståelse av hva stress og mestring innebærer.

Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng

Aaron Antonovsky legger i sin teori vekt på betydningen av det han kaller menneskers opplevelse av sammenheng. Dette innebærer at mennesker som kommer opp i vanskelige og stressende situasjoner først aktivt må gå inn for å forstå hva stresssituasjonen omfatter. Slik forståelse må til for at de i neste omgang skal kunne bli i stand til å kvitte seg med stressorene. Stressede personer må selv aktivt sørge for å oppnå oversikt over det som er problematisk for dem, samt hvordan de best kan finne fram til gode og meningsfulle løsninger på

problemene sine (Heyerdahl 1998). Heyerdahl hevder at det å ha evne til kognitivt og følelsesmessig å kunne strukturere sin oppfattelse av stressfaktorer, og å akseptere og håndtere dem, bidrar til mestring. Det er den generelle forventningen om at tilsynelatende u håndterlige stressfaktorer, ved nærmere ettertanke kan framstå som meningsfulle og begripelige, som utgjør det motivasjonsmessige og kognitive grunnlaget for mestring. Når en bygger på et slikt grunnlag, vil en kunne unngå at kroppslige spenninger og konfliktfylte tanker utvikler seg til stress (Antonovsky 2000).

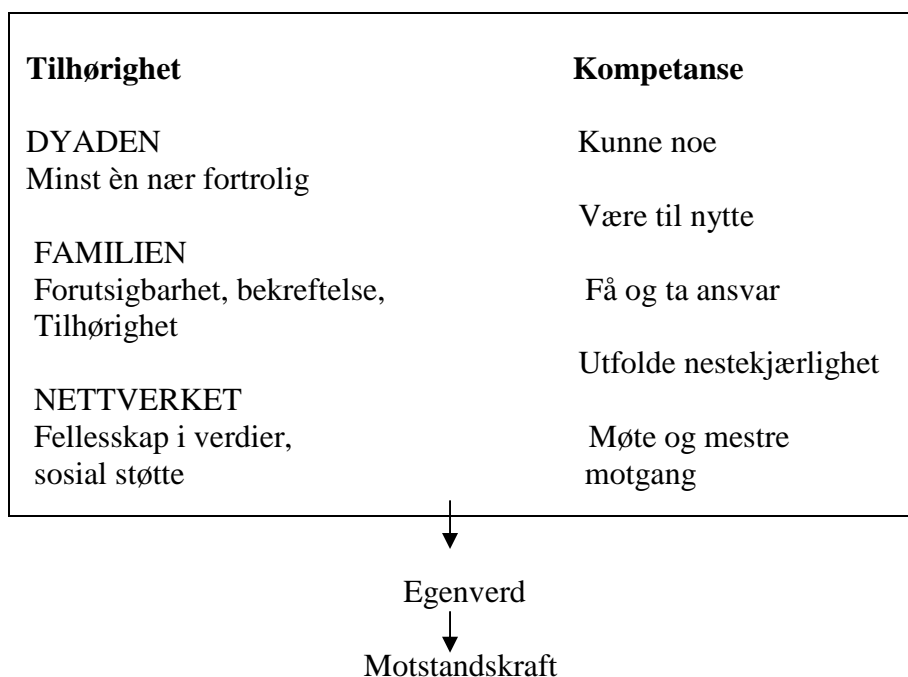
Antonovsky fant at mennesker som utholder og tåler stressorer godt, opplever en slik indre følelse av helhet og sammenheng. Han hevder at det å oppleve sammenheng motiverer mennesker, og gir dem håp selv i meget vanskelige livssituasjoner (Hummelvoll 1997). På bakgrunn av en slik forståelse, vil det være viktig for lærere som opplever kriser i klasserommet, at de oppnår en følelse av å forstå det som skjer i sin tøffe arbeidshverdag på en helhetlig måte. For å oppnå dette, må de først *forstå* situasjonen de befinner seg i, og hva denne situasjonen egentlig innebærer for dem. Et slikt forståelsesgrunnlag vil i neste omgang kunne gjøre det mulig for dem både å avdekke *mening* i det som skjer, og å *finne løsninger* på praktiske og emosjonelle problemer som oppstår.

Framhevingen av behovet for å finne fram til mening i vanskelige situasjoner, bringer meg over til den tredje, og siste, stress-mestringsteoriretningen som jeg vil forholde meg til her. Denne siste retningen, som jeg lar Sommerschild (1998) stå som en representant for, fokuserer på mestring som mulighet. Grunnlaget for å kunne ha et slikt mulighetsperspektiv på mestring, er nettopp dette å legge mening inn i stresssituasjoner en kommer opp i på måter som fører til aktiv fokusering på hva som må til for å omgjøre stressopplevelser til aktiv, løsningsrettet handling.

Sommerschild og mestring som mulighet

Sommerschild (1998) fokuserer på muligheter og ubrukte sider, både hos mennesker som har det tøft og personer i deres omgivelser. Da blir *mestring som mulighet* et uttrykk for den fortrøstningsfulle ide at det til enhver person og situasjon er knyttet egne sett av mestringspotensialer, og at det er denne ideen i seg selv som er den nøkkelen som kan åpne opp for disse mulighetene (s.22).

Sommerschild viser hvilke områder som har betydning for mestring i en modell som hun kaller *Mestringens vilkår* (s.58). Modellen bygger på to hovedområder, tilhørighet og kompetanse. Denne modellen er først og fremst utviklet for å forstå barns måter å mestre på, men jeg vurderer det slik at de perspektivene modellen rommer også vil kunne være gyldig for voksne. Når jeg nå presenterer modellen, vil jeg bytte ut ordet barn, de gangene Sommerschild bruker det, med ordet voksen, for slik å få synliggjort hvordan jeg ser for meg at modellen kan relateres til min studie og min empiri. Hvordan jeg i praksis gjør dette vil jeg komme tilbake til i det avsluttende kapitlet, kapittel 8.



Modell 1. Mestringens vilkår (Sommerschild 1998)

Sommerschild forklarer sin modell på følgende måte: I venstre kolonne formidler hun, for det første, at det å ha minst én nær fortrolig synes å være en grunnleggende ressurs i et livsløp. Hun mener det er et viktig skille mellom én og ingen, fordi det kan fungere som tilstrekkelig å få støtte bare fra én person, så sant støtten blir opplevd positivt av den personen som mottar den. For det andre bygges motstandskraften opp gjennom den tryggheten familien kan gi. Denne tryggheten skapes gjennom forutsigbarhet i hverdagen, bekreftelse på eget verd og tilhørighet til de nærmeste. For det tredje styrker nettverket lærere gjennom å formidle felles normer og verdier, og sammen med tilhørighet er dette med på å gi livet en overordnet mening. Selve innholdet i verdiene kan variere, det henger sammen med den kulturelle og etniske tilhørigheten. I tillegg beskriver Sommerschild, i modellens høyre kolonne, fem områder som kan relateres til kompetanse. Det første området som nevnes er å kunne noe. For at lærere skal erfare at de kan noe, må de få oppgaver som harmonerer med mulighetene de har til å mestre dem. De neste tre kompetansepunktene omfatter det å være til nytte, å få og ta ansvar og å utfolde nestekjærlighet. Kompetanse på disse feltene gir, i følge Sommerschild, næring til selvfølelsen. Det siste punktet i høyre kolonne, gjelder det å møte og mestre motgang. Når livet går bra og svarer til alle nivåene i modellen, gir dette grobunn for en god opplevelse av egenverd. Der hvor det ikke har gått så greit, kan modellen gi tanker om hvordan en best kan gå inn og styrke sterke sider og utfylle og bygge opp der det er mangler.

Jeg har til nå presentert tre måter å forstå mestringsbegrepet på. Under neste overskrift vil jeg presentere utvalgte mestringsstrategier som lærere og elever kan benytte seg av, for på best mulig måte ”å komme seg gjennom” tøffe sykdomsperioder.

2.3.3 Mestringsstrategier

Som tidligere beskrevet er mestringsstrategier tankemessige, følelsesmessige og atferdsmessige måter å takle, redusere og tolerere problemer på som skapes i stressituasjoner (Torgersen 1995). Forskingen viser at både bredden av mestringsstrategier, altså det strategirepertoaret en person innehar, og fleksibel bruk av strategiene er viktig. Det er ikke slik at en mestringsstrategi hjelper for å løse alle slags problemer (Gjærum mfl.1998).

I mestringsteori skilles det gjerne mellom de handlingsorienterte anstrengelsene en person foretar seg, og de intrapsykiske (Næss 2001). Ved å ta i bruk handlingsorienterte strategier, noe som omtales som *problemfokuserert* mestring, foretar personen noe som retter seg utover mot omgivelsene. Relatert til denne studien kan dette eksempelvis handle om å skaffe seg nødvendig informasjon, om å be om hjelp og støtte fra kolleger, eller om å spørre om å få delta på kurs i sorgarbeid. De intrapsykiske anstrengelsene, også kalt de *følelsesfokuserede*, retter seg innover mot en persons egen psyke. For lærere vil dette for eksempel kunne handle om det å bearbeide tanker og følelser, og slik styrke seg selv i anstrengelsene for å imøtekomme arbeidskravene i forhold til klassen.

Carver (i Torgersen 1995, s.198-200) sorterer det han har funnet ut er de vanligste mestringsstrategiene mennesker benytter, i tre grupper, nemlig de problemfokuserede strategiene, de følelsesfokuserede og de dysfunksjonelle. Innenfor hver gruppering kan de forskjellige strategiene igjen struktureres og forstås på ulike nivåer. I det følgende vil jeg skissere hva disse grupperingene omfatter. Jeg kommer ikke til å gå i detalj med hensyn til å beskrive og forklare hver eneste strategi som listes opp, men jeg vil prøve å komme med eksempler relatert til min undersøkelse der det er relevant. I mine empiriske data finnes det eksempler på flere av strategiene. Disse vil bli diskutert grundigere i drøftingskapitlet.

Problemfokuserert mestring

Jeg forholder meg her til fem ulike problemfokuserede strategier, som jeg lister opp i det følgende:

1

Aktiv mestring vil si at personer aktivt og målrettet prøver å løse problemer de møter på en direkte og handlingsrettet måte. Folkman (i Stroebe mfl.2001) tror at grunnen til at aktiv problemløsning henger så nært sammen med positive, følelsesmessige effekter, er at den gir individer en følelse av kontroll i situasjoner hvor de ofte føler seg totalt hjelpeløse. Selv i perioder med store påkjenninger, som det å ha en dødssyk elev i klassen gjennom lang tid, viser pedagoger som mestrer aktivt en utpreget evne til å tåle stress og til å kunne tilpasse seg endrede livssituasjoner. Slik elastisitet er antagelig en forutsetning for at de skal kunne bevare helsen. Hummelvoll (1997) hevder at lærere som handler aktivt, holder ut og kommer gjennom vanskelige situasjoner på en brukbar måte, vil være bedre rustet til å møte framtidige nye påkjenninger og utfordringer.

2

Planlegging handler om at personer planmessig bruker sin tankekraft på å finne ut hvordan de best mulig skal takle stressorer de blir utsatt for. Som et eksempel kan en strategi for lærere være å danne en støttegruppe i personalet. Denne gruppen kan ha timeplanfestede møter, hvor de tar opp praktiske og følelsesmessige forhold knyttet til den syke elevens tilstand gjennom sykdomsforløpet.

3

Den tredje strategien, *undertrykking av konkurrerende aktiviteter*, vil si at en person som har et spesifikt problem konsentrerer seg om å løse dette. Personen unngår å la seg distrahere av andre ting, og han legger andre aktiviteter til side i den tiden det tar å løse problemet.

4

Tilbakeholdende mestring betyr at man, når man utsettes for stress, venter til det rette tidspunktet med å gjøre noe, for å unngå å gjøre noe overilt, slik at situasjonen bare forverres. I

skolesammenheng kan dette for eksempel bety at klassestyrere venter med å informere elevene sine om den alvorlige diagnosen deres medelev har fått, til de selv har innhentet nøyaktig og korrekt informasjon fra foreldre eller fagfolk, samt tillatelse til å formidle disse opplysningene til andre. Ved å vente til de selv har fått kontroll over egne følelser, og til de kjenner seg sikre, både på at de har innhentet all nødvendig informasjon om status og om hva de bør gjøre i sakens anledning, kan de være sikre på at de ikke gir ut feil informasjon, og at de ikke sier noe de ikke burde ha sagt.

5

Den femte og siste problemfokuserede mestringsstrategien omfatter det å *søke støtte* av instrumentelle årsaker. Dette betyr for eksempel at personer som trenger hjelp snakker med noen som kanskje har vært i samme situasjon som dem selv, for å få konkrete råd om hvordan de skal greie å løse problemene sine. Stokkebak (2002) hevder at det å skaffe seg informasjon er en svært viktig problemløsningsstrategi. Informasjon gitt i trygge omgivelser, av støttende medmennesker, kan dempe angst hos den personen som har problemer, og den kan bidra til å øke denne personens forståelsen av det som han opplever som en vanskelig situasjon. Dessuten kan informasjon bidra til å gi den personen som opplever stress en følelse av å ha kontroll med det som skjer.

Følelsesfokusert mestring

Jeg forholder meg til følgende fem følelsesfokuserte mestringsstrategier:

1

Å søke sosial støtte av følelsesmessige årsaker. Dette vil si at man snakker med andre om sine følelser for å få emosjonell støtte, sympati og forståelse. I vår kultur kan det være vanskelig å snakke med andre om vonde og konfliktfylte følelser, eller om det at vi ikke mestrer arbeidet vårt. Det er et slags uskrevet ideal at vi skal holde problemene våre for oss selv (Bergh og Fasting 2001). Lærere som prøver å kapsle inn stressreaksjoner og negative følelser, kan komme til å møte dem igjen senere i livet. Om de derimot våger å sørge mer åpent, og dessuten snakke med andre om hvordan de kjenner seg og hva de tenker på, blir sorgen fortere leget (Höjer og Kvarnström 2001). I tillegg til det å ha noen å prate med, er det også godt å kunne få utløp for følelser gjennom å gråte. Davidsen-Nielsen (1997) viser til vitenskaplige undersøkelser som fremhever at tårer vi utskiller når vi er følelsesmessig anspent, utskiller hormoner som har vist seg å redusere stress.

2

Positiv refortolkning og vekst handler om det at mennesker forsøker å se på vanskelige situasjoner med nye øyne, i et nytt lys, for om mulig å finne fram til noe som kan vurderes som godt i det som har hendt eller hender. Det handler altså om at de søker å lære noe av hendelsene, og å vokse som mennesker på det de opplever. Snyder og Lopez (2002) viser, i tråd med dette, til flere undersøkelser som dokumenterer at mennesker i sorg, ofte makter å finne fram til noe positivt knyttet til det de opplever når en person som står dem nær blir syk og dør. De nevner tre positive, personlige elementer som kan betraktes som meningsfulle i en slik sammenheng, nemlig personlig vekst, endring av perspektiv og styrking av forhold mellom mennesker. Dette er faktorer som har blitt rapportert fra flere andre studier også (s.602). Kübler-Ross (1998), for eksempel, mener at mennesker selv kan velge hvordan de vurderer situasjoner. I stedet for å fokusere bare på det som er trist og tungt i forbindelse med elevens sykdomsperiode og død, kan lærere, hevder hun, velge å betrakte sørgelige og slitsomme erfaringer fra slike vanskelige perioder som muligheter for vekst for seg selv. Hun uttaler

videre at når man står ved slutten av livet og ser seg tilbake, så ser man gjerne at det var de vanskelige og tunge dagene som var de som best bidro til positiv, personlig utvikling.

Ramholt (1998) påpeker, på linje med disse betraktningene, at hennes erfaring er at de fleste pedagoger som arbeider tett opp mot elever med alvorlige diagnoser, har opplevd arbeidet som berikende. De har ikke sett på den syke eleven som et problem, men tvert i mot som en ressurs for klassen. Samtidig har lærerne skjønnet hvor betydningsfulle de var med hensyn til å opprettholde det syke barnets livskvalitet.

3

Akseptering betyr å godta realitetene i det som skjer eller har skjedd, og å lære seg å leve med dette. Stroebe mfl. (2001) hevder, i likhet med mange andre fagpersoner de viser til, at det blant forskere er vanlig å mene at mennesker i sorg ikke “kommer over” sitt tap og går tilbake til det normale. Det de gjør er gradvis å tilpasse seg til den nye situasjonen. For klasser som har en elev med en dødelig langtidssykdom vil det derfor være greit om skoledagene inneholder vanlige aktiviteter, slik at følelsen av trygghet og stabilitet opprettholdes, både for elever og lærere. For alle kan det være godt å tenke på fag og ”vanlig” undervisning for å få en pause fra sorgen. Dette betyr ikke at den syke eleven og hans/hennes situasjon er glemt, men at voksne og barn tilpasser seg den nye skolesituasjonen på en meningsfull måte, en måte som de kan leve med. Når det skjer har de akseptert situasjonen.

4

Den fjerde følelsesfokuserede mestringsstrategien omfatter bønn, og det å søke trøst gjennom *religion*. Jeg synes det blir mer meningsfullt å snakke om livssyn enn om religion, dette fordi jeg vurderer det slik at begrepet livssyn fanger opp flere dimensjoner ved menneskers eksistensielle tro og tanker enn det ordet religion gjør. Kallenberg og Stifoss-Hanssen (1998) hevder at alle mennesker har et livssyn, en måte å oppfatte virkeligheten og å forholde seg til denne på. Det å ha et livssyn er nødvendig for at personer skal være i stand til å tolke det som hender når de blir utsatt for traumatisk stress. De trenger dette for å kunne bedømme størrelsen på den faren de blir utsatt for, og betydningen av de forandringene denne faren kan komme til å medføre. Det å inneha et livssyn er også til hjelp når man skal skape helhet og mening i det som har hendt, og til enhver tid hender.

Espenes og Smedslund (2001) mener det er en kjensgjerning at personer som har tro på at de kan mestre en oppgave, oftere lykkes enn personer som mangler slik tro på seg selv. Mennesker som har stor mestringsstro, vil oftest forsøke hardere og prøve lengre når de møter motstand, enn personer uten slik mestringsstro, hevder de. Håp er også en form for mestringsstro. Det å ha håp er en holdning som har med fremtid og mening å gjøre, og det kan også handle om å tro på et liv etter døden. Heyerdahl (1998) hevder at det å opprettholde håp er viktig i alle faser av et sykdomsforløp. De fleste vil likevel i en sorgperiode oppleve svingninger mellom håp og håpløshet, noe som er et helt naturlig mønster. Stokkebæk (2002) poengterer at menneskers håp stimuleres når de blir verdsatt, sett, hørt og respektert. Gjennom slike positive tilbakemeldinger bekreftes ens eksistens som menneske, og man vil få mot til å holde ut lenger enn man ellers ville ha gjort. Hun påpeker dessuten at håp ved alvorlig sykdom selvfølgelig også omfatter ønsket om å overleve og å bli helbredet, og at håpet om dette oftest er tilstede hos folk så lenge det finnes liv og behandlingsmuligheter.

5

Humor, den femte og siste følelsesfokuserede strategien, omfatter det å spøke, le og lage moro ut av vanskelige hendelser. Uansett hvor alvorlig en situasjon er, har mange mennesker erfart

at humor gir hjelp til å komme gjennom selv de største prøvelser. Kort sagt handler dette å ha og å bruke humor om positive personlige og sosiale ferdigheter som gjør det lettere for folk å mestre problemer de møter gjennom livet. Det er ingen naturlov som hindrer at humor også kan få ha sin plass mellom mennesker når de opplever stress som skyldes alvorlig sykdom, død og sorg (Svebak 2001). Dette synet på humorens betydning i møte med sykdom og død, støttes av undersøkelser som viser at sunn humor kan bidra til å redusere den negative effekten av stresspåvirkninger (Klein 1999). Klein framhever dessuten at humor kan bidra til å frigjøre stressede mennesker fra frykt, angst og fysiske og psykiske spenninger.

Dysfunksjonell mestring

De problem- og følelsesfokuserede mestringsstrategiene som jeg refererte til over, fungerer oftest hensiktsmessig som stressreduksjonsstrategier. Disse vurderes, i motsetning til de fem dysfunksjonelle strategiene jeg lister opp i det følgende, til å være funksjonelle mestringsstrategier. Carver (i Torgersen 1995) beskriver følgende fem mestringsstrategier som dysfunksjonelle:

Benektning er den første strategien han fremhever. Å benekte handler om å late som om noe som har hendt, ikke har hendt. Man sier til seg selv at det ikke er sant. Dette kan nok være en strategi lærere tar i bruk i en eventuell sjokkfase, for eksempel når de får beskjed om elevens diagnose. Den neste strategien kaller Carver *mentalt disengasjement*. Her er det snakk om å sove mer, dagdrømme om noe annet, eller konsentrere seg om andre aktiviteter for å la være å tenke på det som har hendt. Den tredje dysfunksjonelle mestringsmåten er *atferdsmessig disengasjement*. Med det menes at personer sier til seg selv at de ikke kan løse problemet, og like godt kan gi opp. For lærere kan det for eksempel bety at de går til det skritt og sykemelder seg. *Konsentrasjon om utladning av følelser* er den fjerde strategien, som omfatter det å slippe negative, ubehagelige følelser, som opphisselse og irritasjon, løs. Til slutt nevner Carver misbruk av *alkohol/stoff*. Denne måten å reagere på innbefatter en form for flukt. Man tyr til rusmidler for å komme bort fra problemene. Dette er en strategi som er uforenlig med læreryrket.

Johnsen (1991) retter søkelyset mot to ”grøfter” voksne, og da selvsagt også lærere, kan risikere å gå i når de skal hjelpe barn som er i en sorgsituasjon. Den ene grøfta de kan havne i, er det å involvere seg så mye i omsorgen for elevene at de glemmer sine egne behov, og dermed stenger av i forhold til sin egen sorgprosess. Den andre grøfta, er dette at de overveldes såpass mye av egen sorg og av de praktiske oppgavene som skal løses i klassen, at elevenes behov for emosjonelle støtte overses.

Til nå har jeg presentert generell teori om mestring og forsøkt å belyse ulike sider ved hvordan lærere takler den tøffe arbeidssituasjonen de havner i når en av elevene deres får en livstruende diagnose. Det vil bli interessant å studere hvilke av disse strategiene jeg finner igjen hos informantene i denne studien, hvilke måter de har brukt dem på og hvordan dette har influert på deres opplevelse av å ha taklet den vanskelige perioden de har vært gjennom. I fortsettelsen nå vil jeg referere til hva tidligere forskning har satt søkelyset på når det gjelder barn og mestring.

2.3.4 Mestring hos barn i grunnskolealder

Rimelig nok vil det være slik at barn og ungdom tilpasser seg og mestrer sorg og forandringer i nye situasjoner på forskjellige måter. Faktorer som alder, modnings- og utviklingsnivå, tidligere erfaringer, foreldrenes reaksjoner og mestring, samt muligheten for å få hjelp og støtte til å takle utfordringene, vil påvirke denne tilpasningsprosessen. Barn og unge har stor

evne til å mestre selv de mest dramatiske opplevelsene, dersom de disponerer over et miljø med mennesker som møter dem med innsikt og forståelse (Den Norske kreftforening 2000).

Men barn har ikke evne til å tolerere smerte over lang tid, slik voksne kan. De avvekslende oppsøker og unngår sorg og smerte for ikke å bli helt knust av de negative følelsene som følger med. Før barn våger å gi etter for sorg, trenger det å kjenne seg helt sikker på at både deres fysiske og følelsesmessige behov vil bli tatt hensyn til. I sin søken etter trygghet tyr barn gjerne til lek (Samdal 2000, s.28). I leken kan de eksperimentere med forskjellige identiteter og utprøve og gjennomarbeide skremmende begivenheter. Svært ofte når barn leker ”død og begravelse”, er det for å få kontroll over de vonde følelsene sine, mens de samtidig får en sjanse til å ta en pause fra dem. En slik atferd betyr ikke at de er uberørt. De mestrer bare sorg og smertefulle opplevelser på sin egen måte. Barns lek kan sammenlignes med den voksnes trang til å gi uttrykk for sorgen gjennom å snakke med nære støttepersoner. Både barns lek og voksnes samtaler er forsøk på å mestre og beherske vonde og smertefulle følelser (Samdal 2000).

Mens små barn gjerne tyr til lek som mestringsstrategi når de skal takle problemer, kommuniserer større barn lettere sine vanskelige følelser ved hjelp av språket. Likevel har mange barn og unge motstand mot nettopp det å snakke. Spørsmål fra andre kan ofte føre til at unge mennesker lukker seg. De synes gjerne ikke at samtalepartnerne kommer dem godt nok i møte og føler seg derfor ikke trygg nok til å prate om følelser. Det er de voksne som må bære ansvaret for at samtaler med barn og unge som har det vanskelig skal fungere så godt og trygt som mulig. Og støttesamtaler oppleves oftest som tryggest for barn dersom den voksne hjelper snakker regelmessig og ofte med dem (Hordvik og Straume 1997).

Det at voksne tar seg tid til å lytte til og snakke med barn som sørger, kan bidra til at barnet får nødvendig hjelp til å sette ord på egne følelser. I tillegg er skriving av ulike typer tekster og tegning vanlige måter for barn å uttrykke følelser på (Hordvik 2001b). Lærere bør være våken i forhold til å prøve å fange opp det elevene formidler gjennom tekst eller bilde. Først når klasselæreren virkelig *ser* eleven, kan han eller hun bli i stand til å gi god og riktig hjelp og støtte.

*Eg ser at du er trøtt, men eg kan ikkje gå alle skrittå for deg.
Du må gå de sjølv, men eg vil gå dei med deg – eg vil gå de med deg.*

*Eg ser du har det vondt, men eg kan ikkje grina alle tårene for deg.
Du må grina de sjølv, men eg vil grina med deg – eg vil grina med deg.*

*Eg ser du vil gi opp, men eg kan ikkje leva livet for deg.
Du må leva det sjølv, men eg vil leva med deg – eg vil leva med deg.*

*Eg ser at du er redd, men eg kan ikkje gå i døden for deg.
Du må smaka han sjølv, men eg gjer død til liv for deg – eg har gjort død
til liv for deg.*

(Bjørn Eidsvåg: *Eg ser*)

2.4 Sosial støtte

Bjørn Eidsvågs tekst viser at det er mange områder vi mennesker trenger hjelp og støtte i forhold til når livet går oss i mot. Vi kan føle oss slitne, ha det vondt inni oss, ha lyst til å gi opp og være engstelige for det ukjente. Eidsvåg formidler gjennom sin tekst at uansett hvor mye hjelp vi får i vanskelige situasjoner, er det til syvende og sist vi selv som må løse problemene. Men med god støtte og hjelp kan veien bli betraktelig lettere å gå.

Lærere som opplever at en elev i klassen får en alvorlig diagnose med dødelig utgang, går en tøff arbeidsperiode i møte. Da er det viktig at nettverket rundt dem, både på skolen og privat, stiller opp med ulike former for støtte. Johnsen (1991) hevder det er viktig at voksne prøver å ta vare på seg selv og sine behov, blant annet for å kunne være en naturlig støtte for barna. Han påpeker at det er først når man tar vare på seg selv, at man kan ta vare på andre.

For at de lærerne som det fokuseres på i denne studien skal bli i stand til å ivareta seg selv på en god måte, hjelper det at de har et sosialt nettverk rundt seg, et nettverk som kan tilby den støtte og hjelp de trenger for å takle arbeidet i klassen. I det følgende blir termene sosialt nettverk og sosial støtte først belyst. Jeg utdyper disse begrepene fordi de fremstår som viktige for meg å studere min egen empiri i forhold til. Etterpå presenteres ulike måter å oppleve støtte på. Så tar jeg for meg dimensjoner ved sosial støtte, før aktørene i læreres nettverk og deres betydning blir drøftet. Avslutningsvis presenteres ulike modeller for hvordan ulike former for sosial støtte kan komme til å påvirke helse, trivsel og livskvalitet.

2.4.1 Definisjoner

Formuleringen *sosialt nettverk* omfatter det nærmiljø av både formell og uformell art som en person beveger seg innenfor, og som kan gi denne personen følelsesmessig støtte og verdsetting, informasjon og hjelp til både å orientere seg i omverdenen og til å mestre problemer. Dessuten er vennskap, felles interesser og verdier og materiell støtte ved behov sentrale dimensjoner (Hummelvoll 1997, s.549).

Termen *sosial støtte* er av litt nyere dato enn sosialt nettverk og refererer til kvaliteten ved relasjonene i nettverket. Det finnes ulike definisjoner på sosial støtte, og de fleste som forsøker seg på å definere begrepet fokuserer på hjelpe- og støtteelementer i sosiale relasjoner (Samdal 2000, s.21).

