

## **FORORD**

Å skrive denne masteroppgaven har vært en stor personlig utfordring. Den har gitt meg mye innsikt, men den har også vært veldig krevende. Uten min mamma Christina Eriksen og min forlovede Knut Marius Røsberg sin hjelp, støtte, tålmodighet og forståelse, så hadde det vært svært utfordrende å få kommet i mål. Min veileder Ellen Saur, har også vært fantastisk med sin raushet, og med sitt varme vesen, som har vært til god hjelp og nytte for meg i studien min.

Så vil jeg takke mine tre informanter, som stilte opp i en studie som nok har vært utfordrende følelsesmessig og svært personlige for dem. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Dere har gitt meg ny innsikt og større forståelse for hvordan barn og unge i sorg og krise opplever å komme tilbake til skolen etter tap av sin forelder og hvordan de hadde ønsket å bli møtt. Det har gjort meg enda mer bevisst på hvor viktig det er, og la mennesker som har selvopplevde kriser få bli sett og hørt og medvirke i egen hverdag.

Jeg ønsker dem alle lykke til videre!

Trondheim, desember 2015

Michelle J. Eriksen

## Innhold

|   |    |
|---|----|
| 1. INNLEDNING.....  | 1  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema.....                                  | 1  |
| 1.2 Avgrensning og struktur .....                                   | 4  |
| 2. TEORI.....   | 5  |
| 2.1 Krisepedagogikk .....   | 5  |
| 2.2 Sorg hos barn og unge .....                                     | 6  |
| 2.3 Kommunikasjon med barn og unge i sorg og krise .....            | 9  |
| 2.4 Relasjonskompetanse.....  | 13 |
| 3. METODEDE .....   | 16 |
| 3.1 Kvalitativ metode .....   | 16 |
| 3.2 Forskerrollen .....   | 17 |
| 3.3 Utvalg .....  | 18 |
| 3.4 Intervjuguide .....   | 20 |
| 3.5 Gjennomføring .....   | 21 |
| 3.6 Bearbeiding av data.....  | 23 |
| 3.7 Kvalitet i en kvalitativ studie, reliabilitet og validitet..... | 24 |
| 3.8 Metodekritikk.....  | 26 |
| 3.9 Etske betraktninger .....                                       | 26 |
| 4. RESULTATER OG DRØFTING.....                                      | 28 |
| 4.1 Barns behov i sorg og krise.....                                | 29 |
| 4.1.1 Å komme tilbake til skolen .....                              | 29 |
| 4.1.2 Atferd i sorg og krise.....                                   | 35 |
| 4.2. Mellommenneskelige forhold.....                                | 40 |
| 4.2.1 Relasjoner.....   | 40 |
| 4.2.2 Kommunikasjon.....  | 47 |
| 5. AVSLUTNING .....   | 52 |
| REFERANSELISTE.....   | 57 |
| VEDLEGG 1 .....   | 60 |
| VEDLEGG 2 .....   | 62 |
| VEDLEGG 3 .....   | 63 |
| VEDLEGG 4 .....   | 66 |
| VEDLEGG 5 .....   | 68 |

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema i denne studien er krisepedagogikk, og interessen min for denne typen pedagogikk har vært med meg fra tidlige ungdomsår uten at jeg hadde en bevissthet for selve ordets betydning. Min motivasjon for å gjennomføre denne studien kommer av at jeg selv har opplevd sorg og krise som barn. Ni år gammel mistet jeg uventet min far. Det sjokket og den sorgen som fulgte har fått konsekvenser, som omfatter hele min livsverden, og som jeg vil tro vil ha stor innvirkning på meg livet ut. Under min utdanning i pedagogikk ved NTNU og etterpå master i utdanning og oppvekst har jeg opplevd at det er lite med fokus på krisepedagogikk. Selv om betydningen av krisepedagogikk har fått et større fokus de senere år, virker det fremdeles som om dette er et område hvor skolen og lærere mangler kunnskap og interesse. Det kan se ut som det også er et tema som er svært undervurdert, og fremdeles tabubelagt. I studien min ønsket jeg å se nærmere på hva elever har av behov i skolen, når de opplever sorg og krise, med hovedvekt på kontaktlærer, som ofte er den personen i skolen elevene står nærmest. For å få et best mulig resultat, ønsket jeg å gå direkte til kilden. Kilden ble unge voksne, som hadde mistet en av de nærmeste pårørende når de gikk i grunnskolen, eller videregående skole. Det har vært viktig for meg å la de som opplevde tap av omsorgsperson og selv få fortelle hva de hadde behov for fra sine lærere og fra skolen, når de gjennomgikk sin sorg og krise, og ikke la andre i skolen, eller andre fagpersoner få tale deres sak.

På Senter for krisepsykologi sine nettsider, blir *sorg* beskrevet som en naturlig reaksjon på tap, og *krise* blir brukt om dramatiske og traumatiserende enkelthendelser, som i hovedsak involverer få mennesker i gangen (Krisepsyk.no).

Ifølge Magne Raundalen og Jon Håkon Schultz (2006), vil læringen i skolen rammes i sammenheng med psykiske og fysiske problemer, som kan oppstå hos barn og unge, som opplever sorg og krise. Det er derfor viktig at skolen og lærere innehar god kompetanse på feltet krisepedagogikk, for at de skal kunne håndtere krisesituasjoner og elevene som rammes. Slik at spesielt kontaktlærer kan ivareta eleven i skolen på best mulig måte, for å forebygge eventuelle psykiske og fysiske problemer, som kan være til hinder for læring og utvikling hos eleven.

Det finnes ikke nasjonale påbud, eller retningslinjer for at skoler skal utarbeide kriseplaner. I Opplæringslova står det imidlertid om indirekte krav, som for eksempel, at for å ivareta det psykososiale læringsmiljøet på en tilfredsstillende måte, må det finnes beredskap i forhold til kriser.

Ifølge Grunnskoleloven § 9a-1 (lovdata.no, 1998) har: «*Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Opplæringsloven § 10-8 (lovdata.no, 1998) sier også at: «*Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet*».

Det vil slik jeg tolker det, også gjelde sorg og krise i skolen. På Udir.no er det forslag til hvordan kommunene kan lage kriseberedskapsplaner og der finnes det også en veiledning på feltet. Alle kommuner er pålagt å utforme beredskapsplaner, som skoler kan bruke. Skolene kan også forme en mer personlig utgave av kriseplaner etter lokale behov. Men det kan også gi inntrykk av at det er for lite felles føringer, og for mye opp til hver enkelt kommune hvordan dette skal utformes og være i praksis, noe som kan gi et svært variert tilbud i forhold til kompetanse og interesse for temaet i skolene.

Innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen snakkes det om et nytt «paradigme» i synet på barn og barndom. Barnets rolle har i de senere år vært i stor forandring (Eide og Winge, 2003). Perspektivet er skiftet, og i dag erkjennes det at barna har behov, refleksjoner, synspunkter og rettigheter som det er viktig å lytte til. I FN's barnekonvensjon av 1989 (Barne og familiedepartementet, 1991) er barns rettigheter forankret og de har blant annet rett til «protection», «provision» og «participation». De tre ordene beskyttelse, bestemmelse og deltakelse innebærer for meg å bli beskyttet også på det psykososiale plan, å få bestemme over egen dag i spesielle tider, som det er når man mister en omsorgsperson, og å få delta i hva som skal bli sagt og til hvem og når det skal bli sagt.

Det står skrevet på nettsider til Regjeringen at skolen skal ha et samarbeide med hjemmet (Regjeringen.no). Det er viktig at foresatte av eleven har en god kommunikasjon med skolen for elevens beste. Skolen skal selv ta initiativ til samarbeidet og legge til rette for godt samarbeid. De skal legge til rette og skape positive vilkår for læring for hvert individ, og et

godt miljø for læring i klassen og skolen. Kommunikasjonen skal være et gjensidig samarbeid om elevens faglige og sosiale utvikling og trivsel. Grunnlaget for samarbeidet står i Opplæringsloven, Læreplanverket og Forskrift til loven. I Opplæringsloven § 1-1, står det også at: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast»*

(Regjeringa.no)

Med dette som bakgrunn ser vi at skolen har et overordnet ansvar for å tilfredsstille de krav som blir stilt ovenfor skolen som organisasjon. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt å rette søkelyset på hvilke opplevelser elever kan ha i møte med skolen når de er i krise og sorg, og hvordan skolen imøtekommer og ivaretar elever etter at de har mistet sin nærmeste pårørende.

Problemstillingen min er som følger:

***«Hvordan opplever elever i sorg og krise, etter tap av nærmeste omsorgsperson og bli møtt av kontaktlærer og skolen».***

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å intervju 3 informanter i tre ulike skoler. Jeg ønsker å få større teoretisk innsikt, et innblikk i andres behov når de opplevde sorg og krise og å få et innsyn i hvordan noen skoler har arbeidet med krisepedagogikk i praksis.

Målet med studien er å se hva informantene, som var direkte berørt av sorg og krise hadde av behov, og hvordan de opplevde eventuelle positive og negative sider fra skolen og kontaktlærer. Informantene får også fortelle om hva de hadde ønsket at skolen og kontaktlærer hadde gjort for dem i den tilstanden og situasjonen de var i. Det er bevisst brukt ord som nærmeste omsorgsperson og nærmeste pårørende, siden det ikke er alle barn og unge som har en mor, eller en far som er de nærmeste pårørende. Fosterforeldre, besteforeldre, tanter og onkler kan også ha omsorgen for barn og unge, og kan dermed være de som står barn og unge nærmest.

## 1.2 Avgrensning og struktur

Innledningsvis velger jeg å presentere studien med teorier rundt sorg og kriser og hvordan skolen kan kommunisere med elevene når det utenkelige skjer, videre viktigheten av gode relasjoner og om gjeldende forskrifter og lover, for hvordan skolen skal tilrettelegge for barn i ulike faser av livet. Etter teorikapittel beskrives metoden som er valgt, intervjuguiden, gjennomføringen av intervju, forskerrollen, utvalg og kvalitet og metodekritikk i studien med etiske betraktninger på slutten. Tilslutt presenteres resultatene med drøfting fortløpende etter hvert kapittel. Jeg velger å drøfte i lys av teorier som er beskrevet i teoridel, informantenes egne svar og mine refleksjoner. Teksten er levendegjort med en utstrakt bruk av sitater, for å berøre leseren og å lettere forstå informantens tanker og følelser.

Jeg har to hovedkategorier, og den ene er kalt «Barns behov i sorg og krise» der jeg beskriver hvordan det oppleves å komme tilbake til skolen etter tapet av forelder og videre om adferd i sorg og krise. Hovedkategori to er kalt «Mellommenneskelige forhold» der jeg kommer inn på hvor viktig gode relasjoner betyr for elevene og hvordan skolen kommuniserer med elevene i forbindelse med dødsfallet. Jeg avslutter med en oppsummering av resultatene og mine intensjoner for å gjennomføre studien med utgangspunkt i min problemstilling.

10. oktober 2012 ble «Verdensdagen for psykisk helse» en del av en internasjonal satsing for å gi informasjon og å oppnå større åpenhet rundt psykisk helse. I året 2010 ble fokuset barn, familie og samfunn. Markeringen kan ha skapt bevissthet om hjelpetilbudet og gitt skolene inspirasjon for å sette psykisk helse på dagsordenen, en effekt også Helsedirektoratet ønsket å oppnå. Elevenes psykiske helse bør være en viktig prioritet, ikke bare i hverdagen, men også når sorg og krise rammer.

## 2. TEORI

### 2.1 Krisepedagogikk

Krisepedagogikk, er ifølge Raundalen og Schultz (2006) teoretiske hovedlinjer som vi har funnet mest nyttig i arbeidet med kriser i skolen. Det er eleven som er i fokus og elevens læring. Vi tar i bruk barnets iboende evne til å lære, som er evnen til å lære nye ting, å lære av krisen og til og avlære negative erfaringer. For mange negative erfaringer kan gi uheldige konsekvenser, som for eksempel det å være for lenge i en kritisk livssituasjon. Bevisstgjøring av barnet om det som har skjedd i de forskjellige nivåene før, under og etter krisen er også en del av læringen i krisepedagogikken. Det kan skje ved formidling av traume og - krisepsykologi på et enkelt nivå, eller for eksempel gjennom egenaktivitet som kan være for eksempel rollelek, tegning eller maling.

En del av fellesansvaret som for eksempel lærere har, er informasjon og veiledning til foreldre for barn som er i krise. Dette innebærer også planlegging og forberedelser på varierte nivåer, som skal være læringsfremmende når det oppstår en krisesituasjon. Krisepedagogikk er en måte å dempe eventuelle negative effekter, som kan oppstå over tid ved eksponering i krisesituasjoner. Krisepedagogikk slik Raundalen og Schultz (2006) beskriver det, ligger også i grenseland av helse og utdanning og mellom pedagogikk og terapi, og refererer til Befring (2004) sin utføringskompetanse som er på det sosioemosjonelle nivået, som omhandler sosial og følelsesmessig utvikling, og er nært det krisepedagogiske perspektivet Raundalen og Schultz (2006) er opptatt av. Der forklares det som det essensielle i grunnskolens mandat:

*«å bidra på en systematisk måte til å gjere barn og unge funksjonsdyktige i sin kvardag og sitt liv [...] og dermed førebudde på å møte livets utfordringer og påkjenninger».*

Befring (2004) formulerer skolens hovedrolle slik

*«fellesforstått ansvar for oppvekst».*

Med andre ord har skolen og lærere en viktig og essensiell rolle når et barn/elev opplever krise og traume. Krisepedagogikken ønsker også å få inn læring om krise før det eventuelt oppstår, slik at man kan stå noe mer forberedt i hendelsen når det skulle skje.

Når barn og unge opplever sorg og krise, bør man vurdere tilpasset opplæring. Man bør ta utgangspunkt i hver enkelt elev sine forutsetninger og evner, som er prinsippet i all opplæring.

Og som er det gjennomgående i hva tilpasset opplæring betyr. Tilpasset opplæring inkluderer all opplæring i skolen, og i tilfeller hvor behovene er ekstra store så holder det ikke alltid med de ordinære rammene. PPT kan utarbeide en sakkyndig vurdering i forhold til elevens behov for spesialundervisning, eller spesialpedagogiske tiltak (Raundalen og Schultz, 2006).

Det er viktig at skolen og kontaktlærer er bevisst dette når barn og unge mister sin nærmeste pårørende, og er fleksibel og forståelsesfull i møte med elever i krise. Behovet for et tettere samarbeid med skolen og hjemmet til eleven kan være nødvendig, og ved behov et møte med PPT/PUB for kartlegging og behandling. Slik kan man sikre et best mulig tilbud for eleven, og for at tilbakekomst til skolen og videre skolegang får en bedre overgang.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veiledning for beredskapsplanlegging og krisehåndtering som skolen kan bruke, men det er opp til kommunene å lage de overordnede beredskapsplanene og kriseplanene (Udir.no). Kriseplaner som inngår som en del av denne studien, ligger bare ut som føringer, i ulike nett filer, som man kan selv kan velge å gå inn på. Kommunen skal lage disse lokalt og sammen med andre relevante etater, selv om det er kommunen som har det endelige overordnede ansvaret.

## **2.2 Sorg hos barn og unge**

Sorg kan komme i mange former, og er svært variert. Det omhandler ikke bare våre følelser, men også hvordan vi tenker, og håndterer arbeidet vårt i hverdagen når vi er preget av savn, uvirkelighet og kaos. Sorg er noe man kjenner i kroppen og kan formidles på ulike måter gjennom kroppsspråket. Barn opplever sorg ulikt, det avhenger av personlighet og hvordan omgivelsene rundt reagerer har stor betydning for opplevelsen av sorgen. Det er ingen tidsramme for hvor lenge sorg kan vare, for noen er den størst med en gang, mens det for andre kommer i større grad etter en tid. Sorgen er også noe som går i bølger, det vil si at intensiteten vil variere, og det vil være perioder som er bedre og som er dårligere. Et skolebarn i sorg og krise er i utvikling, og modenhetsnivået vil være med å gjøre at sorgen til tider vil komme sterkere tilbake ettersom man får en ny forståelse. At sorgen har en åpen tidsramme er det viktig at man viser forståelse for, da sorgprosesser har ulike startpunkt, utvikling og varighet og er individuelt. Sorgen kan være verst til å begynne med, men den kan også bli forverret senere. Mange i sorg opplever at det blir en forverring over lengre tid, og det vil komme i bølger. Når et sørgende barn kommer til et nytt forståelsesnivå, vil sorgen



kunne komme intenst tilbake for en periode og på denne måten kan det forløpe seg over svært lang tid, som vil si flere år (Bugge, Grelland og Schrader, utdatert) og (Dyregrov, 1990).

Adferden påvirkes av opplevelsen av hendelsen og kommer an på personlighet, type traume, tidligere opplevelser og hvilken relasjon den enkelte har til den pårørende som døde. Sorgen er individuell, men med mange likhetstrekk. Sorgen tar lang tid og etter dødsfall av nære personer går den «aldri over». Hvis sorgen legges lokk på kan det oppstå sterke skyldfølelser, depresjoner, eller gi atferdsvansker. Etteropplevelser kan være vedvarende gjenopplevelser av hendelsen, unngåelse av tema og nummenhet i kroppen, og det kan oppstå en vedvarende aktivering av nervesystemet, som kan gi Post-Traumatiske Stressyndrom – PTSD (Raundalen og Schultz, 2006).

Skam kan oppstå ved individuelle kriser og de fleste vil skjule dem. De som føler på skam er heller ingen pressgruppe som krever hjelp, så lærer kan bli opptatt med å innfri øyeblikkets og lærerplanens krav. Lærer skal ikke bli terapeut, men det kan hjelpe barnet ved at lærer vet og at de har snakket om dette. Lærer kan kommunisere med barnet ved å forklare, skape trygghet og veilede. Læreren kan så henvise videre og tilrettelegge for læring ved nedsatt oppmerksomhet på grunn av krisereaksjoner (Raundalen og Schultz, 2006).

For barnet er det viktig at krisen er begripelig, håndterbart og meningsfylt. Det handler om å få orden på sine erfaringer gjennom å begripe egen livssituasjon, og håndtere den på en, eller annen måte og det viktigste, å gjøre den meningsfull. Det kan være en utfordring når den ene forelder plutselig dør, men hvis barna kan få hjelp til å se en sammenheng vil de kunne nå den *salutogene* ende, og få den positive helsen som ikke bryter deg ned som menneske. Det handler om opplevelsen av sammenheng OAS, (Antonovsky, 2012).

Sørgende barn deles mellom indre og ytre sorg. Barns indre tilpasning betyr det strevet de har med å forstå verdien i den de har mistet, og å få gjenopprettet den balansen ved at de får den varige og følelsesmessige relasjonen til den avdøde fremdeles (Bugge, Grelland og Schrader, utdatert). Ytre tilpasningen beskriver det hverdagslige livet som skole, rutiner, fritid, aktiviteter og opprettholde det. Det kan også være at indre og ytre tilpassingen ikke harmonerer, som vil si at selv om de kan gjøre det bra på skolen har de likevel store emosjonelle vansker. Ifølge Atle Dyregrov (1990) er vanlige reaksjoner hos barn og unge som har mistet en pårørende; angst, søvnproblemer, sterke minner og skam. Skyldfølelse for

eksempel, kan barn og unge få ved å tro at de er grunnen for at mor, eller far er død. De kan også få selvbekreidelse, savn, tristhet, lengsel, sinne og kroppslige smerter. Andre typer reaksjoner som kan komme er fantasier, for eksempel at vedkommende som er død fremdeles er i live, men bare har stukket av. Noen kan bli pessimistiske for framtiden, ha mange tanker om årsaken og meningen med hvorfor mor eller far døde. De kan også unngå kontakt med andre og forandringer i personligheten kan oppstå. Det er viktig å ta hensyn til og forstå, at vært individ som opplever en slik sorg og traume vil ha ulike reaksjoner og følelser, og at dette vil kunne endres med tiden og at sorg ikke er noe tidsbestemt. Konsentrasjons problemer og uoppmerksomhet forekommer ofte etter traumatiske hendelser, og kan gjøre det vanskelig og være til stede i klasserommet og med skolearbeidet (Dyregrov, 1990).