Cobb (1976) anses som opphavsmann til begrepet sosial støtte. I sin definisjon forklarer han at en person som mottar slik støtte har en følelse av å bli ivaretatt, elsket og bekreftet innenfor egne nettverk med gjensidige forpliktelser. Det dreier seg altså om personens subjektive opplevelse av hva som er støttende (i Fottland 1998a, s.77-78). Denne forståelsen er i overensstemmelse med Fyrands redegjørelser om begrepet (1994). Hun hevder at sosiale støtte-systemer forutsetter at kontakten mellom mennesker i seg selv er støttende, og at deltakerne i nettverket vet at den er tilgjengelig for dem når de trenger den. Som en følge av dette vil sosial støtte derfor være person- og situasjonsbestemt. Fyrand mener en mulig definisjon av begrepet kan være;

Sosial støtte omfatter ulike typer praktisk, følelsesmessig, åndelig og informativ støtte fra enkeltpersoner og grupper i vårt sosiale nettverk (s.25).

2.4.2 Opplevelse av støtte

I følge Bø (1993) har det pågått en debatt blant forskere om det er støtte, som blir gitt av noen, rent objektivt vurdert, eller om det er måten de som mottar støtte opplever den på, rent subjektivt, som virker stressdempende for personer i vanskelige situasjoner. Fyrand (1994) skiller mellom det å motta sosial støtte og det å oppfatte eller føle at vi har tilgang til slik støtte. Den faktiske støtten som gis er i seg selv viktig, men effekten av den vil avhenge av hvordan hjelpen oppfattes, og om den som får hjelp føler at han/hun blir satt pris på. Fyrand hevder dessuten at om vi selv føler vi har et godt nettverk med personer som verdsetter oss, vil denne psykiske støtten i seg selv ha en stressreducerende effekt. Vi behøver altså ikke alltid å bruke nettverket, bare vi har vissheten om at det er der og at vi kan benytte oss av det ved behov.

Det er ikke alltid slik at hjelp og støtte som tilbys føles positiv av dem mottar det. Milne (1999, s.56) beskriver noen tilfeller hvor støtten oppleves negativt av den som «utsettes» for den. Det kan for eksempel være slik at mottakeren av støtten føler at han eller hun står i gjeld til den som tilbyr den. Dessuten kan støtten komme til å skape en følelse av inkompetanse og mangel på kontroll over situasjonen hos personen som er i krise. Til slutt nevner Milne at gitt støtte også kan være en trussel mot mottakerens selvbilde, dersom hjelperen for eksempel sier feil ting på feil tidspunkt.

Bloom (1982) har studert sosiale støttesystemer, og funnet at støtte og oppmuntring av og til kan oppleves som et slitsomt press om å gjøre ting som føles umulig eller svært lite lystbetont. Når det gjelder pedagoger, kan en tenke seg at andres uttalte forventninger om hvordan de skal og bør gjøre jobben sin vil bli en ekstra belastning. Han påpeker dessuten at det vil være slik at i noen tilfeller passer kanskje heller ikke tidspunktet for støtten. En kan også se for seg at det kan være negativt at lærere tilbys overfladisk støtte fra andre når de har behov for mer dyptgående, følelsesmessig hjelp.

I de fleste tilfeller er det likevel rimelig å tenke seg at sosial støtte er noe som ønskes velkommen av personer i sorg og krise. Mangel på sosial støtte vil mest sannsynlig gjøre at situasjonen oppleves mer stressende og vanskelig for den kriserammede enn om følelsen av støtte var tilstede.

2.4.3 Dimensjoner ved sosial støtte

I følge Dalgard mfl. (1995) er det gjort mange forsøk på å anskueliggjøre komponentene i støttebegrepet. Felles for de fleste som har prøvd seg på dette, er at de trekker et skille mellom *strukturelle egenskaper* ved støttende nettverk og *funksjonelle aspekter* ved selve støtten. Mens de strukturelle egenskapene i hovedsak beskriver nettverket som helhet, dets form og sammenheng, refererer de funksjonelle egenskapene til kvaliteten av forbindelseslinjene mellom den støttesøkende og hver enkelt person i nettverket.

Vanligvis skilles det mellom ulike dimensjoner ved sosial støtte. I en flerdimensjonal tilnærming hevdes det at det til ulike behov svarer en spesiell type støtte. Bø (1993, s.161) gir uttrykk for en slik flerdimensjonal forståelse når han lister opp fem ulike former for støtte:

- *Emosjonell støtte*, som vektlegger sympati og verdsettelse.
- *Instrumentell støtte*, som henviser til det å kunne motta praktisk hjelp og tjenester.
- *Informativ støtte*, som handler om tilføring av kunnskap, innsikt og ferdigheter.

- *Vurderingsstøtte*, som omfatter det å motta vurderinger av den støttesøkendes atferd og hjelp til å vurdere og løse problemstillinger.
- Med *materiell støtte* viser man til det å motta signaler om at man er økonomisk trygg.

Som oftest blir det utvekslet flere typer sosial støtte innenfor et og samme handlingsforløp. I tillegg til overnevnte former for støtte, bringer Dalgard mfl. (1995) også inn en annen viktig dimensjon, nemlig *fortrolighet*. En nær fortrolig vil oftest være den som best kan tilpasse den type hjelp det er behov for. Dalgard mfl. påpeker dessuten at hvorvidt støtten er *tilgjengelig* når en har behov for den, også er en viktig side ved støttefunksjonen (Dalgard mfl. 1995; Fottland 1998b).

Lærerens nettverk

Ved siden av primærpersoner, altså venner og nær familie, er det arbeidsplassen som er den daglige kontaktbasen for lærere. Kolleger representerer et jevnt og regelmessig nettverks-potensial, og vil kunne være til hjelp og støtte for klassestyrere som trenger oppbacking og oppfølging i sitt arbeid med å forberede klassen og seg selv på at den syke eleven kan dø. En fruktbar måte å gjøre dette på er å opprette en nettverksgruppe der læreren, sammen med andre fagpersoner, og ikke minst foreldrene til den syke eleven, kan søke støtte og veiledning. Ramholt (1998) påpeker at pedagoger trenger å føle at de er del av et team, bestående av barnets foreldre, representanter fra den medisinske profesjonen og av medarbeidere på skolen. Ansvarsgruppe er en vanlig benevnelse på nettverksgrupper rundt syke elever. Det vil si at personer i nettverket rundt eleven, sammen med foreldrene, tar et felles ansvar for barnet, og at ulike arbeidsoppgaver fordeles innad i gruppa. Ansvarsgruppa kan være et nyttig forum for utveksling av informasjon mellom familien og fagpersoner i lokalmiljøet. Funksjonen til ansvarsgruppa er å kartlegge og samordne ressurser, samt å etablere et helhetlig tilbud til familien (Den Norske Kreftforening 2000).

I det følgende velger jeg å ta utgangspunkt i de fem formene for støtte som jeg allerede har presentert, og i den forbindelse vil jeg se nærmere på hvordan personer i læreres nettverk kan bidra med støtte og hjelp på en fruktbar måte.

Emosjonell støtte

Gellert Krogh (1999) hevder at nærhet og trygghet er basale dimensjoner for mennesker i en sorgprosess. Disse kan personer som står lærere nært lettest bidra med. Når klassestyrere har det psykisk tøft, vil det være av stor verdi for dem å ha mulighet til å gi uttrykk for følelser overfor en medfølende tilhører. Lærere trenger noen som kan lytte, noen som kan bære over med avmakt og fortvilelse, noen som kan stå dem bi (Davidsen-Nielsen 1997). I et av heftene fra Den Norske Kreftforening (2001) hevdes det at det å lytte til hva andre sier, er det viktigste man gjør som støtteperson. I heftet gjøres vi oppmerksom på at 80% av det man formidler, sies med kroppsspråket, stemmen, bevegelsene man gjør, blikket, smil og gråt. Det vil si at de som skal fungere som gode støttepersoner må sørge for å ha hele oppmerksomheten festet på den andre, slik at denne virkelig får en forståelse av det hjelperne uttrykker. Først da kan situasjonen oppleves trygg og støttende for vedkommende (s.8).

Ved å dele tanker og følelser med andre innenfor rammen av et personlig og/eller faglig nettverk, får lærere hjelp til å ivareta håp og å utvikle mening i forhold til det som skjer, slik at de kan, som Aakre (2001) gjør rede for, bli styrket i arbeidet med klassen og den alvorlig syke eleven. Delt sorg oppleves (eller kan være) halv sorg.

Instrumentell støtte

Når lærere opplever en slik psykisk tøff arbeidssituasjon som det er å ha en alvorlig syk elev i klassen, tar det selvsagt på kreftene deres. De kan som en følge av dette oppleve å få konsentrasjonsproblemer, dårlig matlyst, søvnproblemer, og de kjenner gjerne på at praktiske arbeidsoppgaver tar lengre tid enn de gjorde før. Det er rimelig at det blir slik, fordi de bruker så mye energi på det innvendige sorgarbeidet (Danbolt mfl. 2000).

Som en følge av dette blir det ekstra viktig at personer i nettverket rundt lærere kan bidra med praktisk hjelp og stille opp med støttetjenester. House (1981) skriver om at det å gi og motta sosial støtte på jobb, bør være en sentral og normal prosess på arbeidsplasser. Glimsdal (1990) fremhever at kolleger, også de som ikke er så sterkt involvert, bør vise litt ekstra omsorg for klassestyrere.

Storå (2002) forteller om at det i forbindelse med en spesiell krisesituasjon på en skole, ble hentet inn flere fagpersoner utenfra, for at disse skulle bistå skolen i sorgarbeidet. Lærerne som kjente elevene, tok ansvaret for det direkte arbeidet i sine klasser, mens fagpersonene holdt seg i bakgrunnen. Men de var der likevel, tilgjengelig for klassestyrerne, når disse følte behov for hjelp. Enkelte av lærerne gav senere uttrykk for at vissheten om at dette tilbudet var tilgjengelig for dem, gjorde det lettere å ha oppmerksomheten vendt mot barna i timene som fulgte.

Informativ støtte

Lærere trenger å få faglig innsikt i at det som skjer er normale reaksjoner når mennesker opplever sorg og krise, og de har behov for kunnskap om hvordan de kan drive sorgarbeid blant barn og voksne. Skolen bør av den grunn være generelt interessert i å få vite mer om sorgarbeid. Et dødsfall som rammer skolesamfunnet, kan skje når som helst, og da bør skolen være forberedt på å takle dette (Samdal 2000).

Med økt kunnskap og mot til å møte slike situasjoner, vil lærere bedre kunne støtte elever som opplever dødsfall, og hverandre som kolleger, i vanskelige situasjoner knyttet til elevs sykdom og død. Lærere har et meget godt utgangspunkt for å ivareta elevene på en god måte, dette fordi de kjenner det enkelte barn og deres personlighet, de har oftest tillit hos eleven, de kjenner "kulturen" i den enkelte klasse og de er eksperter på å formidle kunnskap til barn (Dyregrov og Raundalen 1994).

Ramholt (1998) beskriver, på en ryddig og grei måte, rutiner for hvordan skoler og lærere bør bli informert om det at en av elevene deres har fått kreft. En henvendelse til skolen så fort som mulig, helst i løpet av den aller første uken, gir skolen det nødvendige grunnlaget for å i møtegå rykter, til å begynne å tenke på hvordan barnet og familien kan støttes, og hvordan klassen kan møtes. Ramholt mener det beste er om skoler og lærere får kjennskap til situasjonen både fra familien, som kan gi pedagoger et innblikk i de personlige og emosjonelle aspektene ved det som har skjedd, og helsepersonell som kan bidra med medisinsk informasjon og veiledning (s.30-31).

Betydningen av å informere bekreftes av Hordvik og Straume (1997). De hevder at den viktigste forutsetningen for at samarbeid mellom familie, skole og sykehus skal fungere, er at det blir gitt god informasjon til skolens ledelse, lærerstab og til barnets og søskens medelever.

Stokkebæk (2002) fremhever at i tillegg kan skolens personale selv søke etter informasjon i bøker, hos profesjonelle og hos andre som har vært i samme situasjon som dem selv. Å skaffe

seg informasjon er generelt angstreduserende. Ut over å redusere usikkerhet gir kunnskap gjerne en følelse av kontroll, noe som videre kan bane vei for ytterligere handling.

Vurderingsstøtte

Klassestyrere må ta mange valg, både i forhold til hvordan de selv skal takle den nye situasjonen på en god måte, og for hvordan opplegget for klassen og den syke eleven skal legges tilrette. For at pedagoger skal få bekreftelse på at de gjør en god nok jobb, trenger de vurderende tilbakemeldinger fra personer i nettverket på det arbeidet de utfører i klassen. I tillegg til respons fra andre, vil også lærere påvirkes av hvordan de selv vurderer det arbeidet de gjør.

Furman (2000) gir noen råd for hvordan lærere kan fokusere på egen mestring, ved å gi seg selv positive vurderinger. Han hevder blant annet at de bør verdsette sin personlige måte å mestre vanskene sine på, se på problemer som prøvelser som er utviklende, utforske indre og ytre ressurser og verdsette de fremskritt de gjør.

Materiell støtte

For at syke elever skal få et best mulig tilrettelagt opplegg, er lærere avhengig av ressurser i form av økonomiske midler og økt bemanning i klassen. Ramholt (1998) nevner blant annet at det bør organiseres hjemmeundervisning, ekstratimer må skaffes, og det må kanskje søkes om ekstra midler fra skolesjefen til disse rammebevilgningene. Disse forholdene er noe skolens administrasjon må være behjelpelig med å ordne. Pedagoger har en viktig oppgave med hensyn til å tilrettelegge undervisning for barnet som er sykt, enten det er på skolen, hjemme eller på sykehus (Hordvik og Straume 1997).

I følge Ramholt (1998) er det godt for lærere å delta på kurs i sorgarbeid, slik at de kan stå bedre rustet for de oppgavene som ligger foran dem. Den Norske Kreftforening organiserer av og til slike kurs for lærere. Evalueringer etter slike kurs bekrefter at pedagoger opplever dem som meningsfylt og nyttig. Det de fremhever som spesielt lærerikt på disse kursene er å sitte i mindre grupper, utveksle erfaringer og lære av hverandre. Dette gir dem mulighet til å skaffe seg informasjon, støtte hverandre og utvikle nettverk, noe som kan ha betydning for deres helse og trivsel.

2.4.4 Modeller for hvordan sosial støtte påvirker helse og trivsel

God sosial støtte ser ut til å ha direkte virkning på menneskers psykiske helse og velvære, ved at folk stort sett opplever at de har det bedre når de føler at de blir respektert, forstått, at noen er glad i dem og vil hjelpe dem (Dalgard mfl. 1995). Helt fra midten av 70-årene har det vært skilt mellom ulike modeller for *hvordan* sosial støtte påvirker helse og trivsel/livskvalitet. Bø (1993, s.162) fremhever fem tilnæringer for hvordan støtte påvirker oss:

- ◆ *Direkte effekt.* Det å ha ressurser fra støttende nettverk fra før en opplever alvorlig sykdom i sine omgivelser, bidrar oftest til at man mestrer bedre. Jo mer støtte, desto større kapital å hente styrke fra i vanskelige situasjoner, noe som i neste omgang igjen bidrar til bedre helse og trivsel.
- ◆ *Beskyttende effekt.* Det å være omgitt av et støttende nettverk kan også ha en beskyttende effekt. Nettverket bidrar i seg selv til å redusere mulighetene for at stressfulle situasjoner skal oppstå og utvikle seg, det virker med andre ord som et forsvarsverk.
- ◆ *Buffereffekt:* Sosial støtte har en smal, indirekte og dempende effekt. Dette vil si at støtte kanalisert gjennom nettverksbånd fungerer som buffer mot negative virkninger av stress, kriser og andre livspåkjenninger når disse forekommer.

- ◆ *Medierende effekt.* Sosial støtte kan ha en mellomliggende (medierende) effekt og derved stimulere til utsatte personers egen utvikling av ferdigheter og mestringsstrategier.
- ◆ Mangel på sosial støtte *forverrer* virkningen av livspåkjenninger.

I følge Bø (1993) er hovedkonklusjonen at støttende nettverk representerer en viktig mestringsdimensjon, fordi det muliggjør tilgang på informasjon og emosjonell bearbeiding, samtidig som det gir muligheter for praktisk veiledning og hjelp. Et støttende nettverk kan derfor fungere på denne måten, som en buffer, i vanskelige og belastende livssituasjoner, primært gjennom å tilby ressurser for følelsesmessige, så vel som instrumentelle sider ved mestringsprosessen.

I forlengelsen av dette synes jeg det er på sin plass å vise til House (1981) sin poengtering av at støtte kan omdefinere betydningen av en krisesituasjon, slik at den oppleves som mindre truende av de involverte partene. Sosial støtte kan altså, som listet opp over, ha en *mellomliggende, medierende effekt* som stimulerer til utvikling av ferdigheter og mestringsstrategier i krisesituasjoner (Fottland 1998b). Bufferteorien og tanken om sosial støtte som medierende i forhold til mestring viste seg å være sentrale dimensjoner i min empiri, og vil derfor bli tatt opp igjen senere, i kapittel 8.

Det viktigste potensialet for utvikling av gode nettverk ligger likevel i det enkelte mennesket selv. Det finnes i vår egen bevissthet. Det er vårt eget ansvar å ta denne bevisstheten i bruk og å åpne oss for kontakt og samhandling med mennesker rundt oss. Her ligger det vesentligste forebyggende potensialet: vår kunnskap om og forståelse for hvilken betydning gode sosiale nettverk har, samt motet og viljen til å skape relasjoner som er gode og funksjonelle for oss selv (Fyrand 1994).

Og han gikk ut og stirret opp mot stjernehimmelen. Stjernene minnet ham om venner. Du ser dem ikke alltid, men du vet at de er der. Og når det mørkner, kommer de frem og lyser for deg (i Holster Dahl 1992, s.12)

3 FORSKNINGSMETODE

3.1 Målsettinger og problemstillinger

Motivasjonen for å starte på dette forskningsprosjektet var både personlig og faglig. Personlig fordi jeg gjennom fire år arbeidet som klassestyrer i en klasse der en av elevene hadde en livstruende sykdom. Faglig fordi jeg hadde mange tanker og spørsmål om hvordan jeg på best mulig måte kunne forberede klassen og meg selv på at denne eleven kom til å dø. Jeg ønsket at jeg gjennom mitt hovedfagsprosjekt kunne få svar på en del av de ubesvarte spørsmålene jeg hadde opparbeidet gjennom egen praksis som lærer.

På bakgrunn av disse forholdene formulerte jeg følgende hovedformål for min undersøkelse:

- 1) Å få frem bred informasjon om hvordan lærere som har en dødssyk elev i klassen, forbereder klassekameratene og seg selv på at denne eleven kommer til å dø.
- 2) Å bli bedre kjent med læreres perspektiv på det som skjer i klassen i tiden frem til den syke eleven dør.
- 3) Å kunne gi råd til andre lærere som havner i en tilsvarende situasjon.

Som en konsekvens av disse målformuleringene utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever lærere det å ha en dødssyk elev i klassen, og hva gjør de for å takle de utfordringene de blir stilt overfor i sykdomsperioden?
- 2) Hvilke former for støtte opplever lærere å få gjennom denne perioden, og hva savner de?
- 3) Hva slags råd gir mine informanter til andre lærere som kan komme i samme situasjon?

Jeg gjennomfører dette prosjektet fordi jeg mener at lærere har behov for å få informasjon knyttet til disse problemstillingene. Jeg ønsker at min studie skal få praktiske og pedagogiske konsekvenser for lærere som får elever med alvorlige diagnoser. Mitt håp er at det materialet jeg henter inn, systematiserer og analyserer vil kunne bidra med kunnskap som kan hjelpe disse lærerne til å forberede seg selv og klassen på at eleven kommer til å dø.

3.4 Forskningsmetodisk tilnærming

Målgruppen for denne studien er lærere som opplever at en elev blir alvorlig syk og senere dør. I løpet av elevens sykdomsperiode opparbeider lærerne seg erfaringer som jeg ønsker å få innblikk i. Jeg var ute etter informasjon om den enkelte lærers tanker, følelser og opplevelser i tiden fra diagnosen ble stilt og til eleven døde. Det ble derfor naturlig og nødvendig å velge en *kvalitativ* datainnsamlingsmetode.

Leser vi om kvalitativ metode, dukker det opp ulike beskrivelser av hva formuleringen omfatter og betyr. Repstad (1998) presenterer de kjennetegnene ved en kvalitativ tilnærming som jeg tilstrebet å oppnå i min undersøkelse:

- Jeg ville bli i stand til å gi en helhetlig *karakteristikk* av mine informanters erfaringer gjennom sykdomsperioden.
- Jeg ønsket å *gå i dybden* for å få svar på hva de opplevde, tenkte og følte gjennom den tøffe tiden.

- Jeg var også *fleksibel* gjennom hele forskningsprosessen. Problemstilling, datainnsamling, bearbeiding og teori har gjensidig påvirket hverandre.
- Jeg ønsket å nå frem til en *forståelse* av mine informaners handlinger og budskap.
- De ulike fasene i forskningsprosessen har *glidd over i hverandre og funnet sted parallelt*.

På bakgrunn av alt dette vurderte jeg det slik at det å benytte *kvalitative forskningsintervjuer* ville være en meningsfull og god datainnsamlingsmåte. Kvale (2001) hevder at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå deler av intervjupersonens hverdag, sett fra den intervjuedes eget perspektiv. Denne intervjuformen er basert på den hverdagslige samtalen, men er likevel en faglig konversasjon mellom informant og intervjuer. Intervjusituasjonen blir en interaktiv og strukturert kontekst hvor informasjon og tolkning går begge veier (Gudmundsdottir 1997).

Intervjuene er delvis strukturerte fordi jeg på forhånd hadde forberedt en rekke spørsmål som jeg ønsket å stille. Samtidig var jeg åpen og lydhør i forhold til å utvikle nye, relevante spørsmål underveis i samtalene. Jeg gav dessuten informantene mulighet til å utdype temaer de følte behov for å snakke om (Fottland 1998a).

Mine intervjuer er preget av at jeg valgte en åpen, *fenomenologisk tilnæringsmåte*. Målet var å få tilgang til, å se med informantens øyne og å forstå ”meningen” i det som var deres ”livsverden” i sykdomsperioden. Dette innebar at jeg gjennom intervjuene ønsket å få en dyp forståelse av hva som opplevdes og følte betydningsfullt og meningsfullt for deltakerne, med bakgrunn i deres perspektiv.

3.2.1 Forholdet mellom empiri og teori

I forrige kapittel presenterte jeg min teoretiske tilnærming. Selv om jeg har plassert sentrale teoretiske temaer først i avhandlingen, betyr ikke dette at mitt ståsted var klart da jeg begynte på prosjektet. Som nevnt ovenfor kjennetegnes den kvalitative metoden av et fleksibelt forskningsopplegg, hvor det som skjer i de ulike delene av forskningsforløpet gjensidig påvirker hverandre. Da jeg startet undersøkelsen hadde jeg fokus rettet både mot lærernes og elevenes subjektive opplevelser av det som skjedde i klassen gjennom sykdomsperioden. Ut fra dette ståstedet begynte jeg å lese ulike teorier om sorg, sorgreaksjoner, mestring og sosial støtte. Med bakgrunn i slik teori, annen litteratur om temaet, og også mine egne erfaringer med forberedende sorgarbeid, utarbeidet jeg delvis strukturerte intervjuguider, som jeg anvendte under samtalene (vedlegg 4).

Gjennom intervjuene og i bearbeidingen etterpå viste det seg at lærerne var mest opptatt av å snakke om seg selv, og om i hvilken grad deres måte å takle det som skjedde på fungerte godt med hensyn til å ivareta elevenes behov i ei tung tid. I samtalene med meg ble det så tydelig at det var denne ”livsverdensmeningen” de var mest opptatt av å formidle og å reflektere omkring. Denne oppdagelsen førte til at jeg omformulerte de opprinnelige problemstillingene mine parallelt med analysen av intervjumaterialet. De nye problemstillingene ble utformet med tanke på at studien i hovedsak skulle formidle kunnskap knyttet til lærernes reaksjoner, takling og opplevelse av støtte.

Jeg la ut på en spennende reise i informantens livsverden, hvor jeg bearbeidet og analyserte resultatene ferdig før jeg begynte å skrive ut teoridelen som sammenhengende tekst. De kategoriene som dukket opp av empirien, ble utgangspunktet for teorien jeg valgte å presentere i avhandlingen. Både kategoriene fra resultatene og sentrale tema fra teorien dannet videre

utgangspunkt for det siste kapitlet som inneholder avsluttende konklusjoner og refleksjoner. Creswell (1998) mener at den fenomenologiske retningen kjennetegnes av et særlig nært forhold mellom teori og empiri, og det stemmer godt med mine erfaringer med dette prosjektet. Teori og empiri har gjensidig påvirket hverandre gjennom hele forskningsprosessen.

3.2.2 Valg av informanter

Formålet med studien var å utvikle kvalitativ forståelse, både i bredden og dybden, av hvordan lærere som har en dødssyk elev i klassen forbereder klassekameratene og seg selv på at eleven kommer til å dø. Jeg ønsket å legge til rette for analyse og presentasjon av informasjon som senere kunne komme til nytte for andre lærere som havner i en tilsvarende situasjon (Fottland 1998a).

I kvalitative studier er det vanlig å benytte strategiske utvalg, det vil si at informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til å få svar på undersøkelsens forsknings-spørsmål (Thagaard 1998). For å få tak i slik informasjon mente jeg det ville være fruktbart å intervju lærere som hadde erfart å miste en elev, og som hadde hatt tid til å forberede seg selv og klassen på at denne eleven kom til å dø. I tillegg ønsket jeg å få aktuelle fagpersoners perspektiv på hvordan lærere opplever og takler en så spesiell arbeidssituasjon.

Jeg funderte en del på hvor jeg skulle henvende meg for å få tak i de informantene jeg hadde behov for. Min veileder hadde i forbindelse med sin doktorgradsstudie benyttet fagpersoner på et spesielt sykehus som informanter. Dette var personer som til daglig hadde nær kontakt med kreftsyke barn (Fottland 1998a). Av henne fikk jeg navnet på tre personer som kunne være aktuelle faginformanter i min undersøkelse. Disse hadde i mange år arbeidet med kreft-rammede barn og deres nettverk. Barn som har fått diagnosen kreft var en aktuell gruppe, fordi det går en tid fra en kreftdiagnose blir konstatert til barnet eventuelt dør.

Jeg tok telefonisk kontakt med disse tre, og alle sa seg villig til å delta som intervjupersoner. Den ene av dem arbeidet som lærer på sykehuset, og hun hjalp meg med å finne fram til tre av lærerinformantene mine.

Jeg manglet fortsatt en lærer for å få et utvalg som jeg mente var stort nok, så jeg tok kontakt med helsesøstre rundt om i flere kommuner, og jeg henvendte meg også til noen fylkessykehus. En av helsesøstrene hjalp meg med å finne frem til den siste lærerinformanten. Primært ønsket jeg at det skulle ha gått minst et halvt år siden eleven døde, slik at læreren hadde fått tid til å bearbeide sorgen. Samtidig måtte det ikke ha gått for mange år, for da ville kanskje læreren ha glemt mye. I det utvalget jeg endte opp med, var det fra ti måneder til fem år siden lærerne hadde mistet en av sine elever.

Utvalgets størrelse

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet får man ofte store mengder data fra hver informant, noe som tilsier at utvalget ikke bør være for stort. Creswell (1998) antyder at om man velger en fenomenologisk tilnærming vil intervju med opptil ti personer være hensiktsmessig. Jeg ønsket i utgangspunktet å snakke med fire lærere om de erfaringene de hadde, i tillegg til tre fagpersoner. Jeg antok at dette ville gi en passende mengde informasjon å bearbeide innenfor den tidsrammen jeg hadde, samt tilstrekkelig med data som grunnlag for meningsfulle drøftinger.

På den ene skolen jeg kontaktet var det to lærere som hadde klassen, og da den ene av dem var syk på intervjudagen valgte jeg å gjennomføre et kortere intervju med henne seinere på

telefon. Ved en annen skole var det rektoren som var min hovedinformant, og etter intervjuet manglet jeg noe informasjon som gikk på det direkte arbeidet i klassen. Også i dette tilfellet benyttet jeg meg av et ”mini-intervju” med klassestyreren på telefon. Til slutt ble det altså til sammen ni informanter som bidro med opplysninger, et antall innenfor rammen av det Creswell (1998) anbefaler i en fenomenologisk studie.

Utvalgets sammensetning

Opprinnelig hadde jeg tenkt å sette søkelyset på lærere i barneskolen, men det viste seg å bli problematisk. Heldigvis, får en si, dør ikke så mange barn av kreft at man kan velge og vrake i intervjupersoner. Det viste seg at et par av de aktuelle lærerne arbeidet i ungdomsskolen, og at jeg for å få nok informanter derfor måtte utvide studien til å gjelde hele grunnskolen. Totalt ble fem lærere, en rektor (i avhandlingen presentert som lærerinformant) og tre fagpersoner intervjuet. Geografisk sett er informantene fordelt på fire fylker.

Lærerinformantene:

Tove og Bjørn var de to lærerne som ble intervjuet på telefon etter at intervjuene med deres kolleger var unnagjort.

Kari har arbeidet som lærer i 22 år og er nå tilsatt på en ungdomsskole. For fire- fem år siden opplevde hun at en av hennes elever døde av kreft. Hun og klassen fikk beskjed om at denne gutten hadde kreft et par måneder etter at de begynte på ungdomsskolen. Han døde cirka et år senere.

Stine mistet en av sine elever for ca. fire år siden. Eleven fikk diagnosen i begynnelsen av 6. klasse og døde omtrent et år senere av sykdommen. Stine har 25 år bak seg som lærer, men er nå tilsatt i en annen stilling.

Åse er den yngste informant med fem års fartstid i læreryrket. Hun arbeider på en barneskole sammen med **Tove**. Disse to lærerne startet opp med en 1. klasse for omtrent tre år siden. En av guttene i klassen fikk en kreftdiagnose allerede første året, og Åse og Tove fulgte denne klassen frem til eleven døde i begynnelsen av 3. klasse. De delte klassestyreransvaret i 1. klasse, men året etter ble Åse den kreftsyke guttens spesiallærer. Det er i underkant av et år siden han døde.

Bente gikk ut av lærerskolen for omtrent 30 år siden og har de 14 siste årene arbeidet som rektor på en skole. Denne skolen har opplevd fire dødsfall blant elevene de siste fem årene, og Bente har derfor skaffet seg en solid erfaring med sorgarbeid. **Bjørn** var lærer for en klasse som opplevde at en av jentene døde. Denne klassen befant seg i overgangen mellom barne- trinnet og ungdomstrinnet da de fikk vite at jenta hadde kreft. Hun døde på våren omtrent et og et halvt år senere.

Fagpersonene:

Pia er psykolog og har arbeidet i Den Norske Kreftforening siden 1993, men har de to siste årene forsket på temaet barn og kreft. **Siv** er sykepleierkonsulent i Den Norske Kreftforening, og har over 20 års arbeidserfaring derfra. **Lena** har lærerutdanning med spesialpedagogikk og har i mange år arbeidet som lærer ved Barneklubben på sykehuset. Disse fagpersonene kjenner hverandre godt og har samarbeidet lenge.

3.2.3 Ethiske refleksjoner

Jeg har valgt et sensitivt tema for dette forskningsprosjektet, et tema som førte til at deltakerne ble tvunget til å tenke tilbake på opplevelser som hadde vært tunge og vanskelige. Jeg måtte sørge for at informantenes integritet ble ivaretatt på en forsvarlig og god måte. Det har derfor vært ekstra viktig for meg med grundig etisk refleksjon knyttet til alt jeg har gjort i arbeidet med undersøkelsen.

Kvale (2001, s.67) lister opp etiske hensyn på sju nivåer i forskningsprosessen. Han forholder seg da til hele forskningsforløpet, både prosess og produkt.

Relatert til Kvale, var det første nivået jeg tok stilling til *valg av tema, samt formulering av formål med prosjektet*. Hovedmålsettingen min med studien var å få informasjon om hvordan lærere med en dødssyk elev i klassen forbereder seg selv og klassen på at denne eleven kommer til å dø. Jeg syntes jeg hadde et betydningsfullt tema, og at jeg fokuserte på å innhente og systematisere kunnskap skolen hadde behov for. Informantene uttrykte også at de opplevde at det var et stort behov for informasjon om forebyggende sorgarbeid i skoleklasser. De stilte seg derfor svært positive til å bidra med sin kunnskap, slik at andre lærere som havner i en lignende situasjon som dem kunne dra nytte av deres erfaringer.

Neste nivå omhandler de etiske sidene ved den *praktiske planleggingen av prosjektet*. Dette betydde at jeg måtte hente inn informert samtykke fra informantene, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studiet kan ha for intervjupersonene.

Informert samtykke innebærer at informantene blir underrettet om formålet med undersøkelsen og får en forståelse av hovedlinjene i forskningsdesignet. I tillegg skal de få kjennskap til eventuell risiko og mulige fordeler en deltakelse vil kunne medføre. De skal også få vite om at de til enhver tid har mulighet til å trekke seg fra prosjektet underveis, om de ønsker det. Jeg tok selv telefonisk kontakt med de aktuelle informantene. Etter at de hadde sagt seg villige til å delta, sendte jeg ut brev med informasjon om prosjektet og om hva deltakelse innebar. I forkant av selve intervjuet gikk vi sammen gjennom, og signerte, det samtykkeskjemaet jeg utarbeidet (vedlegg 3).

Det å ivareta intervjupersonens konfidensialitet vil si at man ikke offentlig går ut med data som kan avsløre prosjektdeltakernes identitet. Med et lite utvalg informanter, slik tilfellet var i min situasjon, blir det ekstra viktig å være nøye med at navn på personer og sted blir byttet ut. Både i den transkriberte teksten og i den påfølgende analysen ble navn på intervjupersoner, elever, skoler og geografisk plassering endret for å sikre anonymitet. I tillegg presenterer jeg resultatene på en måte som ivaretar informantenes anonymitet, ved at jeg fokuserer på selve uttalelsene og ikke på hvem som har ytret dem. Båndene og den transkriberte, anonymiserte teksten ble lagret forsvarlig i skriveperioden. Etter at rapporten var ferdigskrevet ble båndene slettet, og de transkriberte tekstene vil bli makulert umiddelbart etter avsluttet hovedfags-eksamen.

Jeg har også reflektert mye omkring hvilke mulige negative konsekvenser forskningen min kunne komme til å få for informantene mine. Jeg forsøkte derfor, etter beste evne, å sørge for at deltakerne i prosjektet ikke ble utsatt for unødvendige smertefulle påkjenninger i samtalen med meg. Dessuten har jeg gjennom hele forskningsprosessen, ikke minst i rapporteringsarbeidet, tilstrebet å vise samtalepartnerne at jeg har stor respekt for dem.

Det tredje nivået omhandler etiske problemstillinger som oppstår i kontaktforholdet mellom forsker og informant i selve *intervjusituasjonen*. I kvalitative studier stiller den nære kontakten mellom samtalepartnerne spesielle krav til bevissthet om hvordan forskerens rolle påvirker intervjusituasjonen. Det ble viktig for meg å skape en fast ramme rundt intervjusituasjonen, slik at møtet kunne bli en positiv og trygg opplevelse for informantene. Samtidig prøvde jeg å takle emosjonelle reaksjoner, både hos intervjupersonene og meg selv på et profesjonelt vis. Hvordan jeg gjennomførte dette i praksis, beskrives under neste overskrift.

Etiske hensyn knyttet til de fire siste nivåene: *Transkribering* av og påfølgende *analyser* av intervjuene, samt *verifisering* og til slutt *rapportering* av informasjon, vil jeg dokumentere der det faller naturlig i fremstillingen videre.

3.5 Intervjuene

3.3.1 Intervjuform og forståelsesramme

Den fenomenologiske, kvalitative tilnæringsmåten tilstreber å fange opp informanters subjektive opplevelser og søker å oppnå en dyp forståelse av personers erfaringer knyttet til et fenomen. Slik dyp forståelse omtales i denne tradisjonen ofte som *meningen* i informantens *livsverden*. (Thagaard 1998). Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming fordi jeg hadde tro på at denne på best vis ville kunne hjelpe meg til å forstå mine informanters hverdag i sykdomsperioden, ut fra deres perspektiv. Buber (i Creswell 1998) hevder at virkelig kunnskap om andre personer krever åpenhet, deltakelse og empati i mellom-menneskelige møter (s.274). For å få tak i mening, knyttet til lærernes opplevelser, tanker og følelser i forbindelse med forberedende sorgarbeid innenfor en åpen og trygg ramme, valgte jeg derfor, som tidligere nevnt, å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode.

Lange intervjuer som går i dybden på et fenomen er en av de mest kraftfulle metoder i kvalitativ forskning og kan bringe forskeren inn i den mentale verdenen til informanten (Vettenranta 1998). Jeg benyttet meg av denne intervjuformen fordi det var nettopp dette jeg ville oppnå: Å fange opp meningen i vesentlige fenomener fra informantens livsverden slik de selv opplevde og vurderte det (Kvale 2001).

Samtalen med fagpersonene gjennomførte jeg som et gruppeintervju. Dette gjorde jeg fordi jeg antok at det ville være stimulerende for både informantene og meg som intervjuer å få en samtale mellom tre ulike faggrupper som kunne utfylle hverandre, drøfte relevante temaer og sammen belyse viktige sider av interesse for prosjektet. Fontana og Frey (1994) hevder at gruppeintervjuer ofte produserer mer kunnskap og refleksjon enn intervjuer med enkeltpersoner. At flere deltar vil også kunne styrke sannhetsverdien av den informasjonen som kommer frem.

For å få frem meningsaspektet i det informanter forteller, må både fornufts- og følelsesdimensjoner inkluderes i samtalen (Fottland 1998a). Jeg var av den grunn opptatt av å presentere spørsmålene på en slik måte at informantene selv fikk lyst til å fortelle, uten at jeg måtte gi dem mange stikkord eller presse dem å svare. Hvordan jeg gjorde dette blir utdypet nærmere nedenfor.

3.3.2 Intervjuguidens oppbygging og innhold

Det er ikke en forutsetning at en intervjuguide skal følges slavisk og punktvis, men det er nødvendig at alle områder som har relevans med hensyn til å få svar på studiens problemstillinger blir belyst og drøftet (Westerdahl 2000). Dette er viktig for å kunne fange opp det

fenomenologiske, altså det som er signifikante erfaringer og opplevelser sett fra informantenes perspektiv. Min intervjuguide gir oversikt over de emnene jeg ønsket å komme inn på i intervjuet, og antyder også rekkefølgen på temaene.

På bakgrunn av egen erfaring med forberedende sorgarbeid, hadde jeg allerede før jeg startet med prosjektet noen forslag til intervju spørsmål. Disse hadde sitt utspring i spørsmål jeg følte behov for å få svar på da jeg var i tilsvarende situasjon. Andre spørsmål dukket opp gjennom lesing av aktuell litteratur fra feltet. Med utgangspunkt i mine problemstillinger utformet jeg det første utkastet til intervjuguide. Jeg brukte også ideer til praktisk oppsett av intervjuguiden fra doktoravhandlingene til Vettenranta (1998) og Fottland (1998a). Fottland var et forbilde for hvordan jeg bygde opp guiden tematisk, og både hun og Vettenranta gav meg tips til prosedyrer før intervjuet.

Problemstillingene og ønsket om en fenomenologisk tilnærming, førte til at jeg utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål. Jeg forsøkte etter beste evne å unngå ledende spørsmål. Dette for å gi informantene rom for å trekke inn så mye som mulig av egne refleksjoner omkring følelser og opplevelser knyttet til det forberedende sorgarbeidet. For å sikre at vi i intervjusituasjonen skulle komme inn på alle de temaene jeg vurderte som relevante, utarbeidet jeg intervjuguiden rundt fire hovedtema:

- 1) *Informasjon.* Her var jeg interessert i bakgrunnsopplysninger om informantene, i tillegg til orientering om hvordan læreren og elevene i klassen fikk beskjed om at eleven hadde fått kreftdiagnosen.
- 2) *Lærerefokus.* Her var jeg ute etter å få innblikk i lærernes opplevelser, tanker og følelser knyttet til temaene reaksjoner, takling og støtte i den forberedende sorgprosessen.
- 3) *Elevfokus.* Det tredje temaet omfattet tiltak rettet mot klassens elever og den syke eleven.
- 4) *Ettertidsrefleksjoner.* I denne delen ønsket jeg å bli kjent med hvorvidt skolene var forberedt på at en slik situasjon kunne oppstå, hvilke refleksjoner informantene hadde gjort seg i ettertid og om de hadde råd å tilby andre lærere som havner i tilsvarende situasjon.

Kvale (2001) hevder at en i tillegg til en slik tematisk oppbygging av intervjuene som jeg la opp til, også bør sørge for å ivareta en dynamisk dimensjon. Spørsmålene skal være med på å skape en positiv interaksjon; de skal holde samtalen i gang og motivere informanten til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser. For å oppnå dette utarbeidet jeg klare og entydige spørsmål, som det skulle være lett for informantene å assosiere i forhold til. Dessuten tenkte jeg nøye gjennom hvilken rekkefølge jeg satte opp spørsmålene i, og tilstrebet å skape en trygg og harmonisk ramme rundt intervjuet, slik at mine informanter kunne slappe av og prate fritt.

I tillegg til lærerintervjuene gjennomførte jeg, som allerede nevnt, et gruppeintervju med tre fagpersoner. Jeg fant det praktisk å utarbeide en egen intervjuguide for dette formålet. Årsaken var at noen av lærerspørsmålene ikke var aktuelle å stille til fagpersonene. Dette gjaldt bakgrunnsspørsmålene og spørsmål knyttet til ettertidsrefleksjoner. Jeg hadde også forventninger til at den dynamiske gruppeprosessen med faglige drøftinger mellom personer fra ulike faggrupper, ville bidra med nyttig informasjon, og interessante synspunkter knyttet til studiens problemstillinger.

3.3.3 Utprøving av intervjuguiden

Før jeg startet selve intervjuundersøkelsen, valgte jeg å prøve ut spørsmålene på en lærer som hadde opplevd det å miste en elev. Dette gjorde jeg for å se om spørsmålsformuleringene og temaene var gode nok, både med tanke på å innhente den informasjonen jeg ønsket og i forhold til hvorvidt jeg maktet å legge til rette for en dynamisk og god samtale. I tillegg var det viktig for meg å prøve meg i en intervjusituasjon mest mulig lik de jeg skulle gjennomføre i forbindelse med prosjektet, slik at jeg som intervjuer kunne bli best mulig forberedt.

Jeg intervjuet derfor en tidligere kollega av meg, og fikk slik testet temaene og spørsmålene. Dessuten fikk jeg trening på rollen som intervjuer og innblikk i hvordan en samtalsituasjon rundt et følsomt tema kunne fungere. Vi mente begge at spørsmålene fungerte greit, med unntak av et par formuleringer som ble for diffuse. Min ”informant” forstod ikke hva jeg ønsket svar på, og sammen med henne omformulerte jeg derfor de uklare spørsmålene. I intervjusituasjonen erfarte jeg at ”informanten” selv fortalte uten at jeg trengte å stille så mange spørsmål. Jeg kunne bare merke av i intervjuguiden etter hvert som hun kom inn på de ulike temaene. Dette var en positiv opplevelse for meg, fordi jeg følte at vi fikk god flyt i samtalen. I tillegg kjente jeg på at det var godt for selvtilliten min som intervjuer at alt gled så godt. Etter avsluttet prøveintervju gav min kollega meg tilbakemelding på at hun syntes spørsmålene og temaene fungerte fint, og at de fanget opp viktige temaer fra feltet. Hun sa at hun ikke følte noe ubehag i intervjusituasjonen selv om hadde snakket om sine innerste tanker, følelser og erfaringer fra en vanskelig periode.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Creswell (1998) hevder at det i fenomenologiske intervjuundersøkelser er et sentralt poeng å finne fram til informanter som selv har opplevd fenomenet som undersøkes, og at intervjuene går i dybden på intervjupersonens opplevelser, tanker og følelser knyttet til temaet som det fokuseres på. For ”å få fatt i” den subjektive opplevelsen hos den enkelte informant, er det viktig at personen som intervjues føler at rammene rundt samtalen er trygge. I mitt tilfelle fikk lærerne og fagpersonene selv avgjøre hvor intervjuene skulle finne sted, slik at de fysiske omgivelsene bidro til en avslappet og god atmosfære.

Etter at jeg hadde fått navn, adresser og telefonnummer til mine informanter, tok jeg kontakt med dem på telefon for å avtale tidspunkt for intervju. Dessuten ønsket jeg å prate med dem på forhånd, slik at vi ble litt kjent. Dette mente jeg kunne bidra til at tonen mellom oss i selve intervjuet ble mer uformell. Etter telefonsamtalen sendte jeg ut brev der jeg fortalte noe om meg selv og prosjektet, og hvor jeg bekreftet avtalen vi hadde for selve intervjuet (vedlegg 2). Jeg antydte også hvilke temaer vi ville komme inn på i samtalen, slik at de kunne begynne å tenke tilbake på, og reflektere omkring, alt som hadde skjedd i perioden fra de fikk beskjed om at eleven var syk og til eleven døde. Jeg sendte ikke med selve intervjuguiden, for jeg ønsket ikke at den skulle virke begrensende i forhold til hvilke temaer informantene ønsket å ta opp i samtalen.

I intervjuguidene har jeg beskrevet de ulike prosedyrene jeg gjennomførte i forkant av samtalen, og i møtet med de enkelte informantene ble den beskrevne fremgangsmåten praktisert. Jeg takket for at informantene ville delta, sa litt om bakgrunnen for prosjektoppgaven, fortalte om intervjusituasjonen og informerte om frivillighet og konfidensialitet. Jeg snakket også litt om egne erfaringer og var bevisst på ikke å si så mye om de temaene som jeg ønsket å fokusere på i intervjuet. Dette for at mine tanker, følelser og erfaringer ikke skulle påvirke samtalepartnerne mine. Kassettpilleren ble plassert mellom oss, og informantene fikk en liten mikrofon som de festet på genseren slik at opptaket av det de fortalte ble klart og tydelig. Før

vi satte i gang selve intervjuet, skrev både informanter og intervjuer under samtykkeformularet (vedlegg 3).

Som beskrevet tidligere hadde jeg fire hovedemner jeg ønsket å komme inn på i samtalene. I intervjuene sa jeg fra til informantene når vi var ferdige med et emne og gikk over til neste, slik at disse overgangene ble markert. Til tross for dette var noen av informantene så engasjert i det de fortalte, at de forholdt seg til flere hovedtemaer samtidig.

Et par av intervjupersonene kom også inn på temaer som lå utenfor undersøkelsens område, og jeg forsøkte da å hente dem inn igjen. Jeg gjorde mitt beste for at avbrytelsene min ikke skulle oppfattes som krenkende eller på andre måter negativt. Ellers la jeg vekt på å være aktivt lyttende både til det samtalepartnerne sa og måten det ble sagt på, slik at de skulle føle at de ble tatt på alvor. Alle fortalte ivrig og engasjert om sine erfaringer, uten mange spørsmål og avbrudd fra meg. Intervjuguiden ble i hovedsak brukt som en huskeliste på slutten for å sjekke at vi hadde vært innom alle emnene. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned kroppsspråk, stemning under intervjuet, følelsesreaksjoner og min fornemmelse av hva som var viktige temaer for informantene. Denne informasjonen dannet et helhetsinntrykk som var godt å hente frem igjen da jeg skrev ut og bearbeidet datamaterialet.

Lærerintervju – ansikt til ansikt

Tre av lærerintervjuene ble foretatt på skolene hvor informantene jobbet, mens det siste foregikk hjemme hos en av lærerne på ettermiddagstid. Alle møtene startet med at vi hilste på hverandre, og pratet litt uformelt om "løst og fast" før vi satte i gang med selve intervjuet. Under to av lærer-intervjuene dukket det opp forstyrrende elementer underveis som medførte en pause i intervjuet. I det ene tilfellet kom rengjøringspersonalet inn på rommet vi satt, og i det andre ringte telefonen. Etter mitt syn påvirket ikke hendelsene den gode samtalestemningen, fordi vi etter avbrytelsen fortsatte med samme tema og kommunikasjonsmåte som før vi ble avbrutt. Det lærerne fortalte, avdekket at de alle hadde tenkt nøye gjennom hva de ville vi skulle snakke om, og at de var godt forberedt. Tre av lærerinformantene hadde også funnet frem notater, bilder og permer fra sykdomsperioden. Jeg opplevde altså at jeg hadde velvillige samtalepartnere. De hadde mye på hjertet og lot seg ikke affisere av mikrofon og båndopptaker. Intervjuene varte fra 55 til 88 minutter.

Gruppeintervju med fagpersoner

Intervjuet med fagpersonene foregikk en formiddag i lokalene til Den Norske Kreftforening. To av informantene hadde en annen avtale to timer senere, så derfor ble det en litt brå avslutning på intervjuet. Jeg mener likevel at vi fikk snakket oss gjennom de temaene vi skulle, selv om vi ideelt sett kunne ha brukt 5-10 minutter mer for å få gått i dybden i forhold til råd de kunne tenke seg å formidle til nye lærere som må gjennomleve perioder med forberedende sorgarbeid. Under gruppeintervjuet hadde jeg bare en mikrofon som kunne festes på genseren. Den fikk Siv, fordi hun satt lengst unna den andre mikrofonen jeg hadde. Samtalen fløt godt mellom fagpersonene, og de gav ordet til hverandre på en naturlig måte, for at den av dem som hadde mest erfaring om det temaet de til enhver tid snakket om, skulle få bidra. Alle tre var også dyktige til å komme med egne synspunkter på emner som ble tatt opp, både når de var uenige og når de hadde de samme erfaringene. Det var kun ved et par anledninger at de ble så ivrige at de snakket i munnen på hverandre. Samtalen varte i 112 minutter.

Telefonintervju

De to telefonintervjuene med Tove og Bjørn ble tatt på kveldstid, etter at jeg noen dager i forveien hadde ringt for å avtale tidspunkt. Før samtalene hadde jeg transkribert intervjuene

med Åse (hovedinformanten på den ene skolen) og Bente (rektoren ved en annen skole). Åse henviste i den samtalen jeg hadde med henne et par ganger til temaer hun syntes jeg burde ta opp med Tove. Jeg var også interessert i Toves opplevelser, tanker og følelser som klassestyrer gjennom sykdomsperioden. Etter intervjuet med Bente savnet jeg mer detaljert informasjon om sorgarbeidet som ble gjennomført i klassen til den kreftrammede jenta, og syntes det var fint at klassestyrer Bjørn også kunne være behjelpelig. De to telefonintervjuene var ikke identiske, verken med hensyn til tematikk eller dynamikk. Det som var felles var at jeg ønsket begge ettertidsrefleksjoner fra denne perioden, samt å bli informert om hvilke råd de hadde til andre lærere. Intervjuet med Tove tok ca. 40 minutter og fokuserte på hennes reaksjoner, mestring, støtte og råd. Intervjuet med Bjørn omhandlet hans observasjoner av elevenes reaksjoner og takling av situasjonen. Dette intervjuet varte i cirka 30 minutter. Samtalene med Tove og Bjørn fløt lett, og jeg fikk svar på de spørsmålene jeg ønsket tilbakemelding på. Jeg gav dem også mulighet til å snakke om andre temaer tilknyttet studiens problemstillinger.

3.3.5 Lydopptak og transkribering

Alle intervjuene, med unntak av telefonintervjuene, ble tatt opp på kassettpiller. Dette gjorde jeg for å kunne konsentrere meg om informantene, temaer- og dynamikk i samtalen. Fordelen med lydopptak er at ordbruk, tonefall og lignende blir registrert, slik at man kan gå tilbake og lytte, om og om igjen, for å sjekke opp hvorvidt man har oppfattet og forstått det informanten sa (Kvale 2001). Etterpå ble det foretatt fullstendige, detaljerte utskrifter av opptakene.

Opptakene med lærerinformantene hadde bra lyd kvalitet, men under gruppeintervjuet var det av og til vanskelig å oppfatte hva læreren (Lena) sa når avstanden til mikrofonen ble for stor. Jeg fikk tak i helheten da jeg lyttet til båndet etterpå, men enkelte ord var utydelige. Der dette forekommer, kommenterte jeg det i parentes i den transkriberte teksten. Også under intervjuet med Stine er det noen setninger jeg ikke har fått med. Det skjedde i forbindelse med at telefonen ringte midt under samtalen. Stine tok da av seg mikrofonen, og pratet seg bort til telefonen. Også dette er kommentert i transkriberingen.

Jeg har prøvd å skrive ordrett ned det som ble sagt under intervjuene, men jeg har valgt å utelate enkelte småord og bekreftelser som eh, mmm, øh og lignende, i de tilfellene jeg vurderte at disse ytringene ikke betydde noe for meningsinnholdet i det som ble sagt. Også en del pauser og ”støttende” ord fra meg som intervjuer, som ja, akkurat og lignende er utelatt der jeg mener de ikke har betydning. Der det har vært lange pauser som kan ha betydning for innholdsforståelsen, har jeg markert dette med prikker (eks...).

Informantene hadde ulike dialekter, og to av dem hadde ikke norsk som morsmål. Jeg valgte derfor å skrive ut alle intervjuene på bokmål for å gjøre teksten lettere å lese, samtidig som dette også var en måte å anonymisere informantene på, slik at leserne av avhandlingen ikke skal kunne identifisere dem. Jeg valgte i tillegg å endre alle egennavnene, både når det gjelder personer, skoler, steder og sykehus for å beskytte deltakernes anonymitet. For å tydeliggjøre hvem som sa hva i intervjuene, markerte jeg med ”I” (for intervjuer) i teksten der jeg snakket, og første bokstav i informantens navn når de tok ordet.

I tillegg til det verbale språket, som kan festes på et bånd, er også nonverbale elementer viktige i en kommunikasjonssituasjon. Et par av mine informanter var ivrige brukere av kroppsspråk og ansiktsuttrykk, men dette er kun tatt med i transkripsjonen der jeg vurderte at dette hadde betydning for meningsinnholdet.

En del av informantene forholder seg til klassetrinnene fra perioden med 9-årig grunnskole. Det blandes også mellom gammel og ny benevnelse av klassetrinn i noen av intervjuene. For å unngå forvirring om hvilket klassetrinn det er snakk om, velger jeg å omtale trinnene ut fra dagens skolesystem, og har endret klassetrinnangivelse fra gammelt til nytt system i de tekstene det var aktuelt.

3.6 Bearbeiding og analyse av empiri

Etter hvert intervju satte jeg meg ned og noterte inntrykk og uttalelser som jeg mente var sentrale for å få innsikt i hva informantene tenkte og følte i forhold til de tøffe erfaringene de hadde vært gjennom. Deretter lyttet jeg gjennom båndopptakene, noterte viktige ting som ble sagt, lange pauser og følelsesreaksjoner. Dette ble gjort for at jeg senere i bearbeidingen skulle huske hendelser som kunne komme til å bli relevante med hensyn til å forstå informantenes uttalelser bedre.

Da alle intervjuene var transkribert ferdig, gikk jeg gjennom tekstene for å danne meg et helhetlig bilde av hva som hadde blitt formidlet. Jeg leste side for side i hvert intervju og noterte i marginen det jeg mente var betydningsfulle, signifikante utsagn. Etterpå noterte jeg ned disse stikkordene på egne ark, et for hvert intervju.

På bakgrunn av den store datamengden, fant jeg ut at materialet måtte sorteres ytterligere for å få det enda mer håndterlig. Jeg valgte derfor å bearbeide de transkriberte tekstene og stikkordene fra hvert intervju tematisk under tolv overskrifter, på bakgrunn av intervjuguidenes oppbygning: Reaksjoner, mestring, tiltak, støtte, hva informantene la i begrepet forberedende sorgarbeid, informasjon til lærer, informasjon til elevene, forholdet mellom elevene, om skolene var forberedt, råd til andre, beskrivelser av opplevelser etter at eleven var død og en åpen kategori kalt "annet". Som tidligere beskrevet ble rekkefølgen av spørsmålene og temaene i intervjuguiden styrt av informantenes fortelling, så de uttalelsene som hørte inn under hver av de tolv kategoriene fant jeg "hulter til bulter" i de transkriberte tekstene. Jeg gav hver kategori sin egen farge. Deretter gikk jeg gjennom alle intervjuene i Word tekstbehandlingsprogram og markerte tekstavsnitt med den fargen som tilsvarte den kategori-overskriften teksten passet inn under. Dette ble gjort med *alle* intervjuene.