Doris Ottesen (2000) kaller barn i sorg og krise for tapsbarn, når et barn opplever et så stort tap som å miste en av sine nærmeste pårørende, forklarer hun det som at barnet har fått et *sjelesår*. På grunn av at det tapet er et så sterkt traume, så smertefyllt og uopprettelig at du vil få et sår i sjelen som aldri helt heles igjen. En årsak til at det vil sette seg så nådeløst i barnet er fordi et slikt tap er så betydningsfullt for formingen av personlighetsdannelsen. Derfor er det viktig at såret blir behandlet varsomt. At mennesker rundt barnet som er i sorg anerkjenner konsekvensene tapet medfører, er essensielt for at barnet skal oppleve det som har skjedd på en mest mulig konstruktiv måte. For barnet er en slik opplevelse livsavgjørende og det er derfor viktig at det blir erkjent at det er slik, for at barnet skal forstå at det vil følge barnet resten av livet, og være avgjørende på hvordan man for eksempel responderer på nære forhold som vil oppstå igjennom livet. Når tapsbarnet blir akseptert for hva det går gjennom vil det være en vei til å gi ny livsglede, som gir et utgangspunkt for at barnet skal klare seg best mulig i livet.

Dyregrov (1990) forteller også at når foreldre dør, er det det som gir størst konsekvens for barn. De står for den dypeste kjærligheten og omsorgen for barnet, slik at når mor, eller far dør vil det gi ustabilitet og store omveltninger i livet til barnet. Han kaller det også en gjennomgripende hendelse i barnets liv, og at barnets tap har konsekvenser for resten av livet, som også Ottesen (2000) forklarer. Barn sørger også annerledes enn voksne, og det kan være lett å tro at barna glemmer fort hva som har skjedd og lettere kommer over sorgen. Dette stemmer ikke, og er en alvorlig feil oppfatning om barns sorg. Det er en feiltolkning fra de voksnes side, som skjer fordi barn har større evne til å være til stede i øyeblikket, som for eksempel i leken og glemme alt for en stund og bare være i nuet. Man kan også se på det som en overlevelsesstrategi fra barnets side, for å overleve det uoverkommelige at mor, eller far er

død. For som tidligere nevnt, er tapet noe som vil gi konsekvenser for barnet gjennom hele livet. Man kan se det som små pusterom barnet har behov for, i en verden der de til vanlig er avhengig av de voksne for å klare seg. For barnet er sorgen ukontrollerbar, siden den kan være uforutsigbar og ubevisst, men den er aldri borte for godt (Ottesen, 2000).

Hvordan barn forsøker å mestre dødsfallet er også avhengig av alder og modningsnivå, selv om de reaksjonene som er vanligst som nevnt tidligere, er de samme uavhengig av alder. Barnets modningsnivå og alder spiller også inn på hvordan indre psykiske konflikter, sosialt samvær og reaksjoner innen familien påvirker barnet (Dyregrov, 1990). Når barn og unge mister en av sine nærmeste pårørende kan de oppleve endringer av verdier, og få et nytt syn på livet. Man kan begynne å verdsette de som er igjen i større grad, når man opplever hvor kort det kan være mellom liv og død. En del opplever også en modning, som gjør at de kan føle at de har vokst fra sine venner, som ikke har vært gjennom en så brå modningsprosess. Dette kan gjøre det utfordrende i forhold til blant annet vennskap, fordi man ser ulike saker i et annet perspektiv og er ikke så opptatt av det samme som før. Kanskje har vedkommende også lært om hvordan man skal være og ikke være når et dødsfall skjer, og hvordan man kan være en god støtte i sorg og krise for andre mennesker (Krisepsyk.no).

### **2.3 Kommunikasjon med barn og unge i sorg og krise**

Hemmelighold og uærlighet tjener ikke barnet noe godt når en av de nærmeste pårørende dør. En åpen og ærlig kommunikasjon med barnet er alltid det beste, og det bør være tilpasset barnets alder og modningsnivå ifølge Dyregrov (1990). Det er viktig å unngå forklaringer som kan være forvirrende, eller skape angst, eksempel på det kan være at pappa bare sovnet inn. Da kan barnet til en viss alder tro at hvis man sover så dør man, eller at mor dro på sykehuset for å dø der. Sykehuset kan dermed bli en plass man forbinder med død og sorg, og tro at hvis man drar dit så er det fordi man skal dø. Man må forklare hvis det er sykdom og død på en åpen og direkte måte, slik at det blir mer begripelig og realistisk for barnet. Slik unngår man fantasier og forvirring hos barnet om hva som faktisk har hendt. Det er lett å tenke at barna ikke tåler å høre sannheten og at vi må skåne dem, men for oss voksne er det ofte bare en utvei for å unngå ubehageligheter. Barn er i stand til å forholde seg åpent og direkte til omverdenen, og problemene oppstår når voksne undertrykker barnas forståelse, eller skal unngå temaet fordi det oppleves ukomfortabelt for dem selv.

Barn er også veldig vare for omgivelsene sine, og tar opp sinnsstemninger, hører og forstår mye mer enn hva vi liker å tro. Man må også passe på at barnet ikke får høre det av andre hva som er hendt, det kan skade tilliten mellom barn og voksen. Er man konkret og åpen fra starten, unngår man slike episoder (Dyregrov, 1990). Det samme forklarer Ottesen (2000) om hvordan man skal kommunisere med barnet når det utenkelige skjer. Man må våge å stå i det, og være åpen med en gang om hva som har skjedd med mor, eller far og hva døden innebærer. En måte og begynne å bearbeide sorgen på, er å la det få fritt utløp, slik kan barnet sakte men sikkert lære seg å leve med tapet og sorgen. En lærer kan spille en viktig rolle i forklaringen av hva døden innebærer, og læring rundt det temaet. I samspill med den gjenværende omsorgspersonen for eleven kan læreren være et godt bidrag for elevens forståelse av hva som har hendt og hva det innebærer. Det er ikke alltid familien evner og foreta seg denne oppgaven hensiktsmessig nok når de selv er i sorg og krise, og en person utenifra som har en hovedrolle i barnets hverdag, men samtidig ikke er direkte berørt kan være til god hjelp for eleven, og samtidig gjøre tilknytningen til læreren og skolen nære.

Andre måter man kan snakke om sorgen på er ved å gå på graven, se på bilder, tenne lys, lage noe, skrive og å eie en gjenstand. Det trenger ikke nødvendigvis å være verbalt hele tiden og symbolske handlinger er også bra, og det er viktig å være der på barnas premisser. Når man stiller spørsmål bør de være mer konkret slik at barn og unge forstår hva du egentlig spør om. Eksempel på det kan være at vi voksne lett stiller spørsmål som «hvordan har du det?». Et spørsmål som er bedre for barnet og forholde seg til kan være «hvordan er det med deg etter at mamma døde?». Man kan også være så utdypende som «er du mye trist, eller bekymret, eller er det andre følelser du har, eller tenker på?». Og fortelle om andre barn som har opplevd å miste en nærmeste pårørende og deres reaksjoner kan også være en god måte ved å spørre om barnet selv har opplevd noe liknende, eller kjenner seg igjen (Dyregrov, 1990) og (Ottesen, 2000).

Raundalen og Schultz (2006) sier «*Det blir ikke farligere fordi om vi snakker om det*». De forklarer at en «vente-og-se-holdning» som lærere kan ha, fordi de kan være engstelige for å ta opp alvorlige temaer med mindre elevene etterspør det selv, det kan gi signaler om at dette ikke er aktuelt å snakke om. Uavhengig av alder er elever gode til å fange opp slike signaler som lærer kan gi, og det kan fremme mer usikkerhet hos elevene når de ikke vet hvor spørsmålene de lurer på vil føre til, som for eksempel avvisning, eller irritasjon hos læreren. Det går mest på usikkerhet hos lærerne og at de ikke ønsker å gjøre eleven, eller elevene bekymret, redde, triste, eller og «legge» tanker i hodet deres som ikke er der, som lærerne tror

kan bli negativt. Dette er en konklusjon om at så lenge barnet ikke sier noe så er det heller ikke der, noe Raundalen og Schultz (2006) gjennom alvorlige samtaler med barn tilbakeviser. Gjennom deres samtaler med barn om alvorlige temaer, har det til tider vært som å trykke på en knapp, og følelser, tanker, bekymringer og forestillinger har fosset ut som man ikke forestilte seg var i et barns hode. En åpen og nivåtilpasset dialog vil gi et barn korrekt informasjon og innsikt, selv om det også kan være opprørende, eller skape redsel, fordi alt som har samlet seg av tanker og følelser ikke har fått kommet ut. Det kan være på grunn av at de så lenge har kjent på for eksempel bekymring og angst at det blir vanskelig for barnet og sortere alle tanker og følelser med en gang. Dette er ikke farlig, og man må la eleven få ut det den har båret på først, for og så gi riktig informasjon og veiledning. Målet med en slik åpen kommunikasjon er å gjøre dem tryggere, med riktig kunnskap, sammenheng og emosjonell støtte. Som lærer er evnen til å vise empati et nøkkelord for å utøve god kommunikasjon med elevene, især elever i sorg og krise. Når man utøver empati setter man seg inn i den andres situasjon, uttrykker medfølelse og viser forståelse for den andre. En lærer skal gjøre dette, men på en profesjonell måte. Læreren skal skille mellom sine personlige følelser, erfaringer og opplevelser og elevens (Olsen og Traavik, 2010).

Når barn og unge opplever sorg og krise, blir det ekstra viktig med kontinuitet og forutsigbarhet. Gjennom terapeutisk kommunikasjon i en pedagogisk ramme, kan elever få hjelp av kontaktlærer og skolen til å oppleve både kontinuitet og forutsigbarhet i skolehverdagen og livet generelt (Raundalen og Schultz, 2006). Kontinuitet er essensielt for barns selvforståelse, som at de forstår at de vil være det samme individet som de var før sorgen og krisen inntraff. Store forandringer i et ungt liv kan skape usikkerhet i forhold til framtidstanker hos barn og unge, som har bygd sin kontinuitetsopplevelse. Barn og unge i sorg og krise opplever et brudd i kontinuiteten, og gjennom forskning har man blitt oppmerksom på hvor viktig det er med en ekstra innsats for å holde opplevelsen av kontinuitet og sammenheng i barn og unges liv styrket i en krise situasjon. En god mental helse er forbundet med opplevelsen av sammenheng i livet, og gjennom dagligdagse ting opprettholder vi denne mentale tryggheten (Raundalen og Schultz, 2006). For å styrke kontinuiteten hos barn og unge i sorg og krise, kan man sette inn tiltak som å snakke om det som var før og om hvordan det er nå og hvordan det kan bli i fremtiden. Det er også gjennom hele prosessen viktig å gi barn og unge informasjon og hjelp, til å bevare deres opplevelse av at de fremdeles er det samme individet, og ikke for eksempel barnet til henne eller han som

døde. Når alvorlige krisehendelser oppstår som dødsfall av nærmeste omsorgsperson, vil barn og unge merke at de kan forandre seg. Disse endringene er viktig å snakke om. La barn og unge få satt ord på det de har opplevd og erfart, slik at de bedre kan gjenopprette sammenhengen i livet sitt. Barn og unge ønsker oversikt og klarhet, det gjør det mer begripelig og håndterlig enn å leve med usikkerheten. Det er noe vi voksne kan bli bedre på. I krise situasjoner kan voksne ofte holde tilbake opplysninger, de kan skjule hva som skjer og kan være uklar når de prøver å formidle hva som har hendt og hva som skal skje, i et forsøk på å skåne barnet. Selv om dette kan gjøres i beste mening, kan det gi mer skade enn det gagnar. Barn og unge ender ofte opp med å bli mer engstelig, usikker og forvirret. Fortløpende og god informasjon som er ærlig og åpen er det beste, og å la barn og unge få vite hvordan de voksne føler og tenker. Barna bør også få uttrykke seg selv, og bli gitt muligheten til å sette ord på det som skjer med dem. Det vil kunne gjøre opplevelsene tydeligere, klarere og mindre angstfylte (Raundalen og Schultz, 2006).

For å få bedre innsikt og klarhet i hva som skjer med barn og unge når de opplever sorg og krise, kan man ta i bruk alle deres uttrykksformer. Dette kan bestå av dikt, fortellinger, sanger og tegninger. Dette kan også bli tatt i bruk for å hjelpe barn og unge til å konfrontere situasjonen, som kan gi dem bedre oversikt over hva som er hendt dem og hva som skjer rundt dem. Disse krisepedagogiske metodene må være tilpasset modningsnivået og alder, med tanke på hva barn og unge begriper og forstår, samtidig som de skal oppleve at de får støtte og trygghet. Dette er veldig viktig, men kan også være utfordrende. Det vil være med å fremme barn og unges forståelse av seg selv i en krise situasjon, og følelsen av at verden er forutsigbar. En måte å hjelpe dem på er å forberede barn og unge på det som skal hende om det er mulig, og at de alltid får en god forklaring, slik at de får en forståelse av hvorfor ting skjer. Gjennom samtaler, kan man la barn og unge få medvirke på situasjonen hvis det er muligheter for det. Som for eksempel kan det innebære medbestemmelse på hvilken informasjon som skal bli gitt til klassen om dødsfallet, eller om kontaktlærer og klassen skal få delta i begravelsen. Skolen bør la barn og unge bli en aktiv deltaker i samtaler om fremtidsperspektiv og dagligliv, for at deres selvforståelse skal bli styrket. Ved å få en forståelse for reaksjoner de kan få av andre og i hjemmet kan det skape en forutsigbarhet og gi oversikt i et indre kaos. Derfor kan det også være hensiktsmessig å styrke samarbeidet med hjemmet til barn og unge som er i sorg og krise gjennom terapeutisk kommunikasjon (Raundalen og Schultz, 2006).

## 2.4 Relasjonskompetanse

Relasjoner er et gjensidig forhold der begge oppfatter den andre som et selvstendig individ og som er i en felles virkelighet de deler (Olsen og Skogen 2014). Når man er lærer og i min studie med fokus på kontaktlærer, er det viktig at man streber etter den gode relasjonen med elevene, og det er viktig og inneha god relasjonskompetanse. Det kan bidra til at oppgaven er bedre håndterlig for en kontaktlærer når de havner i en situasjon der de må håndtere en, eller flere elever som havner i sorg og krise. Relasjonskompetanse omfatter blant annet hvordan en lærer er seg bevisst egne reaksjoner, og oppførsel i samspill med de forskjellige elevene, og at de er tilpasningsdyktige i sin atferd til de ulike behovene som elevene har.

Anerkjennelse og tillit blir i (Olsen og Skogen 2014) trukket frem som to sentrale punkter for en god relasjon mellom lærer og elev. En anerkjennende lærer er lyttende og bekreftende til eleven, og forutsetninger for anerkjennelse er et gjensidig og likeverdig forhold som individer. Selv om det på samme tid vil være en annen posisjon mellom lærer og elev i samhandlingen, der rollen som kontaktlærer gir et veldig ujevnt maktforhold, som man må være seg svært bevisst, å evne og forvalte på en god måte i møte med eleven.

For en videre god relasjon mellom lærer og elev er tillit essensielt, det vil si å stille med en positiv holdning i relasjonen til vedkommende, og en forventning om at intensjonene er gode og positive. Lærerens handlinger er det som legger grunnlaget for at det skal oppstå tillit hos eleven i forhold til læreren. Når barn og unge havner i sorg og krise, kan det for eksempel handle om retten til medbestemmelse og medvirkning i egen skolehverdag. Dette kan omhandle hvordan dødsfallet skal formidles til klassen, hvordan man ønsker en tilbakekomst til skolen etter dødsfallet og hvordan man ønsker å ha det i klasserommet både sosialt og faglig når man kommer tilbake til skolehverdagen. Dette er en måte en lærer kan være inkluderende, deltagende og skape tillit på i relasjonen med eleven som er i sorg og krise, og det vil også kunne oppleves som anerkjennende i forhold til det eleven gjennomgår.

Fra et psykologisk perspektiv vil relasjoner være definert ut fra et «følelsesmessig forhold mellom mennesker» (Olsen og Skogen 2014). Som lærer er det viktig at man evner å ha en mellommenneskelig relasjon til eleven samtidig som man også holder seg profesjonell, for det er viktig og skille terapeuten og den profesjonelle læreren. En lærer er ikke utdannet terapeut, men bør inneha en viss kompetanse og ferdigheter som nevnt i begynnelsen av kapittelet, slik

at de evner og stå i utførende situasjoner, som når elever opplever sorg og krise (Olsen og Skogen 2014).

En god relasjon er ifølge Liv Lassen og Nils Breilid (2010) nødvendig for oss mennesker for at vi skal overleve og utvikle oss. Den relasjonen vi skaper med andre skapes av kontakt, forhold og tilhørighet. I en lærer og -barn relasjon er det de voksne som må være bevisst likevekten i relasjonen, fordi den vil være skjevfordelt. Det er den voksne som sitter med størst makt, og læreren må være seg makten bevisst og bruke den til å styrke elevenes selvstendighet, egenverdi og respekten for seg selv og for andre mennesker. I en relasjon kan problemer komme fram, og er relasjonen god kan positive tiltak settes i verk og gi endringer. Gjennom nye opplevelser fra en god relasjon kan tidligere negative erfaringer og reaksjonsmønstre avlæres og slik gi tilgang til nye og bedre alternativer til vekst og utvikling (Kinge, 2006). Tar læreren elevene på alvor og gir av seg selv, vil det bygge stabile og trygge relasjoner som på sikt kan føre til at elevene får brukt sitt potensiale til å løse og stå i utfordringer, som kan komme i livet, som for eksempel sorg og kriser (Mælhe, 2008).

Gjennom en anerkjennende holdning gir læreren eleven aksept for hva det individet opplever, føler og tenker. Berit Bae (2004) forklarer det som en grunnleggende holdning, og i et voksen- barn forhold er det essensielt. Man ønsker og prøver å forstå den andres perspektiv selv om man ikke nødvendigvis har kjennskap til samme erfaring, eller kunnskap (Jensen og Ulleberg, 2011). Annerkjennelse er å få være «Ekspert på sin egen opplevelse» Bae(2004). Dette kan innebære at lærer viser respekt for det eleven forteller, føler og har opplevd og at lærer evner å bruke det i sin faglige forståelse. Gjennom å lytte, akseptere og tolerere. Gjennom det å være åpen, undrende, å vise forståelse og bekrefte gjennom ord, kroppsspråk og handlinger. Ved og ikke avbryte, og innrømme feil hvis de ikke har sett eleven som subjekt i sin egen erfaring, skaper å gir man annerkjennelse. Disse egenskapene glir over i hverandre og utfyller hverandre, det ene forutsetter det andre og gir større mening. Gjennom annerkjennelse bygger å skaper man en god relasjon, som er en forutsetting for et godt elev-lærer forhold i skolen med tanke på de faglige og de psykiske utfordringene som kan oppstå. Hvis lærer ikke anerkjenner elevens erfaringer som viktige, kan eleven oppleve emosjonell usikkerhet, i forhold til for eksempel hva som er viktige følelser hos andre og å kunne sette seg inn i andres menneskers situasjon og opplevelser. Det kan også refereres til det å være en kompetent voksen. Noe som krever at du er bevisst i rollen som samtalepartner og har selvinnsikt og evner og reflektere over dine holdninger og



verdier, og hvordan man influerer på de i omgivelsene dine (Gamst, 2011). Ved å inneha teoretisk bakgrunn og kunnskap om tidligere forskning i forhold til hvordan barn og unge kan samtale, reagere, og oppføre seg når de opplever sorg og krise, kan læreren lettere forstå og nærme seg elever som går gjennom slike traumer.

Elevene har rett på medvirkning i sin skole hverdag, det står nedskrevet i kunnskapsløftet 2006, som gjelder både grunnskolen og den videregående skolen. Det står nedskrevet blant annet «*Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa*» (Udir.no).

Det er en sentral del i arbeidet for en kontaktlærer og ha kunnskap om elvens rett til medbestemmelse, for å skape en god relasjon. Den voksne skal ta det barnet uttrykker til etterretning, men det er den voksne som skal ta den endelige avgjørelse. I skolen er det viktig at eleven får ha en mening og ytre seg om sine ønsker og behov, og at det blir tatt som seriøse innspill til hvordan de ønsker skoledagen sin, også på det spesialpedagogiske tilbudet selv om det er læreren som er den faglige kompetente (Olsen og Skogen, 2014).

### 3. METODE

#### 3.1 Kvalitativ metode

I metodekapittelet beskriver jeg forskningsprosessen fra valg av metode, utforming av intervjuguide, studiens utvalg, forskerens rolle og selve intervjuene. Videre vil jeg gjøre rede for mine analyser og kategorisering, kvaliteten i den kvalitative studien med metodekritikk og forskningsetiske vurderinger, som jeg har gjort i denne studien. Kjennetegnet i kvalitativ forskning er få enheter og «orddata», det kan bestå av nedtegnende beskrivelser, observasjoner, utsagn og intervju blant annet. For å belyse min problemstilling som er:

*«Hvordan opplever elever i sorg og krise, etter tap av nærmeste omsorgsperson og bli møtt av kontaktlærer og skolen?».*

Har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med et halvstrukturert intervju, som har åpne og standardiserte spørsmål. Jeg ønsker og få fram deltakerperspektivet og informantenes oppfattelse og erfaringer om emnet. Når man har halvstrukturert intervju kan intervjuer endre spørsmål og rekkefølgen på dem, på denne måten kan intervjueren følge opp informanten på en bedre måte underveis som intervjuet pågår (Kvale, 2007). Jeg bruker et fenomenologisk perspektiv i studien min, det vil si at det er åpent for informantens erfaringer og gir mer nøyaktige beskrivelser og søker sentrale betydninger i beskrivelsene og har fokus på vedkommende`s livsverden. Jeg synes at kvalitativ metode med et fenomenologisk perspektiv er mest hensiktsmessig for og få svar på mine forskningsspørsmål, som er utgangspunktet for intervjuet.

- Hvilken betydning hadde relasjonene informantene hadde til kontaktlærerne når de mistet sin nærmeste omsorgsperson?
- Følte informantene at de ble sett og anerkjent i sorgen av kontaktlærer når de kom tilbake til skolen?
- Evnet informantene om å si fra om eventuelle behov selv?
- Hvordan opplevde de og bli mottatt når de kom tilbake til skolen?
- Fikk de muligheten til medvirkning om hvordan dødsfallet skulle formidles?
- Kan en eventuell tilpasning fra kontaktlærer og skolen sin side, påvirke en elev som er i sorg krise i forhold til det faglige og deres psykiske helse.

På denne måten vil et kvalitativt forskningsintervju være mest nærliggende i min studie, og samsvare godt med mine problemstillinger.

### **3.2 Forskerrollen**

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet. Forskeren må derfor beskrive sin forforståelse, erfaringer, subjektivitet og opplevelser med emnet det forskes på (Postholm, 2010). Forforståelsen min handler om hvilke meninger, erfaringer og oppfatninger jeg har om barn og unge i sorg og krise etter dødsfall av nærmeste pårørende. Som pårørende selv i en alder av ni år, der jeg uventet og brått mistet min far, har jeg mine erfaringer og tanker om dette i skolen. Selv om det først var etter noen år med pedagogikk studier at jeg for alvor begynte å reflektere over hvordan skolen og lærere skal håndtere dette. Jeg opplevde at barn og unge i sorg og krise generelt var lite representert. Det kan være mange årsaker til dette blant annet at utformingen av studieløpet er lagt opp slik i forhold til timer og fagkombinasjoner. Det kan være mangel på kompetanse på området, og det kan være på grunn av at det ikke er et direkte lærerstudium. Som utdannet pedagog vil allikevel mange ra studiet få seg arbeid i skolen, og det vil være en stor sannsynlighet at det på enhver skole, vil være elever som opplever krise og sorg i forhold til tap av nærmeste omsorgsperson.

Som pedagog er man en del av skolens fagstab, og man bør derfor inneha ha en viss kompetanse på dette feltet, for når slike traumer inntreffer mener jeg at det vil kunne gi utslag på skolen i ulik grad, noe som kan gi alvorlige følger for den enkelte eleven i skolen. Det kan være på det faglige det kommer til syne og på den fysiske og mentale helsen. Så skolen og særlig kontaktlærer, har et betydelig ansvar for at vedkommende som gjennomgår en slik sorg og krise, ivaretar dem på best mulig måte. Slik kan skolen bli en positiv og trygg arena å dra til, når livet tar en tung vending. Dette ansvaret mener jeg skolen og kontaktlærer bør ta på alvor, fordi skolen er stor del av de unges liv, og hvis en elev skulle falle fra, eller oppleve stor mistriivsel kan det få meget alvorlige følger for dem senere livet. Det var derfor jeg med nysgjerrighet, jeg ville studere dette temaet nærmere.

Ifølge Postholm (2010) vil teoriene forskeren har lest sette farge på analyser og tolkninger, dermed bør forskeren beskrive teoriene som er årsaken til forskningen (Moen og Karlsdottir, 2011). Jeg leste derfor mest mulig teorier etter intervjuene og analysen. Jeg gikk åpent inn i prosessen, særlig i intervjusituasjonene og informerte informantene mine om min bakgrunn og erfaring om temaet. Forskeren skal ikke legge bort sin forforståelse, men være den bevisst

og klargjøre den for enn selv og andre, slik møter du forskningsfeltet på en åpen måte (Postholm, 2010). Når jeg fortolket datamaterialet beholdt jeg åpenheten, og til sist støttet jeg meg til teori slik at jeg fikk en teoretisk forståelse av studien min. Under hele prosessen har jeg vært bevisst på min egen subjektivitet i rollen som forsker (Dalen, 2011).

### 3.3 Utvalg

Utvalget mitt består av tre informanter som kommer fra forskjellige steder i Norge. Jeg hadde tre kriterier, som jeg mente var av størst betydning for studien min, slik at mine data ble mest mulig valide.

1. De måtte ha mistet en av sine nærmeste omsorgspersoner
2. De måtte gå på grunnskole, eller videregående når de mistet en av sine nærmeste omsorgspersoner
3. De måtte være unge voksne, helst mellom 18 og 25. Slik at det var bedre mulighet for fylldige svar. Og det måtte være minst noen år siden dødsfallet hendte, slik at de hadde fått noe avstand til det.

Jeg var klar over på forhånd at det kunne være vanskelig og finne de informantene jeg hadde behov for, siden det for mange er et tema som vekker mange triste og vonde følelser, og oppleves veldig privat.

Jeg var derfor heldig og fikk råd om at det kunne være hensiktsmessig og ta kontakt med ulike organisasjoner for å skaffe informanter. Den første organisasjonen jeg tok kontakt med var LEVE, som er en organisasjon for etterlatte etter selvmord. Der fikk jeg beskjed om at den aldersgruppen jeg søkte ikke var spesielt aktiv i Sør Trøndelag, slik at det ville bli vanskelig for lederen som jeg snakket med og få i noen til meg, men vedkommende skulle gjøre et forsøk. Hvis jeg ikke hørte noe innen en hvis tid, var det ingen å få i. Så etter noen dager måtte jeg gå videre siden jeg ikke hørte mer, og kontaktet Kreftforeningen. Vedkommende hos Kreftforeningen hadde flere aktuelle informanter som hun kunne høre med, om de ønsket å delta i studien. Jeg sendte derfor kontaktpersonen ett kort informasjonsbrev om studien jeg skulle gjøre. De fikk da informasjon, som de kunne videreføre til eventuelle informanter, for å høre om de ville være interessert i å stille til intervju. Kontaktpersonen min fikk raskt svar fra tre stykker som oppfylte kriteriene jeg hadde som forutsetning, og jeg fikk tilsendt deres mail adresse. Slik fikk jeg sendt et fylldigere informasjonsskriv om hva studien de eventuelt ville stille til, gikk ut på.

Jeg fikk raskt svar fra en, og vi avtalte ganske fort et tidspunkt for intervjuet uken etter, som ville skje på et rom på universitetet. Dette rommet hadde jeg forhåndsbestilt og sjekket ut slik at alt skulle være tilrettelagt for intervjuet på best mulig måte. Slik fikk også informanten tid til å tenke over hva intervjuet gikk ut på, og komme med eventuelle spørsmål om intervjuet, eller stedet for intervjuet.

De to andre fikk jeg ikke svar på, og varslet kontaktpersonen min i kreftforeningen om dette. Vedkommende ønsket fremdeles å hjelpe meg, og jeg fikk da en ny person som ønsket å stille som informant. Jeg fulgte samme prosess til denne personen, som til de andre jeg hadde fått e-postadressen til.

I mellomtiden fikk jeg fra høre fra en bekjent at vedkommende hadde en arbeidskollega som passet kriteriene mine, og min bekjent kunne spørre om det var interesse for å stille som informant til studien min. Kollegaen ønsket det, og tok direkte kontakt med meg. Jeg ga informasjonsbrev til vedkommende, og vi avtalte tid for intervju noen dager fram i tid, slik hadde jeg til nå tre informanter som jeg ønsket.

Den ene av informantene fra kreftforeningen måtte utsette intervjuet første gang, og det tok dermed lengre tid før det intervjuet skulle finne sted enn for de andre to informantene. Kvelden for intervjuet skulle være, fikk jeg beskjed om at informanten trakk seg. Jeg måtte dermed starte på nytt for å finne den siste informanten jeg hadde behov for.

Kontaktpersonen min i kreftforeningen ringte meg opp flere ganger, for å høre om hvordan det hadde gått, og om jeg hadde fått de informantene jeg hadde behov for. Det var et engasjement og interesse for oppgaven min som jeg satte stor pris på, og var veldig takknemlig for. Siden prosessen nå hadde begynt å ta en tid og jeg plutselig stod uten den siste informanten, tok jeg kontakt med en person jeg kjente som fylte kriteriene mine, og spurte om vedkommende ønsket å stille som informant. Hun var positiv til forespørselen, men denne gangen dro jeg hjem til informanten og holdt intervjuet, siden det var flere omstendigheter som gjorde til at dette var mer ønskelig for informanten. Det var også mer naturlig siden vi kjente hverandre.

Informant 1, var en mann på 25 år og hadde mistet sin mor i kreft når han var 15 år gammel og gikk på ungdomsskolen.

Informant 2, var en kvinne på 21 år og hadde mistet sin far på grunn av alkoholmisbruk når hun var 17 år gammel, og gikk på videregående skole.

Informant 3, var en kvinne på 25 år som hadde mistet sin far på grunn av rusmisbruk når hun var 12 år gammel, og gikk på barneskolen.

Jeg valgte informanter som hadde erfaringer og egne opplevelser, som er strategiske i forhold til min problemstilling og det Thagaard (2006) kaller et strategisk utvalg. Det også et tilgjengelighetsutvalg, det vil si at selv om det var strategisk valgt, var det også basert på det som var tilgjengelig for meg. «Snøballmetoden» kan jeg også si ble brukt da jeg fikk den ene informanten via en venn av meg.

### **3.4 Intervjuguide**

Jeg begynte på intervjuguiden når jeg hadde fått godkjenning fra NSD til å starte prosjektet (vedlegg s. 70). Jeg ville at spørsmålene mine skulle dekke områdene som jeg ønsket å belyse i studien min. Valget falt dermed på et halvstrukturert intervju, som er den intervjuformen som er mest benyttet (Dalen, 2011). Ifølge Dalen er det best å stille spørsmål på en slik måte at informanten får lyst til fortelle og åpne seg om de emnene du spør om.

Og lage gode spørsmål var en utfordring, siden det er lett og bli preget av sin forforståelse som man har om emnet. Jeg jobbet med å være bevisst dette under hele prosessen, og føler at jeg har mestret det på en god måte. Når jeg kjente at jeg ble for påvirket av min forforståelse, tok jeg en kort pause og reflekterte over dette. En annen måte jeg gjorde det på var å se på problemstillingen min, og se hva jeg hadde skrevet tidligere for å komme i riktig fokus, som en påminnelse på hva det faktisk var jeg ønsket å fokusere på.

Jeg har visst en god stund hva det var jeg ønsket å lage studie av, men det tok sin tid å finne de rette ordene slik at jeg følte at problemstillingen ble slik jeg tenkte. Det samme opplevde jeg når jeg skulle begynne å utforme intervjuguiden min. Det å finne gode spørsmål som representerte hva jeg ønsket med studien min var krevende, og jeg måtte arbeide med det i flere runder før jeg til slutt fikk ned det jeg følte var riktig i forhold til studien. Det begynte med punkter jeg ønsket å se på, som til slutt ble spørsmål, som til sist ble satt sammen i ulike temaer. Jeg endte opp med 49 spørsmål, noe den ene veilederen min mente jeg også burde ha, for få rike og fyldige data. I ettertid ser jeg det var for mange, fordi flere kunne vært redusert, siden jeg innså senere, når jeg begynte å intervjuer, at en del spørsmål var ganske like og det ble oppfattet slik av informantene også. Dette kunne kommet fram hvis jeg hadde hatt et prøveintervju først, som gir en god tilbakemelding på spørsmålene, og hvordan man selv høres ut som intervjuer. Et prøveintervju kan også være med på og styrke validiteten på

studien. Samtidig så opplevde jeg at selv om noen av spørsmålene var relativt like, slik at svarene også ble like, så kom det ofte opp noe ny informasjon som ikke ble nevnt på spørsmålet tidligere i intervjuet. Slik sett føler jeg at jeg fikk en del nyttig informasjon ut av de spørsmålene som var ganske like uansett.

Intervjuguiden ble startet med informasjon om informanten, og ifølge Dalen (2011) er dette en måte å få informanten til å føle seg avslappet og komfortabel på. Jeg hadde så delt opp i 5 ulike temaer, som jeg så som sentrale i forhold til studien. Det var;

1. Personlige forhold,
2. Relasjoner,
3. Skolens håndtering,
4. Behov
5. Erfaringer.

Til sist i intervjuguiden var det en avslutning med noen mer generelle og åpne spørsmål. Denne måten og utarbeide et intervju på kalles også «traktprinsippet» (Dalen, 2011).

### **3.5 Gjennomføring**

Når avtalene med informantene var gjort, ordnet jeg rom på Universitetet ut i fra når det passet informantene. Jeg kom en liten time før intervjuene skulle skje, slik at jeg fikk innrettet meg noe. Jeg ordnet med lommeterklær i tilfelle det skulle komme tårer og hentet noe å drikke til informantene hvis de ønsket det. Så tok jeg en ekstra sjekk på at alt av lydutstyr, siden jeg brukte en diktafon til opptak. Ingen av informantene hadde noen innvendinger på at jeg skulle bruke det under intervjuet. Jeg møtte den siste informanten hjemme, men jeg hadde samme prosedyre på forhånd, slik at det skulle bli mest mulig likt for alle informantene ut i fra forutsetningene.

I følg Kvale (2007, s. 73) er et forskningsintervju: «*en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse*». Jeg forklarte på forhånd at informantene måtte svare etter egne forutsetninger og at ingenting var riktig, eller galt. Hvis noe skulle være vanskelig å huske på så kunne vi kunne komme tilbake til det siden, og at de måtte ta seg den tiden de hadde behov for, hvis de ønsket stillhet for å tenke. Før intervjuet startet måtte de underskrive på en samtykkeerklæring, noe de hadde fått beskjed om på forhånd. Jeg var også veldig klar på at om dem ønsket å trekke seg fra prosjektet, kunne de

gjøre det når de måtte ønske det. For å skape ro og trygghet, introduserte jeg meg selv og småpratet litt først.

Intervjuene hadde ulik varighet, alt fra 45 minutter til nærmere 1 time og 30 minutter. Jeg opplevde at noen hadde behov for mer betenkningstid, mens andre hadde behov for flere oppfølgings spørsmål, eller hadde mer å fortelle.

Jeg synes jeg kommuniserte godt og etablerte gode relasjoner til informantene. Jeg observerte at det virket tyngre for enkelte av informantene enn for andre å måtte åpne seg og stille seg i en slik sårbar situasjon. Ved å åpne seg og vise sårbarhet bød forskeren tenke på det etiske rundt samtalen og ikke presse informantene. Forskeren bør vise forståelse for informantenes behov og tung sorg kan være vanskelig å snakke om, særlig foran et menneske man aldri har møtt før. Mange har ikke vært vant til å snakke om sorg, eller opplevd traume. Det følte jeg at jeg viste respekt for ved blant annet å la de bruke den tiden de trengte.



### 3.6 Bearbeiding av data

Intervjuene ble transkribert på maskinskrevne sider. Jeg valgte å transkribere på bokmål, siden jeg følte det ble mer oversiktlig, siden enkelte hadde en dialekt som jeg opplevde som utfordrende å lese. Dette kan innebære en risiko, siden noe av informasjonen kan gå tapt når man oversetter samtalen på bokmål, men derfor var jeg også veldig bevisst på dette når jeg transkriberte. En måte jeg gjorde det på, var å holde på en «nærhet» til informantene (Dalland, 2007), gjennom å skrive ned ord for ord, siden mye informasjon også kan være i informantenes uttryksmåte. Noen ord spurte jeg også om jeg hadde forstått rett ved å gjenta det slik jeg hadde forstått det på bokmål. Siden jeg transkriberte på bokmål valgte jeg også i drøftingsdelen å sitere på bokmål. Når transkriberingen var ferdig, ble svarene slik jeg tolket den fra kategoriseringen seende slik ut:



For å styrke analyseprosessen bør man transkribere selv, fordi det er et arbeid som gir nærhet til intervjuene (Dalen, 2011). Jeg valgte likevel å sette bort den ene transkriberingen, fordi prosessen med og finne informanter hadde tatt så lang tid og jeg ønsket nå og spare litt tid og føle framdrift. Jeg synes det er en veldig krevende prosess og transkribere, og jeg opplever at det tar veldig lang tid når jeg gjør det alene. For at datamaterialet skal bli mer oversiktlig og håndterbart, og få det redusert på en systematisk måte bruker man redskaper som koding, begrepsdannelser og kategorisering (Halkier, 2010). I analyseprosessen brukte jeg transkripsjonsutskrifter og intervjuguide for å finne fram til koder og kategorier. Å analysere vil si å dele opp, eller ta noe i fra hverandre (Stake, 1995). Jeg brukte åpen koding ved starten av analysearbeidet, det er i følge May-Britt Postholm (2010), den delen av analysearbeidet hvor man setter navn på fenomener, og kategoriserer etter en grundig gjennomgang av materialet.

Etter en selektiv kodingsprosess fant jeg to kjerne-kategorier; «Barns behov i sorg og krise» og «Mellommenneskelige forhold», som settes sammen med de andre kategoriene som var naturlige å anvende i studien. Det er kjerne-kategorien som representerer hovedtemaet i forskningsarbeidet, og disse to er kjernen i min studie. Disse kategoriene binder alt til en helhet (Postholm, 2010). Gjennom å kategorisere funnene har jeg fått til en bedre struktur på arbeidet mitt, og kodingen er en metode for å finne det som er essensen i arbeidet mitt, det gjorde også skriveprosessen mer positiv. Arbeidet med koding og kategorisering er i følge Postholm (2010), en måte og få struktur på og finne mønster som gjør det enklere for den som forsker.