Jeg leste deretter gjennom de tolv nye dokumentene, en for hver fargekategori, og kopierte de uttalelsene og meningene jeg fant mest interessant over på et nytt dokument som jeg kalte: "Det viktigste fra intervjuene." Denne måten å gjøre det på innebærer en dekontekstualisering hvor de enkelte uttalelsene tas ut fra den samlede intervjusammenhengen (Skaalvik 1999, s.113). Når man dekontekstualiserer på dette viset, kan det føre til at enkeltutsagn feiltolkes, fordi man ser bort fra konteksten hvor uttalelsen fant sted. Dette ble forsøkt unngått ved at meningsbærende sekvenser ble samlet og ved at uttalelsene til sist ble sjekket opp og sett i sammenheng med hele intervjuet. Etter at alt dette var gjort, satt jeg igjen med et data-materiale som var mer oversiktlig, og dette, sammen med de første notatene jeg gjorde etter intervjuene og stikkordene fra de transkriberte tekstene, bidro til at prosjektets sentrale kategorier begynte å ta form.

På bakgrunn av "ryddingen" som var gjort, og kategorier som framsto og var relevante for problemstillingene, utviklet jeg følgende nye hovedkategorier: Reaksjoner, takling, informasjon, støtte, tiltak og råd til andre. Det var vanskelig å definere hvilke temaer som hørte til under den enkelte kategori, eksempelvis hva som var reaksjoner hva som var takling. Overgangene var glidende. Underveis har jeg derfor vært innom ulike benevnelser på de forskjellige kategoriene som pekte seg ut, og jeg brukte også tid på å finne ut hvor mange kategorier

jeg skulle dele materialet inn i for å være sikker på at jeg fikk frem meningsinnholdet på en god nok måte.

For å innhente kunnskap om hvordan erfaringer og opplevelser fra de seks kategoriene jeg til slutt endte opp med hadde påvirket hver enkelt informant, skrev jeg også ut kasusorienterte oppsummeringer for hver av informantene. Slik oppnådde jeg dybdekunnskap om hva hver enkelt av dem fortalte om de spesielle områdene, og på dette viset ble den enkeltes helhetlige beretning tydeliggjort.

Opprinnelig hadde jeg tenkt å fokusere på erfaringene og opplevelsene både til elever og lærere, noe intervjuguiden bærer preg av. Men da jeg leste gjennom disse kasusorienterte tekstene ble det, som tidligere nevnt, klart for meg at tyngdepunktet i materialet mitt var rettet mot lærerne, og jeg valgte derfor å fokusere på deres opplevelser, tanker og følelser i forbindelse med forberedende sorgarbeid i skoleklasser.

I det videre analysearbeidet ble det naturlig for meg å velge en fremgangsmåte tilsvarende den som er presentert i Creswell (1998, Appendix C, s.271- 292). I den undersøkelsen som beskrives der, utført av Doris J. Riemen, blir stoffet først sortert etter hva forskeren vurderer er informantenes signifikante uttalelser om fenomenet som er i fokus. Deretter formulerer forskeren sin ”mening,” sin forståelse av de sentrale utsagnene, før det viktigste fra disse formulerte meningene igjen blir samlet i et slags tematisk mønster, ”clusters of common themes”. Til slutt utarbeider Riemen ”Exhaustive descriptions,” der hun i en kort, poengtert beskrivelse integrerer de viktigste resultatene fra analysen. I denne beskrivelsen kommer essensen av informantenes opplevelse av mening til uttrykk. Jeg vurderte det slik at denne måten å analysere materialet på passet godt til mitt bruk. For å kunne bruke den samme fremgangsmåten fant jeg det derfor hensiktsmessig å begrense kategoriantallet mitt. Etter mye redigering kom jeg fram til at det var forsvarlig å samle materialet i følgende tre hovedkategorier; *opplevelse/takling, støtte og råd*.

Deretter utarbeidet jeg en tabell for hver av disse kategoriene, hvor jeg noterte ned de signifikante uttalelsene fra alle informantene. Jeg syntes det var mest hensiktsmessig å utarbeide atskilte tabeller for henholdsvis lærere og fagpersoner, for å se om det var samsvar mellom det den enkelte lærer opplevde og det som fagpersonene i nettverket rundt lærerne observerte. Deretter formulerte jeg ut min tolkning av informantenes ”livsverdensmening” ut fra disse sentrale utsagnene. Mine ”meninger” kom jeg fram til gjennom nitid lesing av, og refleksjon omkring, informantenes signifikante uttalelser. Dessuten sjekket jeg om og om igjen hva som sto i de opprinnelige transkriberte tekstene, i kategorioversiktene og i kasusbeskrivelsene, for å sikre meg at de signifikante uttalelsene jeg hadde plukket ut fanget opp informantenes ytringer i den originale konteksten.

Neste fase, også i tråd med Riemen (i Creswell 1998), var å samle mine formulerte meninger fra det lærerne og fagpersonene hadde formidlet i en felles tabell. Her var poenget å få med kun de punktene som var felles for alle informantene. Disse ble også sjekket opp mot de transkriberte tekstene for å se om det var noen signifikante uttalelser som jeg ikke hadde fått med meg, samtidig som jeg kontrollerte at punktene jeg hadde tatt med virkelig var uttalt hos alle informantene. Til slutt utformet jeg en oppsummerende, poengtert beskrivelse, med utgangspunkt i informantenes sentrale felles opplevelser, for å få frem de essensielle strukturene som illustrerte hvordan lærerne hadde opplevd og taklet det forberedende sorgarbeidet i klassene. Denne beskrivelsen samsvarer med Riemens ”Exhaustive descriptions.”

Etter at resultatdelen var skrevet ferdig, sendte jeg den ut til alle informantene til gjennomlesning og vurdering. Det var viktig for meg å få deres tilbakemelding på om de kjente seg igjen i min beskrivelse av fenomener fra deres livsverden i en vanskelig periode. Jeg var også interessert i å bli kjent med eventuelle andre signifikante opplevelser som ikke hadde kommet frem gjennom intervjuene, eller som jeg ikke hadde fanget opp i min analyse. De skriftlige tilbakemeldingene var udelt positive, og både lærerinformantene og fagpersonene gav uttrykk for at de kjente seg igjen i min beskrivelse. Jeg fikk også tilbakemeldinger om at resultatene var interessant å lese, at presentasjonen var grundig og grei, og at måten jeg formidlet resultatene mine på gjennom tabeller, fungerte godt.

3.7 Presentasjon av resultatene

Creswell (Se Creswell 1998, Appendix C, s.271-292) introduserer et eksempel på en fenomenologisk undersøkelse som sorterer informasjonen etter en bestemt struktur, noe jeg har beskrevet tidligere. Den måten forfatteren her formidler resultatene sine på, har også vært en ledesnor for meg i min fremstilling av resultater.

Jeg presenterer funnene mine i fire deler, tilsvarende kapittel 4-7 i min avhandling. De tre første resultatkapitlene er bygd opp etter samme struktur, med lærernes og fagpersonenes uttalelser presentert hver for seg i ulike tabeller. De tre første kapitlene er også identiske, ved at de er bygd opp rundt to analysenivåer. Det første analysenivået presenterer signifikante uttalelser fra informantene knyttet til kapitlets tema, mens det andre nivået omfatter mine formulerte fortolkninger, eller meninger, i forhold til det informantene uttaler.

Kapittel 4 tar for seg lærernes opplevelser og reaksjonsmåter. Siden kategoriene opplevelse og takling er nært knyttet til hverandre, ble ytringene knyttet til disse kategoriene presentert i en felles tabell. Den neste delen, kapittel 5, tar for seg informantenes erfaringer med støtte, og kapittel 6 presenterer gode råd til andre lærere som havner i en tilsvarende situasjon.

Kapittel 7 er et sammendrag av de felles meningene som forekom hos alle informantene. I stedet for å følge Riemens (i Creswell 1998) opplegg med egen oppsummering av "common themes" og deretter "exhaustive description", valgte jeg å slå sammen disse to måtene å presentere resultatene på. Jeg formulerte ut "common themes" for meg selv i analysearbeidet, men for at presentasjonen ikke skulle bli for lang og omstendelig, har jeg i rapporten valgt å presentere disse temaene direkte, inkorporert i mine "exhaustive descriptions".

Etter resultatkapitlet følger kapittel 8, som omfatter avsluttende konklusjoner og refleksjoner. Dette siste kapitlet er delt i fire hoveddeler. Den første delen er en oppsummering og drøfting av resultater relatert til teori. Videre presenterer jeg hovedkonklusjonene fra egen studie, oppsummert i en modell som illustrerer de viktigste funnene. I den tredje delen antyder jeg veien videre for fremtidig forskning og praksis, basert på min studies resultater. I den fjerde og siste delen kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner knyttet til studien som helhet.

3.8 Vurdering av forskningsprosessen

Synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning varierer. Debattene innenfor forskningstradisjonene fokuserer både på hvilke begreper som skal brukes, innholdet i begrepene og på hvilken måte kvalitative arbeider skal testes og vurderes (Ryen 2002).

Mye av debatten handler om hvorvidt de vurderingsbegrepene som brukes i kvantitativ forskning også kan benyttes i forhold til kvalitative studier. Ytre og indre validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er vanlige betegnelser å bruke når kvantitative undersøkelser skal kvalitetssikres. I jungelen av kreative forslag til nye begreper, og nytt begrepsinnhold, som kan fange opp behovet for kvalitetssikring i forhold til ulike kvalitative tilnæringsmåter, hører Lincoln og Guba til de som har størst gjennomslagskraft (i Ryen 2002, s.177). Disse to benytter betegnelsene *kredibilitet* (sannhet), *pålitelighet* og *overførbarhet* når de skal vurdere kvaliteten i kvalitative undersøkelser.

Jeg har tenkt mye på hvilke kriterier jeg burde forholde meg til for å vurdere kvaliteten på min fenomenologiske intervjuundersøkelse på best mulig måte. Jeg valgte til slutt å benytte meg av Creswells anbefalinger med hensyn til å løse dette problemet også. Creswell presenterer ulike kvalitative forskeres fremgangsmåter, og han mener at Polkinghorne (i Creswell 1998, s. 208) gir den beste oppskriften på hvilke fem spørsmål forskeren bør stille seg selv for å kvalitetssikre sin studie:

Det første spørsmålet omhandler hvorvidt *intervjueren påvirker innholdet i informantens beskrivelse* på en slik måte at beskrivelsen ikke gjengir subjektets virkelige erfaring. Gjennom alle fasene i prosjektet har jeg prøvd å være åpen i forhold til det som subjektene i undersøkelsen har formidlet gjennom sine beretninger. Jeg har også uttrykt egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til fenomenet som studeres. Dette for at leseren mer klart skal kunne bli kjent med hva som styrte mine valg underveis gjennom hele forskningsprosessen, og slik få bedre mulighet til selv å bedømme materialets pålitelighet. Lincoln og Guba (i Creswell 1998, s.202) anbefaler ”Member checks”, det vil si at forskeren forelegger data, tolkninger og konklusjoner for informantene, slik at eventuelle misforståelser kan oppklares. De hevder at en slik tilbakemelding fra informantene styrker påliteligheten av undersøkelsen. For å oppfylle dette kravet, sendte jeg, da resultatdelen var ferdig utskrevet, utkastet til alle informantene for gjennomlesning. Jeg ba dem om å lese gjennom for å se om de kjente seg igjen i mine formuleringer. De ble også oppfordret til å gi tilbakemelding på om det var sentrale poenger jeg ikke hadde fått med. Responsen fra informantene var udelt positiv, og jeg fikk skriftlige tilbakemeldinger på at jeg hadde klart å få tak i essensen av deres opplevelser og erfaring. Samtidig uttrykte to av fagpersonene at de syntes det var spennende at jeg valgte å fokusere på lærernes perspektiv.

Et annet sentralt spørsmål er om *transkriberingen er nøyaktig*. Tidligere i oppgaven (s. 55) har jeg gitt en detaljert beskrivelse av hvordan jeg overførte det som informantene sa fra båndopptakeren til skrevet tekst. Der kommer jeg inn på lyd kvaliteten på opptakene, at jeg endrer dialekt til bokmål, og jeg forklarer hvorfor jeg utelater en del småord og pauser. Likevel mener jeg at mine transkriberinger gir en nøyaktig og god gjengivelse av innholdet i det som ble sagt i intervjusituasjonene.

Det tredje vurderingskriteriet handler om hvorvidt forskeren gjennom analyse av empirien kunne ha kommet fram til *andre konklusjoner enn de som blir presentert*, og i hvilken grad hun har greid å identifisere mulige alternativer i sin framstilling. For å ivareta dette dilemmaet har jeg forsøkt å gi en detaljert og ryddig beskrivelse av hvordan jeg bearbeidet og analyserte informasjonen fra intervjuene, slik at leserne selv kan følge med i, og vurdere, de valg jeg har foretatt underveis i prosessen. Det var mye interessant stoff som kom frem gjennom samtalene, men jeg var nødt til å begrense informasjonen til temaer som gav svar på de problemstillingene jeg var opptatt. Jeg har presentert det *jeg* mener er essensen av læreres opplevelser knyttet til forebyggende sorgarbeid i skoleklasser. Muligens ville en annen forsker tolket

dataene på en annen måte. Men tilbakemeldingen fra informantene bekreftet i alle fall fullt ut at jeg hadde fanget opp og fokusert på de temaene som det var viktigst for dem å formidle.

Det neste kriteriet handler om hvorvidt en leser kan *gå fra forskerens beskrivelser og tilbake til de transkriberte tekstene for å finne igjen relevante informantuttalelser som samsvarer med forskerbeskrivelsene*. For å ivareta dette kravet bruker jeg sitater fra både lærerintervjuene og samtalene med fagpersonene som illustrasjoner i min resultatpresentasjon. Etter sitatene har jeg skrevet sidetallet på den siden i den transkriberte teksten sitatet er hentet fra, for at lesere av studien, om ønskelig, kan gå inn og kontrollere at sitatene er hentet fra den transkriberte teksten. Videre har jeg kontinuerlig gått frem og tilbake mellom uttalelsene presentert i tabellene mine og de opprinnelige transkriberte tekstene, for å sjekke at det er samsvar mellom min presentasjon og det som virkelig ble uttalt under intervjuene. Da jeg skulle oppsummere hva som var informantenes kjerneopplevelser, måtte jeg tenke tilbake på hvert enkelt intervju og lese kasusframstillingene mine, om igjen og om igjen, for å finne ut om det jeg presenterte virkelig var opplevd som betydningsfullt av hver enkelt av dem. Gjennom min erindring av hva den enkelte informant sa, og ved å finne igjen kjerneopplevelser i kasusframstillinger og transkribert tekster, mener jeg at jeg med temmelig stor sikkerhet kan hevde at jeg har funnet fram til essensen, til meningen i lærernes livsverden i sykdomsperioden. Tilbakemeldingene fra hver den enkelte deltaker i undersøkelsen bekrefter også dette.

I det siste kvalitetssikringsspørsmålet spør Creswell om hvorvidt beskrivelsen som presenteres i en forskers undersøkelse er *spesifikk for denne undersøkelsen, eller om resultatene kan overføres til andre, tilsvarende situasjoner?* Jeg hadde et ønske om at min analyse og presentasjon av mine informanternes erfaringer ville kunne bidra med kunnskap som også kan gjelde for andre lærere som havner i en lignende situasjon. Kvale (2001) skriver om analytisk generalisering, som involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen, lignende situasjon. Analytisk generalisering er basert på analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Det er av stor betydning at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon, både teoretisk og empirisk, slik at analytiske generaliseringer kan foretas av leseren. Dette mener jeg at jeg har gjort i mitt prosjekt. Jeg har redegjort for hvordan teori og kunnskap fra feltet styrte måten jeg formulerte intervju spørsmålene mine på. Deretter gjorde jeg greie for gjennomføring og analyse av innsamlet informasjon på et grundig måte, før jeg til slutt presenterte resultater og drøftet disse opp mot relevant teori. Jeg tillater meg på bakgrunn av dette å mene at resultatene fra denne studien kan overføres til tilsvarende framtidige situasjoner. Dessuten mener jeg at de rådene som gis i min studie kan bidra til å lette arbeids-situasjonen for andre lærere som skal forholde seg til elever med livstruende diagnoser.

I tillegg til disse fem punktene vil jeg også nevne tre andre momenter som jeg vurderer er med på å styrke studiens kvalitet. For det første viste det seg at det er samsvar mellom flere av informantenes uttalelser om de forskjellige temaene som tas opp. For det andre stemmer mine funn overens med annen forskning som er gjennomført om sorg, mestring og betydningen av ulike former for støtte. For det tredje styrker det både studiens kredibilitet og pålitelighet at mange av mine informanternes erfaringer er sammenfallende med de opplevelsene jeg selv har hatt i tilsvarende perioder som det de gjennomgikk fra deres elever ble syke til de døde.

Avslutningsvis vil jeg nevne at i det kvalitative forskningsintervjuet er forskeren selv et viktig instrument i hele forskningsforløpet. Forskeren må forholde seg til sin egen subjektivitet. Dette krever at hun eller han til enhver tid nøye tenker gjennom og begrunner egne valg, slik at subjektive vurderinger best mulig unngås. Studiens kredibilitet er i høy grad avhengig av

kompetansen, dyktigheten og nøyaktigheten hos den som samler inn, analyserer og presenterer datamaterialet. Ved å tenke nøye gjennom intervjusituasjonens fysiske og psykiske ”fallgruver”, og fallgruver underveis i forskningsprosessen videre, slik som jeg har beskrevet det tidligere i metodekapitlet, mener jeg å kunne hevde at den informasjonen jeg rapporterer her om mine informanternes erfaringer med forberedende sorgarbeid er pålitelig.

4 LÆRERNES OPPLEVELSER OG REAKSJONSMÅTER

I dette kapittelet ønsker jeg å formidle informantenes erfaringer knyttet til hvordan lærerne opplever og takler det at en av deres elever får en alvorlig diagnose, og senere dør. Jeg presenterer resultatene i tabellform, i et forsøk på å skape et oversiktlig bilde av betydningsfulle temaer fra lærernes livsverden. Kapitlet er inndelt i to, dette fordi jeg har sortert og gruppert innhentet informasjon på to analysenivåer. På det første nivået presenterer jeg sentrale uttalelser fra informantene, sett fra deres perspektiv. På det andre formulerer jeg, på bakgrunn av disse uttalelsene, i egne, poengterte ”meninger”, om hva lærernes opplevelser og måter å takle på omfatter.

4.1 Analysenivå 1: signifikante uttalelser

I tabell 1 har jeg samlet betydningsfulle uttalelser fra lærerinformantene om hvordan de opplevde og taklet utfordringene de stod overfor i sykdomsperioden. Jeg presenterer først utsagn som beskriver hvordan lærerne opplevde perioden, og deretter hvordan de taklet den. Nederst på tabellen gjengir jeg sitater fra to av lærerne. Disse sitatene er valgt ut som representative eksempler for å vise hvordan jeg har plukket signifikante uttalelser direkte fra empirien. Etter gjengivelsene har jeg skrevet navnet på informantene, og fra hvilken side i den transkriberte teksten sitatet er hentet fra. Tabell 2 har samme oppbygging og tema, men her er det erfaringene til de tre fagpersonene som kommer til uttrykk.

Tabell 1: Lærernes uttalelser

Hvordan lærerne opplever og takler de utfordringer de står overfor i sykdomsperioden.

Opplever:

1. Får sjokk når jeg får informasjon om diagnosen.
2. Føler det er vanskelig å forholde seg til klassen når jeg som lærer får informasjon om elevens sykdom gjennom rykter.
3. Forstår alvoret etter hvert, og da blir det mer tanker rundt situasjonen med den syke eleven.
4. Tenker mye på hvordan det skal gå med den syke eleven.
5. Tankene veksler mellom håpløshet og optimisme.
6. Synes det er vanskelig å gå på sykebesøk. Føler meg spesielt usikker når eleven blir dårligere.
7. Føles forferdelig trist i perioder.
8. Må hele tiden være observant på elevenes ulike reaksjoner og mestring.
9. Føles verdifullt med nær kontakt med den syke elevens familie.
10. Synes det er fint når den syke eleven er sammen med klassen.
11. Blir kjent med nye, koselige folk.
12. Å få støtte fra andre personer som viser at de bryr seg, lytter og gir positiv tilbakemelding på arbeidet jeg gjør.
13. Går relativt greit, men får støyten etter at eleven er død.

Takler:

14. Viser følelser som glede, sinne og gråt.
15. Tror underveis på at det vil gå bra.
16. Involverer meg, blant annet ved å praktisere hjemmeundervisning.
17. Prater med venner, kolleger, elevene og andre i støtteapparatet rundt den syke eleven.
18. Skaffer meg informasjon om sykdommen.
19. Mottar gjennom ansvarsgruppa informasjon og råd om prosessen videre. Ansvarsgruppa er i tillegg et sted å få prate ut og spørre om ting jeg lurte på.

20. Går seg til som en del av hverdagen.
21. Finner meningen med det som skjer.
22. Fokuserer på alt jeg lærer av denne erfaringen.
23. Henter hjelp fra fagpersoner utenifra.
24. Benytter meg av meditasjon og healing i arbeidet for å takle hverdagen.
25. Leser relevant litteratur.

Eksempel: Punkt 7, 19 og 20 er hentet fra følgende sitat:

Så det har liksom nesten gått seg til som en slags del av hverdagen også at han har vært syk rett og slett. Synes det. Det...men det har jo i perioder vært forferdelig trist. Du har jo de hjemme som på en måte har vært klar over situasjonen. Og så har jo du...(sukk)...ja i og med at vi i grunnen har hatt disse ansvarsgruppemøtene så har vi på en måte fått, ja spurt litt og fått ut litt på den måten også. Fått snakka om det på den måten også. Selv om det i og for seg har vært litt sånn saklig nivå, så har det vært greit det og (Åse, s.6).

Eksempel: Punkt 1, 3, 4, 9, 11 er hentet fra følgende sitat:

Så det er klart det var veldig i tankene dine hele tiden. Det var det. Og særlig etter hvert. For jeg vil nå si at i starten hadde jeg veldig tro på at dette går jo sikkert bra. Jeg tenkte jo sånn. Du har ikke noen grunn til å tenke noe annet i starten i hvert fall. Så når jeg var kommet over det største sjokket, så nå er det behandling og greier, så får vi se. Så det var jo etter hvert at jeg mer skjønnte alvoret da. Det er klart at etter hvert som det gikk så, ble det mer og mer tanker rundt det å. Mm. Etter hvert som jeg ble bedre kjent med familien så vart det veldig.. Jeg var der mye på besøk og i det hele tatt mye så... det er klart at du vart veldig opptatt av det. Mm. Men det var ikke noe sånn som jeg følte som noe offer å det var ikke ja... dette er en jobb jeg må gjøre liksom. Det var ikke det altså. For det vart en helt naturlig del å...ja, jeg traff så veldig mye koselige folk og det vart en ny del av livet mitt også, på en måte (Kari, s.6).

Tabell 2: Fagpersonenes uttalelser

Hvordan lærerne opplever og takler de utfordringer de står overfor i sykdomsperioden.

Opplever:

1. Synes det er en problematisk situasjon å befinne seg i.
2. Tør å innrømme at arbeidssituasjonen er problematisk.
3. Føler de ikke makter å forholde seg til den syke eleven og klassen.
4. Fortrenger situasjonen og får reaksjonen etter at eleven er død.
5. Trenger konkret informasjon, for å forebygge og unngå rykter.
6. Læreren må føle trygghet for å kunne starte sorgarbeidet i klassen.
7. Føler styrke, ansvar og delaktighet når de selv får formidle informasjon til klassen.
8. Vil jobbe med seg selv og omgivelsene med en gang.

Takler:

9. Trekker inn støttepersoner fra det lokale hjelpeapparatet.
10. Prater om situasjonen med andre involverte i nettverket til den syke eleven, kolleger, venner og egen familie.
11. Søker informasjon om diagnosen og sorgarbeid. I tillegg er lærerne på jakt etter tips om hvordan de kan legge opp det pedagogiske opplegget til den syke eleven og resten av klassen.
12. Gjør mye i forhold til klassen med en gang diagnosen er offisiell.
13. Føler at de bidrar med noe i arbeidet med klassen og den syke eleven.
14. Læreren velger å sykemelde seg.

Eksempel: Punkt 1, 3, 8 og 14 er hentet fra følgende sitat:

L: Å, det er veldig ulikt. Noen er veldig med i situasjonen, og vil nærmest jobbe med seg selv og omgivelsene med en gang. Mens noen de vil ikke jobbe med dette her. Og synes at det er så vanskelig, at de velger faktisk å sykemelde seg (s.12).

Eksempel: Punkt 6, 7 12 og 13 er hentet fra følgende sitat:

***P:** Men jeg synes det er et viktig utgangspunkt det der at faktisk lærer eller helsesøster selv får muligheten til å formidle, for dem har jo faktisk tillit og kjenner ungene veldig godt. Og det gir litt kanskje, styrke og ansvar og følelser av delaktighet. Når du selv får være med å bidra med noe. Men selvfølgelig er det viktig at de føler seg trygg, men det virker jo som om veldig mange av dem har gjort veldig mye. Når de kommer til det første møtet med primærhelsetjenesten. Og det er nok sikkert fordi skoleavdelingen på Barneklubben og hjemmeskolen har så nær kontakt allerede ved første dag, og skolen får en del informasjon fra dere på skoleavdelinga. Nærmest får en trygghet til å starte prosessen da (s.4 og 5).*

4.2 Analysenivå 2: formulerte meninger

I tabell 3 og 4 formulerer jeg selv ”meninger” om hvordan lærerne opplever og takler utfordringene med forberedende sorgarbeid i klasser. Jeg har ”tatt informantenes perspektiv”, og har etter beste evne forsøkt å formulere det jeg opplever og tolker som meningen i deres uttalelser fra analysenivå 1. Lærernes og fagpersonenes meninger fremstilles i hver sin tabell.

Tabell 3: Lærerne

Formulerte meninger om hvordan lærere opplever og takler utfordringene.

Lærernes opplevelser:

1. Det er vanskelig å koble ut tankene på fritiden, for det er en så tøff emosjonell prosess man går gjennom.
2. I forholdet til den syke eleven er det mange ulike følelser som kommer til syne. Det kan være glede over at eleven er i klassen, fortregning av ubehagelige tanker rundt at denne eleven kan dø, og usikkerhet om hva man skal snakke om når man er på tomannshånd.
3. Elevene i klassen har ulike måter å reagere og mestre denne spesielle situasjonen på. Det blir viktig for læreren å kunne ”se” hver enkelt elev, og støtte dem gjennom de prosessene de må gjennom, uansett når de måtte dukke opp.
4. Ved å samarbeide og motta støtte fra andre, bringer sykdomserfaringene også med seg en del positive opplevelser. Dette kan være glede over å bli kjent med nye mennesker og bevissthet om hva man lærer av alt som skjer i sykdomsperioden.

Lærernes takling:

1. Ved å holde seg kontinuerlig godt informert om de ulike sidene ved sykdomsforløpet, står lærerne bedre rustet til å møte de utfordringene de til enhver tid står overfor. Informasjonen kan komme fra relevant litteratur eller fra andre personer i nettverket rundt den syke eleven.
2. Det er viktig å la egne følelser komme til syne. Dette for å ”lette på trykket” for egen del, samtidig som man viser elevene at det er lov til å vise følelser.
3. Klarer man å opprettholde så normale dager som mulig både for seg selv og elevene, skaper det trygghet i klassemiljøet.
4. Å prate med noen hjelper en til å sette ord på tanker og følelser, og til å finne mening i det som skjer.
5. Lærerne trenger hjelp fra andre for å takle den situasjonen de står oppe i. Støtten kommer fra nære relasjoner (venner, familie, kolleger) eller fagfolk i hjelpeapparatet.
6. Ved å involvere seg i den syke eleven og dens familie får læreren en større trygghet i forhold til seg selv og den jobben som må gjøres i klassen.
7. Teknikker fra meditasjon og healing benyttes av en lærer for å gjøre arbeidssituasjonen lettere.

Tabell 4: Fagpersonene

Formulerte meninger om hvordan lærere opplever og takler utfordringene.

Lærernes opplevelser:

1. Lærerne trenger konkret informasjon om diagnosen og prognosene for å kunne informere videre til klassen og skolens personale. Det er også viktig med konkret informasjon for å forebygge rykter.
2. Om læreren tør å innrømme at det er vanskelig, åpner det også for tilsvarende tanker fra elevenes side. Samtidig har man da uttrykt et behov for at man kanskje kan trenge hjelp og støtte.
3. Lærerne går enten inn for arbeidet med ”krummet rygg”, eller de føler at dette makter de ikke å ta tak i.
4. Lærerne går så opp i situasjonen at de ikke har tid til å føle så mye på sorgprosessene i seg selv. Reaksjonen kommer etter at eleven er død.

Lærernes takling:

1. De trekker inn støttepersoner fra den nære krets (venner, familie, kolleger) eller andre fagpersoner i nettverket rundt den syke eleven.
2. Når lærerne har noen å prate med, får de hjelp til å sette ord på tanker og følelser. Det å prate kan også hjelpe dem til å finne mening med det som skjer.
3. Lærerne søker etter informasjon og tips om hvordan de på en best mulig måte kan drive forberedende sorgarbeid i klassen. Ved å hente inn litteratur og snakke med fagpersoner får lærerne trygghet i sin jobb med å informere elevene og kollegene på skolen.
4. Enkelte lærere velger å sykemelde seg, fordi det blir for vanskelig.

5 LÆRERNES OPPLEVELSE AV STØTTE

Dette kapitlet er bygd opp etter samme struktur som kapittel 4, med tabeller fordelt på to analysenivå. Søkelyset er her rettet mot hvilke former for støtte lærerne opplever å få gjennom elevens sykdomsperiode.

5.1 Analysenivå 1: Signifikante uttalelser om hvilke former for støtte lærerne opplever, og hva de savner

Gjennom tabell 5 forsøker jeg å gi et bilde av hvilke former for støtte lærerne opplever som betydningsfulle i tidsrommet fra diagnosen blir satt til eleven dør. I punktene 19-22 i tabellen kommer det fram at lærerinformantene også forteller om områder hvor de følte at de savnet støtte. I tabell 6 presenterer jeg fagpersonenes erfaringer knyttet til læreres støttebehov. Under intervjuet med fagpersonene kom det, som rimelig er, ikke frem direkte utsagn om hva lærerne savnet av støtte, slik de selv formidlet. Begge tabellene avsluttes med to representative sitater for å dokumentere at jeg også her har tatt med uttalelser som stammer direkte fra den transkriberte teksten, og som representerer flere utsagn i empirien om dette temaet.

Tabell 5: Lærernes uttalelser

Hvilke former for støtte opplever lærerne gjennom denne perioden, og hva savner de?

Opplevd støtte:

1. Kjenner meg ikke alene med ansvaret for klassen når flere av skolens personale trer støttende til.
2. Har en samarbeidspartner som er like oppdatert som meg selv.
3. Merker at det er godt å kunne prate med kolleger, venner og andre i nettverket rundt den syke eleven.
4. Venninner og kolleger lar meg prate ut og støtter meg, slik at jeg etterpå kan møte klassen og gi dem det de trenger.
5. Andre lærere stepper inn for meg i timer når det blir for tøft.
6. Samarbeider godt og nært med familien til den syke eleven.
7. Kommer i kontakt med andre fagpersoner som hjelper til med råd og informasjon.
8. Avtaler faste og regelmessige møter i ansvarsgruppa for å kunne prate og holde seg informert.
9. Får informasjon og veiledning fra sykehuset.
10. Får tilgang til brosjyrer og annet informasjonsmateriell.
11. Leser barnelitteratur om sorg, noe som gir en fin innfallsvinkel for samtaler med klassen.
12. Får positiv tilbakemelding på arbeidet jeg gjør med klassen og den syke eleven fra kolleger, hjelpetjenesten og klassens elever og foreldre.
13. Foreldrene tar initiativ til ulike arrangement i klassen.
14. Jeg informerer resten av kollegiet på skolen, og får skryt for at jeg orker å stå frem og prate om det.
15. Får avlastning i klassen av assistent.
16. Kreftsykepleier bryr seg ved å spørre hvordan det går, og hvordan jeg har det.
17. Får hjelp av ei venninne til å fokusere på positive opplevelser.
18. Prater med psykolog om tunge tanker og skyldfølelse som plager meg på fritiden.
19. Etter samtalen føler jeg en stor lettelse.

Savnet støtte:

19. Har behov for relevant kurs om sorgarbeid for å føle meg trygg på det arbeidet jeg gjør i klassen.
20. Savner i perioder fyldig informasjon om diagnosen og behandlingen til den syke eleven.
21. Ønsker at noen tar over ansvaret for klassen i perioder når det blir for tøft.
22. Ser gjerne at flere i personalet involverer seg i sorgarbeidet med klassen.

Eksempel: Punkt 5 er hentet fra følgende sitat:

Og det er klart at...det blir tøft for noen. Men da er det alltid noen som er sterkere. Og da hjelper man hverandre. Og noen ganger så var det personale som måtte gå vekk i fra timen, og gå inn og sette seg her en stund. Og det ordnet vi også veldig fort. Vi fikk alltid noen andre til å hoppe inn veldig fort, uten at det ble noe mye styr ut av det. Det var ingen som spurte om hva skal jeg ha i betaling for det, og slike ting. Vi bare steppet inn for hverandre, og hjalp til. Når vi så at det trengtes. Om noen trengte litt ro en stund, så måtte de få det. Så gikk de tilbake igjen. Så...ja, det var...det har kanskje vært med på å styrke samholdet enda mer i etterkant (Bente, s.4).

Eksempel: Punkt 4 og 13 er hentet fra følgende sitat:

Jeg hadde jo de gode venninnene. Og de hjalp jo meg, ikke sant. For hvis jeg gikk helt i dørken, så hadde jeg jo ingenting å gi ungene. Så....På en måte så hjalp de meg utrolig for at jeg kunne få gjøre meg ferdig, og så kunne jeg gå og møte ungene. Og gi det de trengte. Ja. Også den støtten jeg hadde fra foreldrene. De var utrolig. For at det hadde ikke blitt noen sånn samling, storsamling og sånn der litt ekstra stas,...hvis ikke de hadde gjort det (Stine, s.8).

Tabell 6: Fagpersonenes uttalelser

Hvilke former for støtte opplever lærerne gjennom denne perioden?

1. Bruk av ansvarsgruppa som arena for å prate ut og søke informasjon og råd om arbeidet med klassen og den syke eleven.
2. Oppfordres fra sykehuset til å kartlegge mulige samarbeidspersoner fra hjelpetjenesten, og da spesielt helsesøster.
3. Finner samarbeidspartnere på skolen, som f. eks rektor og inspektør.
4. Føler seg ikke alene med ansvaret for klassen når flere av skolens personale og administrasjon trer støttende til.
5. Får anledning til å snakke og bearbeide tanker og følelser i ansvarsgruppa.
6. Mottar informasjon og svar på spørsmål om diagnosen, behandling og pedagogiske tiltak fra personalet på sykehuset.
7. Formidler selv informasjon til klassen, noe som gir en følelse av styrke, ansvar og delaktighet.
8. Får oppmuntring og praktisk hjelp fra Den Norske Kreftforening til å mestre sorgarbeidet i klassen.
9. Mottar ressurser til hjemmeundervisning i slutfasen.

Eksempel: Punkt 1-4 er hentet fra følgende sitat:

L: *Og det med at det blir for tøft, det må vi selvfølgelig snakke om allerede ved den først telefonsamtalen. At da er det viktig at læreren finner en samarbeidspartner på skolen. Helsesøster er en viktig støtteperson. Hun er viktig i forhold til medisinsk informasjon. Men det anbefales sterkt at læreren finner en person på skolen som han/hun virkelig kan bruke som støtte. Rektor må være den viktigste samarbeidspartneren. Det er nødvendig at rektor og også inspektør får samme informasjon om eleven slik at de lettere forstår hvilken vanskelig situasjon læreren er i. Ledelsen ved skolen har ansvaret for ressurser og skal være en fortrolig samtalepartner når det blir for tøft for læreren. Kanskje er det nødvendig med ekstra ressurser/vikar i klassen i en periode slik at læreren kan ta seg ekstra av den eleven som skal dø?*

S: Men kan ikke en ansvarsgruppe også brukes til det. I hverfall vi snakket om det før at når man danner en ansvarsgruppe rundt familien og barnet, så...den ansvarsgruppen kan møtes for seg selv, og gi hverandre støtte og oppbakking, veiledning. Tenker jeg, som kanskje en fra hjelpetjenesten kunne kommet inn.

Eksempel: Punkt 8 er hentet fra følgende sitat:

S:...mange som vil ha noen fra Den Norske Kreftforening som kommer ut og informerer i klassen, fordi vår elev er alvorlig syk eller sånn. Etter et kvarter eller tjue minutter så sier de, ja, nei, her gjør jeg jobben. For de får den oppbacking. De har egentlig kunnskapen, men de er litt usikker. Og de har jobbet mange år, ikke sant. Som du skisserte i det brevet, ikke sant. Hva du selv har gjort. Det er klart, hvis de får litt oppbacking, bare for det er kreft eller bare fordi det er noe annet som man ikke kan. Så OK greit det. Men man får litt trygghet og oppbacking, og se det her kan du. Og ja, ja da kan man faktisk veldig mye å.

P: De har mye generell kunnskap.

5.2 Analysenivå 2: Formulerte meninger om hvilke former for støtte lærerne opplever, og hva de savner

De to neste tabellene følger samme mønsteret som de to foregående. Men her er det min oppfatning av informantenes dypereleggende mening av opplevd og savnet støtte som blir framstilt. I tabell 7 har jeg formulert *mine* meninger om lærerinformantenes opplevelse etter nitid saumfaring av deres egne uttalelser. I tabell 8 formidler jeg hvordan jeg har oppfattet fagpersonenes forståelse av lærernes støttebehov.

Tabell 7: Lærerne

Formulerte meninger om hvilke former for støtte lærerne opplever gjennom denne perioden.

1. Det er viktig for lærere ikke å stå alene med ansvaret for den syke eleven og klassen. De bør skaffe seg et nettverk på skolen, i hjelpetjenesten og blant foreldrene i klassen.
2. Det er vesentlig for læreren å ha noen på skolen å snakke med for å bearbeide det som skjer. Når læreren får snakket ut om sine egne problemer, blir det lettere å gjøre en god jobb med elevene i klassen etterpå.
3. Ved å være med i en ansvarsgruppe får læreren mulighet til å treffe de andre i nettverket rundt eleven. Her gis det rom for samtaler, informasjonsutveksling og felles planlegging av "veien videre."
4. Ved å bli kjent med relevant litteratur og snakke med fagpersoner får lærerne trygghet i sin jobb med å informere elevene og sine kolleger på skolen.
5. Det gir styrke og motivasjon til å stå på videre når man merker at folk bryr seg om en. Det kan være at noen spør om hvordan det går, positive tilbakemeldinger fra klassens elever og foreldre, og bekreftelser på at man gjør en god jobb fra kolleger og andre fagpersoner.
6. I klassen bør det legges til rette for samtaler om tanker og følelser rundt døden. For læreren kan god litteratur på området være et godt hjelpemiddel for å få samtalen i gang i klassen.
7. Klassen blir sammensveiset når man går gjennom en slik tøff opplevelse sammen. Elevene i klassen er ekstra snille med læreren og sine klassekamerater, og prøver å gjøre arbeidssituasjonen lettere for læreren.
8. Får hjelp av venner og kolleger til å se hvilke positive erfaringer man får. Ved å fokusere på de positive effektene blir denne tøffe perioden lettere å komme gjennom.
9. Mangel på støtte er med på å skape usikkerhet og gjøre situasjonen tyngre enn nødvendig for de involverte lærerne.

Tabell 8: Fagpersonene

Formulerte meninger om hvilke former for støtte lærerne opplever gjennom denne perioden.

1. Lærerne bør ikke å stå alene med ansvaret for den syke eleven og klassen. Man bør skaffe seg samarbeidspartnere både på skolen og ellers i nettverket rundt den syke eleven.
2. Ansvarsgruppa er et forum hvor man kan utveksle informasjon, søke råd og prate med andre involverte.
3. Viktig at læreren selv, i samarbeid med helsesøster, får formidle sentral informasjon til elevene i klassen. Dette kan gi en følelse av styrke, ansvar og delaktighet.
4. Ved å holde seg informert står læreren bedre rustet til å møte de utfordringene de står Overfor. Informasjonen kan komme fra litteratur eller gjennom råd fra andre personer i nettverket rundt den syke eleven.
5. Lærerne trenger både praktisk hjelp og hjelp til å bearbeide tanker og følelser gjennom å få "prate ut" med andre som bryr seg.

6 GODE RÅD

Alle informantene ble i intervjusituasjonen oppfordret til å overbringe gode råd til andre lærere som havner i en tilsvarende situasjon. Jeg oppfordret dem til dette fordi jeg, som jeg har nevnt flere ganger allerede, ved starten av min studie hadde et klart ønske om å formidle kunnskap videre som andre lærere som kommer i tilsvarende situasjon kan nyttegjøre seg. Rådene ble etter hvert mange, og i dette kapitlet får du som leser mulighet til å ta lærdom av hvordan disse informantene har omformulert erfaringsbasert kunnskap til gode råd.

6.1 Analysenivå 1: Signifikante uttalelser om råd til lærere som havner i en tilsvarende vanskelig situasjon

Tabell 9 og 10 gjengir råd som lærerinformantene og fagpersonene anser som mest sentrale for at en lærer skal komme seg gjennom sykdomsperioden på best mulig vis personlig. Dessuten vil dette også være meget gode råd for lærere som skal støtte og hjelpe elevene sine på en god måte i deres sorgprosess. I disse to tabellene dokumenterer jeg også, som i de tidligere presenterte tabellene, sentrale uttalelser med representative sitater.

Tabell 9: Lærerne.

Råd til andre som kommer i tilsvarende situasjon.

1. Vær forberedt på alle de følelsene som kan dukke opp i forbindelse med den tøffe arbeidssituasjonen du har.
2. Sørg for å ha noen å prate med om tanker, følelser og det pedagogiske arbeidet i klassen.
3. Formidle at du trenger folk rundt deg.
4. Sitt ikke med ansvaret alene.
5. Ta kontakt med heimen for å etablere gode samarbeidsrutiner.
6. Opprett ansvarsgruppe med foreldre og fagpersoner som har med den syke eleven å gjøre.
7. Møtes regelmessig i ansvarsgruppe.
8. Ha åpne linjer mellom alle som har med den syke eleven å gjøre.
9. Vær åpen og ærlig med ungene om at eleven kan dø.
10. Hold resten av foreldregruppen informert om diagnosen og hva som skjer i klassen.
11. Sjekk opp med foreldrene til den syke eleven hvilken informasjon du kan formidle videre til klassens elever og foreldre.
12. Informer nøkternt om sykdomsbildet.
13. Prat om døden. Ta opp død/liv - problematikk i fag der det er naturlig.
14. Svartmal ikke situasjonen for mye, men prøv å se lyspunktene.
15. Prøv å unngå rykter.
16. Sett av tid til å prate om tanker og følelser i forbindelse med den syke elevens diagnose i klassen.
17. Skaff deg informasjon om sorgarbeid. Skaff materiell og gå på relevante kurs.
18. Gjør praktiske ting sammen med elevene i klassen.
19. Prøv å få ekstra lærer eller assistent i klassen slik at du kan få praktisk og emosjonell støtte i arbeidet med klassen og den syke eleven.
20. La dagene gå sin gang.
21. Ta dagene som de kommer.
22. Ha et fleksibelt, men samtidig hverdagslig opplegg for den syke eleven når han/hun er på skolen.
23. Sett i gang sosiale tiltak for klassen som også den syke eleven kan delta på. Dette kan være klassefester, turer og sosialt samvær på fritiden.
24. Sørg for at elevene har kontakt med klassekameraten gjennom besøk, brev, mail osv.

25. Gjennomfør hjemmeundervisning.
26. Husk at andre elever som står den syke eleven nær også har behov for informasjon og støtte.
27. Ha rammene klare for den dagen eleven dør.
28. La klassen møte presten før eleven dør.
29. Vær et medmenneske.
30. Tenk på hva du kan lære av disse erfaringene. Tenk positive tanker.

Eksempel: Punkt 3, 4, 6, 7, 9-11, 20, 21 og 30 er hentet fra følgende sitat:

Sette i gang ganske tidlig med å si at man trenger folk rundt seg. Og at dette her er et ansvar som du ikke vil sitte med alene, men at dette er noe man må dele på. Sånn i forhold til ei ansvarsgruppe eller et eller annet sånn. Møtes jevnlig uten at man har noe å snakke om eller ikke. (kremt) Også på en måte la det bestå av de personene du mener er aktuell, altså sånn....eemmm....(Lang pause) . Vær åpen og ærlig med ungene. Pass på å hold foreldrene orientert med jevne mellomrom. Selv om man på en måte er (pause).... Det er også er litt sånn vanskelig, for da må du på en måte ha det godkjent fra foreldrene til den syke at dette her er greit, og sånn. Så det er litt sånn omveier. Eeemmm...(lang pause). Og tenk litt sånn som jeg tenker, sånn som jeg snakket om i sted. Altså tenk på hva, det er trist, men tenk på hva man på en måte kan lære ut av det, altså. Å vær takknemlig for det. (lang pause) Ja. Også tror jeg det også er kjempeviktig også bare å la dagene gå sin gang. Og la det være vanlige dager, og la det på en måte...ikke fokuser mer på det, enn du føler er riktig, altså sånn. For ungene er tryggest når de gjør det de bruker å gjøre (Åse, s.11).

Eksempel: Punkt 2, 3, 5, 8 og 12 er hentet fra følgende sitat:

Å informere nøkternt og ...ikke overdrive noen vei. Men prøve å være så normal som mulig, men likevel klar og tydelig. (Pause) Og at man har et lite nettverk. At man har noen å snakke med. For sin egen del. For det kan bli tøft å ha et nært forhold som klassestyrer til en klasse. Man blir veldig glade i ungene etter hvert, ikke sant. Så det er klart at det vil bli kanskje enda verre for en klassestyrer enn for meg som rektor.(Pause) Og hele tiden altså skaffe...altså...å ta kontakt med heimen uten å mase. Å prøve å få åpne linjer mellom heimen og skolen (Bente, s.7).

Tabell 10: Fagpersonene.

Råd til lærere som får alvorlig syke barn i klassen.

1. Du trenger ikke å si så mye, men må signalisere til barna at du tør å stå i det.
2. Vær åpen og ærlig med elevene.
3. Bruk aktuelle bøker som innfallsvinkel for samtaler i klassen.
4. Ta i mot spørsmål fra elevene.
5. Sett av tid til å prate om tanker og følelser knyttet til den syke elevens diagnose i klassen.
6. La elevene få fortelle om egne erfaringer med sykdom og død.
7. Vær oppmerksom, omtenkstom og vis omsorg.
8. Lær elevene å vise omsorg.
9. Gjør døden mindre tabubelagt, ved f. eks å ha temadag på skolen.
10. Lag og bruk beredskapsplaner.
11. Involver administrasjonen og alle lærerne, for det er ikke bare ditt problem.
12. Skaff deg et faglig nettverk.
13. Opprett ansvarsgruppe i samarbeid med foreldrene.
14. Si i fra til venner og kolleger når det blir for tøft, slik at du kan få hjelp og støtte.
15. La dagene være så normal som mulig, det skaper trygghet hos elevene.
16. Ta med klassekamerater på hjemmeundervisning, alle må få sjansen til å delta.
17. Vær oppmerksom på hele spekteret av reaksjonsmåter hos elevene bl.a: sinne, aggressivitet, konsentrasjonsproblemer, fortrenghing, skyldfølelse, sjalusi og innadvendthet.
18. Bruk humor og ha det gøy også når det er sorg og vanskelig.
19. Husk at andre elever som kan stå den syke eleven nær også har behov for informasjon og støtte.
20. Samle på materiell, som bilder, film, tegninger og tekster til minnestunden og perioden etter at eleven er død.

21. Involver presten i sorgarbeidet.
22. Vær klar over at det er vanskelig å drive sorgarbeid i en klasse, og det finnes ingen fine oppskrifter på hvordan du på en best mulig måte forbereder deg selv og klassen på at en elev skal dø.

Eksempel: Punkt 1 – 5 er hentet fra følgende sitat:

P: *Det er ikke bestandig at du på en måte trenger å føle at du trenger å si så veldig mye med ord, men du må på en måte signalisere til barna at du tør å stå i det. Du tør å ta i mot signaler de kommer med, spørsmål uten å avfeie det eller bagatellisere det. Noen ganger når du føler deg helt tom for ord, noe som du ofte kan føle i en sårn situasjon, så er det viktig å tenke på at man ved å våge å være tilstede og vise at du ikke trekker deg bort, så har du også gjort noe godt for vedkommende. Kanskje blir lettere ved en annen anledning å snakke om det igjen. Når du har åpnet opp for det.*

L: *En måte å oppnå kontakt og gi mulighet til å snakke, det er å finne aktuelle bøker. Og det har hjulpet i mange klasser. Aktuell litteratur. At læreren kan på et tidlig tidspunkt finner frem til anbefalt litteratur. Og så les i sammen med ungene i klassen. For det åpne veldig lett til naturlig diskusjon og naturlige spørsmål. Og den bruker også å være fin for å og for å formidle kontakt med den eleven som er på sykehuset (s.4).*

Eksempel: Punkt 7, 8 og 22 er hentet fra følgende sitat:

S: *Og læreren som har en hel klasse der, det er faktisk vanskelig. Og det skal være vanskelig. Og det er ingen fine oppskrifter, ikke noen fine ord, ikke sant. Det er omsorg, det er oppmerksomhet. Det er å være... omtensksom ovenfor andre. Det er kanskje viktigst, men det er vanskelig.*

L: *Å da sier du noe. Hvordan skal man vise omsorg? Altså det er lov å,... det kan man og tenke på, at det er lov å ikke si noe heller. Det er lov å bruke stillhet. Være stille, og bare være tilstede (s.14).*

6.2 Analysenivå 2: Formulerte meninger om råd til lærere som havner i en tilsvarende situasjon

Tabell 11 og 12 er en videreføring av de to sist presenterte tabellene. Her formulerer jeg, som forsker, meningsaspektet ved de rådene som informantene ønsker å formidle til andre som havner i en tilsvarende situasjon. For å få fram dette aspektet på best mulig måte, har jeg valgt å dele rådene inn i tre grupper: Råd knyttet til forholdet til klasser, råd knyttet til syke elever, og råd til lærere.

Tabell 11: Lærerne

Formulerte meninger om råd til lærere som havner i en tilsvarende situasjon.

Råd i forhold til arbeidet i klassen:

1. Vær åpen og ærlig med elevene, og sett av tid til å prate om døden der det faller naturlig. Vær et medmenneske.
2. Det er godt å gjøre noe praktisk sammen både på skolen og fritiden. Prøv å få til en del sosiale tiltak utenom skoletid, som også den syke eleven kan delta på. Dette er med på å skape fellesskap og tilknytning til den syke eleven, samtidig som det i ettertid vil være fine minner å se tilbake på for klassens elever.
3. Ikke svartmal situasjonen, men vær optimistisk og gi elevene tro og håp på at det skal gå bra.
4. Rykter er en ekstra belastning for de involverte rundt den syke eleven. Derfor er det viktig å informere elevene i klassen og foreldrene på en nøktern og korrekt måte.

Råd i forhold til den syke eleven:

5. Den syke eleven bør få et opplegg som er tilpasset hans/hennes helsetilstand. Samtidig er det også greit om både eleven og resten av klassen har så normale dager som mulig, fordi dette er med på å skape trygghet.

6. I dårlige perioder er det fint om læreren kan gjennomføre hjemmeundervisning sammen med noen klassekamerater. Når eleven er på sykehuset kan klassen holde kontakt gjennom brev, mail og besøk.
7. Still opp for den syke eleven både praktisk og emosjonelt. Vær et medmenneske.
8. Husk at andre elever som står den syke eleven nær også har behov for informasjon og støtte.

I forhold til deg selv:

9. Det er ikke meningen at du skal sitte alene med ansvaret for klassen og den syke eleven. Du må selv si i fra når han/hun trenger hjelp.
10. Sørg for å ha noen å prate med, om følelser og tanker som dukker opp.
11. Det er viktig å ha en nær og åpen kontakt med alle involverte i nettverket rundt den syke eleven. Dette kan gjelde denne eleven og hans familie, resten av elevene og foreldrene i klassen, personalet på skolen, helsesøster, sykehuset og andre i hjelpetjenesten.
12. Søk informasjon i litteratur, brosjyrer, hos fagpersoner og dra på kurs om sorgarbeid. Ved å være oppdatert kan du videreformidle korrekt informasjon til kolleger og klassens elever.
13. Ta dagene som de kommer, og prøv å fokusere på det positive du kan få ut av disse erfaringene.
14. Du kan gjøre praktiske forberedelser til den dagen eleven dør. Det kan være å ha en beredskapsplan tilgjengelig og lage en "sorgeske". Den kan inneholde alt fra utstyr til minnestund, bilder av den syke eleven, filmer, tekst og tegninger.

Tabell 12: Fagpersonene

Formulerte meninger om råd til lærere som havner i en tilsvarende situasjon.

Råd i forhold til arbeidet i klassen:

1. Aktuell litteratur om døden kan være et fint utgangspunkt for samtaler i klassen.
2. Åpenhet og ærlighet er viktig overfor elevene, for de merker om du ikke forteller sannheten. Ved hjelp av samtalestunder i klassen kan elevene få stille spørsmål, og selv komme med egne erfaringer rundt tema døden.
3. Det er et stort og variabelt spekter av reaksjonsmåter å se hos elevene. Læreren må være oppmerksom på at unormal atferd kan ha sin bakgrunn i sorgen som elevene bærer inni seg.
4. Prøv å få døden "normalisert", for da blir den ikke så skremmende. Dette kan blant annet gjøres gjennom en temadag om døden for alle elevene skolen.
5. La dagene være så normale som mulig, for det skaper trygghet hos elevene.
6. Lær elevene å vise omsorg. Vær selv et forbilde. Du trenger ikke å si så mye, men signalisere til barna at du tør å stå i det.
7. Det er lov å benytte humor selv om alt kjennes trist.

Råd i forhold til den syke eleven:

8. Ta med klassekamerater på hjemmeundervisning. Dette er viktig for den sosiale opplevelsen for den syke eleven, samtidig som det hjelper elevene å opprettholde kontakten.
9. Husk at det kan være andre elever som står den syke eleven nær. De andre elevene må også få mulighet til å delta i sorgprosessen.

Råd i forhold til læreren selv:

10. Opprett et faglig nettverk fra starten av, for det er ikke meningen at du skal sitte alene med ansvaret for klassen og den syke eleven. Du må selv si i fra når han/hun trenger hjelp slik at du kan få hjelp og støtte.
11. Opprett og delta i en ansvarsgruppe, for den blir en viktig støttespiller i perioden fra diagnosen stilles og til eleven dør.
Forbered deg på den praktiske biten av sorgarbeidet ved å arbeide med beredskapsplaner og samle inn materiell til minnestunden og perioden etter at eleven er død.

7 OPPSUMMERING AV KJERNEOPPLEVELSENE FOR ALLE LÆRERNE

I dette kapitlet formulerer jeg, med stor respekt for informantene og på bakgrunn av detaljert gjennomgang og analyse av all innsamlet empiri, essensen av lærernes betydningsfulle erfaringer - fra de fikk beskjed om at eleven var alvorlig syk, og til eleven dør. Jeg forsøker, på bakgrunn av det informantene fortalte med *sine* stemmer og gjennom *sine* uttalelser, å formidle med *mine* ord hvordan lærerne opplever sin livsverden. I dette kapitlet har jeg altså samlet meningsaspektene knyttet til alle temaene som ble tatt opp, og som er *felles* for alle informantene. Jeg har prøvd å trekke ut emner som lærerne opplever som spesielt betydningsfulle når de skal lede et forberedende sorgarbeid i klassen sin. I dette kapitlet oppsummerer jeg de sentrale temaene. De tre første temaene, opplevelse, takling og støtte, blir presentert i en narrativ form, for at lesere skal bli i stand til å identifisere seg med disse lærernes livsverden. Rådene derimot fremstilles punktvis, som en liste som lærere som kommer i tilsvarende situasjon kan benytte seg av for å få en lettere hverdag for seg og sine elever i klasserommet.

Tabell 13: Kjerneopplevelser for alle lærerne.

Opplevelser:

Lærerne reagerer med sjokk og tristhet når de får beskjed om at en av klassens elever har fått en alvorlig diagnose. Tiden frem til eleven dør erfarer de som en tøff og vanskelig periode, hvor tankene veksler mellom håpløshet og optimisme. De har behov for informasjon om sykdommen og om pedagogiske opplegg som kan brukes i klassen. Dette opplever lærerne som viktig og nødvendig, for å bli trygge på at de gjør en god nok jobb i klassen. I forholdet til den syke eleven er det mange ulike følelser som kommer til syne. Det kan være glede over at eleven er i klassen, fortrengning av ubehagelige tanker rundt at denne eleven kan dø, og usikkerhet om hva de skal snakke om når de er på tomannshånd. Støtte fra andre i lærernes og den syke elevens nettverk, er sentralt for at lærerne skal takle sine egne emosjonelle behov. Når de får bearbeidet egne følelser, kjenner de seg styrket og bedre rustet til å møte og støtte de enkelte elevene i deres sorgprosess.