### **3.7 Kvalitet i en kvalitativ studie, reliabilitet og validitet**

Validitet innebærer at metodiske verktøy, kategorier og teoretiske begrep som er brukt har likhet med prosjektet sin interesse, og at det empiriske feltet har et hvis samsvar med analysene og fortolkningene. Påliteligheten i undersøkelsen som er det samme som reliabiliteten, betyr å produsere data og bearbeide dem, slik at andre kan vurdere om arbeidet er godt nok. Reliabilitet og validitet er en måte å kvalitetssikre forskningsarbeidet på. Spørsmål rundt validitet og generaliserbarhet bør være med under hele studien, siden det er en måte å sikre at man følger med under hele prosessen. Det for at man hele tiden skal se at man forsker på det som er hensikten med studien (Halkier, 2010). I studien min ønsker jeg å se på hva barn og ungdom opplever i skolen etter tap av nærmeste omsorgsperson og hva de har av behov, med særlig fokus på kontaktlærer siden de ofte blir de som er barna og ungdommen

nærmest i skolen. Jeg ønsket å gå direkte til kilden og høre hva de som hadde opplevd tapet, selv fortalte om opplevelser de hadde, erfaringer de gjorde seg og hvilke behov som oppstod i skolen når de opplevde sorg og krise. Metoden jeg valgte var intervju, og det er en utfordrende oppgave og skulle utforme et intervju med kvalitet, men også å være profesjonell i situasjonen. Noe av grunnen er at det noen ganger må det bli tatt hurtige beslutninger som hva det skal spørres om, og hvilken måte man skal spørre på. Hvordan man tolker, hva som skal tolkes og ikke, er også viktig avgjørelser man må ta. Det avgjørende er det originale intervjuet, som er essensielt for kvaliteten ved arbeidet med analysen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet senere (Kvale, 2007). For å sikre dataens gyldighet, må man sikre validiteten ved å måle det man vil måle. En måte å gjøre det på er ved å spørre informantene om de er enige i hvordan man har tolket utsagnene deres (Ringdal, 2007). Det gjorde jeg opptil flere ganger til mine informanter, noen ganger gjentok jeg også det de sa for å være sikker på at jeg hørte eller forstod riktig.

To av informantene mine var helt ukjent for meg, og en var jeg bekjent av. Til de to ukjente informantene fortalte jeg at jeg selv hadde opplevd tap av nærmeste omsorgsperson som barn, men den informanten jeg var kjent med visste dette fra før. Slik forsøkte jeg å skape likevekt mellom meg og mine informanter. Det kalles å posisjonere seg (Thagaard, 2006), dette er en teknikk for og få fyldigere svar på spørsmålene i intervjuet. Når jeg forklarte informantene at jeg selv hadde opplevd en slik krise og sorg, ville det kunne gi en følelse av trygghet siden jeg kunne relatere meg til det de hadde opplevd. Noe jeg følte ga større åpenhet i samtalen under intervjuet, og ga meg bedre muligheter for å kunne gå dypere inn i temaet. Det resulterte også i den forståelsen som jeg kom fram til når jeg bearbeidet dataene. En annen måte og sikre dataenes pålitelighet på er ved og redusere antall målefeil, og finne ut hvilke målefeil som er gjort (Kvale, 2007). Man må passe på og ikke gi informantene spørsmål som kan være ledende, slik at det ikke påvirker svarene deres. Derfor er det viktig med en prosess som er nøye planlagt, slik kan man gjennomføre en pålitelig studie som sikrer reliabiliteten. Når jeg laget en intervjuguide og forholdt meg til den under alle intervjuene, ble intervjuene gjennomført mest mulig likt, det er en metode og sikre reliabilitet og troverdige data på (Kvale, 2007). Andre måter jeg kunne sikret data på til dette emnet, ville vært og hatt et større utvalg. Slik at jeg kunne fått se om det hadde gitt større likheter, eller ulikheter.

### **3.8 Metodekritikk**

Studien er gjennomført med 3 informanter og det er et begrenset antall med tanke på overførbarhet og generaliserbarhet. Selv om det er et empirisk begrenset utvalg vil ikke opplevelsene informantene hadde og historiene de forteller være begrenset i forhold til dette, men deres historier ligger tilbake i tid og vil være farget av erfaringer de har gjort seg senere i livet. Informantene vil også med stor sannsynlighet ha tenkt på sine opplevelser mange ganger gjennom årene og opplevelsene kan da ha blitt noe filtrert, så dette kan være en mulig feilkilde og utgjøre et metodisk problem. Det kan også ha vært en feilkilde å bruke en informant jeg hadde kjennskap til fra før, og hennes historie, da jeg om mulig kan ha vurdert hennes opplevelser ut i fra mine synspunkter om det som skjedde den gangen. Jeg vil allikevel påpeke at jeg har vært bevisst dette både i intervjusituasjonen og i analysen.

Kvalitative studier kritiseres ofte for å være subjektive. Jeg har også et subjektivt blikk med tanke på egne opplevelser og jeg kan ha filtrert bort informasjon som andre ville ønsket å vektlegge. Jeg har derfor vært bevisst egen forforståelse i denne studien og gjennomført den med et åpent sinn. I studien med et slikt følsomt tema som sorg og krise kan det oppstå en nærhet til informantene, og det vil kunne påvirke informasjonen som blir gitt, og tolkningen av denne. (Jacobsen, 2005;Thaagaagard, 2009).

For å styrke studien kunne jeg ha gjort et pilotintervju, noe som kan ha gjort spørsmålene mer konkrete, men jeg mener jeg lagde åpne spørsmål som gav min studie den nødvendige informasjonen. Jeg fulgte opp med tilleggsspørsmål der det var nødvendig og det kan ha styrket studien i forhold til intervjuguiden jeg utformet (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.9 Etiske betraktninger**

Prosjekter som innehar personopplysninger og er elektronisk behandlet er meldepliktig fra personopplysningsloven 2011. Det er underlagt konsesjonsplikt når det er sensitive opplysninger i prosjektet (NOU 2009:1). Jeg sendte inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), siden jeg ville komme til å ha med kjønn og alder på informantene mine. Dette kunne medføre meldeplikt, noe jeg også fikk tilbakemelding på at det var. I all vitenskapelig forskning skal man ifølge Monica Dalen(2011), følge lover og retningslinjer hvor etiske prinsipper er nedfelt og overordnet andre hensyn. Viktige etiske betraktninger i denne studien er samtykkeerklæringen, full konfidensialitet, analyse av data og informasjon i form av informasjonsbrev til informantene om hva de skal delta på.

Informasjonsbrev fikk informantene sendt på e-post så de kunne lese og evaluere i god tid om de ville være med før et eventuelt intervju. Det kan også oppleves som mindre press når det blir gjort på denne måten, noe som er viktig for å få fritt samtykke, ifølge Dalen (2011). Det er viktig at informantene ser at de har handlingsfrihet når de skal introduseres for og bestemme seg for å være med i forskningsstudie. Det kan også være spesielt viktig å tenke på når oppgaven har et tyngende og alvorlig tema. Informantene informerte om at de ville stille opp til intervju på mail. I forkant fikk informantene beskjed om at det ble utdelt et samtykkeskjema. Jeg la også vekt på konfidensialitet på email og i møte med informantene før intervjuet fant sted. Spørsmålene skulle ikke avsløre identiteten på informantene og innsamlet data ble anonymisert der det var nødvendig. Informantene fikk beskjed om dette skriftlig og muntlig før intervjuene, det kan være viktig at det bygges tillit mellom intervjuer og informanter for at man skal få best mulig data. Slik vil informantene føle seg trygge nok til å åpne seg, og de vet at det skjer i fortrolighet mellom dem og forsker, og at de opplysninger de gir ikke kan spores tilbake til dem.

Siden jeg transkriberte på bokmål ble også alle sitater gjengitt på bokmål, og dette er også en metode til å sikre anonymitet på. Det er ifølge Dalen (2011) viktig at det er blitt gjort av forskeren når resultatene skal presenteres og formidles. Forskeren må se seg selv som en deltaker i forskningen sin, informant og forsker kommer nært innpå hverandre i et kvalitativt forskningsarbeid og det må utvises respekt for alle deltakerne.

Det er en måte og følge etiske prinsipper på under forskning og en vei til at de som deltar føler seg verdsatt for den de er og det de bidrar med underveis (Postholm, 2010)

#### 4. RESULTATER OG DRØFTING

Jeg vil nå presentere mine funn i studien fra tre informanter. Først presenterer jeg funnene i en kategori, deretter drøfter jeg hvert kapittel fortløpende, for bedre oversikt. Funnene er knyttet opp i mot informantenes opplevelse av å miste en forelder og hvordan de ble møtt i etterkant av skolens personal.

Informantene er beskrevet etter hverandre som informant 1, 2 og 3 med uthevet kursiv når de nevnes første gang i et nytt kapittel og det skilles med et ekstra linjeskift fra den ene informanten over til den andre for bedre oversikt. I drøftingsdelen beskriver jeg hvordan jeg tolket informantenes sitater som er framhevet med kursiv og et linjeskift, og oppsummerer hva jeg mener er essensen i det som har kommet fram hos informantene. Jeg gjentar min problemstilling:

***«Hvordan opplever elever i sorg og krise etter tap nærmeste omsorgsperson og bli møtt av kontaktlærer og skolen».***

Jeg har lagt vekt på behov og adferd som oppstår under slike forhold, ulike erfaringer barna har gjort seg, relasjoner til lærer og kommunikasjonen skolen har hatt med hjemmet og elevene. Kategorier er som nevnt:

Kategori 1. ***«Barns behov i sorg og krise»*** med underkategorier som « Å komme tilbake til skolen» og ***«Adferd i sorg og krise»***.

Kategori 2 er ***«Mellommenneskelige forhold»*** med underkategori: ***«Relasjoner»***, ***«Kommunikasjon»***.

Jeg beskriver kort informantenes bakgrunn i forhold til den forelder som døde:

*Informant 1* er 20 år og skulle begynne på første året på videregående når hun mistet faren sin, da var hun 16 år. Mor og far var ikke sammen lengre, og faren var alkoholiker og døde av misbruket. Noe som kom brått på for informant 1 selv det var noe hun hadde hatt i bakhodet at kunne skje. Hun hadde gjort det bra i skolen og trivdes greit før dødsfallet.

*Informant 2* er en 25 år gammel mann. Han mistet moren sin for 10 år siden i kreft, når han var 15 år gammel og gikk siste året på ungdomsskolen. Foreldrene var gift og han hadde en storebror. Før dødsfallet trivdes han bra i skolen og var en sterk elev. Moren hadde vært syk i

4-5 år når hun gikk bort, og hadde vært dødelig syk i ca. et halvt år. Informanten 2 følte allikevel at dødsfallet skjedde relativt brått, selv om det var ventet.

*Informant 3* er en kvinne på 25 år, som var 12 år gammel, og gikk i syvende klasse på barneskolen når faren døde av rusmisbruk. Moren og faren til informant 3 hadde skilt lag for flere år siden, og hun bodde hos sin mor. Dødsfallet kom veldig brått på, og selv om hun visste at faren slet hadde hun aldri tenkt tanken på at han kunne dø. Før dødsfallet gjorde hun det bra på skolen og trivdes godt.

## **4.1 Barns behov i sorg og krise**

Kapittel om barns behov i sorg og krise handler om hvordan det oppleves å komme tilbake i skolen etter å ha mistet en forelder og om behov og adferd som oppstår etter dødsfall hos nær omsorgsperson.

### **4.1.1 Å komme tilbake til skolen**

Elevene har ulike erfaringer med hvordan de opplevde å komme tilbake til skolen. Her forteller de om hvordan de om disse erfaringene som er noe både like og ulike, mye på grunn av at informantene hadde ulik alder, bakgrunn, de bodde på ulike plasser og hadde ulike relasjoner til lærerne sine.

Når *informant 1* begynte på skolen igjen, viste hun ikke hvordan dødsfallet hadde blitt formidlet. Hun hadde ikke heller ikke fått noe medbestemmelse på hvordan det skulle bli lagt fram for klassen, hun trodde heller ikke at det hadde blitt formidlet til andre klasse på skolen, siden det var en stor skole der mange ikke kjente hverandre. Når informanten kom tilbake opplevde hun ubehag i forhold til hvordan medelever reagerte.

*«Det vistes jo at dem syntes synd på meg da, de synes kanskje det var ekkelt å være med deg, de trakk seg mere unna opplevde jeg, så da var det fint å ha noen jeg kjente fra før av, for de behandlet meg akkurat sånn dem hadde gjort tidligere».*

En opplevelse som informanten syntes var spesielt vanskelig med og være på skolen blant medelever var at hun ikke alltid var sikker på hvem som visste at faren var død, informanten forteller:

*«Det opplevde jeg som det vanskeligste, å være litt utenfor... ikke visste jeg hva folk visste, hva de tenkte og hva som kunne skje».*

At kontaktlærerne til informantene lot personlige holdninger skinne gjennom følte hun ble ekstra belastende og var noe hun kunne ønske at hun hadde sluppet og oppleve. Informantene fortalte at hun hadde en lærer i samfunnsfag som hun kjente litt til på fritiden og hun beskrev henne som en svært streng dame, hun opplevde at akkurat denne læreren evnet å se henne. Noe informantene syntes var en fin og god opplevelse.

Kontaktlærerne hadde som nevnt før også holdninger i forhold til alkoholisme som var ubehagelige for henne og det gjorde henne opprørt. Det ble også avslappende å kunne fokusere på skolearbeidet og det følte ikke annerledes enn før. Når informantene jobbet med skolen hjemme var det enklere å gråte og få en stund for seg selv, enn det var når hun følte at hun måtte det på skolen for da måtte hun gå ut av klasserommet. Informantene fikk heller ingen spørsmål om hun ville ha bedre tid til oppgaver, selv følte hun heller ikke at det var nødvendig, men hun fortalte at:

*«Kan hende jeg hadde sagt ja hvis jeg hadde fått spørsmål om det fordi det var enkelt for meg å bare koble ut, men jeg fikk ikke noe spørsmål om jeg ville ha det å sånn».*

I enkelte fag var det temaer om hvordan barn som hadde foreldre som var alkoholikere kunne være og diverse, det opplevde informantene som ekstra tøft. Hun fortalte at:

*«Da fikk jeg jo lov til å gå ut men det var sjelden jeg gikk ut da det var starten av utdanningen min så da satt jeg og knep igjen og fulgte med».*

På skolen opplevde hun at det ikke ble spurt, eller at det ble gjort noen grep for å høre hvordan hun faktisk hadde det.

*«De kunne tatt litt mere kontakt med meg, spurt meg hvordan jeg hadde det, spurt hvordan det var på hjemmefronten. Det var jo ingen som visste at jeg var flyttet hjemmefra heller og de viste heller ikke hvordan det var med moren min».*

Grunnen til det var som informantene sa:

*«For de spurte ikke og jeg var ikke sånn at jeg gikk bort og fortalte av meg selv hvordan jeg hadde det». «Så jeg følte meg egentlig ganske oversett da av lærerne mine».*



Hadde skolen visst mer engasjement og tatt kontakt, ville det ifølge informanten vært enklere og være på skolen.

Når *informant 2* kom tilbake til skolen, virket alt som normalt. Morens bortgang ble ikke tatt opp av kontaktlærerne, eller noen i klassen. Kontaktlærerne hadde kommet på døren hans hjemme og kondolert, utover det skjedde det lite. Han visste heller ikke hvordan dødsfallet var formidlet og hadde ikke fått noen medvirkning på det. Lærerne ga informasjon om hva som hadde skjedd i fagene og hva de skulle gjøre fremover slik at det ble litt enklere for ham og sette seg inn i det. En annen lærer som informant 2 hadde i musikk, virket ikke som om han hadde fått beskjed, dette var den første timen han kom tilbake til. Han forteller:

*«Første timen jeg var tilbake skulle vi jo ha musikk, og vi skulle sette sammen en dans og komponere en egen dans, jeg bare synes det var så merkelig at de ikke kunne flytte den, ja i hvert fall en uke senere altså».*

Denne timen opplevde informanten som belastende, og det var vanskelig å fokusere på denne timen når han gikk rundt med så mange vonde følelser, som informant 2 sier:

*«Jeg lurte på om de hadde fått det med seg liksom».*

Informant 2 opplevde ikke å få anerkjennelse for sitt tap og følelser rundt dødsfallet. Det var forventet at man bare skulle komme tilbake til skolen og fungere som vanlig.

På skolen ønsket informant 2 og ha mer alene tid. Det kunne være når de skulle jobbe med noe, han ønsket ikke at han skulle stikke seg fram på noen måte, for han ser på seg selv som en beskjeden og innadvendt gutt. Dette ble forsterket av morens bortgang. Når moren døde, ble strategien at alt skulle virke som før, dette la også kontaktlærerne og familien opp til ved og late som om alt var som før. Informant 2 forteller:

*«Det var sånn at jeg var lært opp til at ting bare skulle fortsette som vanlig. På skolen så er det jo en sånn forventning om at ja, om at ja sånn, at det er det vi forventer av deg på en måte. Selv om jeg kanskje ikke er klar for det sånn mentalt».*

Noen uker etter at informant 2 var kommet tilbake til skolen, opplevde han at en annen klassekamerat mistet en forelder også. Det var på denne måten han fant ut hvordan

dødsbudskapet ble formidlet til de andre. Beskjeden de fikk var at de skulle behandle vedkommende som vanlig og være blid og snill.

Informant 2 kunne tenkt seg at kontaktlærerne hadde visst mer engasjement for hvordan han hadde det og tatt kontakt med faren eller, med han for å ha en samtale:

*«Det kunne kanskje vært lettere hvis, ja... å blitt kaldt inn til et møte da. Og blitt bedt om å sette meg ned for å snakke med noen. Som spurte om det var noe, da ser jeg for meg kunne vært lettere å ta opp sånne ting».*

Informant 2 opplevde etter hvert at han selv klarte å komme inn på rett fokus i forhold til skolen. Det var ingen andre enn ham selv som prøvde å ta ansvar for at han klarte seg bra, selv om det utad kunne se ut som om alt gikk som før:

*«Jeg følte ikke at det var noen som på en måte, ja.. prøvde å få oversikt over behov jeg eventuelt hadde. Hverken kontaktlærer, eller noen andre».*

Når faren døde, ble ikke informant 3 spurt om hvordan hun ønsket at dødsfallet skulle formidles til klassen. Informant 3 er heller ikke sikker på hvordan det ble fortalt til klassen, og tror det bare ble formidlet til klassene på trinnet hennes siden de var mye sammen.

Kontaktlæreren til informant 3 kom i begravelsen til faren, men trodde det var mest for at lærer kjente hennes far i yngre år. Det ble også ordnet så klassen laget tegninger som de ga henne, det opplevde hun som noe fint, og satte pris på det. Skolen sendte blomster hjem til dem og kondolerte.

Selv om hun ikke føler at det var så stort behov for å få hjelp, kunne hun ønske at kontaktlærer hadde engasjert seg mer og gjort en større innsats for at hun skulle hatt det bedre og kanskje fått åpnet seg i større grad, som hun forteller:

*«Hun kunne kanskje prøvd mer, på hvert dødsfall som skjer at man på en måte har retningslinjer, som å ha en fast samtale til helsesøster, eller ha slike faste ting da. For da vet jo alle andre som har mistet noen nære at de også gjør det. Og at du på en måte ikke blir unormal da».*

## Drøfting

Ingen av de tre informantene får informasjon om hvordan dødsfallet de opplevde blir formidlet til klassen. De får heller ikke medvirke i hvordan det eventuelt blir formidlet til klassen og på hvilket tidspunkt det eventuelt skjer. Informantene må derfor gå i uvisse om disse spørsmålene, noe som åpenbart gjør det ubehagelig for dem å komme tilbake til skolen. Ingen vet hvem som vet og hva de vet. De har på grunn av sin unge alder også lite, eller ingen erfaring med slike livskriser fra før. Alle barn og unge har rett til medvirkning i egen skolehverdag ifølge Udir.no. Det tolker jeg dit hen at det vil også gjelde i sorg og krise. Når det skjer store og alvorlige hendelser i livet til elever bør de få en deltagende rolle i hva som skal formidles til klassen, og hvordan de ønsker å komme tilbake og bli tatt imot av kontaktlærer og resten av klassen. Når elever i sorg og krise blir gitt muligheten til det, vil det kunne skape trygghet på skolen i en ellers kaotisk og usikker hverdag. For elever i sorg og krise er det viktig med forutsigbarhet, og skolen og kontaktlærer kan være med å bidra til det gjennom og inkludere eleven i slike spørsmål og få forklart hva som skal skje, hvordan det skal skje og hva som vil skje fremover på skolen og i klassen (Raundalen og Schultz, 2006). Når man lar eleven få medvirkning på en slik måte, vil det også kunne skape forutsigbarhet i forhold til klassen og ellers i skolen. Da har man informert eleven om hva de andre elevene har av kunnskap om hendelsen som rammet, og eleven kan forholde seg til dette. På denne måten behøver ikke eleven som er i sorg og krise å bekymre seg, eller føle ubehag om hva som er fortalt andre og hva som er gjort av tiltak ovenfor de andre i klassen og på skolen. At krisen er håndterbart, meningsfylt og begripelig er veldig viktig for barn og unge som opplever det (Antonovsky, 1997).

Ingen av informantene får spørsmål om de har behov for bedre tid på oppgaver, noe som kunne ha vært til hjelp når de strevde med mange tanker. Ingen synlige grep blir tatt fra skolens side. Skolen tar ikke kontakt med hjemmet, og elevene og informantene kjenner på et manglende engasjement, og at det ble tatt lite hensyn til dem. Her hadde det slik jeg ser det, vært hensiktsmessig med tilpasset opplæring. Selv om informantene forklarer at de ikke strevde spesielt med skolearbeidet, så kunne informant 1 tenkt seg at kontaktlærerne hadde forhørt seg om hun ønsket lengre tid på prøver. Konsentrasjonen var varierende etter tapet av forelder, selv om informant 1 evnet å få gjort det som ble forventet av henne faglig. Dette var ikke synlig for kontaktlærerne, men lærerne bør allikevel vise fleksibilitet og forståelse i møte med elever i krise (Raundalen og Schultz, 2006). Kontaktlærerne kunne forhørt seg om informant 1 hadde noen ønsker om faglig tilrettelegging, og introdusert tiltak som kunne

gjennomføres i en periode, eller så lenge informant 1 følte behov for det. Dette kunne resultert i bedre trivsel, hvis informant 1 hadde blitt sett og hørt, i det minste på det faglige nivået. En slik oppmerksomhet kunne også løftet henne faglig, og gjort informant 1 enda bedre i skolen.

Ingen av informantene opplevde at skolen, eller kontaktlærere tok kontakt med hjemmet når de var tilbake på skolen etter dødsfallet, noe informant 1 ga uttrykk for at hun savnet, siden det også skjer mye i hjemmet i en krise situasjon. Raundalen og Schultz (2006) påpeker også at det kan være nyttig og nødvendig med kontakt med hjemmet når barn og unge er i sorg og krise, både for bedre oppfølging og for å gi eleven et best mulig tilbud i skolen. På nettsidene til Regjeringen står det at skolen skal ha et samarbeid med hjemmet, og at det er skolen sin oppgave og ta initiativ til samarbeidet (Regjeringen.no). Det er også lovfestet gjennom grunnskoleloven § 9 a-1 (lovdata.no, 1998) at skolen og kontaktlærerne skal fremme helse, psykososial trivsel og læring. Ifølge Raundalen og Schultz (2006), henger læring sammen med psykiske og fysiske problemer når barn og unge opplever sorg og krise, derfor er det viktig at skolen og kontaktlærerne innehar god kompetanse om krisepedagogikk så det ikke hemmer utvikling og læring hos eleven. Jeg tolker funnene ut i fra det informantene har fortalt, at dette ikke har blitt overholdt og at elevene har blitt sviktet både faglig og emosjonelt av skolen og kontaktlærer. Dette i en tid der de med stor sannsynlighet har hatt størst behov for det i sine år på skolen. Det kan være mangel på kompetanse fra lærernes side, også med tanke på at det er relativt lenge siden informant 2 og 3 opplevde dødsfallet. Samtidig er det ikke så mange år siden informant 1 opplevd dødsfallet gikk gjennom sorg og krise, og informant 1 har mange fellestrekk med de to andre informantene. Med tilpasset opplæring og god kontakt med hjemmet etter dødsfallet, kunne andre behov som samtaler og et eventuelt ønske om bli videresendt til helsesøster, eller psykolog ha blitt fanget opp. Dette er en hjelp som alle informantene sier at de savnet og hadde hatt god nytte av. Ifølge Dyregrov (1990) er det når en forelder dør, at det gir størst konsekvens for barn. Ett barns tap av en mor, far eller andre som har inntatt en slik rolle gir konsekvenser for livet. Med det som bakgrunn mener jeg at skolen og kontaktlærer har et ekstra ansvar for å ta bedre vare på sine elever i sorg og krise både faglig og emosjonelt, noe som også blir påpekt av Raundalen og Schultz (2006). Det bør ikke ventes til det er helt nødvendig faglig før man begynner å tenke at eleven kanskje har behov for ekstra hjelp. Det burde være en forutsetning at det blir tilbudt og tatt initiativ til hjelp det fra første stund.

Informant 1 får ingen oppmerksomhet, men har en lærer som kjenner henne litt fra før og som evner å se henne innimellom. Informant 2 får besøk på døren med kondolanser, og informant

3 får blomster sendt hjem til seg der også lærer dro i begravelsen, men trolig av personlige grunner. Informant 3 satte pris på denne oppmerksomheten, og at klassekameratene hadde laget tegninger til henne, men utover det skjedde ingenting. Informant 3 var den som opplevde å motta mest oppmerksomhet av alle informantene. Når man får en slik oppmerksomhet kan det tolkes som om at eleven får en form for anerkjennelse for tapet sitt. De blir til en viss grad sett når de får en slik oppmerksomhet. Anerkjennelsen fra de voksne for det tapet barn og unge opplever, er essensielt for at barn og unge skal oppleve det som er hendt på en mest mulig konstruktiv måte ifølge Ottesen (2000). Selv om det ikke er omfattende oppmerksomhet som skal til, vil det kunne være et positivt bidrag for eleven som er i en vanskelig livssituasjon, og gjøre det litt lettere å komme tilbake på skolen. Det som kanskje er det viktigste er at oppmerksomheten ikke opphører når man kommer tilbake til skolen. Alle informantene mine savnet og kunne ønske at de hadde blitt bedre ivaretatt, fått større aksept for sorgen sin, og gitt mer anerkjennelse for krisen og sorgen de opplevde. Selv om skolehverdagen kommer tilbake betyr det ikke at eleven er ferdig med tapet og sorgen, Ottesen (2000) forklarer at når et tapsbarn blir akseptert og anerkjent for hva det gjennomgår vil det gi opphav til ny livsglede, som gir et utgangspunkt for bedre forutsetninger i livet. Skolen bør være med styrke sine elevers framtidsutsikter, på det faglige og psykiske nivået. Dette samsvarer med grunnskoleloven § 9 a-1 (lovdata.no, 1998) som er nevnt tidligere i studien. Det bør bli en større bevissthet rundt at barn og unge i sorg og krise grunn dødsfall gis like stor oppmerksomhet, som for eksempel de elevene som opplever mobbing, som jeg oppfatter har et veldig stort fokus i skolen i dag.

#### **4.1.2 Atferd i sorg og krise**

Mennesker reagerer ulikt når sorg og krise rammer. Det avhenger blant annet av alder, personlighet, bakgrunn, livssituasjon, miljø. Det å miste en forelder i barne- og ungdomsårene kan oppleves ekstra sårbart, da det ofte er personens første møte med døden og en forelder er som regel den nærmeste relasjonen et menneske har.

*Informant 1* valgte å flytte hjemmefra etter fars bortgang og opplevde at skolen da ble lettere og håndtere, noe som også var en grunn til at hun tok en slik alvorlig avgjørelse bare 16 år gammel. Hun opplevde at det var en større belastning for skolearbeidet å bo hjemme enn for seg selv, samtidig som informant 1 ikke opplevde at læringen var særlig påvirket av farens bortgang. Hun var en faglig skole elev, og opplevde ikke noe spesiell endring på det faglige. Skolearbeidet ble heller en måte å koble av på, og kunne få fokuset over på noe annet:

*«Jeg hadde ikke noe problem med å lese, fordi jeg synes det var enkelt å lese for da fikk jeg blokkert litt».*

Informanten syntes skolearbeidet kunne være avslappende, og opplevde i tillegg at skolearbeidet ble noe enklere når hun fikk flyttet hjemmefra, siden farens bortgang førte til at det ble vanskeligere å bo hjemme med mor. Informanten opplevde på samme tid som hun flyttet hjemmefra at skolen ikke gjorde noe for henne, verken på hjemmefronten, eller i skolesammenheng. Det faglige forble det samme, men hun hadde behov for at skolen hadde hatt mer fokus på hvordan hun hadde det psykisk og savnet at det var mer tilrettelegging i enkelte fag der rus og død kunne være tema, så det hadde blitt enklere for henne og være tilstede og trives. Slik ville informanten oppleve at hun ble ivaretatt og lagt merke til når hun var i en slik sårbar situasjon, som hun selv uttaler:

*«Kanskje lagt litt ekstra merke til meg, eller spurt hvordan jeg hadde det, for når man er i en sånn utsatt situasjon så er det litt godt at man føler noen bryr seg».*

Hun opplevde også at hun fikk ambivalente følelser for lærerne sine, som var to eldre kvinnelige lærere, der den ene var utdannet sykepleier og den andre helsesøster. Informanten kjente flere ganger på at de hadde fordømmende holdninger som ble uttrykt i undervisningen. Informanten kjente særlig på det i forhold til når det ble snakket om rusmisbruk og fortalte:

*«De gangene de hadde slike holdninger som jeg syntes var veldig dårlig gjort, da opplevde jeg at jeg var veldig sur på dem og at jeg kunne kikke stygt på dem og bare gå, det var veldig irriterende at de ikke skjønnte meg og ville høre...».*

Siden hun opplevde at de ikke hadde noen interesse for henne og hvordan hun opplevde sin sorg og krise, ønsket hun heller ikke å prate om det når det var de obligatoriske elevsamtalene. Årsaken til det var:

*«Det var jo en sånn elevsamtale, og da hadde jeg ikke så veldig lyst å prate med dem om hvordan jeg hadde det på skolen og sånn, fordi de spurte ikke om hvordan jeg hadde det til vanlig, jeg følte bare at de pratet med meg når de måtte, så da hadde jeg ikke så lyst prate med dem egentlig».*

Informanten hadde også opplevelser der hun ble opprørt over lærerne sine når de hadde undervisning, der de uttrykte sine dårlige holdninger om alkoholisme:

*«Da reiste jeg meg opp og sa noe dritstyt til dem, jeg husker ikke hva det var egentlig, men alle de andre elevene ble sånn... åååå... også bare gikk jeg og etterpå latet jeg som ingenting hadde skjedd».*

Etter denne hendelsen opplevde hun ikke at det ble tatt tak i av lærerne, hun opplevde heller ingen forbedring i forhold til egne behov. Hennes utbrudd fikk ingen respons fra lærerne.

På skolen trakk hun seg etter hvert litt unna andre, og holdt seg helst på klasserommet til hun dro hjem:

*«Det var vanskelig og være i nærheten av masse folk der, det plutselig kunne være noen som kanskje visste, som kunne komme gi meg en klem, eller sånt».* ‘

Informanten syntes det ble mer og mer slitsomt å gå på skolen, og følte til tider at det var bedre og være hjemme og ønsket heller og være hos tanten sin.

Tiden rett etter at moren til *informant 2* døde, opplever han som litt tåkete og vanskelig og forklare. Det opplevdes veldig fjernt og som en merkelig tid. Han opplevde ikke at hans behov endret seg noe spesielt fra klassen, men ønsket ikke å gå utenfor komfortsonen sin og for eksempel framføre ting. Det var mer følelser som var endret, som det å være veldig frustrert og å føle seg veldig alene. Informanten 2 forteller:

*«Når du, når strategien bare blir å fortsette som vanlig og du bor med så mange tanker i hodet som overhodet ikke er særlig positive, så...og du er ganske beskjeden og en innadvendt person så blir du litt sånn, ja, jeg isolerte meg i hvert fall litt, fra folk på fritiden og sånt, og på skolen så var jeg jo med folk og sånt men det var jo overfladisk og ja, så det var jo sånn, ja».*

Informant 2 ble også litt mindre sosial i skolehverdagen som varte til skoleårets slutt. En grunn til det var at han blant annet trakk seg bort fra gruppearbeid, for å slippe å snakke med de andre, siden han var ukomfortabel hvis det skulle komme opp personlige tema.

Selv om han forstod hvorfor skole var viktig, følte han til tider at det ble noe kjedelig og at skolen kunne føles meningsløst. Han følte at ting fikk en annen betydning etter morens bortgang. Han følte at han ble enda mer voksen, og fant ikke det andre likte særlig interessant og kjente at han måtte yte en innsats for å bry seg om det de andre klassekameratene likte og holdt på med:

*«Ja, jeg følte i hvert fall at jeg satt der med et ganske nytt perspektiv på livet og hva som betydde noe for meg og jeg hadde ikke lyst til å bry meg med ting jeg ikke interesserte meg for».*

Selv om det også gjaldt noe skolearbeid, gjorde han likevel det han fikk beskjed om, siden det følte forventet av ham:

*«Jeg har også tenkt litt på at jeg følte et slags forventningspress, både hjemmefra, familie og slekt, men også lærere som skryter av meg, og ja forteller meg at jeg er så flink, at alt er så lett for meg. På en måte så har jeg følt et slags forventningspress etter at mamma har dødd også, kanskje en kommentar fra en tante, eller onkel og, ja, kanskje nettopp fordi jeg hadde vært litt sånn voksen tidligere og sånn ansvarsfull, så legger kanskje, så lå det kanskje et press på meg til å bære ....».*

Informant 3 kom tilbake til skolen en uke etter begravelsen. Hun hadde en kontaktlærer, i tillegg var det noen assistenter i klassen. Hun sier flere i klassen hadde skrevet til henne:

*«Jeg husker at flere skrev da at de synes, de kanskje syntes det ble litt rart og møte meg igjen og visste ikke helt hva de skulle si og var veldig tydelig på det da»*

Alle i klassen kom allikevel og hilste på og ga henne klemmer og spørsmål om hvordan det gikk med henne, og syntes det var trist det som var skjedd. Hun følte de brydde seg og at de tok vare på henne, noe hun satte stor pris på. Denne omsorgen gjorde det mindre ubehagelig for henne å komme tilbake til skolen. Faglig syntes hun ikke at det ble noe vanskeligere, det eneste var høytlesning, som hun opplevde som ubehagelig. Informant 3 sier hun lukket seg og synes det var vanskelig å snakke med andre om dødsfallet:

*«Så det eneste som ble forandret, jeg var jo at jeg ble veldig lukket, og stengt inne følelsesmessig, mens når jeg først ble lei meg, eller sint da, så kom det jo ganske mye ut, men det kom aldri ut foran venner, eller på skolen og sånn da, det var mest hjemme, og til mamma og sånne ting da».*

Selv føler informanten at behovet for hjelp ikke var så stort i skolehverdagen, men tror det hadde blitt annerledes hvis det hadde vært mer synlig i større grad, selv om informant 3 føler at kontaktlærer kunne gjort mer for å prøve «å se» henne og hennes behov. Faglig synes ikke informant 3 at det var noen utfordringer. Det var mest på det psykiske det var vanskelig, men



hun var ung når det skjedde og følte at hun heller ikke visste bedre, siden hun ikke hadde kunnskap, eller så mange tanker om hva som kunne gjøres fra skolen sin side:

*«Du vet jo ikke, om det er flere grupper, eller om det er andre som har opplevd det samme, om du har muligheten til å snakke med helsesøster, om du har muligheten til å snakke med noen andre. Det var ikke noe sånn informasjon da».*

### **Drøfting**

Alle de tre informantene er skolesterke og mente de ikke hadde behov for faglig hjelp. De så skolen som en måte å av reagere på og koble av triste tanker. Dette kan ha fått lærerne til å tro at elevene hadde greid seg bra gjennom sorgen og at de var på vei videre med livet sitt. Dette er en alvorlig feiloppfatning ifølge Ottesen (2000). Barna lever i nuet og voksne feiltolker dette ofte som om barnet er kommet over sorgen. Det samsvarer med det Dyregrov (1990), sier at barn går ut og inn av sorgen, og sorgen går i bølger over ulike tidsrom. Mange får en forverret sorg senere i livet ved at de når et nytt modenhetsnivå.

Emosjonelt reagerer de alle med å bli tilbaketrukket på sin måte. Informant 1 ønsker å være mer hjemme og syns hele skolesituasjonen blir mer og mer slitsom når ingen viser henne interesse og spør etter hennes behov. Hun blir også redd og usikker for å omgås folk da hun ikke visste hvem som visste om dødsfallet og kunne komme med spørsmål. Jeg tolker det slik at Informant 1 ønsket samtaler på et tidlig stadium av lærerne sine og at det skulle være samtaler som gikk utenom de pliktige elevsamtalene skolen er pålagt å ha. Hun stengte etter hvert av for samtaler på grunn av dårlige holdninger blant lærerne og hun fikk noen ambivalente følelser for dem. Informant 2 føler skolen blir meningsløs og kjedelig når han er i slik en sorg og krise selv, og han isolerte seg ved å trekke seg bort fra gruppearbeid og det sosiale på skolen i redsel for at det skulle komme opp personlige tema. Han savnet allikevel oppfølging på det psykiske plan av lærerne. Informant 3 var sosial og satte pris på oppmerksomheten, men lukket seg inne følelsesmessig og ønsket ikke å samtale om dødsfallet blant venner, og tok ut alle følelser hjemme. Hun savnet også noen ansatte å prate med, det være seg helsesøster, eller lærer ved skolen. Her ser vi at elevenes ytre og indre tilpasning ikke harmonerer, som betyr at de kan gjøre det bra på skolen og likevel ha emosjonelle vansker (Bugge, Grelland og Schrader, utdatert).

Informant 2 var i utgangspunktet en introvert person og når den eneste som han pratet med om følelser døde, så fikk han også et stort behov for at en voksen kunne erstatte den rollen en

periode. Informant 1 og 3 hadde foreldre som døde av rusrelaterte skader og det kan ha ført til redsel for å prate med venner om dødsfallet, da det kan følge en del skam og skyldfølelse i forhold til rusmisbrukere. Det samsvarer med det Dyregrov (1990), sier at skam er en vanlig reaksjon hos barn som ha mistet en pårørende og at de kan få skyldfølelse ved å tro de har skyld i pårørendes bortgang. Da kan det også ha oppstått i større grad et behov for å prate med voksne som så og lyttet til dem. En slik voksen person kan være kontaktlærer fordi de har en stor og vesentlig rolle i en elevs hverdag ved at de tilbringer store deler av dagen sin i fellesskap. Skam kan oppstå ved individuelle kriser og de fleste vil skjule dem. De som føler på skam er heller ingen pressgruppe som krever hjelp, så lærer kan bli opptatt med å innfri øyeblikkets og lærerplanens krav. Lærer skal ikke bli terapeut, men det kan hjelpe barnet at lærer vet og at de har snakket om dette. Læreren kan så henvise videre og tilrettelegge for læring ved nedsatt oppmerksomhet pga. krisereaksjoner (Raundalen og Schultz, 2006). Adferden påvirkes av opplevelsen av hendelsen og kommer an på personlighet, type traume, tidligere opplevelser og hvilken relasjon den enkelte har til den pårørende som døde. Sorgen er individuell, men med mange likhetstrekk som vi ser av informantene. Sorgen tar lang tid og etter dødsfall av nære personer går den «aldri over» (Raundalen og Schultz, 2006).