Støtte:

Lærerne opplever å få støtte fra flere i nettverket rundt den syke eleven. Kolleger, venner, foreldre i klassen, den syke elevens familie, helsesøstere, og andre i hjelpetjenesten bidrar med hjelp på ulike måter. Det er viktig å ha andre å prate med om tanker og følelser som dukker opp, og lærerne opplever det som godt å få positiv tilbakemelding på arbeidet de gjør i klassen. De blir styrket og motivert til å stå på videre når de merker at andre bryr seg om dem. Lærerne får tilgang på informasjon om sykdommen og tips til pedagogisk opplegg for elevene fra fagpersoner og familien til den syke eleven. Slik kunnskap gjør dem tryggere i informasjonsarbeidet videre til klassens elever, foreldre og ansatte på skolen. Mangel på støtte er med på å skape usikkerhet og gjør situasjonen tyngre enn nødvendig for de involverte lærerne.

Takling:

De ulike støttetiltakene som tilbys lærerne får avgjørende betydning for hvordan de takler det forberedende sorgarbeidet, både personlig og i forhold til klassen. Når lærerne viser følelser og prater åpent om situasjonen, får de bearbeidet tanker og følelser som er vanskelige, og står dermed bedre rustet til arbeidet i klassen. Aktiv søken etter informasjon om diagnosen og tips til det pedagogiske opplegget i klassen er også gode tilnæringsmåter som bidrar til at lærerne føler seg tryggere i arbeidssituasjonen. Dette fordi kunnskap skaper en sikkerhet hos dem når de skal videreformidle informasjon til elevene, foreldrene i klassen og kolleger på skolen. Tidsrommet fra

beskjeden om diagnosen kommer til eleven dør, kjennes lang og tung. En måte å komme seg gjennom denne perioden på er å forsøke å ha så normale dager på skolen som mulig. Slik kan både læreren og elevene få pauser fra en nærmest kontinuerlig sorgopplevelse. Ved å involvere seg i den syke eleven og familien, utvikler læreren er større trygghet i forhold til både seg selv og til den jobben som skal gjøres i klassen. Uten hjelp og støtte fra andre ville denne sykdomsperioden og tida rundt elevens dødsfall vært enda tøffere å komme seg gjennom for lærerne.

Råd til lærere:

I forhold til klassen:

- Vær åpen, ærlig og vis følelser overfor elevene i klassen.
- Gjør praktiske ting sammen, som f. eks formingsaktiviteter, turer og sosiale arrangement.
- Formidle optimisme og håp.
- Ha så normale dager som mulig, for det skaper trygghet hos elevene.
- Informer nøkternt og korrekt for å unngå rykter.
- Trekk inn aktuelle personer (prest, helsesøster, ekstra lærer eller assistent) for å samtale med elevene og avlaste deg som lærer i klassen.

I forhold til den syke eleven:

- Vær fleksibel med hensyn til krav om oppmøte og pedagogisk opplegg. Skoletilbudet må tilpasses elevens form.
- Ha så normale dager som mulig, for det skaper en følelse av normalitet for eleven.
- Arbeid med å opprettholde jevnlig og god kontakt mellom eleven og resten av klassen.
- Husk at andre elever som står den syke eleven nær også har behov for informasjon og støtte.

I forhold til læreren:

- Tilstreb åpen kontakt med andre i nettverket rundt den syke eleven.
- Søk informasjon om sykdommen og om pedagogiske opplegg som fokuserer på forebyggende arbeid i klassen.
- Stå ikke alene om ansvaret for klassen.
- Fokuser på det du lærer og eventuelt opplever som positivt i forbindelse med de erfaringene du gjør.
- Ta dagene som de kommer.

8 KONKLUSJONER, REFLEKSJONER OG KONSEKVENSER

I introduksjonskapitlet skrev jeg at intensjonen med denne undersøkelsen var tredelt. Formålet var å få frem bred informasjon om hvordan lærere som har en dødssyk elev i klassen, forbereder klassekameratene og seg selv på at denne eleven kommer til å dø. Jeg ønsket videre å bli bedre kjent med lærernes perspektiv på det som skjer i klassen i perioden fra diagnosen blir satt og til eleven dør. Sist, men ikke minst, var håpet at denne studien kunne bidra med gode råd til andre lærere som havner i tilsvarende situasjon. Resultatene fra den gjennomførte intervju-undersøkelsen, som er presentert i de forskjellige kapitlene foran, belyser alle disse forholdene.

I dette kapitlet ønsker jeg igjen å sette fokus på problemstillingene som ble presentert innledningsvis i rapporten, for å oppsummere og drøfte de ulike momentene ved det jeg mener er hovedfunnene i undersøkelsen. Resultatene vil også bli vurdert i forhold til den teoretiske referanserammen som ble presentert i kapittel 2.

Ved å hente inn erfaringer fra seks lærere og tre faginformeranter, og gjennom å foreta en fenomenologisk analyse av innhentet informasjon, synes jeg at jeg har fått en dypere forståelse av hvordan det oppleves å være klassestyrer i en klasse hvor en elev har en livstruende sykdom. Empirien viser at det er en tøff opplevelse for lærerne, men at de gjennom hjelp og støtte, på varierende områder og fra ulike personer i nettverket, makter å komme seg gjennom den tøffe tiden. Hvordan klassestyrerne mestrer den forberedende sorgprosessen varierer fra individ til individ, avhengig av hvilken støtte de får fra andre mennesker i nettverket. Undersøkelsen viser at god støtte, som medierer hensiktsmessige mestringsstrategier hos de enkelte pedagogene, bidrar til at de går styrket ut av den vanskelige perioden.

Dette siste kapitlet er delt inn i fire hoveddeler. I den første delen oppsummerer jeg resultatene fra undersøkelsen, og jeg reflekterer omkring dem i forhold til andres forskning, til teori og til mine egne erfaringer med forberedende sorgarbeid. Jeg kan nærmest si det slik at jeg sorterer mine funn og drøfter dem på bakgrunn av utvalgte, teoretiske begreper, på en måte som hjelper meg til å få en bedre forståelse av hvordan mine lærerinformanter hadde det, hvordan de levde gjennom den vanskelige perioden sammen med klassen sin. For å si det med fenomenologiske termer: Jeg forsøker å tydeliggjøre for leserne av avhandlingen det jeg har funnet frem til om *meningen* i lærernes livsverden i de periodene de driver forberedende sorgarbeid.

I den *første delen* av kapitlet tar jeg for meg lærernes opplevelser og reaksjoner gjennom sorgprosessen. Jeg utdyper hvilken betydning sosial støtte har hatt for dem, ved å sammenholde deres erfaringer med de forskjellige støttedimensjonene som ble presentert i teorigapitlet. Deretter belyser jeg de ulike mestringsstrategiene informantene benytter i forhold til tidligere gjennomgått teori, og jeg vurderer dem spesielt opp mot teori om mestring som mulighet.

I *del 2* introduserer jeg hovedkonklusjoner fra egen studie, ved hjelp av en modell som jeg har utviklet på basis av resultatene fra undersøkelsen. Denne modellen framstiller essensen av lærernes erfaringer på en oversiktlig, forenklet måte. Modellen vil spesielt bli drøftet opp mot teorien om støtte som medierende for mestring. I tillegg vil jeg reflektere omkring sammenhenger mellom min modell og den tidligere presenterte modellen til Sommerschild om ”mestringsens vilkår”, for å se i hvilken grad hennes modell støtter opp om mine funn. Til slutt presenterer jeg råd til lærere som kommer i en tilsvarende situasjon. Rådene er basert på egen

empiri og på andres erfaringer fra dette feltet som jeg har funnet fram til gjennom litteraturstudier.

I den *trede delen* av kapitlet ser jeg først på hvilke konsekvenser min undersøkelse kan få for fremtidig forskning og praksis, før jeg i den *fjerde og siste delen* avslutter med noen refleksjoner knyttet til studien som helhet.

8.1 Konklusjoner og refleksjoner

8.1.1 Lærernes opplevelser og reaksjoner

Lærerne opplever det som tungt og vanskelig å ha elever med en livstruende diagnose i klassen. I perioden fra de får beskjed om sykdommen til eleven dør, veksler de mellom å føle håpløshet og optimisme. Det som skjer er virkelig tøft for dem, både emosjonelt og praktisk, og de opplever situasjonen som ukontrollerbar og psykisk belastende. Spekteret av reaksjoner er stort og varierende, noe som også bekreftes av annen forskning utført på sorg (Den Norske Kreftforening 2001). For de involverte lærerne er inntrykkene så mange og tøffe at en nok kan si at det de opplever kan minne om det å gjennomleve en eller flere kriser (jf. Parry 1994).

Opplevelsen av stress og å være i krise i den forberedens sorgprosessen, slik mine informanter var, samsvarer med det Ristesund (1997) beskriver i sin studie. Ristesund skriver om læreres og medelevers reaksjoner i forbindelse med at et barn i klassen dør, og hun fremhever hvor vanskelig det er å være lærer også i de situasjonene. Hun poengterer at dette å møte barn som sørger aktiverer voksnes følelser på en spesiell tung måte, og at det derfor alltid vil være krevende for pedagoger å gå inn i sorgarbeid i skolesammenheng. I tillegg må man som lærer forholde seg profesjonelt til flere personer i den syke elevens nettverk, noe som gjør belastningen enda tøffere (Sunde mfl. 1992).

8.1.2 Betydningen av sosial støtte

Lærernes nettverk

Informantene vektlegger skolens personale som betydningsfulle støttespillere i en vanskelig arbeidssituasjon. Et par av lærerne savnet støtte fra skolens administrasjon og kolleger. Dette kan tyde på at støtte fra medarbeidere på skolen er spesielt viktig for lærere, og at konsekvensen av for lite støtte fra kolleger gjør arbeidssituasjonen deres vanskeligere. Tidligere forskning antyder at kolleger og ledelsen på skolen er sentrale personer i pedagogenes nettverk, i tillegg til primærpersoner som venner og familie.

Betydningen av et godt samarbeid med hjemmet blir også fremhevet i min studie. Dette klarte lærerne å etablere. Foruten kontakt med hjemmet gjennom telefonsamtaler og hjemmeundervisning, beskrives også samarbeidet med familiene gjennom regelmessige møter i ansvarsgrupper rundt de syke elevene. Her erfarer også lærerne at de får nyttig informasjon, støtte og hjelp fra andre fagpersoner i nettverket rundt eleven. Dette samsvarer med Ramholts erfaringer (1998). Hun presiserer nettopp dette at lærere trenger å føle at de er en del av et team, og at ei ansvarsgruppe derfor kan være et godt tilbud for alle involverte parter.

I tillegg til personene i ansvarsgruppa, kolleger, venner og familie, framstår støtten lærerne opplevde fra de andre foreldrene i klassen som vesentlig. Slik støtte føltet spesielt viktig for en av lærerne i studien. Hun mener at uten hjelp og støtte fra foreldregruppen, ville hun ikke klart å mestre rollen som klassestyrer gjennom sykdomsperioden såpass godt som hun gjorde. Jeg tror grunnen til at akkurat denne læreren opplevde støtten fra andre foreldre som så nødvendig, var at hun ikke var deltaker i ei ansvarsgruppe og heller ikke hadde kontakt med involverte fagpersoner på andre måter.

Når det gjelder lærernes nettverk viser empirien, naturlig nok, at de på dette området har ulike erfaringer. Med utgangspunkt i at mennesker er forskjellige, vil det rimelig nok være slik at lærere finner støtte hos personer fra ulike arenaer. Noen lærere er sosiale og åpne og vil lett komme i kontakt med sine kolleger på arbeidsplassen, mens andre igjen ikke har noen nære relasjoner på skolen. Det samme gjelder hvor mange støttepersoner de har å spille på utenom skolen. Uansett er det viktig at skoler blir bevisst betydningen av å gi og motta støtte på arbeidsplassen. Dette fremheves også av Ristesund (1997). Hennes undersøkelse viste at det å være to om oppgavene, det å få støtte fra en nær kollega, opplevdes godt for de lærerne som opplevde sorg.

Til nå har jeg fokusert på hvilke støttepersoner som framsto som viktige for lærerinformantene i de respektive nettverkene deres. I fortsettelsen ønsker jeg å belyse hva slags type hjelp de ulike personene tilbød, og hvordan denne hjelpen fungerte. Jeg tar i denne gjennomgangen utgangspunkt i de fem formene for støtte som ble presentert i teorikapitlet (Bø 1993). Dette gjør jeg fordi jeg fant at disse samsvarer så godt med informantenes erfaringer.

Emosjonell støtte

Informantene formidler at det var viktig å ha noen å prate med om tanker og følelser som dukket opp gjennom sykdomsperioden. Det var vesentlig for dem å få anledning til å prate ut med personer de hadde tillit til. Mitt inntrykk er at alle informantene hadde minst en nær fortrolig som de snakket med og bearbeidet følelser sammen med, og dette kan i følge Sommerschild (1998) være tilstrekkelig for å få en opplevelse av emosjonell støtte.

Informantene poengterte altså at den emosjonelle støtten er sentral, i tråd med teori som fremhever hvor viktig det er for personer som opplever stress og kriser å ha noen som lytter til dem og tar følelsene deres på alvor (Davidsen-Nielsen 1997; Gellert Krogh 1999; Aakre 2001).

Instrumentell støtte

Alle lærerne fikk hjelp og støtte fra arbeidskolleger og skolens administrasjon, men informantene opplevde graden av støtte ulikt. På en av skolene var praksisen at hele skolen tok ansvaret for den syke eleven og klassen. Dette tror jeg er en unik situasjon. Tidligere forskning, funnene i denne avhandlingen og min egen erfaring med forberedende sorgarbeid, avdekker at det i de fleste tilfeller er klassestyrer selv som må ta hovedbyrden, selv om resten av kollegiet trer støttende til når læreren selv ber om hjelp. House (1981) hevder at det å gi og motta ulike former for støtte på jobb, ikke minst også forskjellige typer instrumentell støtte, bør bli sett på som viktig og vanlig på alle arbeidsplasser, et synspunkt funnene i denne studien støtter opp om.

Informativ støtte

Lærerinformantene fikk tilgang på informasjon om sykdommen og tips om pedagogisk opplegg fra fagpersoner og familien til den syke eleven. Dette bekreftes av fagpersonene som deltar i min undersøkelse. De forteller om rutiner for hvordan de samarbeidet og informerte lærere på hjemmeskolene om hvordan de på en best mulig måte kunne ta vare på alle elevene og seg selv. Deltakerne uttrykker at kunnskap, både om diagnosen og konsekvensene av denne og om aktuelle pedagogiske opplegg, gjorde dem tryggere i informasjonsarbeidet i forhold til klassens elever, til foreldrene og til de andre ansatte på skolen. Også Ramholt (1998) beskriver tilsvarende rutiner for informasjonsutveksling i forbindelse med at elever får kreft, og hun understreker hvor viktig gode informasjonsrutiner er i en slik sammenheng. En av mine lærerinformanter hadde ikke noe faglig nettverk utenom skolen, og hun fikk derfor

ikke den informasjonen hun ideelt sett burde ha hatt. Denne læreren formidler derfor at hun hadde et sterkt behov for informasjon og kursing i sorgarbeid da hun sto midt oppe i den vanskelige situasjonen. Det bør, slik jeg ser det, ikke være slik at den informasjonen de enkelte skolene og de involverte pedagogene får, er avhengig av rutinene til akkurat det sykehuset og det lokale helseapparatet som har ansvar for barnets behandling.

Vurderingstøtte

En av de tingene jeg strevde med da jeg befant meg i en forberedende sorgprosess, var til enhver tid å gjøre de ”riktige” tingene i forhold til klassen min og i forhold til den syke eleven og hennes familie. Mine informanter var på samme måte opptatt av om de greide å gjøre en god nok jobb. Lærerne opplevde å få positive tilbakemeldinger på sin innsats fra flere personer i nettverket. Noen forteller om anerkjennelse fra foreldregruppen, andre om at elevene gav positiv respons gjennom brev, tegninger og rosende ord. I tillegg kjente lærerne som var knyttet til ei ansvarsgruppe på en trygghet i forhold til hvordan opplegget rundt elevene fungerte, fordi de sammen med ansvarsgruppa drøftet hva som burde gjøres og evaluerte det som ble gjort. Det betydde dessuten mye for pedagogene å få ros for arbeidet de gjorde fra familien til den syke eleven. Furman (2000) formidler at det også er viktig at personer selv vurderer positivt den måten de mestrer vanskelige situasjoner på. Om man ser på jobben man gjør med et alt for kritisk blikk, kan det tenkes at man ikke er åpen nok i forhold til støttende tilbakemeldinger som kommer fra omgivelsene. Den ideelle situasjonen har vi antakelig når lærerne selv føler at de lykkes med jobben, samtidig som de opplever å få positiv respons fra personer de har tillit til i nettverket sitt.

Materiell støtte

Studien avdekket et behov for hjemmeundervisning. Fagfolk på feltet legger da også stor vekt på betydningen av at syke elever skal få et best mulig tilrettelagt opplegg gjennom organisert hjemmeundervisning, så sant de trenger det. (Hordvik og Straume 1997; Ramholt 1998). I tillegg vil det kanskje være behov for ekstra ressurser rettet mot de andre elevene i klassen som kan ha behov for mer voksenkontakt enn det de til vanlig trenger.

Tre av lærerne i min studie fikk mulighet til å komme til sykehuset og mottok der god og formålstjenlig informasjon, noe de alle i ettertid vurderer som nyttig. En lærer fortalte også at skolen benyttet planleggingsdager til kurs om sorg for hele personalet, noe hun syntes var en styrke for skolen som helhet. Som tidligere nevnt savnet en av lærerne informasjon og kursing i sorgarbeid.

Faglig oppfølging på feltet er viktig. I følge Ramholt (1998) er det godt for pedagoger å få delta på kurs i sorgarbeid, og hun mener at skolene har ansvar for å sørge for midler til dette. Skolene bør også sørge for nok ressurser til at tilfredsstillende hjemmeundervisning kan bli tilrettelagt. Skoleverket av i dag er preget av begrensede økonomiske rammer, noe som får konsekvenser for bemanning i de enkelte klassene, for kursvirksomhet og for mulighetene til å kjøpe inn utstyr av forskjellige slag. Det kan likevel se ut til at denne studiens lærere klarte å gjennomføre nødvendige tiltak i skolehverdagen, til tross for manglende støtte materielt sett.

Støtte som mediering for mestring

I teorikapitlet beskrev jeg to forståelsesrammer som kan være med på å forklare sammenhenger mellom den støtten en person får, og de mestringsstrategiene denne personen tar i bruk når han opplever kriser. Det første perspektivet, ”bufferteorien,” ser på det å inneha et støttende nettverk som en buffer i vanskelige livssituasjoner, primært fordi dette nettverket i seg selv, fungerer støttende. En person som har et etablert nettverk, vet at han kan ta det i bruk

når krisesituasjoner oppstår (Bø 1993). Informanter i min studie gir også uttrykk for nettopp dette at bare det å vite at de allerede hadde etablerte nettverk å ty til hvis de trengte det, var godt for dem. De visste da at de, til enhver tid, kunne innhente den støtten de hadde behov for når problemene virkelig tårnet seg opp.

Den andre forståelsesrammen er, etter mitt syn, den mest interessante i forhold til min studie. Dette perspektivet innebærer at sosial støtte har en medierende funksjon med hensyn til å initiere og stimulere personers egne, latente mestringsmuligheter. Bø (1993), blant andre, har beskrevet denne medieringsmekanismen. Han fremhever at sosial støtte gitt til en person av de rette menneskene, til rett tid, ofte vil kunne stimulere denne personens evne til selv å ta i bruk egne ferdigheter og mestringsstrategier på en god måte. Mine funn synliggjør at det å motta forskjellige former for støtte fra ulike personer i et nettverk, gjør lærere bedre rustet til selv å mestre de utfordringene som dukker opp, på sine egne, personlige måter, når de skal gjennomføre et forberedende sorgarbeid i en klasse. Andre forskere har gjort tilsvarende funn som viser støttens medierende betydning for hensiktsmessig mestring (Fottland 1998b; Hovd 2002). Teorien om støttens medierende funksjon vil jeg senere i dette kapitlet fokusere på og drøfte ytterligere, og da relatert enda mer direkte til denne studiens resultater.

8.1.3 Lærernes mestring

Mestringsstrategier

For hver gang jeg leste gjennom hva deltakerne i min studie uttalte om mestringsstrategier, ble det tydeligere og tydeligere for meg at de strategiene lærerne benyttet seg av, passer inn under overskriftene til Carvers tre hovedkategorier for mestring (i Torgersen 1995). Disse kategoriene, som også ble gjennomgått i teoridelen av avhandlingen, omfatter problemfokuset mestring, følelsesfokuset mestring og dysfunksjonell mestring. Selv om det selvsagt alltid vil være slik at de ulike mestringsmåtene glir over i hverandre og overlapper hverandre, velger jeg likevel i det følgende å belyse hvordan lærerne i min undersøkelse håndterte vanskelige situasjoner, med utgangspunkt i disse tre grupperingene.

Problemfokuset mestring

Problemfokuset mestring innebærer strategier hvor lærere gjør noe som retter seg mot omgivelsene. Alle informantene formidler at aktiv søking etter generell litteratur om sorg, konkrete opplysninger om diagnosen, samt tips og råd om pedagogiske tiltak var vesentlige mestringsstrategier for dem. Gjennom å søke informasjon tilegnet pedagogene seg kunnskap, som i neste omgang var nyttig for dem når de skulle formidle relevant informasjon videre til klassens elever, foreldrene og resten av skolepersonalet. Stokkebæk (2002) fremhever det å skaffe seg informasjon som en viktig problemløsningsstrategi, noe som altså også stemmer for mine informanter. En måte for klassestyrere å holde seg oppdatert på det som skjer, er å etablere et nært og godt samarbeid med den syke elevens familie og det faglige nettverket rundt dem. Lærerne forteller om positive opplevelser knyttet både til formelt og uformelt samarbeid gjennom sykdomsperioden og i tiden etter at eleven dør. Uformelt samarbeid kan være telefonsamtaler, besøk i hjemmet og andre aktiviteter rettet mot den syke eleven og dennes familie. Det kan også gjøres formelle avtaler, for eksempel at læreren sammen med andre involverte personer fra nettverket besøker eleven på sykehuset. Folkman (i Stroebe 2001) hevder at aktiv problemløsning henger nært sammen med positive effekter fordi det gir mennesker en følelse av kontroll i situasjoner hvor de ellers ville følt seg hjelpeløse. Ved å aktivt gjøre noe for å bedre situasjonen økes lærernes kompetanse med hensyn til å mestre (Sommerschild 1998).

Både funn fra denne studien og fra andres forskning viser at problemfokuserte mestringsstrategier gjør lærere bedre rustet til å gjennomføre forberedende sorgarbeid i klassene sine. Disse strategiene er også ofte gode, handlingsorienterte og utadvendte måter for pedagogene å håndtere egne vonde tanker og følelser på.

Følelsesfokusert mestring

Følelsesfokuserte mestringsstrategier retter seg innover mot en persons egen psyke. Alle deltakerne i min undersøkelse fremhever betydningen av å få gråte og prate ut om ting sammen med støttende personer i nettverket. Lærerne opplevde at dette hjalp dem til å få utløp for egne tanker og følelser, noe som var essensielt for å kunne mestre arbeidet med klassen og den syke eleven. De formidlet også til elevene hvor viktig det er å vise følelser, prate ut og akseptere at mennesker reagerer forskjellig. Davidsen-Nielsen (1997) bygger opp under dette synet ved å vise til vitenskaplige undersøkelser som fremhever betydningen av å få gråte skikkelig ut når det trengs. Jeg har også personlig erfart hvor godt det er å la følelsene få slippe til og tårene renne fritt. Min erfaring er at det da oftest føles mye bedre etterpå. Bergh og Fasting (2001) hevder at det i vår kultur gjerne oppleves som vanskelig for mennesker å snakke med andre om tunge tanker og følelser, og at det er et slags uskrevet ideal at vi skal holde problemene for oss selv. Dette er ikke noe jeg kjenner meg igjen i, verken fra egne opplevelser eller ut fra hva deltakerne i min studie formidler.

En annen følelsesfokuseret mestringsstrategi lærerne benytter, er å bestrebe seg på å gjennomføre så normale dager på skolen som mulig. Når tilværelsen oppleves kaotisk emosjonelt sett, er det tydeligvis godt å ha hverdagslige aktiviteter å fokusere på, både for lærere og elever. En av lærerinformantene fortalte at hun i samværet med den alvorlig syke eleven ofte benyttet seg av humor. Hun og eleven lo av hendelser og episoder de opplevde sammen på skolen. Klein (1999) fremhever, på samme måte som denne læreren gjorde, at bruk av humor ofte er med på å redusere den negative effekten av stresspåvirkninger. Det samme påpeker Fottland (1998a) på bakgrunn av funn i sin studie om kreftsyke elever og deres foreldres måter å forholde seg til stressopplevelser på.

Flere av informantene evner, i retrospektivt perspektiv, å trekke fram positive sider ved det å ha gjennomlevd alt det som skjedde i elevens sykdomsperiode. De fremhever at alle de erfaringene de gjorde seg, samt det at de ble kjent med nye personer og ble nødt til å reflektere omkring hva som virkelig er viktig i livet, har vært viktig lærdom å bringe med seg videre. Dette samsvarer med forskning som viser at personlig vekst, endring av perspektiv og styrking av forhold mellom mennesker, er faktorer mennesker i sorg fokuserer på for å mestre sorgprosesser (Snyder og Lopez 2002).

Dysfunksjonell mestring

Dysfunksjonell mestringsstrategibruk handler i denne sammenhengen om at lærere tar i bruk strategier som ikke er hensiktsmessige. Pedagogene i min undersøkelse så ikke ut til å forsøke seg på slike strategier. Men en av fagpersonene fortalte at hun hadde vært borti tilfeller der klassestyrere ikke maktet å arbeide med klassen og den syke eleven. Dette førte til at de sykemeldte seg, noe jeg selv har erfaring med. Jeg var i fire sammenhengende år lærer i en klasse med ansvar for en elev som skulle dø, og var sykemeldt et par måneder på grunn av slitastjen denne situasjonen påførte meg. Sykemelding ble løsningen etter en lengre periode med søvnløshet og tunge tanker i forbindelse med jobben som klassestyrer. For meg, og sikkert nok også for andre som har måttet ty til en slik løsning, fungerte selve sykemeldinga som en funksjonell og nødvendig mestringsstrategi på det aktuelle tidspunktet. Men selvsagt

ville det vært best om god støtte og hjelp fra skolens personale og administrasjon, kunne hindre sykemeldinger og andre uhensiktsmessige måter å mestre slike problemer på.

8.1.4 Lærerne går styrket ut av situasjonen

Det er en kjensgjerning at vi mennesker mestrer sorgarbeid på ulike måter. Det som noen kanskje er kritisk til, er om det er mulig å gå styrket ut av en opplevelse av tap og sorg. Fottland (1998a) viser i sin studie av kreftsyke barn at både disse barna og foreldrene opplevde at de lærte mye om seg selv, og at de modnet og utviklet seg gjennom det de gjennomlevde. Selv om de selvsagt gjerne skulle ha vært foruten alt det vonde de gikk gjennom, så påpekte flere av barna og foreldrene at de på sett og vis hadde lært mye om livet, og på en måte hadde vokst på bakgrunn av det som hadde skjedd. Disse resultatene samsvarer med studier gjort av Snyder og Lopez (2002) som fant at personlig vekst, endring av perspektiv og styrking av sosiale bånd, faktisk ofte er faktorer mennesker som har vært gjennom en sorgprosess formidler. Dette er også min personlige erfaring. Det at jeg hadde en opplevelse av at jeg mestret å stå et langt og tungt løp fullt ut da jeg gjennomlevde en tung, tøff periode med en dødssyk elev i klassen, gjør at jeg i ettertid gjerne erkjenner at denne sorgprosessen tross alt var lærerik på lang sikt. Kanskje er det slik at ordtaket ”det er i motgang vi lærer” har mye sannhet i seg.

8.1.5 De tre mestringsteoriene

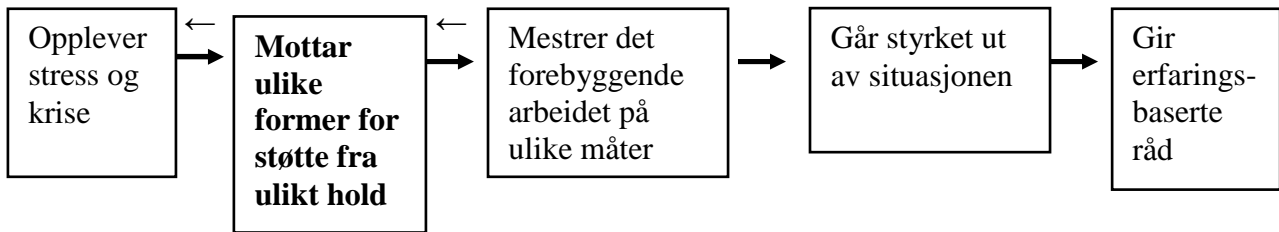
I kapittel 2 presenterte jeg tre mestringsteorier knyttet opp til teoretikerne Lazarus (1999), Antonovsky (2000) og Sommerschild (1998). Lazarus og Folkmans stressteori gir en god beskrivelse av hvordan mennesker takler stressorer. Men likevel opplever jeg at jeg, i min situasjon, hadde bruk for teorier som er mer handlingsrettet. Ved å presentere Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng, utvidet jeg fokuset til å omfatte en mer ressurs- og handlingsorientert forståelse av hva stress og mestring egentlig innebærer. For at personer skal kunne oppleve sammenheng må de, i følge Antonovsky, forstå hva en stress-situasjon innebærer, de må finne en mening med det som skjer, og de må bli i stand til å lokalisere løsninger på praktiske og emosjonelle problemer som oppstår (Antonovsky 2000).

I forhold til Antonovskys teori, har Sommerschild, slik jeg vurderer det, gått enda lengre med hensyn til flytting av fokus i sin teoriforståelse. Hun fremhever de handlingsmulighetene alle mennesker har i seg og bør få sjansen til å utnytte, for å komme best mulig ut av stress-situasjoner. Denne forståelsen utviklet hun i modellen ”mestringens vilkår” (jf. Modell, s.23). Sommerschild setter altså søkelyset på mestring som mulighet, og det er dette poenget jeg vil gripe fatt i når jeg drøfter hennes tilnærming mer utførlig i neste del av kapitlet, del 2. I denne delen introduserer jeg dessuten først en egen modell, som oppsummerer og illustrerer mine hovedfunn. Jeg vil der også kort drøfte de to modellene, Sommerschildts og min, opp mot hverandre.

8.2 Hovedkonklusjoner fra egen studie

8.2.1 Introduksjon av modell

Ovenfor har jeg oppsummert og reflektert omkring min studies empiri relatert til tidligere forskning og teori. For å illustrere hovedfunnene på en oversiktlig, og også teoribegrunnet måte, har jeg valgt å utarbeide modellen, ”Støtte som mediering for mestring” (modell 2).



Modell 2: Støtte som mediering for mestring.

Denne modellen består, som vist over, av fem bokser med piler mellom. Pilene illustrerer sammenhengen mellom kategoriene som boksene omfatter, og de angir at illustrasjonen skal leses fra venstre til høyre. I *den første boksen*, helt til venstre, samler jeg lærernes stress- og kriseopplevelser. Disse opplevelsene gjør, som dokumentert gjentatte ganger før i avhandlingen, at lærerne får et stort støttebehov, noe *boks nummer 2* fanger opp og avbilder.

Studien har videre konstatert at støtte som matcher informantenes behov, samtidig som de blir gitt av nære personer i deres nettverk, hjelper dem til å bli i stand til bedre å mestre på egen hånd. *Boks 3* fanger derfor opp de mestringsstrategiene som lærerne benyttet. Grunnen til at rammen på boks 2 er spesielt uthevet i modellen min, er det poenget som jeg tidligere har påpekt og fremhevet; nemlig at det å motta relevant støtte av forskjellige former fra ulikt hold, ofte fungerer medierende med hensyn til å utløse personlige mestringsstrategier. Disse finner vi altså i boks 3. Selv om lærerne mottok støtte, skjedde det selvsagt fortsatt at de opplevde stress - og krisebetonte hendelser, som gjorde at de søkte ytterligere støtte for å avhjelpe situasjonen. Dette blir illustrert ved den lille pilen som går i motsatt retning, fra boks 2 til boks 1. Det er altså et gjensidig forhold mellom de to boksene. Tilsvarende dynamikk forekommer mellom boks 2 og 3. Selv om lærerne mestret en del utfordringer uten hjelp, hadde de fortsatt støttebehov på andre områder. Disse tre boksene er dermed altså hele tiden i dialog med hverandre, slik som pilene begge veier mellom dem illustrerer. *Den fjerde boksen* følger så, og den har jeg tatt med fordi det kom så tydelig frem i min studie at lærerne selv, i retrospektivt perspektiv, oppsummerte med at de hadde lært mye og vokst som mennesker på å leve gjennom de fasene som de tre første boksenes innhold belyser. De gikk alle, på hvert sitt vis, styrket ut av situasjonen. Sist, men ikke minst, har min studie avdekket at lærere, på bakgrunn av at de har lært for livet og blitt sterkere som mennesker av det de har lært, blir i stand til og gjerne også formidler sine erfaringsbaserte råd til andre som havner i en tilsvarende situasjon (jf. boks 5).

Figuren min fremhever, i tillegg til dynamiske, dialogiske dimensjoner knyttet til forholdet mellom de tre første boksene, en klar årsaks- virkningssammenheng mellom stress, sosial støtte og hensiktsmessig mestring. I likhet med den tidligere gjengitte modellen til Sommerschild (1998) (modell 1, s.23), framhever altså min modell den betydningen sosial støtte fra familie og nettverket ellers har for en persons evne til å takle vanskelige situasjoner. Formulert slik Sommerschild muligens ville sagt det: Tryggheten som følger med det å ha minst en fortrolig venn, en nær relasjon til familie og gode venner og bekjente ellers i et tett nettverk, gjør personer kompetent til å møte og å mestre et stort repertoar av utfordringer i

hverdagen. Dessuten utvikler de, slik hennes modell illustrerer det, egenverd og motstandskraft til å mestre spesielt vanskelige og stressende hendelser når de møter slike.

Jeg ser våre to modeller som temmelig samsvarende, og de vil begge kunne fungere som nyttige redskaper med tanke på å få en bedre forståelse av sammenhenger mellom stressorer og mestringsmuligheter i samvær mellom mennesker. Jeg opplever det som en støtte at den modellen jeg utledet fra funn i min studie, harmonerer såpass godt med elementene i den modellen Sommerschild utledet på bakgrunn av sine egne praksiserfaringer, egen forskning og generell mestringsteori. Derfor mener jeg å kunne si at jeg står på trygg grunn når jeg nå anbefaler min modell som en rettesnor, som et hjelpemiddel som lærere og andre personer som havner i krisesituasjoner kan benytte seg av, og også som et grunnlag for videre forskning. Dette vil jeg komme tilbake til på slutten av kapitlet.

I det følgende presenterer jeg noen råd til lærere som kan være nyttige i forberedende sorgarbeid i klasser. Rådene er, på samme måte som i kapittel 7, inndelt i tre kategorier; råd i forhold til klassen, i forhold til den syke eleven og råd i forhold til læreren.

8.2.2 Råd til lærere i tilsvarende situasjoner

Råd i forhold til klassen

For å kunne hjelpe og støtte elever, må pedagoger respektere sorgens mange ytringsmåter og lytte til signaler barna gir. Helle (2003) hevder at skolebarns variable håndtering av kriser gjør at klassestyrere bør ta hensyn til den enkelte elevs behov. Det vil si at lærere må tilpasse tiltak til den enkelte elev og det han eller hun trenger av støtte og hjelp.

Åpenhet og ærlighet er noe alle deltakerne i min undersøkelse fremhever som viktig i arbeidet med enkeltelever og klasser, og de praktiserte selv oppriktighet da de stod midt oppe i det forberedende sorgarbeidet. Hordvik og Straume (1997) forteller at de kun har gode erfaringer med at medelever får konkret, grundig og sannferdig informasjon om diagnose, behandling og konsekvenser for det syke barnet. Klassekamerater kan, når de får dette, bli hjulpet til å fremstå som barnets allierte og beskytte det mot andre elever på skolen, dersom det skulle bli nødvendig. Også Smith (1999) poengterer hvor viktig det er at opplysninger som gis om sykdom og død er sann og ærlig, og at elevenes spørsmål besvares på en oppriktig måte. Om informasjonen blir gitt på en følsom og sannferdig måte, vil barn finne situasjonen lettere å hankses med, mens "beskyttelse" fra faktakunnskap kan føre til forvirring og redsel. Smith anbefaler også lærere å formidle kunnskap til barn på en slik måte at de føler at de kan komme tilbake og spørre om mer hvis de får behov for det. Samtidig er det helt i orden at lærere innrømmer at de ikke kan svare på alt. Barn lærer hvordan de skal sørge ved å se på de voksne rundt seg, og da er det greit at læreren også viser sin usikkerhet på en åpen måte.

I den første klasseromssamtalen med elevene, som kanskje finner sted når diagnosen blir kjent, bør samtalerammene presiseres. Læreren bør eksempelvis understreke at det som sies ikke må fortelles videre til andre utenfor klasserommet. Ingen skal heller kommentere noe andre har sagt eller reagert på, og hver elev skal snakke om seg selv og ikke om hvordan andre har det. Om barna vil si noe under samtalen eller ikke, bør være frivillig (Dyregrov og Raundalen 1994; Ropstad og Tønnessen 1998; Samdal 2000). Det kan også være lurt å forberede elevene på at det kan "gjøre vondt" å snakke om den syke kameraten og om døden, men at en samtale der en setter ord på det vonde, kan være til hjelp med hensyn til å løse opp de triste følelsene, slik at det vonde blir mindre vondt (Samdal 2000).

Ramholt (1998) anbefaler å la små barn sitte tett sammen i ring når klassen skal snakke om sykdom og død. Det kan være litt skummelt for noen å snakke om dette, og det føles av den grunn gjerne tryggere å sitte tett og godt. Barn trenger ofte hjelp til å finne ord for sine følelser, og en fremgangsmåte kan derfor være å dele ut et ark med begreper som er assosiert med den situasjonen de befinner seg i, og så kan barna skrive ned det første de tenker på når de hører disse ordene. Når de er ferdige, spør læreren hvem som vil lese opp det de har skrevet, og så danner dette utgangspunktet for samtaler (Straume 2001).

Informantene gjennomførte praktiske aktiviteter sammen med klassen og den syke eleven i sykdomsperioden. Dette var tiltak som de opplevde var med på å skape fellesskap og tilknytning til den syke eleven, samtidig som det fungerte som avkobling fra tunge tanker både for lærere og elever. Glimsdal (1990) foreslår aktiviteter som klasser kan gjennomføre mens eleven er på sykehuset eller hjemme. Medelever kan blant annet samtale og skrive ned episoder, finne frem bilder som gir gode minner, skrive dikt eller brev til den syke og lese litteratur om temaet. De påpeker videre at elever kan bearbeide sorgen gjennom praktiske aktiviteter som sang og musikk, forming, bruk av naturen og gjennom lek. Andre aktiviteter som rollespill, fysisk kontakt og massasje kan også være med på å fremme en positiv sorgprosess (Tema 2001).

Når barn opplever at en klassekamerat blir alvorlig syk, skapes det en utrygghet i deres tilværelse. For at de skal bli i stand til å oppleve en positiv sorgprosess, er det sentralt for dem at de klarer å gjenopprette trygghet. På skolen vil det å opprettholde vanlige aktiviteter kunne bidra til å skape en følelse av normalitet. Jo mer som smaker av normalt liv, desto bedre (Tema 2001). Et annet viktig poeng er å gi klassen konkrete råd om hvordan de som medelever best kan inkludere den syke eleven i vanlige hverdagsaktiviteter under sykdomsfravær. Det kan eksempelvis være å opprettholde kontakten ved besøk, brev, mail og lignende, slik at eleven ikke føler seg glemt (Tema 1999).

Før jeg går over til å liste opp råd som kan benyttes i forhold til den syke eleven direkte, ønsker jeg også å trekke fram at deltakerne i min studie fremhevet hvor viktig det var å formidle optimisme og håp til alle elevene i klassen gjennom hele sykdomsperioden. De påpekte at slike situasjoner ikke bør svartmales overfor barna. Tvert i mot, de ser det som vesentlig at skolens personale fremstår som realistiske, men også optimistiske, slik at elevene kan få utviklet et håp om at dette skal gå bra, innenfor realistiske rammer.

Råd i forhold til den syke eleven

Når den syke eleven ikke makter full skoledag, kan det tilrettelegges for andre, fleksible løsninger i stedet. Eleven kan for eksempel være færre timer på skolen, eller undervisningen kan foregå på et rolig rom med få elever tilstede. En sofa i klasserommet som eleven kan hvile på når han eller hun er sliten, kan også være praktisk (Ramholt 1998). Dette er tiltak som min studie viser at lærere gjennomfører når den syke eleven er til stede. Alle lærerne i undersøkelsen forteller at eleven var på skolen så mye som han eller hun greide, og at det var nødvendig med slike tilpasninger for at de alvorlig syke elevene i det hele tatt skulle kunne være tilstede i klasserommet.

Klassekamerater og lærer kan dessuten gjøre mye for å begrense de psykiske og sosiale påkjenningene som følger med sykdommen. Det er viktig å gi de syke elevene en følelse av ikke å være glemt, og lærere bør derfor forsøke å være pådriver, med hensyn til å sørge for at de beholder vennene sine. For å oppnå dette fremhever Hordvik og Straume (1997) betydningen av at skolen, ved hjelp av brevskrivning, kassetts- eller videoopptak, holder den syke

eleven orientert om hvordan klassens hverdag til enhver tid er. Dette gir barnet en følelse av å høre til. Det er også viktig at det blir lagt til rette for at venner kan besøke barnet på sykehuset og hjemme. Ved en av skolene knyttet til min studie fikk de nærmeste kameratene reise til regionsykehuset for å besøke vennen sin, noe som var en flott opplevelse for begge parter. Dessverre setter nok en stram økonomi ofte begrensninger for hvor mange møter som kan arrangeres, og hvor ofte de blir gjennomført.

Når eleven er på sykehuset må lærere fra hjemmeskolen ta ansvar for å fakse eller maile ukeplaner dit, slik at undervisningen der blir tilpasset klassens plan, så langt det lar seg gjøre. Lærere og klasse bør ha ukentlig kontakt med eleven, selv om barnet er på sykehus. En telefonsamtale eller e-mail sikrer kontinuitet og bekrefter elevens tilhørighet (Ramholt 1998). I perioder er eleven frisk nok til å være hjemme, men for dårlig til å være på skolen. Da bør eleven få tilbud om hjemmeundervisning. Ramholt (1998) anbefaler at en av klassens lærere kommer hjem og underviser, og gjerne sammen med et par klassekamerater, dette for at den syke eleven skal få sjansen til å opprettholde kontakten både med sin klasselærer og med elever. Både fagpersonene og lærerne i studien tar opp problematikken knyttet til at andre elever, som står det syke barnet nær, lett blir glemt. For å unngå dette er det viktig at skolen kartlegger vennekretsen til det rammede barnet, slik at også venner utenom klassen får den oppfølgingen som er nødvendig.

Råd i forhold til læreren

I perioden fra diagnosen blir satt til eleven dør, er det ikke bare medelever som sørger. Det gjør i høyeste grad også lærere. I tillegg til å håndtere reaksjoner hos elever, skal klassestyrerne takle egne følelser. På en eller annen måte bør derfor lærere sørge for tid til seg selv og sine egne reaksjoner. I skolens "beredskapsplaner" for slike situasjoner bør også dette forholdet vies oppmerksomhet (Tema 1993).

Dyregrov (2000, s.208) bidrar med noen forslag til hva lærere kan gjøre for å ta vare på seg selv i slike vanskelige perioder:

- Snakke med andre.
- Skrive ned tanker og følelser.
- Snakke inn på kassett noe av det som skjer, for å få utløp for vonde følelser.
- Redusere eller passe på å ikke øke inntaket av alkohol og koffein for å hindre unødig aktivering av nervesystemet.
- Unngå å bruke alkohol for å slappe av, kanskje kan musikk eller massasje gjøre samme nytten.
- Bruke avspenningsøvelser for å løse opp spenninger i nakke og skuldre.
- Innhente ytterligere fakta for å prøve å forstå hva som skjer.
- Holde fast på daglige rutiner.

Jeg ønsker også å fremheve to råd som mine informanter mener er spesielt sentrale med tanke på egenomsorg i vanskelige perioder som dette. Både fagpersonene og lærerne fremhever for det første, betydningen av det å ta dagene som de kommer. For det andre anbefaler de lærerne å sørge for til enhver tid å ha fokus på det de kan lære av de tøffe erfaringene de gjør seg. Smith (1999) uttaler at de voksne som arbeider med sørgende barn bør være klar over sin egen begrensning. Det å lære "å skru av", å slappe av, og å investere energi på andre områder, hjelper dem til å mestre stress og gjør dem dermed til bedre hjelpere når situasjonen krever det. For å makte dette trenger lærere å bygge opp et nettverk av støttepersoner, både hjemme, på skolen og i kretsen rundt den syke eleven. Faginformatene tok flere ganger i løpet av intervjuet opp hvor viktig det er for pedagoger å innhente støtte fra venner, kolleger og

familie når de får en alvorlig syk elev i klassen. Også lærerne i undersøkelsen fremhevet betydningen av sosial støtte. Den Norske Kreftforening (2000) oppfordrer dessuten pedagoger til å ta kontakt med familien og andre fagpersoner for å vise at de bryr deg. De anbefaler lærere å ta kontakt så raskt som mulig, selv om de føler at det er vanskelig. At det oppleves problematisk for klassestyrerne å ta kontakt med det kriserammede hjemmet, bekreftes av informantene. En av lærerne fortalte at hun utsatte og utsatte kontakten, men når hun først fikk snakket med foreldrene til den syke eleven, følte arbeidet mye lettere.

Klassestyrere kan også finne god støtte i aktuell litteratur. Finger (2001) fremhever hvordan bøker om sorg og død kan være til hjelp i formidling av informasjon og i forberedelsen av vanskelige situasjoner. Litteratur kan også fungere støttende med hensyn til å sette ord på følelser og til å inspirere til meningsfulle samtaler. Empirien viser at noen av informantene benytter skjønnlitterære bøker som utgangspunkt for samtaler med elevene i klassen. Dette var også noe jeg selv benyttet i den forberedende sorgprosessen, og som viste seg å fungere som et godt utgangspunkt for samtaler om tanker og følelser i tilknytning til temaet sorg og død. En oversikt over utvalgte og relevante skjønnlitterære bøker for barn og voksne finnes i denne avhandlingen som vedlegg nr 1.

I Ronge (2001, s.107) forteller en barneskolelærer om at de har en sorgboks på hennes skole. Denne inneholder nyttig materiale som litteratur, musikk, hvite lys, aktuelle telefonnummer og en stikkordsliste for hva man bør huske på i forbindelse med sorg og dødsfall på skolen. På en av skolene tilknyttet min undersøkelse hadde de en tilsvarende eske, noe lærerinformantene opplevde som støttende. Det kan føles trygt å ha et slikt hjelpemiddel klart for lærere som blir nødt til å gå inn i forberedende sorgarbeid og sorg knyttet til elevs dødsfall.

8.3 Veien videre – forskning og praksis

Undersøkelsen min har medvirket til økt kunnskap om hvordan det oppleves å være lærer i en klasse hvor en av elevene har en dødelig prognose. Ved å fremstille empirien på en strukturert måte og sammenholde den med tidligere forskning og teori, har jeg, slik jeg vurderer det, bidratt til å bringe fram ny og interessant informasjon om læreres håndtering av forberedende sorgarbeid i skoleklasser. Mitt håp er at den modellen som jeg utledet på bakgrunn av hovedfunnene i denne studien, vil tas i bruk av både praktikere og forskere i fremtiden. Jeg ønsker altså at modellen kan få positive konsekvenser, både for hvordan fremtidige lærere med alvorlig syke elever takler hverdagsproblemer i klassen, og for ytterligere forskning på feltet.

8.3.1 Fremtidig praksis

Jeg vurderer det altså slik at modellen, ”støtte som mediering for mestring”, sammen med de fylldigere resultatbeskrivelsene fra studien som ligger bak, vil kunne være et konkret hjelpemiddel som pedagoger som havner i tilsvarende krisesituasjoner i fremtiden kan benytte seg av. Det å studere hva lærere som har gått foran har opplevd av stress, hva som fungerte støttende og samtidig medierte hensiktsmessige mestringsstrategier for dem, vil i seg selv kunne lette på situasjonen for de som kommer etter. Dette fordi disse nye lærerne vil kunne følge i mine informanternes ”fotspor” - og hente informasjon de har bruk for til enhver tid fra det innholdet boksene i modellen omfatter.

Behovet for et støttende nettverk, både privat og på arbeidsplassen, er altså særdeles viktig for at lærere skal bli i stand til å mestre det forberedende sorgarbeidet i klasser. Jeg har selv opplevd at skolehverdagen vanligvis er så hektisk at det kan bli et problem å finne tid, rom og lyttende kolleger når behovet for å snakke med noen melder seg. Alle har nok med sitt, og

stramme lærerfordelings - og timeplanrammer gjør det vanskelig å være fleksibel. Slik jeg vurderer det ville det ideelle vært om alle skoler hadde tilgang på en fagperson som kunne innhentes ved behov, for å formidle kunnskaper og erfaringer, lytte til personalets tanker, følelser og bekymringer og komme med gode råd og tips til lærerne om hvordan opplegget rundt alle involverte parter bør fungere. Denne ressurspersonen kunne også være pådriver for å sette i gang kurs om sorgarbeid og oppmuntre skolene til å utarbeide og bruke beredskapsplaner. Denne talsmannen kunne også være ansvarlig for at det ble opprettet en ansvarsgruppe rundt alle alvorlige syke barn.

Ramholt (1998) uttrykker ønske om tilsvarende ressurspersoner som brobyggere mellom helsevesen og skolevesen. Hun skriver at det lenge har vært hennes håp at sykehusene vil ansette personer som barns talerør overfor nettverket. Ramholt hevder at det skjer en positiv utvikling på dette feltet, og at tverrfaglig tenkning og åpenhet øker når det gjelder alle barn med alvorlige, kroniske sykdommer.

En annen konsekvens for praksis bør være at alle skoler utarbeider beredskapsplaner, slik at de får tenkt grundig gjennom alle forhold i forbindelse med dødsfall som forekommer i skolesamfunnet. I Norsk Skoleblad (Tema 1999) står det at det i dag er vanlig at skoler utarbeider beredskapsplaner i forbindelse med dødsfall, og dette bekreftes også av empirien min. De fleste planene tar for seg hva skolen skal gjøre i forbindelse med plutselige dødsfall. Jeg har enda ikke hørt om noen beredskapsplaner som beskriver hva som kan gjøres når det er snakk om forberedende sorgprosesser. Slike planer bør utarbeides, for å bevisstgjøre skolens personale om at det er hele skolens ansvar når en elev får en alvorlig diagnose. I tillegg ville slike planer være til god hjelp for lærere som kommer opp i slike vanskelige situasjoner.

En annen måte skoler kan forberede seg på, er å sende personalet på kurs om temaene sorg og krise. På slike kurs kan lærere som havner i en forberedende sorgprosess få mulighet til å skaffe seg kunnskaper, og til å treffe andre i tilsvarende situasjon. Opplæring gitt til grupper av andre lokale lærere, helse - og sosialpersonell og kirkelige ansatte, kan bidra til at de møter andre mennesker i sorg og i slike møter få muligheter til å utveksle erfaringer. Personale som møter sorg og død i sitt daglige arbeid trenger også møtepunkter og rutiner som ivaretar deres egne reaksjoner på hendelsene (Ulvik mfl. 1995).

Avhandlingen min avdekker også at det ved noen skoler eksisterer en holdning blant personalet om at det er "min" og "din" klasse. Får slike holdninger prege skolemiljøet, vil det si at klassestyrere som får alvorlig syke barn i klassen blir stående så å si alene med ansvaret for klassen og den syke eleven. Dette er et holdningsarbeid som de enkelte skolene bør arbeide med, slik at hele skolens personale utvikler en følelse av at dette er "våre" elever. Vi har et felles ansvar for at det skal gå bra.

Mitt inntrykk er at allmennlærere har lite bakgrunn i sin utdanning for å bli godt nok i stand til å forholde seg til de spesielle utfordringene de vil møte når en av elevene deres får en kronisk, livstruende sykdom. Ofte har de heller ikke erfaring fra liknende situasjoner. Dette inntrykket sammenfaller med det Ronge (2001) hevder. Hun påpeker at hun ikke kjenner noen som har fått slik kompetanse gjennom utdanningen sin, enten de ble utdannet nylig, eller har eksamen fra lang tid tilbake. Ved å gi opplæring i sorgarbeid til studenter på lærerhøgskolene, vil det kunne bidra til at nye lærere blir dyktigere til å møte og mestre forberedende sorgarbeid enn de ellers ville vært.

8.3.2 Fremtidig forskning

Innenfor sorgforskning er temaet forberedende sorgarbeid generelt, etter min mening et forsømt område, noe jeg oppdaget i min søken etter tidligere undersøkelser på temaet. I tillegg var det enda vanskeligere å finne litteratur om forberedende sorgarbeid relatert til skolesituasjoner. Mitt håp er at min avhandling kan inspirere andre forskere til å sette i gang tilsvarende undersøkelser som den jeg har gjennomført, for å øke kunnskapen om forberedende sorgarbeid relatert til skolehverdagen ytterligere.

En måte å gå fram på kan være å ta utgangspunkt i mine konklusjoner, slik jeg har illustrert dem i modell 2 (støtte som mediering for mestring). Det ville være spennende om noen gjennomførte en tilsvarende undersøkelse, med andre lærere, for å se om modellen ville fått samme innhold og form da. Det kunne også være interessant å få innhentet mer kunnskap om medelever og deres stressopplevelser og mestringsstrategier, og at disse ble illustrert i en lignende modell.

Det er ønskelig at ny forskning på feltet utdyper tema som fremsto som spesielt betydningsfulle i denne undersøkelsen. Da ville det å gå mer i dybden på hvilke former for støtte pedagoger opplever i forbindelse med at en elev i klassen dør, være en aktuell tilnærming. Gjennom nye studier ville en kunne bli mer kjent med mekanismer som er produktive med hensyn til å utløse hensiktsmessige, personlige mestringsstrategier.

8.4 Avsluttende oppsummering

Siden mine problemstillinger var basert på informantenes perspektiv og livsverden, ble valget av en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet naturlig. Dataanalysen bestod av flere trinn. Først noterte jeg inntrykk og uttalelser fra selve intervjuene, som jeg mente var sentrale. Deretter leste jeg gjennom de transkriberte tekstene og utformet marginotater. Etter det igjen, fant jeg fram til hva informantene syntes hadde vært signifikante opplever i sorgperioden, og grupperte deretter disse utsagnene tematisk. Neste steg var å skrive ut kاسوبorienterte oppsummeringer for hvert intervju, før jeg til slutt utviklet en strukturert beskrivelse av funnene tilsvarende den som er presentert i Creswell (1998, s. 271-292). På hvert trinn i analysefasen var jeg spesielt oppmerksom på følgende to faktorene: Å fremheve den essensielle meningen som informantenes skildring avdekket om de forberedende sorgprosessene (1) og å forbli så lojal som mulig i forhold til intervjupersonenes opprinnelige beskrivelser (2).

Denne fenomenologiske analyseprosessen, som resulterte i min studies konklusjoner, har altså på alle nivåer vært en refleksiv prosess. Informantene reflekterte sammen med meg omkring hvordan de hadde opplevd å leve gjennom en stressperiode. Jeg reflekterte deretter ytterligere omkring intervjupersonenes meningsopplevelse på bakgrunn av relevant teori og egne praksiserfaringer, for til slutt å utprøve holdbarheten av mine konklusjoner i forhold til informantene igjen.

Denne studien søkte dermed å innhente en dyp, fenomenologisk forståelse av informantenes livsverden mens de gjennomgikk et forberedende sorgarbeid i en klasse, slik denne verdenen virkelig ble erfart og opplevd av hver enkelt av dem.

*Du kan ikke hindre sorgens fugler å fly over ditt hode,
men du kan hindre dem i å bygge rede i ditt hår.*

(Kinesisk ordtak)

LITTERATURLISTE

- Andersson, M. og Ingemarsson, K. (1995): *Livet må gå videre: Håndtering av kriser og katastrofer i skoler og andre arbeidsfelleskap*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium: At tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Atkinson, M. og Hornby, G. (2002): *Mental health handbook for schools*. London: Routledge Farmer.
- Bergh, S. og Fasting, A. F. (2001): *Følelser er fakta*. Oslo: Funksjonshemmedes studieforbund.
- Björklund, L. (2001): *Barnet i møtet med livets mørke sidor*. Stockholm: Verbum.
- Bloom, J. R. (1982): Social support systems and cancer: A conceptual view. I: Cohen, J., Cullen, J.W. og Martin, L. R. (1982): *Psychosocial aspects of cancer*. New York: Raven Press, s.129-149.
- Bugge, K. E., Eriksen, H. og Sandvik, O. (2003): *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (1993): *Folks sosiale landskaper: En innføring i sosiale nettverk*. Oslo: Tano.
- Creswell, J.W. (1998): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Dahl, A. H. (1992): *I sorgens time. Dikt: En antologi*. Oslo: Gyldendal.
- Dalgard, O. S., Døhlie, E. og Ystgaard, M. (1995): *Sosialt nettverk, helse og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, L. J. og Danbolt, A. M.V. (1990): *Sammen i sorgens landskap*. Oslo: Verbum.
- Danbolt, L.J., Fiske, S. og Lappegard, S. (2000): *Et liv er endt*. Oslo: Verbum
- Daidsen-Nielsen, M. (1997): *Blant løver: Å leve med en livstruende sykdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Den Norske kreftforening (2000): *Barn og ungdom som pårørende: Når alvorlig sykdom oppstår – hvordan kan du som fagperson bidra?: En brosjyre til fagpersonell og andre interesserte*. Trondheim: Den Norske Kreftforening.
- Den Norske Kreftforening (2001): *Å dele en krise i livet: Om krisereaksjoner og mestring for pasienter og pårørende*. Kreftinfo 1/2001. Oslo: Den Norske Kreftforening.
- Dyregrov, A. (2000): *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. og Raundalen, M. (1994): *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat Forlag.
- Eidsvåg, I. (2002): *Når livet kaster skygger*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Ekvik, S. (1991): *Skolen i møte med elever som sørger: En guide til hjelp for lærere*. Oslo: Gyldendal.
- Ekvik, S. (1996): *Tårer uten stemme: Når barn er blant de som sørger*. Oslo: Verbum.
- Espenes, G. og Smedslund, G. (2001): *Helsepsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falk, K. og Lönneroth, A. (1999): *Nära döden-nära livet: En bok om mod och livsvilja*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Finger, G. (2001): *Børns sorg*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Fontana, A. og Frey, J. H. (1994): Interviewing. The art of science. I: Denzin, N.K. og Lincoln, Y. (1994): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s.361-376.
- Fottland, H. (1998a): *Når barn får kreft: En studie av kreftsyke skoleelevers erfaringer og opplevelser fra sykehus og lokalmiljø*. Dr.polit.avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

- Fottland, H. (1998b): Kreftsyke skolebarn på sykehus: Betydningen av sosial støtte. *Barn*, 2, s. 44-59.
- Furman, B. (2000): *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fyrand, L. (1994): *Sosialt nettverk: Teori og praksis*. Oslo: Tano.
- Gellert Krogh, J. (1999): *Når livet brat forandres: Om sorg og psykiske kriser*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Glimsdal, A. K. (1990): *Når døden rammer: En bok om død, sorg og sorgarbeid i barnehage og skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Goldman, L. (1996): *Breaking the silence: A guide to help children with complicated grief – suicide, homicide, AIDS, violence and abuse*. Washington: Accelerated Development.
- Gudmundsdottir, S. (1997): Forskningsintervjuets narrative karakter. I: Skarseth., B., Gudmundsdottir, S. og Hopmann, S. (1997): *Didaktikk: tradisjon og fornyelse: Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem*. Oslo, Universitetet: PFI, s.202-213.
- Hansen, H. R. (1992): *Sorg og savn: Et felles ansvar*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Hartman, S. G. (1986): *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Helle, L. (2003): *Mellomtrinns læreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heyerdahl, S. (1998): Håp og mestring når barn får kreft. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug, s.249-267.
- Hordvik, E. og Straume, M. (1997): *Syke barn i familien: Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Hordvik, E. (2001a): Omsorg for born som opplever sjukdom i familien. I: Dyregrov, A., Lorentzen, G. og Raaheim, K. (2001): *Et liv for barn: Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak: festskrift for Magne Raundalen*. Bergen: Fagbokforlaget, s.133-145.
- Hordvik, E. (2001b): Julenissen henta babyen vår. I: Verdikommisjonen. *Verdier ved livets slutt*. Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe, s.37-41.
- House, J. S. (1981): *Work, stress and social support*. Reading MA: Addison – Wesley.
- Hovd, T. (2002): *Det ble jo et annet liv på en måte: En studie av hvordan logopedene støtter voksne som stammer på veien mot mestring og livskvalitet*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Hummelvoll, J. K. (1997): *Helt – ikke stykkevis og delt: Psykiatrisk sykepleie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Höjer, D. og Kvarnström, G. (2001): *Kjærlighet og sorg*. Oslo: Omnipax.
- Jewett, C. L. (1984): *Når barn sørger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, A. N. (1991): *Barn sørger*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Klein, A. (1999): *Latter for livet: Humorens helbredende kraft*. Lyng: Bogans Forlag.
- Kübler-Ross, E. (1998): *Døden er livsviktig: Om livet, døden og livet etter døden*. Oslo: Ex Libris Forlag.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauritzen, A. G. M. (2001): *Kjærlighetens pris: Opplevelse av mestring og sorg hos familier som har et barn for lite*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk.
- Lazarus, R. S. (1999): *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Milne, D. L. (1999): *Social therapy: A guide to social support interventions for mental health practitioners*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Næprud, A. M. (1997): *Barn og sorg: Sorg og sorgreaksjoner hos barn*. Semesteroppgave i barnevernsutdanninga. Volda: Høgskolen i Volda.

- Næss, S. (2001): *Livskvalitet som psykisk velvære*. NOVA Rapport 3/2001. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Parry, G. (1994): *Mestring af kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramholt, B. (1998): *Barn med kreft og skolen: Fokus på pedagogisk og sosial rehabilitering*. Fagserie i kreftomsorg, nr 1/99. Oslo: Den Norske Kreftforening.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ristesund, I. (1997): *Pappa'n min er død: Fire pedagogers erfaringer i møte med barn som opplever plutselig død av nærpersoner*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Ronge, K. (2001): Når døden kommer til skole og barnehage. I: Verdikommisjonen. *Verdier ved livets slutt*. Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe, s.104-117.
- Ropstad, H. og Tønnessen, L. K. B. (1998): *Elever i vanskelige livssituasjoner: Læreren i møte med elevers krise, sorg og omsorg*. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, K. (2000): *Sosial støtte, sosial atferd, jevnalderrelasjoner og tenåringeres psykologiske tilpasning*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Silverman, P. R. (2000): *Never too young to know: Death in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- Simones, A., m/fl. (1995): *Møte med barn i sorg og krise*. Oslo: Samlaget.
- Skaalvik, S. (1999): *Hverdag, arbeid, utdanning: En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Smith, S. C. (1999): *The forgotten mourners: Guidelines for working with bereaved children*. London: Jessica Kingsley.
- Snyder, C. R. og Lopez, S. J. (2002): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sommerschild, H. (1998): Mestring som styrende begrep. I: Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug, s.21-63.
- Statistisk sentralbyrå (2002): *Statistisk årbok*, s. 119. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stifoss-Hanssen, H. og Kallenberg, K. (1998): *Livssyn og helse: Teoretiske og kliniske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Stokkebæk, A. (2002): *Sundhedspsykologi*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Storå, B. (2002): Tilknytningsrelasjonen som utgangspunkt for krisearbeid. Erfaringer etter barnedrapene i Kristiansand. *Spesialpedagogikk* nr 10, s. 5-8.
- Straume, M.: (2001): Samtalegrupper for barn i krise. I: Dyregrov, A., Lorentzen, G. og Raaheim, K. *Et liv for barn: utfordringer, omsorg og hjelpetiltak: Festskrift for Magne Raundalen*. Bergen: Fagbokforlaget, s.120-132.
- Stroebe, M. S., m/fl. (2001): *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care*. Washington: American Psychological Association.
- Sunde, H., m/fl.(1992): *Kriseperm for grunnskolen: Ressursperm for lærarar*. Sula: Sula kyrkjelyd.
- Svebak, S. (2001): Galgenhumor og gravalvor. I: Verdikommisjonen. *Verdier ved livets slutt*. Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe, s.192-198.
- [Tema] (1993): Elever i sorg: Intervju med Steinar Ekvik. *Bedre skole*, nr.2, s.17-20.
- [Tema] (1994): Barn i sorg trenger læreren sin. *Norsk skoleblad*, nr.33, s.10-13.
- [Tema] (1999): Når elever får kreft. *Norsk skoleblad*, nr.6, s. 8-13.
- [Tema] (2001): Død, sorg og savn. *Sinnets Helse*, nr 4, s. 4-29.

- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, S. (1995): *Personlighet og personlighetsforstyrrelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, O.S., m/fl (1995): *Støtte til egen mestring: En veileder om organisering av sosial støtte i lokalsamfunnet, basert på erfaringer fra samarbeidsprosjektet Sorg og omsorg*. Skriftserie nr 3-95. Oslo: Statens helsetilsyn.
- Vettenranta, S. (1998): *Making sense of Chernobyl nine years after*. Dr.polit.avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Westerdahl, S. S. (2000): *Funksjonshemmede barn: En utfordring for foreldre og hjelpeapparat*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Wirgenes, P. E. (2000): *Vil du trøste meg, Gud? Barn og sorg*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Øvrebø, T. og Riise, B. (2000): *Sorg hos barn og unge*. Oslo: Rådet for psykisk helse.
- Aakre, M. (2001): Å dø er naturlig. I: Verdikommisjonen. *Verdier ved livets slutt*. Oslo: Verdikommisjonens styringsgruppe, s.11-21.

VEDLEGG 1:

SKJØNNLITTERÆRE BØKER OM SORG

Bøker for barn og unge

- Abrahamsen, Aase Foss: *Ikke deg denne gang*. Gyldendal 1991.
- Alexander, Sue og Lemoine, Georges: *Leila*. Eide Forlag 1987.
- Austrem, Liv Marie: *Runar vert 17 år*. Det Norske Samlaget 1990.
- Berg, Rolf: *Sterkere enn døden?* Cappelen 1993.
- Bergman, Thomas: *Ein dag om senn*. Det Norske Samlaget 1991.
- Dahlberg, Gerd: *Gråt da vel*. Gyldendal 1977.
- Devold, Simon Flem: *Morten 11 år*. Samtale med et barn som snart skal dø. Cappelen 1995.
- Djuve, Signe Kristin: *Gjennom sommaren*. Dikt for barn. Cappelen 1992.
- Gydal, Monica: *Slik var det da Olas farfar døde*. Pax 1990 (bildebok).
- Gaarder, Jostein: *I et speil, i en gåte*. Aschehoug 2002.
- Hollup, Anne Grete: *Engel*. Gyldendal Tiden 2000.
- Höjer, Dan og Kvarnström, Gunilla: *Kjærlighet og sorg*. Omnipax Forlag 2001.
- Kaldhol, Marit og Øyen, Wenche: *Farvel Rune*. Det Norske Samlaget 1997.
- Lian, Torunn: *Bare skyer beveger stjernene*. Aschehoug 1994.
- Lindgren, Astrid: *Brødrene Løvehjerte*. Damm 1974. Diverse gjentrykk.
- Lindgren, Astrid: *Mio min Mio*. Damm 1955. Diverse gjentrykk.
- Lorentzen, Kari: *Stine Stankelbein*. Gyldendal 1976.
- Magnus, John: *Gamle Gråmann*. Aschehoug 2002.
- Motzfeldt, Helle: *Kjemomannen Kasper*. Den Norske Kreftforening og Støtteforeningen for Kreftsyke barn 2002.
- Munch, Charlotte Glaser: *Trylleslag*. Cappelen 2001.
- Mundy, Michaelene: *Det er lov å være lei seg*. Libretto 2001.
- Park, Barbara: *Mickhart har vært her*. Omipax 2001.
- Pohl, Peter: *Jeg savner deg, jeg savner deg!* Gyldendal/Ungdomsklubben 1993.
- Ranheim, Unni: *Vær der for meg. Om ungdom, død og sorg*. Tell Forlag 2002.
- Rygg, Eli: *Hvor gammel blir en bølge?* Gyldendal Tiden 2001.
- Schultz, Charles. M: *Why, Charlie Brown, Why? A story about what happens when a friend is ill*. Topper Books 1990.
- Skeie, Eivind: *Sommerlandet*. Luther Forlag 1985.
- Sunne, Linn T.: *Under morelltreet*. Det Norske Samlaget 2001.
- Talbert, Marc: *Sangen fra døde fugler*. Cappelen 1995.
- Vinje, Kari og Olsen, Vivian Zahl: *Pelle og de to hanskene*. Luther Forlag 1999.

Bøker for voksne

Allende, Isabel: *Paula*. Gyldendal 1995.

Bratteli, Randi: *Sorgen og livet*. Gyldendal 1989.

Dahl, Asta Holter: *I sorgens time: dikt til trøst*. Gyldendal 1992.

Dahl, Truls: *Dine og mine tårer*. Juni Forlag 1996 (dikt).

Danbolt, Lars. J: *Sammen i sorgens landskap*. Verbum 1990.

Eidsvåg, Inge: *Når livet kaster skygge*. J.W.Cappelens Forlag 2002.

Kristensen, Mirjam: *Dagene er gjennomslitne*. Tiden 2000.

Magnus, John: *Veien til Karlsvogna. En dagbok om kreft og kjærlighet*. Forum
Aschehoug 1999.

Magnus, John: *Etter Karlsvogna. Brev fra 1000 stjerneblikkere*. Forum Aschehoug 2000.

Rabben, Vigdis (1995): *Fra sorg til livsmot*. Lunde Forlag og Bokhandel .

Stokke, Linn: *Tanker fra en sorg*. Gyldendal 1991 (dikt).

Tunstrøm, Göran: *Juleoratoriet*. Cappelen 1984.

Vik, Bjørg: *Roser i sprukket krus*. Cappelen 1998.

VEDLEGG 2: BREV TIL INFORMANTENE

Beate Steinkjer
Fossevn 5,9C
8515 NARVIK
Tlf: 76940265 / 95247874

Narvik 14.05.02

Til.....

Tusen takk for at du sa ja til å delta i et intervju om dine erfaringer med forberedende sorgarbeid i en skoleklasse.

Jeg tar jeg hovedfag i spesialpedagogikk, og tittelen på min oppgave er:
” *En av mine elever skal snart dø - forberedende sorgarbeid i en klasse.*”

Jeg ønsker å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer med fire lærere som har erfart å miste en av sine elever, i tillegg skal jeg ta gruppeintervju med tre fagpersoner.

I dette intervjuet ønsker jeg å bli kjent med dine erfaringer, opplevelser og tanker i arbeidet med en klasse hvor det var en dødssyk elev. Jeg gjør oppmerksom på at det er perioden fra klassen får beskjed om alvoret i sykdommen til eleven dør, som står i fokus for mitt prosjekt. Jeg har også avgrenset oppgaven min til å gjelde grunnskoleelever.

Jeg er 34 år, og har vokst opp på Stjørdal. Jeg er utdannet allmennlærer fra Lærerhøgskolen i Bodø. Etter ett års praksis som lærer, tok jeg 1.og 2.avd spesialpedagogikk ved Lærerhøgskolen i Trondheim. Jeg har også tatt 10 vekttall tegnspråk.

De siste seks årene har jeg arbeidet som lærer i Narvik. De to første årene arbeidet jeg som spesialpedagog for to multihandikappede elever. I de fire siste årene var jeg klassestyrer for en klasse med en elev med en progredierende, dødelig sykdom. I tillegg var jeg spes.ped ansvarlig på skolen.

Det er i de siste seks årene jeg har blitt opptatt av barn og sorg. Jeg har vært med på å miste to av mine elever i løpet av disse årene. De siste årene har jeg derfor vært opptatt av hvordan jeg på en best mulig måte kunne forberede klassen ”min” på at de ville miste en klassekamerat. Jeg ser for meg at bruk av lydbånd vil være nyttig og praktisk under samtalen med deg, dette for å få med alt som formidles. Jeg har på forhånd utarbeid en del spørsmål jeg vil spørre deg om. Jeg vil bl.a komme inn på: hva du legger i begrepet ”forberedende sorgarbeid”, hvordan de organisatoriske forholdene var lagt til rette for klassen, hvordan informasjon om elevens sykdom ble formidlet til deg som lærer og medelever, hvordan du og elevene reagerte på ”nyheten”, mestringsstrategier, hvilken støtte og hjelp du som lærer fikk, typiske sorgreaksjoner hos medelevene, tiltak i klassen, tiltak overfor den syke eleven og hvordan skolen var forberedt på en slik situasjon.

Som avtalt finner intervjuet sted tirsdag 18.juni 2002, klokka 16.00 hjemme hos deg. Jeg har selvsagt taushetsplikt, og alle opplysninger og data jeg innhenter vil bli behandlet konfidensielt.

Da ser jeg frem til å bli kjent med dine erfaringer og kunnskaper!

Vennlig hilsen

VEDLEGG 3:

SAMTYKKE

Alle opplysninger som samles inn gjennom intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Navn vil bli anonymisert, og ingenting spesifikt vil kunne identifisere informantene.

Deltakelsen i undersøkelsen er basert på frivillighet, og informanten kan trekke seg når som helst underveis i prosjektforløpet.

Det vil bli brukt båndopptaker i intervjusituasjonen, for at viktig informasjon ikke skal gå tapt. Etter intervjuet vil båndene transkriberes, og lagres forsvarlig.

Etter at prosjektrapporten er skrevet, og eksamen gjennomført, blir lydopptakene slettet.

Sted og dato

Informant

Intervjuer

VEDLEGG 4: INTERVJU GUIDE:

Intervju med lærere

Før selve intervjuet:

- Takk informanten for at han / hun vil delta.
- Si litt om meg selv, og bakgrunnen for denne oppgaven.
- Fortell litt om selve intervjusituasjonen + lydopptak.
- Spør gjerne om det er noe ved spørsmålene du blir usikker på.
- Konfidensialitet, anonymitet og frivillighet, kan trekke seg underveis.
- Underskrive samtykkeformular.

Informasjon:

1) **Bakgrunnsspørsmål:**

- a) Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- b) Hadde du noe i din lærerutdanning om sorg?
- c) Hva legger du i formuleringen ”forberedende sorgarbeid”?
- d) Har du tidligere personlig erfaring med sorgarbeid?
- e) Kan du si litt om den døde eleven?
 - Diagnose
 - Interesser
 - Personlighet
 - Vennskapsforhold i klassen
- f) Hvordan var de organisatoriske forholdene lagt til rette for klassen ?
 - Antall elever og voksne.
 - Rom.
 - Klassesammensetning.
 - Gruppesammensetning.
 - Ekstra ressurser.
 - Spesialutstyr.
- g) Hvor lenge er det siden eleven døde?
- h) Hvor lenge varte perioden fra du fikk vite om alvorret i situasjonen til eleven døde?

2) **Hvordan fikk du vite at denne eleven hadde en sykdom med dødelig utgang, og hvordan reagerte du på denne informasjonen?**

- Dine første tanker.
- Følelsesmessige reaksjoner.
- Hvem ga informasjonen.
- Omstendighetene.
- Hva slags type informasjon.
- Prøvde du selv å skaffe mer informasjon.

3) **Hvordan ble informasjonen om elevens sykdom formidlet til klassen?**

- Var den syke eleven til stede?
- Hvordan ble de andre foreldrene informert?
- Hvor ærlige var dere?
- Brukte dere ordet død?
- Hvem gjorde hva?
- Andre voksne tilstede?

Lærerefokus;

4) Hvordan opplevde du denne perioden fra du fikk vite om elevens sykdom til døden inntraff?

- Følelser.
- Tanker.
- Viste du følelser overfor klassen? Den syke eleven? Foreldrene?

5) Hva gjorde du for å takle denne situasjonen?

- Ubevisste / bevisste mestringsstrategier.
- Benekte og unngå.
- Å avlede og minimalisere.
- Ønsketenkning.
- Å sørge for selvkontroll over egne følelser.
- Å søke etter mening.
- Skyldfølelse.
- Å uttrykke og dele følelser.

6) Opplevde du støtte og hjelp fra andre i denne perioden? Hvem hjalp deg, og hvordan støttet de deg?

- Kollegaer / skolen / venner / familie / elevene / hjelpeapparat.
- Emosjonell støtte.
- Instrumentell støtte.
- Informativ støtte.
- Vurderingsstøtte.
- Materiell støtte.

7) Kan du fortelle om spesielle episoder du husker ?

Elevfokus;

8) Hva slags reaksjoner observerte du hos medelevene i sykdomsperioden?

- Reaksjoner.
- Spørsmål.
- Følelser.
- Annerledes for de i klassen som stod den syke eleven nærmest.

9) Hva gjorde medelevene for å takle denne situasjonen?

- Bevisste / ubevisste mestringsstrategier hos elevene.
- Benekte og unngå.
- Å avlede og minimalisere.
- Ønsketenkning.
- Å sørge for selvkontroll over egne følelser.
- Å søke etter mening.
- Skyldfølelse.
- Å uttrykke og dele følelser.

10) Hvilke spesielle tiltak ble satt i gang i klassen fra dere fikk vite at eleven kom til å dø, og til eleven døde?

- Samarbeidet med foreldrene til den syke eleven. De andre foreldrene.
- Klassemiljø.
- Gjorde du noe konkret med tanke på å bedre klassemiljøet.
- Ulike faser.

11) Kan du beskrive og vurdere opplegget som ble lagt til rette for den syke eleven?

- Foreldregruppen.
- Eksternt hjelpeapparat.
- Samarbeid.
- Organisering.
- Støttepersoner.

12) Hvilket inntrykk har du av forholdet mellom elevene i klassen i denne perioden?

- Adferd.
- Viste de følelser for hverandre.
- Sosialt miljø.
- Grad av støtte.
- Mye kroppskontakt.
- Tok de vare på hverandre.
- Endringer i forhold til den syke eleven.

Ettertidsrefleksjoner;

13) På hvilke måter var skolen forberedt på at slike situasjoner kunne oppstå?

- Beredskapsplan.
- Innholdet i beredskapsplan.
- Støtte til lærer.

14) Var det noe du savnet, eller skulle ønske hadde vært annerledes, med tanke på at du og klassen skulle kommet dere bedre gjennom denne tøffe perioden?

- Støtte / hjelp av fagpersoner.
- Sosialt.
- Informativt.
- Emosjonelt.
- Materielt.

15) Når du tenker tilbake, er det noe du ville ha gjort annerledes?

16) Hvilke råd vil du gi andre lærere som havner i en lignende situasjon?

17) Er det andre temaer du vil snakke om som vi ikke har vært inne på tidligere? I tilfelle hvilke?

Etter intervjuet:

- Skru av båndopptakeren.
- Snakk litt om hvordan intervjusituasjonen føltes.
- Takke for hjelpen, og ønske lykke til videre i arbeidet.
- Jeg setter meg ned og noterer inntrykk fra intervjusituasjonen: kroppsspråk, stemninger, forstyrrende elementer, tidsvarighet på intervjuet, generelt inntrykk av intervjusituasjonen, motivasjon, andre bemerkninger.

Gruppe-intervju med fagpersoner:

Før selve intervjuet:

- Takk informanten for at han / hun vil delta.
- Si litt om meg selv, og bakgrunnen for denne oppgaven.

- Fortell litt om selve intervju situasjonen + lydopptak.
- Spør gjerne om det er noe ved spørsmålene du blir usikker på.
- Konfidensialitet, anonymitet og frivillighet, kan trekke seg underveis.
- Underskrive samtykkeformular.

Informasjon;

1) Introduksjonsspørsmål:

- a) Kan dere si litt om deres faglige bakgrunn?
- b) Kan dere beskrive hvordan samarbeidet mellom dere og skolene foregår?
- c) Hva legger dere i formuleringen ”forberedende sorgarbeid”?

2) Hvordan får lærerne vanligvis vite at de har en elev som har en sykdom med dødelig utgang?

- Hvem gir informasjon.
- Hva slags type informasjon.
- Hvor aktive er lærerne selv for å skaffe mer informasjon.
- Omstendigheter.

3) Hvordan reagerer de på denne informasjonen?

- Tanker.
- Følelsesmessige reaksjoner.

4) Hvordan blir informasjonen om elevens sykdom formidlet til klassen?

- Syke eleven til stede.
- Hvordan blir alle klassens foreldrene informert.
- Hvor ærlig er informasjonen.
- Hvem gjør hva.
- Brukes ordet død.
- Andre voksne tilstede.

5) Hvordan mener dere en klasse ideelt sett bør informeres om at en elev er alvorlig syk?

Lærerfokus;

6) Hvordan opplever lærerne perioden fra de får vite om elevens sykdom til døden inntreffer?

- Følelser.
- Tanker.
- Viser følelser overfor klassen / syke eleven / foreldregruppen.

7) Kan dere beskrive hvordan de ulike lærerne takler denne arbeidssituasjonen?

- Ubevisste / bevisste mestringsstrategier.
- Benekte og unngå.
- Å avlede og minimalisere.
- Ønsketenkning.
- Å sørge for selvkontroll over egne følelser.
- Å søke etter mening.
- Skyldfølelse.
- Å uttrykke og dele følelser.

8) Har dere erfaringer med at lærerne får støtte og hjelp fra andre i denne vanskelige perioden? Hvem hjelper, og hvordan hjelper de læreren?

- Kollegaer / skolen / venner / familie / elevene / hjelpeapparat.
- Emosjonell støtte.
- Instrumentell støtte.
- Informativ støtte.
- Vurderingsstøtte.
- Materiell støtte.

9) Hva kan dere bidra med for å hjelpe læreren?

Elevfokus;

10) Hvilke typiske sorgreaksjoner kjenner dere til når det gjelder kamerater til alvorlig syke barn?

- Typer reaksjoner.
- Hvilke spørsmål.
- Følelser.
- Annerledes for de i klassen som står den syke eleven nærmest.

11) Hvordan takler medelevene denne situasjonen?

- Bevisste / ubevisste mestringsstrategier hos elevene.
- Benekte og unngå.
- Å avlede og minimalisere.
- Ønsketenkning.
- Å sørge for selvkontroll over egne følelser.
- Å søke etter mening.
- Skyldfølelse.
- Å uttrykke og dele følelser.

12) Hvilke spesielle tiltak har dere sett blitt satt i gang i skoleklasser i perioden fra de får beskjed om at en elev kommer til å dø, og til eleven dør?

- Ulike faser i prosessen.
- Spesielle episoder dere har opplevd.
- Klassemiljøet.
- Samarbeidet skole / hjem.

13) Kan dere beskrive og vurdere oppleggene som blir lagt til rette for den syke eleven ?

- Foreldregruppen.
- Eksternt hjelpeapparat.
- Samarbeid.
- Organisering.
- Støttepersoner.

14) Hvilket inntrykk har dere av forholdet mellom elevene i denne perioden?

- Atferd.
- Viser de følelser for hverandre.
- Sosialt miljø.
- Grad av støtte.
- Tar de vare på hverandre.
- Mye kroppskontakt.

- Endring i forhold til den syke eleven.

Ettertidsrefleksjoner;

15) Hvordan er de ulike skolene forberedt på en slik situasjon?

- Beredskapsplaner.
- Innholdet i beredskapsplaner.
- Støtte til lærer.

16) Er det noe dere savner, eller skulle ønske var annerledes, med tanke på hvordan lærere og medelever best mulig skal komme seg gjennom en slik tøff periode?

17) Har dere noen gode råd til lærere som skal drive forebyggende sorgarbeid?

- Ting de ikke bør gjøre.
- Lurt å gjøre.

18) Er det andre temaer dere vil snakke om som vi ikke har vært inne på tidligere? I tilfelle hvilke?

Etter intervjuet:

- Skru av båndopptakeren.
- Snakk litt om hvordan intervjusituasjonen føltes.
- Takke for hjelpen, og ønske lykke til videre i arbeidet.
- Jeg setter meg ned og noterer inntrykk fra intervjusituasjonen : kroppsspråk, stemninger, forstyrrende elementer, tidsvarighet på intervjuet, generelt inntrykk av intervjusituasjonen, motivasjon, andre bemerkninger.