## **4.2. Mellommenneskelige forhold**

I denne kategorien, handler det om «*relasjoner*» til informantenes foreldre, venner og lærere, og erfaringer elevene har gjort seg på skolen etter dødsfallet de opplevde. For å ha en god relasjon forutsetter det å ha en god kommunikasjon i forkant. Dette for å få en innsikt i de erfaringer barnet har gjort seg i skolehverdagen etter dødsfallet når det gjelder tilrettelegging og medvirkning på skolen, og med tanke på barnets situasjon, lærers og elevenes omsorg, forståelse og innsikt i situasjonen.

### **4.2.1 Relasjoner**

Å ha gode relasjoner til andre mennesker er svært viktige for å fungere bra i samfunnet. Relasjoner bygges tidlig i et forhold og er blant annet med på å styrke menneskers selvfølelse, trygghet, selvinnsett og generelle utvikling. En god relasjon er nødvendig for å overleve og utvikle oss (Lassen og Breilid, 2010)

Bestevenninnen til *informant 1* som hadde vært en god støtte, skulle nå over til noe annet og var ferdig med skolen. En viktig *relasjon* forsvant, og hun hadde nå ekstra behov for at noen

skulle ta vare på henne. Dette var noe hun ikke hadde så lyst til å be om selv, hun ønsket heller at de andre skulle finne ut av det selv. Det var det ikke mange som gjorde, som informanten selv fortalte:

*«Det var det ikke så mange som gjorde, for de ville ikke at jeg skulle bli lei meg».*

Når informanten kom tilbake til skolen var hun glad over at hun kjente noen fra før, som behandlet som de alltid hadde gjort, siden hun følte at andre kunne være annerledes mot henne:

*«Nei det ble det samme som elevene, veldig sånn jeg synes synd på deg, jeg så det sånn på øynene deres. De kom bort og «hvordan går det, vi synes synd på deg», hørte det på stemmen og slikt, synes det var litt sånn ekkelt egentlig».*

Hun følte seg oversett og kunne tenkt seg og få sitte sammen med noen i klasserommet som hun var trygg på og helst bakerst så hun fikk være litt mer for seg selv, dette tror hun kunne ha hjulpet henne i den vanskelige tiden etter farens død. Aller helst ville hun også bare være sammen med dem hun følte seg trygg på, dette gjaldt også hvilke områder hun var på i skolen. Informanten føler også at hun hadde trivdes bedre på skolen hvis hun ikke hadde hatt de to kontaktlærerne som hun følte ikke brydde seg om hennes følelser:

*«Nei jeg, hadde det ikke vært for de to lærerne jeg hadde så hadde det vært ganske greit»*

*Informants 2* forhold til mor var godt og hun var den nærmeste han hadde, så det var henne han delte nære ting og følelser med. Så når moren døde hadde han ikke noen han gikk til av seg selv, for å fortelle hvordan han hadde det. Skolen hadde alltid vært positiv for informant 2, selv om det ble noe vanskeligere emosjonelt etter morens bortgang. Han hadde venner og likte kontaktlærerne sine, og det fortsatte etter dødsfallet selv om han opplevde at hans behov ikke ble sett. Skulle det ha skjedd måtte han ha tatt kontakt selv, noe han ikke ønsket og gjøre selv:

*«Det hadde ikke vært noe problem å tatt det opp med lærere, det tror jeg de, det hadde gått fint, men det er liksom ikke min måte å være på, jeg... forteller ikke sånne ting».*

Med venner var praten overfladisk, og det var hovedsakelig på skolen han var med dem. Det var heller ingen der som spurte om det som hadde skjedd, og han forteller:

*«Jeg var jo blant folk og ikke ensom på den måten, men du følte deg veldig alene allikevel».*

Til tross for dette synes informant 2 at han ble godt tatt imot av kontaktlærere og klassen, det var ingenting som opplevdes som vondt. Han tror også at andre klasser ble informert om dødsfallet siden skolen er liten og det er en plass hvor alle vet hvem de fleste er. Selv om ingen spurte noe om hvordan han hadde det og ikke spurte om morens bortgang opplevde informant 2 at noen av skolekameratene var litt ekstra hyggelige:

*«Ja, det var kanskje noen som var litt, smilte litt oftere til meg, eller noen som begynte og si god morgen, som ikke pleide å gjøre det».*

Rektor eller andre lærere merket han ingen reaksjoner fra, og selv om han følte han hadde en fin relasjon til sine to kontaktlærere var det ingen interesse utover det vanlige. Informant 2 forteller at:

*«På en måte så ble jo ikke behovene jeg hadde ivaretatt i det hele tatt, men det var kanskje behov som ikke var så lett å se heller. Ehhm..., for jeg oppførte meg slik jeg alltid hadde gjort, jeg var pliktoppfyllende og ansvarsfull..».*

Informant 3 hadde et godt forhold til sin far, selv om det hadde vært mindre kontakt det siste året, hun beskriver forholdet slik:

*«Så han var liksom verdens snilleste mann, vi hadde jo et bra forhold. Jeg ville jo aldri se noe vondt i han, det var jo ikke hans feil på en måte da. Han ble jo dårligere siste året da».*

Etter farens død fikk hun en nærere relasjon til familien på morssiden, noe som har hatt stor betydning for informanten. På skolen hadde hun alltid hatt en god relasjon med kontaktlærer og venner. Klassen hadde samme kontaktlærer gjennom hele barneskolen, noe informant 3 synes var veldig positivt siden de nå kom mye nærmere hverandre:

*«Kunne jo si henne alt og fortelle henne alt, veldig støttende, hun var jo en streng dame, men veldig grei lærer da».*

Venner var viktig, og hun hadde spesielt en som hun følte hun kunne snakke med:

*«Det var jo spesielt ei venninne som var viktig for meg da, og hun var veldig viktig for meg i ettertid også. Som hadde opplevd det samme».*

Hun følte det var til god hjelp å ha en nær, som hadde opplevd det samme:

*«Det er ofte at folk sier at de skjønner hvordan du har det, men de kan jo ikke det før de har opplevd det selv».*

Informant 3 kunne snakke sammen med venninnen og fikk lov til å gå ut en tur hvis det var behov for å prate med hverandre om det. Det var ingen andre på skolen som tok kontakt og viste interesse for henne, eller hvordan hun hadde det etter farens bortgang.

Selv om informant 3 opplevde at hun og kontaktlæreren hadde et godt forhold, kan ikke informant 3 huske at de hadde en samtale når hun vendte tilbake til skolen om dødsfallet, om hvordan hun hadde det, og om det var noe hun trengte. Hun fikk beskjed om og bare ta kontakt selv hvis hun ønsket å snakke, eller ønsket hjelp til noe. Som informant 3 forteller:

*«Jah, jeg følte liksom at det var, det var ikke noe. Hun sa jo på en måte at hun var der da, at hun kom og, etter den uken jeg var borte så var det på en måte tilbake til virkeligheten igjen».*

Informant 3 klarte heller ikke å kjenne etter om det var behov for å prate, hun hadde lukket seg veldig og var ikke særlig åpen om det som hadde hendt. Samtidig følte informant 3 at det ble visst noe forståelse:

*«Ja, jeg husker, det var jo enkelte ganger hvis jeg, hvis de spilte i musikk timen husker jeg, da kunne de spille noen sanger. Som for eksempel var spilt i begravelsen til han, og som minnet meg veldig om pappa, da kjente jeg jo at da kom tårene, og da viste de jo veldig stor forståelse for det. Jeg fikk gå ut og på en måte, tatt en «time out». Og hvis jeg på en måte hadde en dårlig dag, eller fortalte hva det var, så viste de jo alltid forståelse for det da».*

Informantens relasjon til kontaktlærer førte til at det ble lettere å varsle fra hvis det var lekser, eller noe med det faglige som var vanskelig. Hun følte også at hun ble litt ekstra ivaretatt, som at hun spiste og fikk en ekstra klem med jevne mellomrom. Det er mest på den emosjonelle siden hun føler at lærerne kunne stilt opp i større grad:

*«At de hadde tatt seg tid til å snakke litt mer med meg, høre hvordan ting er. Snakket, jaa, snakket litt mer om døden og dødsfall og slikt i klassen da. Mmm, tatt seg litt mer tid til det da, ikke bare glemme på en måte, for det er jo alltid et aktuelt tema, det er alltid folk som vil dø».*

## Drøfting

Informant 1 og 3 hadde etter dødsfallet minst en signifikant person i livet sitt som gjorde den kritiske situasjonen de var i litt lettere å bære. Informant 2 hadde mistet den nære personen når moren døde og følte på en ensomhet. For han var det ikke lenger noen han kunne støtte seg til når han hadde behov for en privat samtale, og som viste forståelse og forstod. Hvis kontaktlærerne hans hadde gjort en større innsats for å bli bedre kjent med ham personlig, og hadde involvert seg i større grad i hvordan familie situasjonen hadde vært, ville det kanskje ha styrket relasjonen deres såpass at kontaktlærerne hadde kunnet sett de psykiske behovene informanten hadde. Da hadde lærerne om mulig vært i bedre stand til å bidra med hjelp og det kunne ha vært en viktig relasjon for informanten å støtte seg på, siden han manglet dette i livet sitt på det tidspunktet. Hadde kontaktlærerne vært bevisst dette og handlet deretter hadde det kunne gitt han forutsetninger, som kunne skapt tillit og anerkjennelse som Mirjam Olsen og Kjell Skogen (2014) trekker fram som to sentrale punkter for en god lærer og elev relasjon. Selv om man ikke har erfart samme det samme, eller innehar nok kunnskap, må man ønske å prøve å forstå den andres perspektiv (Jensen og Ulleberg, 2011). Dette også med tanke på at informant 2 var, som han selv fortalte, en innesluttet gutt som det ikke var normalt for å ta initiativ til samtaler om personlige forhold.

Informant 1 hadde flere som hun anså som svært viktige relasjoner for henne etter farens død. Den ene var en lærer som hun hadde et godt forhold til fra tidligere av og som hun hadde i et fag. Læreren var dyktig til å tilrettelegge for henne i de timene de hadde sammen, ved å fortelle på forhånd hvis det skulle være tema som kunne gjøre informanten trist, eller opprørt. Informanten kunne derfor selv velge om hun ønsket å være tilstede, eller gå på et rom å være litt for selv. På samme tid fikk hun også en anledning som gjorde det naturlig for læreren å spørre hvordan hun hadde det. Det var også en tante som var viktig for henne, men særlig den ene læreren som var til stede i skolehverdagen, var med å gjøre en betydelig forskjell for trivsel og trygghet i skolehverdagen. Denne læreren viste mer om hjemmeforhold, og hadde bygget et tillitsforhold til informanten. Det tror jeg hadde stor innvirkning på hvordan læreren visste hva som passet seg, og dermed tok initiativ til å tilpasse timene de hadde, noe som også la til rette for spørsmål og samtaler dem imellom. Å bygge nære relasjoner fra starten av mener jeg kan være retningsgivende for hvordan man kan bistå i skolehverdagen som kontaktlærer hos elever i sorg og krise, i både grunnskolen og videregående skole. Ifølge Emilie Kinge (2006) kan nye opplevelser fra en positiv relasjon avlære tidligere dårlige erfaringer og reaksjonsmønstre og gi bedre vekst og fremgang. Positive tiltak kan iverksettes

og gi endringer. Til de yngste kan også nivået på samtaler tilpasses, og kan bidra til å være en god måte å få tilpasset opplæring på i den perioden de har behov for det. Det kan også være at elevene alltid vil ha behov for samtaler og tilpassede oppgaver i ulik grad, siden sorg ikke har noe tidsperspektiv (Bugge, Grelland og Schrader, utdatert).

Informant 3 hadde en venninne som hadde gått gjennom lignende tidligere, og hun syntes det var god støtte i å ha noen nær seg og være fortrolig med, som hadde vært i samme type situasjon. En kontaktlærer kan også være en slik viktig relasjon for eleven sin, men det krever at man er bevisst sin rolle langt utover det faglige, slik jeg tolker det. Lærer bør se en sammenheng mellom psyke, trivsel og læring, som kan slik jeg tolker det innebære og være kompetent. Ifølge Kari Gamst (2011) betyr kompetent å være bevisst i sin rolle som samtalepartner, det å være reflekterende over holdningene og verdiene man har, være selvbevisst og ha innsikt i hvordan man påvirker omgivelsene rundt seg.

Selv om disse informantene ikke opplevde at det gikk utover det faglige, kunne det kanskje løftet den faglige utviklingen hvis informantene hadde fått større tilrettelegging på ulike måter og hatt samtaler rundt hvordan eleven opplever sin sorg og krise. Samtidig kunne det skapt en mye bedre trivsel for eleven og en større forståelse for at skolegangen er et viktig fokus, noe som informant 2 følte ble mindre meningsfylt når man hadde opplevd noe så rystende og smertefullt som å miste sin mor. Når man opplever tap av nærmeste omsorgsperson, kan det endre verdiene dine og hva som er viktig for deg i livet. Mange opplever en brå modningsprosess, som kan gjøre interessene og oppfatningen annerledes og kan ofte kollidere med hva venner, eller andre mennesker rundt deg er opptatt av, da andre nødvendigvis ikke har opplevd tap av nærmeste omsorgsperson slik man selv har (Krisepsyk.no).

Alle informantene fortalte at det ble lagt opp til dem selv om de ville ta initiativ til samtale, for informant 1 og 3 ble det lagt opp av fra kontaktlærerne sin side, for informant 2 var det en følelse han hadde, noe han regnet med, siden han anså kontaktlærerne som snille og reale. Informantene var fra 12 til 17 år når sorgen og krisen rammet, og det er bemerkelsesverdig at de alle fikk, eller følte på et slikt ansvar som og selv ta initiativ, selv om aldersspennet var stort. Det kan muligens oppleves som en ekstra byrde hos barn og unge, som er i en sårbar og kritisk fase. Ingen av informantene følte at de fikk anerkjennelse for det de gikk gjennom av skolen og kontaktlærer, som er et sentralt punkt for en god lærer og elev relasjon, ifølge Olsen og Skogen (2014). En årsak til det vil være slik jeg tolker mine informanter at de aldri fikk en reel mulighet til å snakke om det som hadde hendt dem og hva de gikk gjennom. Initiativ til

fortrolige samtaler kunne heller være noe informantene fikk formidlet i sammenheng med samtalene som kontaktlærer har lagt opp til, for å styrke følelsen og tanken om at elevene kan være fortrolig med kontaktlærer utenom de faste samtalene, og vise at de alltid er til stede for en prat ved behov. Det kan virke som om lærerne her ikke har vært godt nok bevisst den likevekten som den voksne må balansere mellom lærer og elev relasjonen. Når den voksne sitter med størst makt, må denne passe på at den ikke blir skjevfordelt, det er den voksnes ansvar å ta eleven på alvor og bistå i sorg og krise (Kinge, 2006) og (Mæhle, 2008). Det burde ikke være eleven selv som skal være nødt til å ta ansvar for å få hjelp i sin sorg og krise, og ved samtalene med informantene i studien virker dette også som om det er svært vanskelig å ta tak i selv, noe som er forståelig med tanke på situasjonen og deres alder. Det kan innebære at det ikke ligger i deres natur å ta opp slike ting, til og ikke vite hva de egentlig har av behov, eller at de ikke vet hvilke tilbud som finnes. Det kan også være at de ikke vil være til bry og at det kan føles pinlig og skamfullt og må be om hjelp og kjenne på og vise sine følelser. Med det menes ikke at det handler om at læreren skal være en terapeut for eleven, men en kompetent voksen med visse ferdigheter og kunnskaper som forventes å håndtere og kunne bistå med hjelp for elever i sorg og krise, (Olsen og Skogen, 2014).

Informant 1 hadde veldig vonde opplevelser med sine kontaktlærere, de var nye og var ikke kjent med informant 1 og det kan virke som de heller ikke har gjort noe forarbeid om situasjonen hun var i, eller virket interessert i og bli bedre kjent med henne og situasjonen når skoleåret begynte. Det var mange familiære hendelser på samme tid som hun opplevde tapet av faren, noe som gjorde informant 1 ekstra sårbar og dermed med behov for trygge rammer. Lærerens handlinger legger grunnlaget for at det skal oppstå tillit mellom eleven og læreren ifølge Olsen og Skogen (2014), da tillit er et av de sentrale punktene for en god lærer og elev relasjon. Hadde kontaktlærerne til informant 1 utøvet et likeverdige og gjensidige forhold som individer imellom, som innebærer å være lyttende og bekreftende til eleven, hadde antakelig opplevelsen og oppfattelsen av kontaktlærerne gitt en annen forutsetning for trivsel, utvikling, læring slik jeg tolker informant 1. Det og være lyttende og bekreftende er også en forutsetning for å føle anerkjennelse ifølge Olsen og Skogen (2014). Selv om informant 2 og 3 ikke opplevde samme fordømmende holdninger som informant 1 av sine kontaktlærere, hadde de også lignende opplevelse av likegyldighet, og følelsen av og ikke bli anerkjent og akseptert for sorgen og krisen de opplevde. En grunnleggende holdning som anerkjennelse forklarer Bae (2004) som en aksept for hva den enkelte opplever, føler og tenker. Bae (2004) forklarer at man må få være «ekspert på sin egen opplevelse». Noe jeg ut i fra hva mine informanter



fortalte, ser at de ikke fikk mulighet til. Det kan også være en kilde til det ønsket og savnet informantene uttrykte om at de ville føle at kontaktlærerne brydde seg litt mer, og ha en voksen som de kunne henvende seg til for samtaler om hvordan de hadde det, hvordan det var hjemme og tanker om det de hadde opplevd og gikk gjennom på denne tiden.

#### **4.2.2 Kommunikasjon**

Det står som tidligere skrevet at på nettsider til Regjeringen skal skolen ha et samarbeide med hjemmet (Regjeringen.no). Foresatte av eleven bør ha en god kommunikasjon med skolen for elevens beste, og det er skolen som skal ta initiativ til samarbeidet og legge til rette for godt samarbeid. Grunnlaget for samarbeidet står i Opplæringsloven, Læreplanverket og Forskrift til loven. Spesielt etter et dødsfall hos den ene forelder er det svært viktig at eleven blir ivaretatt både emosjonelt og faglig, da elever vil ha ulike behov og at det derfor kan være vanskelig å følge en fastsatt plan som skal gjelde for alle.

Når *informant 1* kommer på skolen føler ikke Informanten at kontaktlærerne brydde seg stort om henne og hennes følelser, hun hadde heller ikke noe nært forhold til dem fra før:

*«Det vistest at de ikke synes det var enkelt å prate og sånn, de var helt avlukket». «Det virket på en måte som de ikke ønsket at det skulle bli bedre for de prøvde ikke hjelpe meg, følte jeg».*

Hvis hun ønsket fikk hun lov til å trekke seg tilbake til et annet rom for en stund, men som informant sa:

*«Men, etter at jeg trakk meg unna så kunne jeg ha tenkt meg å prate om det, for det ble jo ikke gjort, det var bare å gå ut ved behov og kom tilbake når jeg var ferdig med å gråte, eller være lei meg, eller noe sånt».*

Dermed fikk ikke informant 1 noen gode erfaringer med kontaktlærerne:

*«De kunne se at jeg var lei meg en dag men var ikke interessert i å vite hvorfor, eller hva som hadde utløst det, eller sånne ting så jeg følte meg ganske oversett».*

Informanten ser i dag på sine opplevelser og erfaringer rundt dødsfallet som læring, som kan være med å skape en annen fremtid og være til hjelp for andre, hun forteller at:

*«For slik jeg gikk gjennom det var veldig tungt, og jeg ikke lyst til at noen andre skal gå gjennom det, ønsker at man skal vise interesse for fremtidige barn som mister sine foreldre eller noe sånt».*

Informant 2 følte ikke at han hadde noen han kunne prate med, om det han gjennomgikk etter dødsfallet, da måtte han ha initiativ til det selv. Noe han ikke gjorde siden han syntes det var vanskelig og ta opp slike tema. Han fortalte at det hadde sannsynlig gått fint å prate med kontaktlærerne hvis han hadde lagt opp til det selv, men han ønsket at andre skulle vise at de brydde seg, og hadde stilt ham spørsmål når det ble for vanskelig for ham selv:

*«Ofte er det greit å ha muligheten til å fortelle om ting som ikke er så lett og bare ploppe ut med det. At da blir det enklere og ta opp sånne ting når de ja.. viser at de bryr seg».*

Selv kunne informant tenkt seg at:

*«Sånn i ettertid har jeg tenkt at det, kanskje er litt merkelig at jeg ikke fikk tilbud om å prate med helsesøster, eller noe sånt. Jeg tror det kunne vært nyttig da. Jeg vet ikke om jeg hadde syntes det på den tiden, men i etter, sånn nå, så vet jeg at jeg sannsynligvis burde det, fordi du ja.... Går rundt og tenker veldig mye, og mye av det er veldig negativt stort sett».*

Lysten til å lære var ikke helt til stede, men han var pliktoppfyllende og følte ikke at han måtte anstrenge seg særlig ekstra for å få det til siden han mestret det faglige relativt enkelt. I senere tid i sin utdanning, har informant 2 brukt skolen som en måte og komme unna tanker om morens død, som han sier:

*«Bare glemme hverdagen med litt skolearbeid, det er noe jeg har gjort en del av».*

Siden det ikke var synlig hvordan informant 3 opplevde situasjonen, tror informant 3 at det ble vanskelig å fange opp for kontaktlæreren og de andre rundt henne på skolen. Hun tror også at hvis hun hadde vært yngre hadde ting kanskje blitt gjort annerledes, hun sier:

*«Det var jo...tror kanskje de ville reagert, eller gjort litt annerledes da hvis man var mindre, jeg var jo tolv liksom. Så jeg vet ikke jeg...nei, det var liksom ikke noe jeg husker da, at de var annerledes egentlig».*

Informanten hadde ønsket at lærerne gjennom å spørre og ha samtaler med henne vise at de anerkjente at hun hadde mistet sin far og sørget over ham, som hun forteller om kontaktlærer:

*«Nei, at hun hadde tatt seg mer tid da, at hun hadde tatt seg en samtale med meg når jeg kom tilbake til skolen for å høre hvordan det ligger an, og for å føle at de bryr seg litt ekstra. Ikke bare at det er en ekstra klem, eller hvordan går det, men på en måte at det...føler at de faktisk gjør noe, at de veit at du faktisk har mistet faren din og at de stiller opp litt mer da bare for å føle, føle på det lille ekstra...».*

Det var også mye som skjedde i hjemmet, men det ble aldri tatt opp, eller spurt etter av skolen, eller kontaktlærer, noe informant 3 kunne tenkt seg at de hadde gjort.

Informanten kunne ønske at skolen hadde en plan og forteller:

*«Ja, det kunne vært litt mer, kunne hatt en plan over hva de skulle gjøre, så alle visste hva de skulle gjøre på en måte, og at du... mmm... jah... kanskje hvis det hadde vært flere, sånn som det var jo flere som hadde mistet noen, at det, kunne ha en gruppe med dem og kanskje hatt samtaler ned til helsesøster, eller med en av den som jobber på skolen, det er alltid noen som har opplevd det samme, og det er det litt greit på en måte få noen å snakke med om erfaringene og opplevelsene, hvordan man har det, hvordan man tenker og føler å sånne ting da. Det tror jeg kunne vært viktig».*

Farens rusmisbruk har derfor vært en pådriver til å klare seg bra på skolen, som hun sier:

*«Føler jo at jeg ville at jeg skulle gjøre det bra på skolen. Og på en måte stå på og ikke falle ut da, og var kanskje litt ekstra redd for å falle ut av samfunnet, i og med at det er flere på farssiden som har slitt med alkohol og rus. Så prøvde jeg å bare bite det i meg hvis jeg slet, og bare måtte komme meg gjennom det da, det ble litt motivasjon for meg».*

## **Drøfting**

Tilpasset opplæring innebærer at eleven ut ifra sine forutsetninger og evner skal få opplæring i skolen, og at det skal utarbeides videre tiltak hvis det ordinere opplæringsløpet ikke strekker til (Raundalen og Schultz, 2006). Ingen av informantene opplevde særlig tilrettelegging av skolen, eller av kontaktlæreren sin, verken når krisen oppstod, eller i ettertid. Faglig sett var ikke behovet stort for noen av informantene, selv om informant 1 kunne tenkt seg å bli spurt om hun ønsket lengre tid under prøver. Det alle informantene fortalte at de hadde ønsket mest fra kontaktlærer sin side var samtaler og oppfølging om hvordan de hadde det, og gjerne blitt

sendt videre til andre profesjonelle som helsesøster, eller psykolog. Hvis lærerne hadde våget å nærme seg informantene og vært åpne mot dem, kunne de kanskje ha sett at elevene deres ikke hadde det så bra psykisk, og kunne da iverksatt tiltak gjennom samarbeid med PPT, eller BUP. Det kan sees i sammenheng med det Dyregrov (1990) forteller, at åpenhet rundt hva som har hendt og å ha samtaler om dette er svært viktig for eleven. Også det å gjøre forskjellige ritualer sammen, som omhandler sorgen og krisen kan være nyttig og relevant for eleven. Det kan innebære at læreren har samtaler med eleven og lager tilpassede opplegg som å minnes den døde ved å tenne lys, eller å lage noe med eleven som et minne om den avdøde. På denne måten kan det føre til en større romslighet for eleven som er i sorg og krise og åpne seg mer om sine tanker og følelser. For en lærer er empati nøkkelordet for en god kommunikasjon, for da evner man å sette seg inn i andres ståsted. Det skal være på en profesjonell måte, og lærer må skille mellom elevens og egne følelser og opplevelser, (Olsen og Traavik, 2010). Ved slik tilrettelegging kan lærer i større grad få til en balansegang mellom sorgen og det å være deltaker i eget liv. Lærer kan også finne ut om dette er tilstrekkelig, for eleven i forhold til trivsel og læring, eller om eleven har større utfordringer som krever hjelp over lengre sikt. Hadde lærerne til alle de tre informantene ytet en slik innsats, vil jeg tro det kunne vært en større sannsynlighet for at informantene hadde trivdes bedre på skolen, som også kan fremme bedre læring og gode erfaringer. Det kunne også vært en hjelpende faktor for informantene til å håndtere sorgen på en mer konstruktiv måte, og gjort de bedre rustet til og takle hverdagen og fremtiden. En slik handlingsplan kan være forebyggende på fysisk og psykisk sykdom, som kan oppstå når barn og unge rammes av sorg og krise (Raundalen og Schultz, 2006).

På den annen side kan det forstås slik at lærerne til informant 1,2 og 3 ble rammet av en «vente-og-se-holdning» som Raundalen og Schultz (2006) beskriver. Med det menes at det ligger en frykt for å spørre om det som er alvorlig, fordi de er redde for å skape tanker og følelser hos barn og unge som kanskje ikke er der. Det kan tolkes av eleven i krise og sorg, som at det er et tema som ikke skal nevnes. Barn og unge er som tidligere fortalt, svært sensitive for slike signaler, som kan komme fra holdninger, verbale og non verbale uttrykk, handlinger og reaksjoner. Hvis eleven ikke vet hvordan det de ønsker å fortelle blir mottatt, kan det skape en usikkerhet (Raundalen og Schultz (2006). Når lærerne til alle informantene, ikke viste noe engasjement rundt det som hadde hendt, og virket uberørt og lot alt være som tidligere, kan det være en betydelig medvirkning til at de kjente på mangel av empati, forståelse og omsorg. Det kjennes igjen i informantenes beretning om hvordan de opplevde å

komme tilbake til skolen. Informant 1 fortalte at hun følte seg oversett av de to kontaktlærerne sine og at de virket helt avlukket. Hun kjente også på følelsen av at lærerne ikke ønsket at hun skulle ha det bedre, siden de aldri gjorde noe tiltak for at hun skulle få det bedre. Informant 2 opplevde kontaktlærerne som snille, men at lærerne fortsatte som om ingenting hadde hendt når han kom tilbake til skolen, noe også resten av klassen fikk beskjed om. Informant 2 hadde ønsket at lærerne viste at de brydde seg, gjennom å ta kontakt med ham for en samtale. Han ville ikke gå til kontaktlærerne på egenhånd, selv om han så det som trygt. For det var ikke naturlig for ham, og han ville at kontaktlærerne skulle ta initiativ til det selv, slik at han følte at de brydde seg om ham. Informant 3 følte ikke at noe ble gjort annerledes når hun vendte tilbake til skolen, utenom litt flere klemmer. Hun savnet også oppfølgingssamtale, for å føle at kontaktlæreren anerkjente sorgen og viste at hun brydde seg litt ekstra. Det essensielle her virker å være savnet av at kontaktlærerne viser med åpen, tydelig kommunikasjon og handling som viser at de oppriktig bryr seg, og at elevene blir sett i sorgen og får den omsorg de trenger gjennom dypere samtaler. Raundalen og Schultz (2006), har visst gjennom mange og alvorlige samtaler med barn, at en «vente-og-se-holdning» og tankegang er svært negativt for barn som er i sorg og krise. Under slike samtaler har barna kommet med alle slags tanker, følelser og spørsmål som de voksne som oftest ikke har sett for seg. Dette bør være en tankevekker i skolen og til kontaktlærerne som har med barn og unge i sorg og krise. Dette kan få negative konsekvenser for de barna som sitter i en alvorlig og kritisk livssituasjon. Manglende samtaler og oppmerksomhet under sorg og kriser kan bidra til å undergrave det emosjonelle aspektet og deres forståelse for andres behov på et senere tidspunkt. På den annen side kan manglende interesse fra lærernes side også handle om voksnes vegring for å være i, og håndtere vanskelige situasjoner. Mange unngår slike temaer, eller en åpenhet fordi vi synes det er ubehagelig for oss selv (Dyregrov, 1990).

Det som også er interessant er at dødsfallet de tre opplevde førte til en endring i synspunkt og holdninger om livet. Informant 1 ønsker å hjelpe andre i sorg og kriser. Informant 2 viet kun interesse for det som virkelig interesserte han og brydde seg ikke lenger om det som var mindre viktig. Informant 3 sier dødsfallet har vært en pådriver og motivator til å greie seg bra i livet, da hun er redd for å bli som sin far, og jeg vil tro hun kan ha følt på holdninger fra andre om at det muligens kan gå dårlig med henne med en slik far og som hun mistet så tidlig. Det samsvarer med det som står skrevet på (Krisepsyk.no), at opplevelsen av å miste nær pårørende kan føre til endringer av verdier, de kan verdsette andre i større grad, og noen opplever en modning som gjør at de skifter venner.

## 5. AVSLUTNING

Studien er gjennomført med utgangspunkt i intervju med tre informanter, som var elever i grunnskolen og videregående skole. Innledningsvis legges det vekt på skolens rolle når sorg og krise rammes og Udir.no sine forslag til hvordan kriseplaner kan utformes. Målet med studien var å få innsikt i hva elever i skolen selv har erfart, opplevd og følt når de havnet i sorg og krise på grunn av dødsfall av nærmeste pårørende, og deres møte med kontaktlærer og skolen. For at dataene skulle bli best mulig, så jeg det som mest hensiktsmessig og gå direkte til kilden, som ble tidligere elever på grunnskolen.

Det jeg har funnet om lignende temaer, har hovedsakelig handlet om hva fagfolk, som for eksempel lærere tenker og mener om krisesituasjoner. Dette er andreinformasjon, som ikke vil kunne belyse temaet på samme måte som når det kommer direkte fra kilden. Fokuset burde være i større grad på mennesker, som har selvopplevde erfaringer om blant annet temaet «sorg og krise». Som Bae (2004) forklarer er det viktig at man får «være ekspert på sin egen opplevelse». Hvor essensielt dette kan være har jeg erfart under denne studien, ut i fra mine funn hos informantene. Intensjonen med studien var også og kunne hjelpe skolen og kontaktlærere til få bedre og dypere kunnskap og innsikt i hva elever som er i sorg og krise har av behov, og hva de bør lytte til. Gjennom bedre kunnskap kan de kanskje få noen holdepunkter og tanker, om hvordan de skal forholde seg i slike situasjoner, og en mulighet til å forstå hvordan det kan oppleves for en elev i skolen å gå igjennom sorg og krise.

Informasjonen jeg fikk av informantene gjennom intervjuene, vil om mulig kunne gjøre det lettere for andre elever i skolen som havner i sorg og krise. På den annen side kan det hende intervjuprosessen var til hjelp for informantene som hadde vært rammet av sorg og krise. De fikk nå selv en mulighet til å uttrykke sine behov og opplevelser.

Å komme tilbake til skolen opplevde informantene som usikkert. Ingen av informantene viste noe om hva som hadde blitt fortalt til klassen om dødsfallet, og informantene hadde ingen formening om hva de kunne vente seg når de kom tilbake til klassen. Utenom informant 3 som fikk tegninger fra klassen, der elevene også fikk komme bort for å uttrykke sin sorg med henne første dagen, var det ingen av informantene som merket at noe var annerledes enn tidligere når de kom tilbake. Informant 1 merket blikk, og mente det kom av at de syntes synd på henne. Noe som informant 1 bare opplevde som ubehagelig, for ingen snakket til henne om det som hadde skjedd, eller kom med noen spørsmål. Vanskelig var det også for informant 1 som ikke ante hva de andre på skolen viste, eller hva de hadde blitt fortalt. Informant 2

opplevde tilbakekomsten på skolen som om ingenting hadde skjedd, og lurte på om de på skolen i det hele tatt hadde fått med seg hva som hadde hendt ham. Det var ingen samtaler som var lagt opp fra kontaktlærerne, og ingen spørsmål om de ønsket tilpasning i undervisningen eller med lekser. Empati, raushet og et ønske om å forstå den andre er også av stor betydning for å bli møtt på best mulig måte når man kommer tilbake til skolehverdagen. Og være forutseende og observant, er også faktorer en kontaktlærer bør være ekstra bevisst på. Dette for å kunne fange opp elever som viser mistriivsel, eller har behov for tilpasset opplæring, men ikke viser det tydelig, eller ikke får seg til å si fra selv. Ved å engasjere seg i større grad kan det også være en måte å bygge en relasjon på. Kontaktlærer kan på denne måten også vise at de ivaretar eleven litt ekstra, som kan skape en opplevelse og følelse av å bli sett. Dette var et ønske og et savn som kom fram under intervjuene med mine informanter.

Adferd i sorg og kriser varierer, sorgen har ikke tidsperspektiv og vil komme og gå gjennom livet, som «skyer på himmelen». For informant 2 førte det til at han trakk seg enda mer tilbake i skolen, og ville helst unngå gruppesamarbeid hvor nære spørsmål kunne oppstå. Informant 1 syntes det kunne være best og være hjemme å arbeide med skolen, så hun kunne gråte når det passet henne. Det var ukomfortabelt å være på skolen, spesielt siden hun følte at hun ikke gikk overens med kontaktlærerne sine og at de ikke brydde seg om henne. Informant 3 lukket seg emosjonelt ovenfor skolen og venner, men lot det komme ut hjemme. Hun syntes også det ble mer ubehagelig med høytlesning på skolen. Både informant 1 og 3 kjente på skam på grunn av dødsårsaken hos fedrene deres var rusmisbruk og alkoholmisbruk. Begge ble meget bevisste på at de selv ikke skulle ende slik. Informant 2 opplevde at skolen ble mindre meningsfylt etter tapet av moren, og at han endret interesser og tanker. Informant 2 følte seg ikke lengre på bølgelengde med venner på skolen, og opplevde det som vanskelig. Informant 3 opplevde å bli brått voksen, og følte på et tap av barndom.

Relasjoner er essensielt for at mennesker skal fungere, utvikles og trives. Informant 2 og 3 hadde en bra relasjon til sine kontaktlærere, som de hadde hatt lenge før krisen rammet. Likevel følte informant 2 og 3 at sorgen og krisen de opplevde ikke ble anerkjent, eller tatt på alvor fra skolens side. Informant 1 fikk ny kontaktlærer når hun kom tilbake til skolen etter dødsfallet, som hun følte at hun ikke kom overens med. Informant 1 kjente på at kontaktlærerne hadde fordømmende holdninger til alkoholikere, noe som faren hadde vært, og som var en årsak til at hun mistet ham. Informanten følte at de ikke var interessert i henne, eller hvordan hun hadde det. Alle informantene kunne ønske at kontaktlærerne hadde visst mer forståelse og empati, og vært interessert i hvordan de hadde det og fulgt de opp bedre. På

denne måten kunne informantene få en følelse av at kontaktlærerne virkelig hadde omtanke for dem, og brydde seg litt utenom det vanlige. De burde vist tydelig at de hadde fått med seg hva som hadde skjedd i livet deres, en personlig krise som åpenbart var svært vanskelig for alle informantene.

For og etablerere gode relasjoner kreves likeverdighet og respekt for hverandre som individer. Dette er også en forutsetning for å anerkjenne andre mennesker, ifølge Olsen og Skogen (2014). Igjennom svarene til informantene har jeg fått en enda sterkere forståelse for hvor nødvendig og viktig anerkjennelse er for en god relasjon. Og jeg opplever det som fundamentalt for at eleven skal kunne ha gode forutsetninger for en positiv holdning til læring, skolen og kontaktlærer, når de opplever dødsfall av nærmeste omsorgsperson.

I forhold til kommunikasjon så fikk informantene enten beskjed om at de kunne ta kontakt selv hvis de ønsket en samtale, eller de følte på at det var lagt opp til dem selv å ta et slikt initiativ. Dette opplevde de ikke at de var kapable til i den situasjonen og tilstanden de var, de ønsket at kontaktlærerne skulle ta initiativ til samtale og ha oppfølging. Selv om skolen er lovpålagt å ha kontakt med hjemmet for elevens beste, som tidligere nevnt innledningsvis, ble det ikke gjort noe initiativ, for å ivareta ekstra kontakt i forhold til hjemmet selv når de opplevde sorg og krise etter tap av en nærmeste omsorgsperson.

Proessen har vist at det er mange likheter mellom opplevelsene og følelsene til informantene i studien min. Selv om det er store kontraster i hvordan de mistet mor, eller far. Informantene var i ulik alder når krisen rammet, og det var varierende for hvor lenge siden de opplevde tap av mor, eller far. Derfor synes jeg det er svært interessant å se hvor mange påfallende likheter det er mellom alle informantene. Ingen av informantene fikk spesiell endring i skoleprestasjoner, og karakteriserte seg som skoleflinke før og etter dødsfallet. Informantene opplevde at det var på det emosjonelle de hadde ekstra behov for oppfølging og støtte, noe de også ser tydelig i ettertid. Informant 1 og 3 hadde minst en signifikant person i livet sitt som gjorde hverdagen etter dødsfallet litt bedre, og som de så på som viktige personer i livet sitt i sorgen og krisen. Informant 2 mistet den personen når moren døde, og hadde ingen å dele sorgen og krisen åpent med, og dette ble ensomt og tungt for informanten. Det som går igjen hos alle informantene, og som ble trukket fram flere ganger gjennom intervjuene er mangelen på anerkjennelse. Informantene fortalte om ønsker om jevnlig samtaler, og at de kunne tenkt seg og blitt videresendt til helsesøster, eller psykolog. Informantene hadde ingen kunnskap om hvilke tilbud som kunne benyttes og savnet også informasjon om det.



Ut i fra funnene tolker jeg det slik at det ikke er god nok kunnskap om barn og unge i sorg og krise i skolen, og at det tyder på at det er mangelfull opplæring om sorg og krise i lærerutdanningen og at det ikke er prioritert i skolen. Årsakene kan være mange, det kan være på grunn av for mye fokus på faglige vurderinger, med mye prøver, innleveringer og tester. Disse kravene kan gjøre kontaktlærerne overveldet, så de får et tidsdilemma. Kanskje skolene har for lite fokus på kursing og seminarer om temaet. I lærerutdanningen kan være satt av for lite tid, slik at temaet blir mangelfyllt og diffust. At de ikke blir gitt de riktige «verktøyene» som kreves for å håndtere krise situasjoner. Årsakene kan være mange, men jeg tenker at disse faktorene er noen av problemstillingene det kunne blitt sett nærmere på, for å se hva som gjør at elevene i sorg og krise kan få slike uheldige opplevelser i skolen og med kontaktlærer, i en allerede vanskelig og krevende situasjon. Gjennom intervjuene med informantene mine har jeg fått en bedre innsikt i hva som gir trivsel og lærelyst når barn og unge opplever sorg og krise ved tap av nærmeste omsorgsperson. Jeg har også fått kunnskap om hva som skaper mistrivsel og mismot, og hva de opplever å ha av behov når de møter skolehverdagen igjen.

Det som kan være positivt tror jeg må være å bedre kunnskapen om hvordan sorg og krise påvirker barn og unge i skolesammenheng, og hjemmemiljøet, og hvordan man skal kommunisere med hjemmet og eleven når det oppstår sorg og krise. Det ville også være en forbedring å styrke kunnskapen om relasjonsbygging og hvordan man anerkjenner andre mennesker. Videre hvordan man kan bruke medvirkning og lage tilpasset undervisning med tanke på de psykiske og faglige utfordringer. Slik kan de elevene få en mykere overgang, og får forutsigbarhet når de kommer tilbake til skolehverdagen. Det er og viktig og la eleven, og hjemmet få vite hva skolen og kontaktlærer kan tilby av hjelp, og hvilke ressurser de har til disposisjon hvis det skulle være behov. Skolen og kontaktlærerne må også innse og ta hensyn til at sorg ikke er tidsbestemt, og vil komme og gå gjennom hele skoletiden, avhengig av når elevene når nye modningsstadier og får fornyet forståelse for situasjonen de er i.

Skolen har et ansvar for å fremme læring, utvikling og sosial trivsel for elevene i skolen. Dette innebærer også slik jeg tolker det « å bidra på en systematisk måte til å gjøre barn og unge funksjonsdyktige i sin kvardag og sitt liv [...] og dermed førebudde på å møte livets utfordringer og påkjenninger», (Raundalen og Schultz, 2006). Min erfaring igjennom denne studien er at det er mye fokus på lærerens rolle i forhold til elvens læring i skolen i offentlige lovtekster og føringer, noe det også bør være. Men med tanke på hva informantene forteller, blir dette ikke helt reelt i praksis. I denne studien, gikk ikke mistrivsel, eller mangel på

emosjonell hjelp utover det faglige i følge informantene, men det forbedret heller ikke resultatene. Hvis man blir sett emosjonelt og anerkjent for det man har opplevd og føler, vil det kanskje legge til rette for bedre læring også. Min mening er at psykisk helse og læring henger sammen, også i skolen. Derfor er det viktig at god psykisk helse hos elevene får større fokus i skolen, og at det blir bedre kunnskap om hva som kan skape bedre psykisk helse hos elevene, spesielt når elevene opplever sorg og krise, men også på generell basis mener jeg det kan være positivt. Ved å studere historiene til mine informanter virker det og være liten interesse og engasjement for sorgen og krisen elevene gjennomgår, når det ikke har kommet faglige vansker som har vært synlige i etterkant av dødsfallet. Grunnene kan være mange og ulike for de kontaktlærerne som hadde informantene mine som elever. Gjennom intervjuene ser vi bare en side av saken, og læreren og skolen kan ha et annet syn på disse konkrete hendelsene, som kan være langt mer omfattende enn det som kommer frem i studien min. Inntrykket mitt er likevel at innsatsen virker å være minimal. Kanskje den viktigste faktoren til disse funnene, vil jeg tro kan være mangel på kompetanse om krisepedagogikk, mangel på relasjonskompetanse og mangel på kunnskap om hvordan man skal være en kompetent voksen hos elever i sorg og krise. Det kan være vanskelig for mange lærere å ta initiativ til samtaler og oppfølging på det emosjonelle plan, hvis man kjenner på en utilstrekkelighet og usikkerhet på hvordan man skal gå frem hos elever, som er i en så sårbar og vanskelig livssituasjon som disse informantene opplevde. Jeg mener allikevel det er et felles ansvar både for skolen som organisasjon og lærerne selv, å oppdatere seg på ny kunnskap på et slikt område som preger et menneske livet ut. Aller viktigst kan være å få på plass felles påbud og retningslinjer, som pålegger alle skoler en kompetanseheving og en beredskapsplan som alle kjenner til. Jeg vil tro at hvis skolene i landet hadde innsett hvor betydningsfullt slik kunnskap kan være for elever sin trivsel, og læring når sorg og kriser rammer, så ville flere ha laget seg gode beredskapsplaner og hevet kompetansenivået hos lærerne og holdt kunnskapen vedlike, likedan som man har kurs i førstehjelp hvert annet år. Jeg håper og tror at kunnskapen om barn og unge, og ivaretagelsen av barn og unge i sorg og krise, nå i større grad blir spredt med denne masterstudien, som er tilgjengelig på nett for alle som søker og vil lese den.

## REFERANSELISTE

- A. Antonovsky. (2012). «*Helsens mysterium. Den salutogene modellen*».  
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B.(2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn-en beskrivende og fortolkende studie*  
Oslo: Høgskole.
- Barnekonvensjonen.(1989). *FN's konvensjon om barns rettigheter*. Barne og familiedep.1991  
(Q-0648 B).
- Bugge E. K, Grelland. E & Schrader. L (Utdatert). *Skolebarn og sorg*. Landsforeningen for  
uventet barnedød: Holtmann Reklamebyrå
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*.  
Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal norske forlag.  
(1.utgave 1993)
- Dyregrov. A (1990). *Barn i sorg*. Sigma Forlag A.S
- Eide, B.J., og Winge, M. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn-metodiske og etiske  
refleksjoner*. Oslo: J.W. Cappelen forlag a.s
- Gamst, K.(2011). *Profesjonelle barnesamtaler, å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Harkestad Olsen, M & Skogen, K (2014) *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2005). «*Hvordan gjennomføre undersøkelser?*». 2 utgave. Høyskoleforlaget
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jensen, P & Ulleberg, I.(2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*.  
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler-det anerkjennende samværet og samtalens betydning for  
barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Kvale, S.(2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju». 2 utgave.*  
Oslo: Gyldendal forlag AS
- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.*  
Trondheim: Tapir Akademika.
- Mæhle, E. (2008). *Å ha barnet i fokus.* I Dyregrov, (red). *Krisepsykologi i praksis.*  
Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Olsen, M. I & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen-om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge, teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget
- Olsen, M. H & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ottesen, D (1998, eller 2000?). *Barn og sorg-om foreldretap i barndommen.*
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M & Schultz, JH (2006). *Krisepedagogikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold.* Bergen: Fagbokforlaget (1. utgave, 2001).
- Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Thaagard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). «Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 3 utgave.  
Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

## Nettsteder

Krisepsyk. 26.11.2015. <https://www.krisepsyk.no/vanlige-sorgreaksjoner-hos-ungdom>

Lovdata 1998: 9.10.2015. ([https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11))

Regjeringen.25.11.2015.<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/slette/hjem-skole-elevsamarbeid/id279669/>

Regjeringen 2009:16.11.2015. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-1/id542049/>

Udir 9.10.2015. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/kriseberedskap/>

Udir 2.10.2015. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>

Forsidebilde: <https://www.flickr.com/photos/melfeasance/383884837/>

FØRESPØRSEL OM DELTAKELSE I MASTERGRADSSTUDIE

**Krisepedagogikk. Behov unge har i skolen etter tap av nærmeste omsorgsperson.**

Mitt navn er Michelle J. Eriksen og jeg er masterstudent ved Pedagogisk institutt, NTNU. I den forbindelse skal jeg skrive min masteroppgave om temaet barn og unge i sorg og krise ved dødsfall av nærmeste omsorgsperson, og hvilke behov de har i sin skolehverdag. I denne studien er jeg interessert i å undersøke hvilke behov disse elevene har, så skolen kan tilrettelegge best mulig.

Jeg bruker intervju basert på en intervjuguide. Selve intervjuet vil dreie seg om hva informanten hadde av behov eller fikk av behov, erfaringene deres og hvilke tanker og refleksjoner informant har gjort seg om hvordan dette ble ivaretatt, eventuelt ikke ivaretatt. Min problemstilling er: *Hvilke fremgangsmåter opplever elever de har behov for av sin lærer ved skolen, når de har mistet sin nærmeste omsorgsperson, med vekt på kontaktlærerens rolle ved skolen.*

Jeg vil også stille spørsmål om hvordan dødsfallet opplevdes, hvordan informanten opplevde omgivelsene rundt, spesielt med tanke på skolen og hvordan kontaktlæreren håndterte det. Hvordan det var og komme tilbake til skolen etter dødsfallet. Intervjuet vil av praktiske årsaker bli tatt opp på lydband, og data vil bli behandlet konfidensielt og slettet etter bruk. I rapporten vil det bli brukt fiktive navn.

Intervjuet vil ta ca. en time, en og en halv time, og vil foregå i februar. Deltakelsen er frivillig og det er anledning til å trekke seg under hele prosessen om det er ønskelig, uten å oppgi noen grunn til det. Alle opplysninger som jeg samler i dette intervjuet vil jeg behandle konfidensielt. Kun undertegnede og veileder ved Pedagogisk institutt, NTNU vil ha tilgang til personopplysninger, som gjennom prosjektperioden vil lagres adskilt fra øvrig datamateriale. Navn vil bli anonymisert i den ferdige rapporten. Deltakelsen i denne undersøkelsen er basert på frivillighet, og informant kan trekke seg når informanten måtte ønske det underveis. Intervjuet vil jeg ta opp på båndopptaker. Etter intervjuet vil opplysninger bli transkribert, og når det er ferdig vil alle lydopptak bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med:

**Student/prosjektansvarlig:**

Michelle Eriksen

E-post: [chris1eriksen@yahoo.no](mailto:chris1eriksen@yahoo.no)

Mobil: 93619438

**Veileder NTNU:**

Soilikki Vettenranta

E-post: [soilikki.vettenranta@svt.ntnu.no](mailto:soilikki.vettenranta@svt.ntnu.no)

Tlf: 73 59 81 95

Med vennlig hilsen Michelle J. Eriksen

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, *behov elever har i skolen etter tap av nærmeste omsorgsperson*, og samtykker i å delta i dette prosjektet. Jeg samtykker også at samtalen tas opp på bånd.

---

Signatur, tid, sted, dato

Takk for at du ønsker å være med på dette forskningsprosjektet

Michelle J. Eriksen  
Romoslia 46  
7029 Trondheim

**Til Informant**

**Forespørsel om å delta i studie – informasjonsskriv**

Jeg viser til tidligere kontakt angående min studie i pedagogikk og ønsker å takke deg for at du tar deg tid til å delta.

I masteroppgaven ønsker jeg å se på hva elever opplever som viktig når skolen/kontaktlæreren skal tilrettelegge undervisningen og skolehverdagen for de som har mistet sin nærmeste pårørende. Gjennom å intervju tidligere elever ønsker jeg å få innblikk i deres opplevelser og erfaringer på dette området, med et spesielt fokus på tilretteleggelse av mestring.

Intervjuet planlegges til å vare i omtrent 1- 1½ time. Spørsmålene som stilles vil være sentrert rundt elevenes erfaringer i klassen, med skolen og spesielt kontaktlærer, etter å ha mistet sin nærmeste. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål til denne eleven om hvordan hun/han har opplevd at skolehverdagen ble tilpasset etter de nye behovene.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg dersom du ønsker det. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og i fremstillingen vil alle navn bli anonymisert. Under intervjuet vil det bli brukt båndopptaker for å kvalitetssikre studien. Opptakene vil bli slettet så snart oppgaven er ferdigstilt og sensurert. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom dere har spørsmål, er det bare å ta kontakt med meg på telefon: 93619438 eller epost: [chris1eriksen@yahoo.no](mailto:chris1eriksen@yahoo.no). Min veileder ved Pedagogisk institutt, professor Soilikki Vettenranta, er også tilgjengelig for henvendelser. Hun kan kontaktes på epost: [soilikki@svt.ntnu.no](mailto:soilikki@svt.ntnu.no) eller tlf. 735 98 195.

Med vennlig hilsen

Michelle J. Eriksen

Pedagogisk institutt, NTNU.



## INTERVJUGUIDE

### **Problemstilling: Behov elever har i skolen etter tap av nærmeste omsorgsperson**

#### **Før intervjuet:**

- Takke for at informanten for at hun/han vil delta
- Presentere meg selv
- Spørre om hun/han har lest informasjonsskrivet og har noen spørsmål.
- Forklare kort formålet med studien
- Bekrefte at alt som blir sagt er konfidensielt og at navn blir anonymisert
- Sette på lydopptaker og gjennomføre en lydtest.

#### **Innledende spørsmål:**

Hvor gammel er du?

Gikk du på barneskole, ungdomsskole eller videregående når du mistet mor/far?

Var det mange elever i din klasse?

Hvordan trivdes du i skolen før dødsfallet?

#### **Personlige forhold:**

Hvor lenge siden er det din mor/far gikk bort?

Hvor gammel var du da?

Var dødsfallet noe som kom brått på eller visste du over tid at det ville skje?

Hva husker du om situasjonen da du fikk beskjed om dødsfallet?

Hvordan opplevde du at omgivelsene rundt deg reagerte? Hjem? Skole?

#### **Relasjoner:**

Hvordan var relasjonen din til mor/far?

Hvilket forhold hadde du til skolen din før dette hendte?

Hvordan opplevde du relasjonen til kontaktlæreren din før dette hendte?

Ble relasjonen annerledes til kontaktlæreren rett etter dødsfallet? På hvilken måte?

Hvordan opplevde du at relasjonen til skolen din ble i tiden etter dødsfallet?

**Skolens håndtering:**

Hvor lang tid etter dødsfallet tok det før du kom tilbake til skolen?

Kan du fortelle hvordan opplevde du og komme tilbake til skolen?

Kunne du være med på å bestemme på hvordan dødsfallet skulle formidles til klassen? På hvilken måte?

Hvordan ble dødsfallet formidlet til klassen?

Ble dødsfallet formidlet til flere trinn enn ditt eget? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Hvordan reagerte medelever i klassen din når du kom tilbake til skolen?

Opplevde du at dine behov skilte seg betraktelig ut fra resten av klassen? I så fall, på hvilken måte? |

Hvordan reagerte skolen når du kom tilbake?

**Behov:**

Når du kom tilbake på skolen, hadde du noen umiddelbare behov som du hadde i forhold til skole? Evt. hvilke?

Hva var spesielt vanskelig på skolen?

Klarte du og formidle dette til kontaktlæreren din eller noen andre på skolen? Hvordan?

Etter det hadde gått en tid, oppstod det noen nye behov da? Evt. hvilke?

Så kontaktlæreren din at du fikk noen behov som du selv ikke så når du kom tilbake til skolen? Hvis kontaktlæreren din gjorde det,

a) ble det tatt opp med deg og snakket om? b) hvordan ble det tilpasset?

Hvilke behov føler du ble ivaretatt?

Hvilke behov føler du ikke ble dekt?

Var det kontaktlæreren som sørget for at disse behovene ble ivaretatt?

Var det noen andre på skolen din som sørget for at disse behovene ble ivaretatt? Hvordan ble dette gjort?

Kan du fortelle hvordan du mestret skolehverdagen etter hendelsen?

På hvilken måte ble din læring påvirket av hendelsen?

Oppfatter du at skoleprestasjonene har blitt påvirket av hendelsen?

Hvordan oppfatter du konsentrasjonen ble endret?

Trengte du mer tid på å få gjort oppgaver? Ble det i opplæringen tatt hensyn til dette?

**Erfaringer:**

Hvilke erfaringer hadde du i forhold til kontaktlæreren din, som du opplevde som gode etter dødsfallet?

Hvilke erfaringer opplevde du som mindre gode i forhold til kontaktlæreren din?

Opplevde du at du ble sett av kontaktlæreren din etter hendelsen? Hva var det som gjorde at du opplevde deg sett? Evt ikke sett?

Hva føler du kunne vært gjort mer av fra kontaktlæreren sin side?

Hva tenker du kunne vært gjort annerledes av kontaktlæreren din?

Hva føler du kunne vært gjort mer av fra skolen sin side?

Hva tenker du kunne vært gjort annerledes av skolen din etter dødsfallet?

Oppstod det utfordringer mellom deg og kontaktlæreren din, i tiden etter at din nærmeste omsorgsperson gikk bort? Evt. hvilke?

Ble det utfordringer i skolen i tiden etter at din nærmeste omsorgsperson gikk bort? Evt. hvilke?

Hvordan trivdes du i skolen etter dødsfallet?

Hvor lenge etterpå vil du si at hendelsen påvirket skolegangen din?

### **Avslutning**

Er det noe du ønsker å tilføye eller utdype i forhold til intervjuet?

Har du noen spørsmål i forhold til intervjuet?

Soilikki Vettenranta  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41224 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref.

Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 884

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| 41224                       | <i>Behov unge har i skolen etter tap av nærmeste omsorgs person<br/>(Krisepedagogikk)</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>   |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Soilikki Vettenranta</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Michelle Eriksen</i>   |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Michelle Eriksen [chris1eriksen@yahoo.no](mailto:chris1eriksen@yahoo.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41224

#### FORMÅL

Formålet er å finne ut hvilke behov elever, som har mistet en nær omsorgsperson, har i skolen.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt må tilføyes.

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang.

Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder: de kan bl.a. selv velge utdanning, samtykke til helsehjelp, og melde seg inn/ut av foreninger. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer.

#### DATAMATERIALETS INNHold OG ETISKE HENSYN

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Vi gjør oppmerksom på at den som foretar datainnsamling bør ha kompetanse til å gjøre dette på en slik måte at belastningen på deltakerne blir minst mulig. Man bør være forberedt på å håndtere eventuelle problemer som kan oppstå, både underveis og etter datainnsamling. For eksempel kan enkelte informanter ha behov for oppfølging, eller det kan oppstå vanskelige situasjoner der forsker må vurdere taushetsplikt opp mot varslingsplikt. Det er nyttig å ha erfaring med gruppen eller feltet det forskes på, eller være tilknyttet en forskningsgruppe med slik kompetanse. I studentprosjekter har veileder et særskilt ansvar for planlegging av datainnsamlingen og god oppfølging både av studenter og informanter.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUtt OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak