

Anette Erlien

Sorgarbeid i skolen

En kvalitativ undersøkelse av læreres kunnskap om sorgarbeid, og hva de vektlegger i sorgarbeid i skolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2017

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven presenteres tre læreres opplevelse av egen kunnskap om sorgarbeid, samt hva de vektlegger i sorgarbeid i skolen. I studien ble det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming med semistrukturert intervju som metode for innsamling av datamateriale. De tre informantene var lærere som hadde erfaring knyttet til arbeid med barn i sorg.

Undersøkelsen viser at lærere opplever at de har for lite kunnskap om sorgarbeid, og at dette kan sees i sammenheng med lite fokus på dette temaet i lærerutdanning. Lærerne anser dette som et viktig tema i skolen. Lærerne i studien vektla relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, kommunikasjon og tilrettelegging som viktige elementer i sorgarbeidet. Resultatene i studien er i samsvar med teori og resultater fra andre forskere.

Førord

Motivasjonen for å skrive om temaet barn i sorg, kommer av at jeg selv som grunnskoleelev opplevde å miste min mamma. Den gang var jeg ikke særlig bevisst på hvordan jeg ble møtt av skolen, og på hvilken måte dette møte påvirket meg både positivt og negativt. Det var først da jeg startet på lærerhøgskolen at jeg begynte å reflektere over og ble bevisst hvor lite min skole egentlig hadde gjort for meg, og hvor viktig det er at skolen støtter opp rundt barn som opplever å miste nærmeste omsorgsperson. Selv om jeg først ble bevisst dette under utdanningen min betyr ikke det at det var mye fokus på dette temaet der. Under min utdanning var arbeid med barn i sorg et lite tema på et valgfag jeg hadde 4. studieår, noe som betyr at ikke alle ferdigutdannede lærere har kunnskap om ivaretagelse av elever i sorg i skolen. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvilken kompetanse lærere i dagens skole har om arbeid med barn i sorg, samt hvordan de tilrettelegger for disse elevene.

To lærerike, krevende, spennende og tunge år er over, og jeg sitter med det ferdige produktet i hånda. Takk til min dyktige og snille kusine, Mari, som tok seg tid til å lese korrektur på oppgaven. Jeg ønsker å takke de fantastiske lærerne som stilte opp for meg i prosjektet. Jeg ønsker også å rette en takk til mine fantastiske studievenninner, Karianne, Karina og Malin, som har støttet meg gjennom hele studiet. Min samboer fortjener også en takk, for at han har stått i det når det har stormet som verst. Tilslutt vil jeg takke min veileder, Anne Torhild Klomsten, for samarbeidet.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Oppgavens oppbygning	2
2. Teori	3
2.1 Sorg	3
2.2 Sorg hos barn	4
2.2.1 Sorgreaksjoner hos barn	5
2.3 Elevens behov	5
2.4 Krisepedagogikk	7
2.5 Faglige instanser	8
2.6 Relasjoner	9
2.7 Kommunikasjon med barn i sorg	10
3. Metode	12
3.1. Metodisk tilnærming	12
3.1.1 Forskerrollen	12
3.1.2 Intervju	13
3.2 Forskningsprosessen	14
3.2.1 Rekruttering	14
3.2.2 Intervjupersoner	14
3.2.3 Intervjuguide	15
3.2.4 Prøveintervju	15
3.3 Datainnsamling	16
3.3.1 Intervjusituasjon	16
3.4 Etske betraktninger	17
3.5 Kvalitet i studien	18
3.5.1 Troverdigheten i studien	18
3.5.2 Påliteligheten i studien	18
3.5.3 Overførbarhet	19
3.6 Metodekritikk	19
3.7 Bearbeiding av materialet	20
3.7.1 Transkribering	20
3.7.2 Analyse	20
4. Empiri og drøfting	23
4.1 Lærernes kunnskap	23
4.1.1 Lærernes kunnskap om sorgarbeid	23
4.1.2 Henvisningskompetanse	27
4.1.3 Kunnskap om elevers sorgreaksjoner	29
4.2 Å se eleven	32
4.2.1 Relasjoner	32
4.2.2 Den gode samtalen	37
4.2.3 Å se elevens behov	41
5. Avsluttende refleksjoner	45
5.1 Generelle refleksjoner	45
5.2 Sammenfatning av studiens hovedfunn	46
5.3 Veien videre	49
Litteratur	51
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	54
Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD	56

1. Innledning

Hver dag dør mennesker i Norge som konsekvens av ulykker, sykdom og andre ukontrollerbare hendelser. Ifølge kreftregisteret vil for eksempel rundt 700 barn og unge under 18 år i løpet av ett år miste en forelder som følge av kreft (Syse, 2012). McCarthy og Jessop (2005) fant at mellom 4-7% av barn vil oppleve at en forelder dør før de har fylt 16 år. Dette betyr at flere tusen barn opplever tap av foreldre i løpet av noen år. Noen blir sittende igjen sørgende, og i noen av tilfellene er dette barn som er i skolepliktig alder. De følelsene og reaksjonene som oppstår etter et slikt tap omtales som *sorg*. I denne oppgaven knyttes begrepet sorg til elever i grunnskolealder som har opplevd tap av en forelder. Dødsfall i nær familie vil påvirke skolens fremste oppgave; læring (Raundalen & Schultz, 2006). Holland (2001) hevder at bevissthet rundt hvordan en kan ivareta barn etter et slikt tap kan være med på å minimere effekten av tapet. I henhold til Opplæringsloven § 10-8 har skoleeier ansvar for at skolen har den riktige og nødvendige kompetanse (Opplæringsloven, 2011). Dette vil også gjelde kompetanse om elever i sorg og sorgarbeid. Det vil derfor være viktig at lærer har kompetanse til å ivareta disse elevene slik at de kan ha en positiv utvikling på tross av det som har hendt (Olsen & Traavik, 2014).

Internasjonale studier av Holland (2001:2008) viser at lærere anser temaet tap og sorg som viktige problem i skolen, men at de opplever at de har lite kunnskap og er usikre på hvordan de kan ivareta disse elevene. Knutsen (2013) fant i sin mastergradsavhandling som omhandlet læreres kompetanse knyttet til arbeid med elever i sorg, samt om deres kunnskap om tilrettelegging for disse elevene, at det er stor variasjon i hvordan lærere opplever sin kunnskap om feltet, og at de fleste kunne tenke seg mer kompetanse dette temaet. Dyregrov, Dyregrov og Idsoe (2013) har gjennomført en studie som hadde som mål å undersøke hvilke holdninger og tanker lærere hadde knyttet til sorg hos ungdommer. Viktige funn i studien var at norske lærere var bevisst barnas behov, og at sorg vedvarer over tid. De fleste lærerne var enig i at mange sørgende barns behov blir oversett på skolen.

Selv om skolens fremste oppgave er å drive læring har læreres oppgaver utviklet seg til å dreie seg om så mye mer. Skolen er forpliktet til å ivareta elever i sorg, og elevene har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2002). Holland (2008) hevder at lærere kan være usikre på hvordan de skal håndtere sorgarbeid, noe som kan føre til at de later som om ingenting har hendt, og dermed ignorerer barnets behov. Dette kan ha enda en negativ emosjonell påvirkning på barnet. Skolens ansatte må være bevisst

hvilke konsekvenser et slikt tap kan ha på et barn, slik at de kan respondere til barnas behov på best mulig måte (Holland, 2008). Eriksen (2015) undersøkte i sin mastergradsoppgave hvordan elever i sorg og krise opplever å bli møtt av lærer og skolen. Hun hadde dermed elevperspektivet i fokus i motsetning til min studie, hennes funn er likevel interessante for min studie, da en kan lese at flere av informantene opplevde noe mangelfull ivaretagelse da de kom tilbake til skolen etter dødsfallet til nær omsorgsperson. Holland (2001) hevder at også elevene han har studert ofte forteller at de har fått mangelfull hjelp og ivaretagelse på skolen, noe som har ført til at de har følt seg ignorert, isolert og usikker når de kommer tilbake på skolen etter et tap (Holland, 2001). Han fant i sin studie at elevene opplevde at skolen ga lite hjelp og var lite forberedt når de kom tilbake til skolen etter et tap (Holland, 2001). Dette reiser et viktig spørsmål om hvorvidt lærere opplever at de har tilstrekkelig kunnskap om sorg og sorgarbeid, hvordan arbeider de for å ivareta elever etter et tap, og hvordan drives sorgarbeid av lærere i skolehverdagen? Dette er et felt hvor det finnes forholdsvis lite forskning. Dette vil derfor belyses nærmere i denne studien gjennom følgende forskningsspørsmål: Hvordan opplever lærere sin egen kunnskap om sorgarbeid? Hva vektlegger lærerne i sorgarbeid i skolen? For å besvare forskningsspørsmålene ble det benyttet kvalitativ metode med intervju av tre lærere.

1.1 Oppgavens oppbygning

For å belyse oppgavens forskningsspørsmål presenteres relevant teori i andre del av oppgaven. Første del av teorikapittelet vil omhandle sorg, sorg hos barn, vanlige sorgreaksjoner hos barn, samt ulike behov elever i sorg kan ha etter et tap. Elevenes behov vil kunne være mange og svært varierte, jeg kommer derfor til å belyse noen av dem i denne oppgaven. Videre belyses teorier som vil omhandle lærerens kunnskap; kunnskap om krisepedagogikk samt henvisningskompetanse. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres teorier om relasjonens betydning for elever i sorg og kommunikasjon med barn i sorg. Neste kapittel i oppgaven vil omhandle studiens metodiske tilnærminger. Under dette kapittelet vil hele forskningsprosessen beskrives; valg av metode, rekruttering av intervjupersoner, intervjusituasjonen, samt bearbeiding av datamaterialet gjennom transkribering og analyse. I dette kapittelet redegjøres det også for forskerrollen, etiske betraktninger, metodekritikk, og kvalitet i studien. I fjerde del av oppgaven presenteres og drøftes mine funn, med bakgrunn i teorien som er presentert i oppgaven. Avslutningsvis presenteres en refleksjon om hvorvidt oppgaven kan ha en overføringsverdi for andre typer sorg og kriser, deretter en sammenfatning av studiens hovedfunn samt muligheter for videre forskning på temaet.

2. Teori

2.1 Sorg

Sorg kan sies å være reaksjoner på betydningsfulle tapsopplevelser (Sandvik, 2003, s. 16). Et tap av noen med stor betydning for opprettholdelse av verden som meningsfull og stabil, og som har betydning for ens eget stabile selvverd, vil være et betydningsfullt tap. Sorg vil omhandle mer enn bare reaksjoner knyttet til det følelsesmessige, det omhandler det vi føler, tenker og det vi gjør i vårt arbeid for å håndtere hverdager som blir preget av uvirkelighet, kaos, savn og lengsel (Bugge, Grelland & Schrader, 2007, s. 6). Sorg defineres i hovedsak som en emosjonell respons på tap, med ulike psykologiske og fysiske reaksjoner (Stroebe, Hansson, Stroebe & Schut, 2001). Sorgen over en kjær person kjennetegnes ofte ved savn, lengsel og smerte i tiden etter dødsfallet (Archer, 2008, i Dyregrov K., 2016). Alle mennesker vil før eller senere oppleve å miste noen en har nær, og hvordan en reagerer vil være veldig individuelt (Bugge, et al., 2007). I denne oppgaven er fokuset på barns sorg. Barns sorg kan på mange måter skille seg ut fra de voksnes sorg, selv om det selvsagt er store individuelle forskjeller, for barn har en evne til å hengi seg i øyeblikket som voksne ikke har. Barnet går inn og ut av sorgen, og kan til tider vise sorgløs atferd (Bugge, et al., 2007)

Sorg kan utvikle seg til å bli komplisert eller kronisk sorg. For noen kan fremtiden virke meningsløs fordi lengselen etter den døde blir så intens og langvarig. Det kan da være vanskelig å gå videre i livet. Det er da snakk om komplisert sorg, grunnet separasjonsubehag. Dersom den etterlatte lukker seg og setter sorgen på vent ved å ikke forholde seg til den fordi det blir for sterkt å ta det inn, kan sorgen bli komplisert. Dette er noe som oftere skjer hos yngre personer. Skillet mellom sorg og komplisert sorg er når opplevelsene hemmer dagliglivets funksjoner og vedvarer over tid (Dyregrov, 2016).

Ved brå og uventede hendelser kan barn oppleve psykiske traumer. Psykisk traume knyttes til overveldende ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for det barn som utsettes for hendelsen. Hendelsene kan ofte medføre at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart (Raundalen & Schultz, 2006). Bestemte traumatiske hendelser kan få store og langvarige konsekvenser for barn, og kan føre til redusert livskvalitet på livstid. Planlagt beredskap for tidlig hjelp kan redusere disse negative langtidsvirkningene (Raundalen & Schultz, 2006). Dersom dødsfallet skjer plutselig og uten forvarsel, i en fase i livet der dødsfall vanligvis ikke skjer vil dette kunne kalles et traumatisk dødsfall (Dyregrov & Raundalen, 1994). Tap av foreldre ved ulykker, eller andre ukontrollerbare hendelser vil altså kunne være et

traumatisk dødsfall, da foreldre i utgangspunktet er unge og dermed ikke vil dø naturlig av alderdom.

Barn som har mistet en forelder har blitt utsatt for risiko. Med risiko menes at de er utsatt for påkjenninger som kan føre til negativ utvikling. Det finnes ulike faktorer som kan virke beskyttende på barn som blir utsatt for risiko, og som dermed kan bidra til en positiv utvikling på tross av at de utsettes for risiko (Olsen & Traavik, 2014). Ved å rette fokus på forhold i og rundt eleven som det er mulig å påvirke ved å styrke forhold som kan virke beskyttende, vil det også minske mulige stressorer som kan øke sjansen for positiv utvikling på tross av risiko. Stressorer vil være ytterlige påkjenninger på barnet som kan ha negative konsekvenser for barnets utvikling (Olsen & Traavik, 2014). Gjennomgående i oppgaven vil beskyttende faktorer som lærer kan påvirke for å øke sjansene for positiv utvikling hos eleven belyses.

2.2 Sorg hos barn

Av mulige dødsfall vil foreldres død få størst konsekvens for barn. Dødsfallet medfører at de mister en person som står for omsorg og kjærlighet, og kan også medføre mindre stabilitet i barnas hverdag (Dyregrov, 2006). De mister ikke bare et fundament i livet, men også en identifikasjonsmodell og en trygghetsfaktor som er uerstattelig (Dyregrov, 2016).

En vanlig misoppfatning er at barn glemmer fortære enn voksne på grunn av at de til tider kan vise en mer sorgløs atferd, og de voksne kan fort misforstå den sorgløse atferden til barnet (Ottesen, 2000, s. 26-28). Barn har en evne til å hengi seg i øyeblikket som voksne ikke har. Barnet går inn og ut av sorgen, og kan dermed også vise sorgløs atferd (Bugge, et al., 2007). Da et barn i sorg og krise stadig er i utvikling både fysisk og mentalt kan de oppleve at sorgen kan komme sterkere tilbake når de utvikler ny forståelse. Det er derfor viktig at en er bevisst at sorgen har en åpen tidsramme, og at sorgprosesser vil starte ulikt, ha ulike utvikling og varighet. For mange kan sorgen være verst til å begynne med, mens for andre kan den bli forverret senere, dette kan gå i bølger i lang tid, til og med over flere år (Bugge, et al., 2007). Barns forståelse av at den døde ikke kommer tilbake og at døden er ugjenkallelig utvikles i 5-10års alderen. Forståelsen av døden utvikles parallelt med barnets tankemessige modning. Barnet kan benyttet begrepet død, uten at den har forståelse for den fulle meningen med det. Barn er ofte konkrete, en bør derfor unngå abstrakte forklaringer og omskrivninger som at den døde "sover" (Dyregrov, 2006, s. 15-19).

2.2.1 Sorgreaksjoner hos barn

Hvordan sorgen kommer til uttrykk hos barnet vil være individuelt og variere veldig (Bugge, 2003; Bugge, et al., 2007; Dyregrov, 2006). De vanligste umiddelbare sorgreaksjonene hos barn er sjokk og vantro, protest, apati og fortsettelse av vanlige aktiviteter (Raundalen & Schultz, 2006). De kan ofte oppleve psykosomatiske plager hvis sorgen blir for sterk og intens. Disse plagene kan nedfelles som hodepine, vondt i magen og angst (Dyregrov, 2016, s. 106-114). Sorgen kan få alvorlige og langvarige konsekvenser for barn (Dyregrov & Dyregrov, 2016), og barn vil kunne oppleve sorgreaksjoner som sitter i lenger enn den umiddelbare reaksjonen. Angst er en av disse reaksjonene. Barn kan bli engstelige for at noe liknende skal skje med andre familiemedlem, eller at de selv skal dø. Angsten kan vise seg på ulikemåter, noen kan oppleve separasjon fra foreldre som vanskelig og dermed ønske å være sammen med en forelder hele tiden. Dette kan føre til at de nekter å være hos andre; på skolen, hos besteforeldre eller venner. Hos andre kan angsten vise seg ved at de blir skvetne og dermed vil være på vakt for om noe skulle skje til en hver tid. Dette kan på lang sikt gi hodepine, muskelsmerter, konsentrasjonsvansker samt vansker med hukommelsen. Andre vansker som vil kunne prege barnet etter et tap er søvnvansker. Dette kan sees i sammenheng med blant annet økt engstelse eller oppvåkning av vonde drømmer (Raundalen & Schultz, 2006). For å kunne bedre nattesøvnen til barnet må en bearbeidet traumet på dagtid, gjennom å konfrontere barnet med det som har skjedd. Noen barn vil trekke seg tilbake og isolere seg etter et dødsfall. Det er heller ikke uvanlig at barna opplever skyld og skam, knyttet til ting de har/ikke har gjort før dødsfallet. Noen barn vil kunne uttrykke smerten etter savnet ved utagerende atferd og sinneanfall. Alle disse vanskene kan igjen føre til at barnet opplever vansker på skolen og ved læring. Dette kan vedvare i flere år etter dødsfallet (Dyregrov, 2006). Det er viktig at lærer har kunnskap om barns sorgreaksjoner slik at de kan se vanskene i lys av tapet og dermed få bedre forståelse for barnets behov (Dyregrov & Raundalen, 1994).

2.3 Elevens behov

Når verden blir kaotisk og utrygg kan det gi trygghet å gjøre kjente og kjære ting. Et trygt, strukturert og forutsigbart skolemiljø vil kunne virke beskyttende for barn i sorg (Dyregrov, 2006; Bugge, et al., 2007). Ved sine rutiner vil skolen bli et fast holdepunkt for barnet som ellers er i en utrygg situasjon (Dyregrov, 2006). Det vil derfor være hensiktsmessig at fraværet etter dødsfallet blir så kort som mulig for eleven. For å oppnå et trygt og beskyttende læringsmiljø for eleven på skolen må omgang med de voksne på skolen være preget av nærhet, omsorg og tålmodighet, samt gi rom for at barnet kan uttrykke tanker og følelser (Dyregrov,

2006, s. 116-120). Det er viktig at eleven vet at det er greit å være lei seg, men at det også er greit å være glad, le og ha det morsomt på skolen (Bugge, et al., 2007).

For å skape det trygge og beskyttende miljøet eleven vil kunne ha behov for vil det også være hensiktsmessig å forberede klassekameratene til eleven på hvordan en skal ta i mot og forholde seg til eleven når den kommer tilbake til skolen. Dette for å unngå at eleven føler seg isolert og ensom (Holland, 2003). Venner og klassekamerater kan virke beskyttende for elever i sorg, og kan være med på å støtte og ivareta elevens behov (Bugge, et al., 2007). For å minke stresset ved overgangen tilbake til skolen etter et tap kan det være hensiktsmessig at lærer og elev forbereder møtet mellom eleven og sine medelever slik at eleven kan ha en viss kontroll over hva som formidles til gruppen, samt hvordan eleven ønsker at medelevene skal forholde seg til en (Dyregrov, 2006, s. 117). Forskning har vist at eleven kan stå i fare for å oppleve det som vanskelig å komme tilbake til skolen dersom den ikke har fått medvirkning i hva som formidles til klassen (Eriksen, 2015). For at overgangen skal bli god må kontakten mellom skole og hjem samt mellom lærer og elev være god. Kontakten viser eleven at lærer bryr seg og ønsker å hjelpe han/henne (Dyregrov, 2006, s. 117).

Elever som er i sorg kan ha særlig behov for å oppleve mestring (Killen, 2009). Det vil derfor være hensiktsmessig at lærer foretar noen pedagogiske tilpasninger for å ivareta eleven ved å stimulere til følelsesmessig mestring. Lærer må gi barnet mulighet for å ta ekstra pauser, tillate at eleven er mer passiv i timene, samt tilpasse arbeidsmengde/lekser slik at eleven kan oppleve mestring (Dyregrov, 2006, s. 116-120). Tilpasset opplæring kan være nøkkelen til at disse elevene opplever mestring på skolen. På grunn av den sorgløse atferden barnet kan vise kan tapet kan fort bli glemt fra lærerens side og lærer kan dermed stille urimelige krav til eleven som fremdeles kan slite med konsentrasjonsvansker og andre psykosomatiske plager som følge av dødsfallet (Dyregrov, 2006, s. 116-120). Lærer kan grunnet manglende kunnskap om sorgreaksjoner ha vansker med å se disse vanskene i lys av tapet. Det kan dermed være fort gjort at lærer gir ekstra oppgaver til barnet når det blir hengende etter faglig. Ved at lærere får økt kunnskap om barns sorgreaksjoner kan de få bedre forståelse for barnets behov, og dermed stille rimeligere krav til barnet over lengre tid etter dødsfallet (Dyregrov & Raundalen, 1994). Så selv om eleven oppfører seg tilnærmet normalt kort tid etter tapet er det viktig at lærer har kunnskap om at dette ikke betyr at sorgen er bearbeidet, men at barnet har evnen til å leve i nuet (Ottesen, 2000).

Elever i sorg kan ha særlig behov for å oppleve at lærer ser og anerkjenner dem. Det er derfor viktig at lærer klarer å gi eleven følelsen av å bli sett blir sett (Olsen & Traavik, 2014). Selv om elever i sorg kan ha behov for dette er det viktig at lærer finner en balanse i kontakten med eleven. Det kan oppleves ubehagelig for eleven at lærer overdriver oppmerksomheten ved å følge med og spørre hvordan det går til en hver tid (Bugge, Røkholt & Jensen, 2010).

2.4 Krisepedagogikk

Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring (Raundalen & Schultz, 2006). Tap av en forelder kan være en krise i et barns liv og flere av teoriene skiller ikke på begrepet sorg og krise. Mange skoler vil før eller siden rammes av dødsfall, det er da viktig at skolen er forberedt på hvordan en skal forholde seg (Dyregrov, 2006). Barns psykiske utvikling er ikke bare knyttet til forhold i familien men også til skolehverdagen, det er derfor viktig at forebyggende arbeid settes inn også her (Olsen & Traavik, 2014). Lærere har et godt utgangspunkt for å ivareta barnets behov etter et tap. Dette fordi de kjenner eleven, dens personlighet samt har tillit hos den (Dyregrov & Raundalen, 1994).

Det er av stor betydning at kunnskap om krisehjelp og krisepedagogikk kommer frem til dem som møter barna hver eneste dag, hver uke i mange år, noe nettopp læreren gjør (Raundalen & Schultz, 2006). Erfaring tilsier at planlegging samt mental forberedelse før dødsfall inntreffer vil gi bedre håndtering av situasjonen enn hvis en tar det som det kommer. For å forberede skolen og lærere kan en ha temaet på en planleggingsdag, sende ansatte på kurs slik at noen i personalet får særlig god kunnskap om temaet, samt ha relevant fordypningslitteratur tilgjengelig på skolen. Skolen bør også utarbeide en beredskapsplan for håndtering av dødsfall, slik at en er forberedt (Bugge, et al., 2007; Dyregrov, 2006). Det er viktig at skolepersonell har kjennskap til sorg og krisereaksjoner ikke bare hos barnet, men også hos foreldre. Dette fordi ved tap av ektefelle er det viktig at lærere kan forstå barnas omsorgsmiljø, slik at en kan se hvilken rolle en selv kan spille for å hjelpe barnet på best mulig måte (Dyregrov, 2006, s. 113).

Begrepet krisepedagogikk må ikke forveksles med at lærer skal drive terapi, men at en som pedagog henter frem velkjente tenkemåter fra terapirommet for så å tilpasse de til bruk i klasserommet for terapeutisk effekt. For å dempe eventuelle negative effekter som kan oppstå over tid på grunn av eksponering i krisesituasjoner er krisepedagogikk hensiktsmessig. For å

fremme slike metoder må en sammen med barnet trene på å finne ord og setninger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt som en håndtert fortid. For å få til dette må en i opplærings situasjonen legge til rette for positiv og konstruktiv læring, slik at elevene får den opplæringen de har rett på, altså tilpasset opplæring (Raundalen & Schultz, 2006).

Da eleven kan ha vansker med å uttrykke seg muntlig kan tegninger og fortellinger laget på elevens eget initiativ legge til rette for og til og med invitere til samtaler (Raundalen & Schultz, 2006). En kan som lærer legge til rette for at eleven skal kunne bearbeide det som har skjedd ved tegning, skriving og liknende. En bør ikke direkte be eleven om å sette seg ned for å tegne noe knyttet til tapet, da det vil kunne føre til at eleven mister noe av kontrollen, noe som kan føre til at eleven ikke gis samme mulighet til å regulere følelsene sine (Raundalen & Schultz, 2006). For å hjelpe eleven til å bearbeide dødsfallet kan lærer introdusere og legge til rette for oppgaver med eventyr, dikt, tegning sang eller drama. Gjennom lek og tegninger kan også barna bearbeide og forstå dødsfallet bedre, ved å utspille sine gjenforeningsfantasier med en lykkelig slutt. Leken kan fungere som et ledd i prosessen med å mestre og bearbeide det som har hendt (Dyregrov, 2006).

2.5 Faglige instanser

Det er viktig at skolen og lærer kjenner til hva støttesystemet bør kunne bidra med av kompetanse, slik at de kan etterspørre denne kompetansen når en står overfor elever med behov. Disse instansene kan være Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og skolehelsetjenesten ved helsesøster eller skolelege (Raundalen & Schultz, 2006). Det finnes noen varselsignaler for når lærer bør henvise til mer omfattende terapeutisk oppfølging som følge av tap. Hvis sorgreaksjonene vedvarer, og da særlig søvnvansker og konsentrasjonsvansker ved at eleven ofte "faller ut" og blir sittende i egne tanker, bør lærer kontakte andre instanser for å få støtte og hjelp av andre behandlingsinstanser. Åpenbare endringer i stemningsleie, angst, utagerende atferd er også indikatorer på at barnet kan trenge faglig hjelp fra andre instanser enn skolen. Som lærer kan du drøfte observasjonene dine med kolleger, og/eller henvise deg til barnet selv samt foreldrene til barnet for å finne ut om det er hensiktsmessig med henvisning. Foreldre er ofte de beste veilederne for om barnet trenger henvisning til faglig hjelp. Hvis lærer ser at det er for lite tid i en hektisk skolehverdag til å tilrettelegge for bearbeiding av det som har hendt i skolehverdagen, kan det være hensiktsmessig å henvise til for eksempel terapeut (Raundalen & Schultz, 2006, s. 46-51).

2.6 Relasjoner

For at hjelpetiltak skal fungere er en av de viktigste forutsetningene at empati, tillit og kontakt er tilstede mellom lærer og elev (Dyregrov 2006, s. 51). En lærer som er sensitiv, klarer å se og anerkjenne elevenes behov samt hjelpe dem til å bearbeide sorgen er avgjørende for å hjelpe eleven videre etter tapet (Holland, 2008). Alt dette er kjennetegn på gode relasjoner. Pianta som er sentral innenfor forskning på relasjoner, hevder at gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne være av betydning for elevens utvikling, da en gjennom relasjonen vil få trene på å kunne sette ord på, samt forstå følelser, men også for å kunne regulere egne reaksjoner og atferd (Pianta, 1999).

Gode relasjoner er en av de aller mest virksomme beskyttelsesfaktorene. For å virke beskyttende kan det være gode relasjoner til minst en forelder eller en annen signifikant voksen i nær familie, eller i nettverket for øvrig. Skolen og lærer kan tilhøre denne siste gruppen, og kan altså fungere som en beskyttelsesfaktor (Olsen & Traavik, 2014); (Pianta, 1999). Drugli (2014) hevder også at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev betyr aller mest for elever som er sårbare. Olsen og Traavik (2014) hevder at lærer vil danne et godt grunnlag for positiv utvikling og læring ved å ha gode relasjoner til elevene. Spurkeland (2011) hevder at elevens sinn vil gå fra åpent til lukket dersom pedagogen skaper vonde følelser hos eleven. Læring og trivsel får synergi av selve relasjonskvaliteten.

Relasjonspedagogikk omhandler anerkjennelse av mennesket (Spurkeland, 2011). Gode relasjoner kjennetegnes blant annet av en stor grad åpenhet, nærhet, omsorg og anerkjennelse, empati, respekt og interesse (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Interesse for elevens liv kan være med på å skape gjensidig respekt, som kan gjøre det lettere for lærer å håndtere krevende elevsituasjoner (Ogden, 2013). Ogdens (2013) og Hattie (2009) hevder begge at hvis lærer kjenner elevens bakgrunn og evner, samt at elevene kjenner en god kontakt med lærer, kan lærer lettere ha påvirkning på elevene. Den gode relasjonen vil være med på å skape tillit mellom lærer og elev, når tilliten er god kan elevene føle seg trygg nok til å spørre hvis det er noe (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Ved at eleven har tillit til lærer vil lærer ha større påvirkningskraft og innflytelse (Spurkeland, 2011).

En annen relasjon og kontakt som kan være særlig viktig for elever i sorg er kontakten mellom skole og hjem. Dette fordi denne kontakten kan være avgjørende for at ulike former for

hjelpetiltak skal kunne lykkes (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil også ha betydning for barnets utvikling og tilpasning. Vanskelige samtaler mellom hjem og skole kan bli mindre vanskelig hvis partene har en god relasjon til hverandre. Et godt samarbeid kjennetegnes ved at lærer og foresatte er godt kjent med hverandre, har tillit til hverandre, er åpne og at det er lav terskel for å ta kontakt (Drugli & Onsøien, 2010). At relasjonen og samarbeidet er godt vil ikke bare være av verdi for eleven, men også for foreldrene. Dette fordi det vil kunne gi trygghet å vite at barna deres har det bra på skolen, at lærer rådfører seg med dem, samt at de blir informert dersom problemer skulle oppstå (Nordahl, 2007). For å bidra til økt trygghet for alle parter kan et hjemmebesøk fra lærer i noen situasjoner være lurt. Lærer kan da få et inntrykk av elevens hjemmesituasjon, ting som er krevende kan tas opp, samt lærer viser at hun forstår og bryr seg noe som kan virke trygt for eleven. Erfaring tilsier at dette kan avverge skolevegring og andre vansker for eleven (Ekvik & Høivik, 2010)

2.7 Kommunikasjon med barn i sorg

Forelderen som sitter igjen etter et tap av ektefelle, samboer eller kjæreste, vil selv være i sorg, og i noen tilfeller kan det være vanskelig for denne forelderen å være emosjonelt tilgjengelig for barnet. Dette kan føre til at de ikke klarer å kommunisere med barnet om døden, følelser eller andre ting barnet måtte lure på (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, & Pavlidi, 2002. i Holland, 2008). Det kan da tenkes at skolen må ta dette ansvaret, slik at barnet får muligheten til å snakke med en annen voksen det er trygg på, for å bearbeide det som har hendt (Olsen & Traavik, 2014); (Dyregrov, 2006). Barnet har behov for å snakke med noen som kan være til støtte over lengre tid, noe lærer kan være. Barnet vil også ha behov for å snakke med noen de er trygge og fortrolige med, da de trenger en etablert tillit til de voksne for å føle at de vil forstå. Ved tillit kan barnet åpne seg, og tørre å snakke om det de tenker og føler. Lærer kan være en voksen barnet er fortrolig med (Bugge, et al., 2007).

En forutsetning for å skape en god samtale er at det er en relasjon til stede mellom eleven og lærer. Ved en god relasjon kan den vanskelige samtalen bli til en god samtale (Olsen & Traavik, 2014). Det er altså viktig at eleven får mulighet til å snakke med noen den allerede har etablert en god relasjon til. En god samtale kan gi eleven følelsen av at lærer bryr seg og at de blir sett av lærer. Lærer må legge til rette for at eleven kan sette ord på følelser og tanker, da trening på dette kan bidra til bearbeiding hos eleven (Olsen & Traavik, 2014).

Det er viktig at kommunikasjonen med barnet er åpen og ærlig, barna trenger å høre sannheten om det som har skjedd, men språket må tilpasses barnets alder. For å unngå frykt og forvirring er det viktig å unngå abstrakte forklaringer eller omskrivninger (Dyregrov, 2006). Fakta vil lette den tankemessige bearbeidingen av det som har skjedd. Barnas forståelse vil fremmes samtidig som feiloppfatninger, misforståelser, fantasier og unødig angst kan unngås ved å fremme den kognitive bearbeidingen av det som har hendt (Dyregrov, 1994a). Kommunikasjon kan altså være med på å hjelpe barnet til å bearbeide tapet. En gir barna lærdom for livet ved å lære dem å sette ord på følelser, da dette vil føre til at følelsesregisteret og mestringsevnen utvikles, noe de kan ta nytte av ved møte av motgang senere i livet. I samtaler med barn må en gi tid for kognitiv mestring, dette vil skje gjennom spørsmål og samtale om det som har hendt (Dyregrov, 2006).

En må ikke gi seg selv om vi blir møtt med taushet ved første samtale (Olsen & Traavik, 2014). Det kan være vanskelig for den sørgende eleven å snakke om tapet, men den kan likevel ha behov for å snakke med lærer og medelever hvis den føler seg fortrolig med dem. Rommet for samtalen om tapet skal være der, men det er slett ikke sikkert at det må fylles med ord, så lenge eleven vet at det er der. Hvis eleven har denne friheten er det ikke sikkert en vil ha behov for den (Ottesen, 2000).

3. Metode

3.1. Metodisk tilnærming

For å belyse studiens problemstilling: *læreres opplevelse av egen kunnskap om sorgarbeid, og hva vektlegger lærere i sorgarbeid i skolen* benyttes kvalitativ metode som vektlegger å søke nettopp oppfatninger og erfaringer (Gudmundsdottir, 2011). Formålet med denne studien er å få fylldige og dype beskrivelser av både kontekster, aktiviteter og deltakerens oppfatninger, meninger og erfaringer knyttet til temaet barn i sorg, metoden er derfor hensiktsmessig (Gudmundsdottir, 2011). Gjennom hele prosessen har jeg vært opptatt av å få frem det emiske perspektivet; intervjupersonens oppfatninger av sin verden, dette legger kvalitativ metode til rette for å gjøre. Dette har vært viktig for meg fordi det er av sentral verdi for studien å produsere sannferdige beretninger (Hammersley & Atkinson, 1996). Kvalitativ metode gir også mulighet til å skape forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009), noe sorg og dødsfall er. Sorg kan ofte oppleves som et sensitivt, personlig og privat tema, kvalitativ metode egner seg godt til å studere dette (Thagaard, 2009). Ikke alle lærere har erfaring med arbeid med barn i sorg, dette var en forutsetning for min studie, kvalitativ forskning egnet seg derfor godt, da denne metoden legger til rette for å benytte få informanter.

3.1.1 Forskerrollen

I denne forskningsprosessen har jeg vært det viktigste instrumentet. Dette fordi det er jeg selv som har valgt teori, metode, samlet informasjon, samt analysert og tolket datamaterialet (Nilssen, 2012). Min utdanning, holdninger, verdier, erfaringer og annen skjult bagasje er dermed med på å påvirke hele forskningsprosessen (Gudmundsdottir, 2011). Det er derfor viktig å beskrive min forforståelse, mine erfaringer, samt min subjektivitet (Postholm, 2010). Jeg har selv opplevd å miste en forelder da jeg gikk i grunnskolen, og har derfor erfart hvordan det er å bli møtt av skolen etter et tap. Jeg var ikke den gang da bevisst på hvordan skolen møtte meg, og hvordan jeg ble ivaretatt etter tapet, dette var noe jeg begynte å reflektere over først da jeg hadde sorg som et tema i et valgfag i min egen utdanning. Det jeg fant var at skolen gjorde lite for å tilrettelegge og ivareta meg etter tapet. Hva dette kan komme av vil bare være synsing fra min side, men det kan tenkes at lærerne jeg hadde ikke hadde kompetanse innenfor feltet, det kan tenkes at jeg tilsynelatende så ut til å klare meg bra og at det derfor ikke ble satt inn noen tiltak. For å hindre at mine egne erfaringer, fordommer og forforståelse skulle påvirke tolkninger og analyser i for stor grad var det viktig for meg at jeg var bevisst dette (Gilje & Grimen, 1993). På bakgrunn av dette valgte jeg å lese mye teori og tidligere forskning før jeg

utarbeidet intervjuguiden, gjennomførte intervjuet og startet analysearbeidet. Jeg ønsket ikke at min forforståelse skulle være det eneste som påvirket fasene i studien.

Det er likevel slik at min forforståelse og mine erfaringer kan bringe mye positivt inn i studien. Jeg har hatt et ønske om å få bedre forståelse av fenomenet sorg, og på grunn av den retningen jeg har valgt i studiet var det naturlig å studere dette knyttet til skolen. Min interesse og lidenskap for barn som er utsatt for tap av nærmeste omsorgsperson kan være med på å skape nyanser i studien. Jeg mener tapet har gjort meg til en reflektert, rettferdig og omsorgsfull person. Jeg vet hva det vil si å miste, og tar dermed ingen ting i livet forgitt. Jeg tror dette kan være styrker for meg i rollen som forsker, og noe som kan ha påvirket studien på en positiv måte.

3.1.2 Intervju

Da intervju kan gi et godt utgangspunkt for å skaffe kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2009), valgte jeg det som metode for å samle datamateriale. Jeg ønsket informasjon om hvordan intervjupersonene forstår seg selv og sine omgivelser, dette egner intervju seg til å finne ut (Thagaard, 2009, s. 61). Intervjuet ga meg også innsikt i intervjupersonens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011), noe som var essensielt for å besvare problemstillingen.

I denne studien er det benyttet semistrukturert intervju. Dette innebærer at jeg hadde fokus på bestemte tema som var bestemt på forhånd, men var åpen for at intervjupersonen kan ta opp temaer som ikke var planlagt (Dalen, 2011). Temaene og mange av spørsmålene var satt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis (Thagaard, 2009). Grunnen til at jeg ønsket å benytte en slik intervjuform var fordi jeg ønsket å kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd, jeg ønsket også muligheten til å verifisere mine tolkninger underveis. En slik intervjutype ga dessuten intervjupersonen muligheten til å lede samtalen i en retning hvor fokuset var på det intervjupersonen anser som viktig og relevant. Ved at en del spørsmål var formulert på forhånd sikret jeg meg likevel å få funn knyttet til problemstillingen.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Rekruttering

Sorgarbeid i skolen er et sensitivt tema og jeg fant det vanskelig å finne intervjupersoner som kunne stille opp i studien min. Dette kan komme av at temaet er både personlig og nærgående (Thagaard, 2009, s. 56). Flere av lærerne jeg kontaktet hadde ikke direkte erfaring med temaet, og sendte meg derfor videre til andre lærere med erfaring. Det kan også komme av at lærere har en hektisk hverdag, det kan derfor være vanskelig å sette av tid til enda et prosjekt i hverdagen. Dette var noe flere av lærerne jeg kontaktet uttrykte. Jeg kontaktet ledelsen ved flere skoler rundt om i landet, uten hell. For å få tilgang til feltet benyttet jeg meg derfor av sponsorer, jeg benyttet meg av både mitt private og profesjonelle nettverk. Sponsorer er personer i nettverket med relevans for eget forskningsfelt (Hammersley & Atkinson, 1996). Disse sponsorene kontaktet videre mulige intervjupersoner i sitt nettverk som hadde de kriteriene jeg så etter. Jeg fikk svar fra alle intervjupersonene jeg kontaktet gjennom sponsorene mine.

3.2.2 Intervjupersoner

Da jeg ønsket dype beskrivelser og analyser valgte jeg tre informanter i min studie. For å muliggjøre dype analyser, er en retningslinje for utvalget i kvalitative studier at antall informanter ikke bør være større enn at dette er mulig å gjennomføre (Thagaard, 2009, s. 60). Mine tre intervjupersoner hadde de kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til problemstillingen min (Thagaard, 2009, s. 55); alle jobber som grunnskolelærere, og har erfaring med å arbeide med barn som har opplevd å miste en forelder. Intervjupersonene arbeider på skoler som er spredt rundt i landet. De vil heretter bli omtalt som Pia, Jon og Tone for å anonymisere.

Pia er en godt voksen dame som har arbeidet som lærer i ca 20 år. Hun har erfaring knyttet til arbeid med barn som har mistet foreldre. Hun hadde liten tid til å stille opp i prosjektet, men jeg valgte likevel å benytte henne som intervjuperson. Dette gjorde jeg fordi jeg hadde problemer med å finne intervjupersoner som hadde mulighet til å stille. For å minimere kostnadene og konsekvensene av å stille opp tilpasset jeg meg hennes timeplan, samt hennes ønsker om møtested. Jeg fikk da en halvtime til å gjennomføre intervjuet.

Jon er en godt voksen mann som har jobbet i barneskolen i 10 år, både som assistent, kontaktlærer og med spesial pedagogiske timer. Han har ikke grunnskolelærerutdanning, men har studert både pedagogikk og spesialpedagogikk. At han ikke hadde lærerutdanning var noe

jeg fant ut underveis i intervjuet, jeg valgte likevel å benytte intervjuet, da han hadde studert både pedagogikk og spesial pedagogikk, samt hadde erfaring knyttet til arbeid med barn i sorg.

Tone er en eldre dame som har ca 40 års erfaring som lærer. Hun har erfaring med ulike former for sorg og kriser i skolen; både at lærere, medelever, og foreldre dør.

3.2.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide til støtte i intervjusituasjonen, noe som er særlig viktig ved semistrukturerte intervju (Dalen, 2011). Intervjuguiden ble laget med fokus på de sentrale temaene samt spørsmål som tilsammen skal dekke områdene studien skal belyse, ved at problemstillingen ble omgjort til konkrete tema (Dalen, 2011). Da mitt tema kan anses å være sensitivt, var det viktig for meg å få en god oppbygning i intervjuet, da dette kan være avgjørende for hvordan intervjuet går. (Thagaard, 2009). Jeg laget intervjuguiden med en slik oppbygging at det er mulig at det blir skapt en form for fortrolighet mellom meg som intervjuer og intervjuperson gjennom intervjuet, da denne fortroligheten kan føre til at intervjupersonen åpner seg mer (Thagaard, 2009). Min intervjuguide ble utformet i tråd med det Dalen (2011) hevder er en god oppbygning for at intervjupersonen skal føle seg trygg og avslappet. Den var oppbygd med innledende spørsmål som ikke var av sensitiv art, for så å gå over til de mer sentrale og sensitive temaene. Avslutningsvis i intervjuguiden var mer generelle spørsmål.

3.2.4 Prøveintervju

I forkant av selve intervjuet med intervjupersonene gjennomførte jeg et pilotintervju. Dette gjorde jeg fordi det var hensiktsmessig å teste ut hvordan intervjuguiden min fungerte, men også for å teste meg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte et pilotintervju med en medstudent etter at intervjuguiden var utformet. Dette var nyttig for å få tilbakemeldinger ikke bare på spørsmålenes rekkefølge men også på mitt kroppsspråk blick og lignende. Jeg gjorde opptak av dette intervjuet slik at jeg kunne lytte til meg selv for å høre hva jeg gjorde bra, samt hva jeg måtte forbedre til intervjuet med intervjupersonen. Et slikt pilotintervju ga meg også muligheten til å teste ut det tekniske utstyret som skulle benyttes.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Intervjusituasjon

Da jeg hadde noen problemer med å finne informanter som var villig og hadde kapasitet til å stille opp, presiserte jeg i alle mailer at jeg var villig til å møte dem hvor og når det passet dem, slik at det ikke skulle kreve mer av dem enn de hadde kapasitet til. Alle intervjuene ble derfor gjennomført på lærernes skoler, etter endt undervisning. Jeg sørget for at enten de eller jeg booket et rom vi kunne være alene og uforstyrret på. Alle intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Dette valgte jeg fordi det gir mulighet til å skape en relasjon til intervjupersonen, noe som kan føre til en mer åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2011). En annen grunn til at jeg valgte denne formen for intervju er fordi det gir muligheten til å se kroppsspråket, noe som kan gi en dypere forståelse ved tolkning (Postholm & Jacobsen, 2011). Intervjuene varte mellom 30-60 minutter.

Møtet startet med en uformell samtale for å skape en fortrolighet mellom oss, dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at intervjupersonen skulle føle seg trygg til å åpne seg om temaene jeg ønsket informasjon om (Thagaard, 2009). Jeg ønsket å etablere en direkte kontakt med intervjupersonen for å kunne skape en relasjon og en nærhet mellom oss, da dette er noe som kan påvirke materialet i positiv retning (Thagaard, 2009). Videre gikk vi gjennom samtykkeskjemaet hvor jeg igjen informerte om hva prosjektet omhandler, samt hva det ville innebære å delta, og at de kan trekke seg fra studien når som helst. Jeg spurte deretter om det var i orden at jeg tok opp intervjuet, og informerte om hensikten ved dette. Dette var for å kunne transkribere med gode tykke beskrivelser, for å bevare viktig informasjon samt for å kunne fokusere på intervjupersonen underveis (Thagaard, 2009). Videre informerte jeg om at lydopptaket ville bli slettet umiddelbart etter transkribering. Alle deltakerne godtok dette. Ved å benytte båndopptaker fikk jeg også bevart mulige pauser, latter og andre følelsesuttrykk, noe som ga et godt utgangspunkt for senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg opplevde at båndopptakeren fort ble glemt i intervjusituasjonen, og tror dermed ikke at noen av intervjupersonene sensurerte seg selv i intervjuet.

For å skape en så god intervjusituasjon som mulig var det flere elementer jeg hadde i bakhodet underveis i intervjuene. Jeg prøvde blant annet å møte intervjupersonen med et åpent sinn, ved å være bevisst på egne verdier og holdninger (Thagaard, 2009) dette for å unngå å påvirke intervjupersonen i noen retning (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg var også opptatt av å gi intervjupersonene tid til å tenke, det oppstod dermed noen pauser. Det jeg så da var at

intervjupersonen kom på flere ting å si. Dette var et virkemiddel jeg anså nyttig å ta i bruk (Dalen, 2011). For å vise intervjupersonene at jeg lyttet og fant det de sa interessant benyttet jeg meg av probing, ved å komme med korte oppmuntrende tilbakemeldinger i form av nikk og andre små kommentarer. Hensikten var å signalisere overfor intervjupersonen at jeg var interessert, ønsket at intervjupersonen skulle si mer (Thagaard, 2009). Underveis i intervjuet verifiserte jeg også om mine tolkninger til intervjupersonenes utsagn var korrekt, ved å stille fortolkende spørsmål til intervjupersonenes utsag. Dette ga intervjupersonene muligheten til å bekrefte eller avkrefte mulige misoppfatninger (Thagaard, 2009). Disse fortolkningene bygget både på det intervjupersonen sa, min forforståelse og teori jeg hadde lest på forhånd (Dalen, 2011). Disse fortolkende spørsmålene ble stilt for å sørge for at mine analyser ble så riktig som mulig.

3.4 Etiske betraktninger

Studien er gjennomført i henhold til hovedprinsipper til etiske retningslinjer; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2012). Prosjektet inneholder sensitive opplysninger, noe som i henhold til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) betyr at prosjektet mitt var meldepliktig. Jeg søkte derfor til NSD og fikk prosjektet godkjent da min lagring av innsamlet materialet var trygg nok til å sikre konfidensialitet til deltakerne.

I fasen ved å finne intervjupersoner som ville stille til prosjektet sendte jeg epost til lærere rundt om i landet. I denne eposten ga jeg informasjon om hva prosjektet omhandler, hvor mye tid de måtte sette av til intervju, at de ville bli anonymisert, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen (Thagaard, 2009). Da jeg hadde fått noen intervjupersoners samtykke per epost sendte jeg samtykkeskjema som de kunne lese gjennom før vi møttes til intervju. Da forskningsprosessen preges av fleksibilitet er det vanskelig å gi helt eksakt informasjon om hva og hvordan prosjektet vil utvikle seg (Thagaard, 2009). Da vi møttes til intervju gikk jeg derfor gjennom samtykkeskjemaet sammen med intervjupersonene og de skrev under.

For å overholde prinsippet om konfidensialitet var jeg fra start til slutt i forskningsprosessen opptatt av at intervjupersonene ikke skulle kunne identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). Lydopptak ble derfor slettet umiddelbart etter transkribering, og intervjupersonene ble anonymisert allerede ved transkribering ved at jeg ikke benyttet navn, sted eller alder i transkripsjonene. Jeg valgte også å transkribere intervjuene på bokmål for å sikre anonymitet (Thagaard, 2009). Da jeg arbeidet med å finne intervjupersoner sørget jeg for å slette alle

eposter som ble sendt mellom meg og intervjupersonene, for å sikre konfidensialitet. NSD presiserte at for å sikre at lærerne ikke bryter sin taushetsplikt og for at uttalelser ikke skal kunne spores tilbake, skulle jeg ikke spørre om eksempler i intervjuene mine, jeg unngikk derfor dette.

For å unngå at lærerne skulle oppleve at konsekvensene ved å delta ble for store og tidkrevende og dermed tok over for andre viktige oppgaver de har prøvde jeg å tilpasse meg deres tidsplan. En positiv konsekvens ved å delta i min studie kan være at lærerne kan bli mer bevisst temaet sorg i sin hverdag som lærer og at kunnskap til og med kan utvikles gjennom refleksjoner i intervjuet (Dalen, 2011). På den andre siden kan det tenkes at forskningsdeltakerne kan oppleve at de kan lite om temaet, og dermed kan stå i fare for å føle seg ”dum”. Direkte transkripsjoner som blir lest av deltakeren kan fort se usammenhengende og rotete ut, da en formidler annerledes ved muntlig enn skriftlig språk, det kan derfor oppleves som negativt å lese direkte transkripsjoner av eget intervju (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kan tenkes at det vil være en mer positiv opplevelse å lese transkripsjonene når de er bearbeidet ved meningsfortetting.

3.5 Kvalitet i studien

3.5.1 Troverdigheten i studien

For å øke kvaliteten og troverdigheten i studien har jeg gjennomgående beskrevet hele forskningsprosessen, samt hvordan min rolle og forforståelse som forsker har vært med på å påvirke resultatet. Jeg har vært refleksiv over hvordan min subjektivitet har påvirket alle steg, noe som kan være med på å styrke studiens troverdighet (Thagaard, 2009). Alle valg er tatt med utgangspunkt i metodeteori, teori om temaet men også ut i fra egen interesse og bakgrunn. Kvalitativ forskning bygger på grunnforutsetningen at mennesker skaper/konstruerer sin sosiale virkelighet samt gir mening til sine egne erfaringer. I dette ligger at det ikke finnes én ”sann” virkelighet (Dalen, 2011, s. 91). Jeg har gjennom å ta det emiske perspektive beskrevet intervjupersonenes virkelighet så sannferdig som mulig.

3.5.2 Påliteligheten i studien

Studiens pålitelighet er knyttet til mine tolkninger av datamaterialet, og hvor gyldige mine tolkninger har vært (Thagaard, 2009). Ved å kritisk beskrive analyseprosessen i studien, samt presentere funnene mine uten egne tolkninger kan prosjektet bli mer gjennomiktig (Thagaard, 2009). Tolkningene som er gjort i drøftingskapittelet er gjort med bakgrunn i teori, for å styrke påliteligheten.

Jeg er posisjonert innenfor miljøet som har blitt studert, da jeg er utdannet lærer, har hatt praksis i skolen, samt har personlig erfaring med sorg. Dette har gitt meg et godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres; lærer og sorg (Thagaard, 2009). At dette belyses gir leseren mulighet til å vurdere i hvilken grad disse forholdene kan ha påvirket mine tolkninger av resultatene (Dalen, 2011)

Jeg gjennomførte et prøveintervju før intervjuet med intervjupersonene, for å styrke påliteligheten i studien. Dette kan ha ført til at det ble lagt et bedre grunnlag for den senere bearbeidingen, tolkningene og analysene ved at spørsmålene var testet og deretter tilpasset slik at jeg kunne få fyldigere og dypere beskrivelser fra intervjupersonene (Dalen, 2011, s. 96). Intervjuene ble tatt opp, for å sikre at datamaterialet ble bevart. På den måten ble funnene presentert direkte uten tolkninger. Underveis i intervjuet verifiserte jeg mine tolkninger ved å stille oppfølgingsspørsmål eller bekreftende spørsmål, dette kan også ha styrket validiteten (Dalen, 2011).

3.5.3 Overførbarhet

Denne studien kan ikke generaliseres til å være gyldig for alle lærere i Norge, da utvalget er for lite (Thagaard, 2009). Studien kan likevel være med på å bevisstgjøre lærere om temaet sorg og sorgarbeid, noe som vil kunne føre til at studien har en overførbarhet likevel. Studien er begrenset til å omhandle sorgarbeid i skolen, og hva som vektlegges i sorgarbeidet av disse tre lærerne kan andre lærere dra nytte av dersom de kommer opp i liknende situasjoner. Studien er også knyttet til elever som har mistet foreldre, men kan også ha verdi ved andre typer sorg, som tap av søsken eller venner. Dette fordi sorg er knyttet til reaksjoner ved betydningsfulle tap, og mange ulike tap kan føre til sorg. Dette gir studien en bredere overførbarhet.

3.6 Metodekritikk

Jeg hadde et ønske om å benytte både observasjon og intervju som metode for å triangulere, altså få flere perspektiver, da dette kunne styrket studien. Jeg så fort at dette ble krevende og vanskelig å gjennomføre da dette hadde krevd at jeg måtte få informasjon fra skolen om hvilke elever som har opplevd et tap. For at skolen skal kunne gi ut den informasjonen uten å bryte sin taushetsplikt måtte skolen ha sendt ut et samtykkeskjema til foreldrene. Det ville dessuten ha snevret inn mulige informanter, da jeg måtte ha funnet lærere som har elever i sin klasse som

har mistet en forelder i nyere tid. Ved å ha tatt lærerperspektivet fremfor elevperspektivet i studien kan det tenkes at jeg har fått svar på hvordan lærerne *ønsker* å drive sorgarbeid, fremfor hvordan det faktisk gjøres. Så dette kan være en mulig feilkilde. Jeg mener likevel at svarene de ga vil gi et tydelig bilde på om de har kunnskap om sorgarbeid eller ikke.

Ved at kun intervju ble brukt som metode kan det tenkes at informasjonen om hva disse lærerne gjør i praksis grunner i hva de ønsker å gjøre, fremfor hva som faktisk ble gjort. Dette kan være en mulig feilkilde. Jeg opplevde likevel at intervjupersonene var ærlige på sine sterke og svake sider. Da intervjupersonene fikk informasjon om hva prosjektet handler om kan det tenkes at de forberedte seg, og på den måten selvsensurerte seg i intervjuet.

3.7 Bearbeiding av materialet

3.7.1 Transkribering

Intervjuene mine ble transkribert rett etter gjennomføringen. Dette gjorde jeg for å kunne notere inn ting som ikke ble sagt, som kroppsspråk, da dette var ferskt i minnet, for å unngå å miste for mye av den menneskelige kontakten da det skriftlige ikke vil bli helt dekkende for den muntlige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg gjorde det også som en slags forberedelse til neste intervju. Ved å lytte til meg selv og hvordan jeg responderte til informantene lærte jeg mye. Samt jeg fikk et bedre innblikk i hva jeg ønsket mer informasjon om, slik at jeg kunne tilpasse særlig oppfølgingsspørsmålene til neste intervju. For å sikre at jeg fikk med alle detaljer jeg selv anså som viktig for min analyse valgte jeg å transkribere intervjuene selv, fremfor å benytte en sekreter. En annen grunn til at jeg ønsket å transkribere selv var at en ved transkriberingen starter analysearbeidet, samt blir bedre kjent med materialet (Dalen, 2011). Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt, da jeg var forberedt på at jeg i analyseprosessen kunne finne mye interessant som jeg ikke var forberedt på. Grunnen til at jeg transkriberte hele intervjuet fremfor å transkribere kun det jeg anså som relevant var altså for å sikre at ikke noe materiale gikk tapt (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg valgte å endre fra dialekt til bokmål for å anonymisere og sikre konfidensialiteten til intervjupersonene. Jeg valgte å transkribere både pauser, repeteringer og følelsesuttrykk, da disse kan være relevante i analyseprosessen.

3.7.2 Analyse

Analysearbeidet mitt startet på mange måter allerede i fasen før datainnsamlingen ved definering av problemstilling og utarbeiding av spørsmål (Hammersley & Atkinson, 1996).

Koding og kategorisering av materialet som er innsamlet er kjerne aktiviteten i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78). Prinsippet for den hermeneutiske sirkelen er fulgt gjennom hele studien. Jeg har i hele prosessen beveget meg mellom de ulike delene og helheten i oppgaven. Dette har blitt gjort ved at jeg innledningsvis startet med å lese teori og forskning innenfor feltet, deretter var jeg ute i felten og samlet empiri. For å forstå empirien bedre i analyseprosessen har jeg måttet oppsøke ny teori. Dette har gitt meg en dypere forståelse av både empiri og teori (Kvale & Brinkmann, 2012). En slik hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenene kan tolkes på ulike nivå. Prinsippet bygger også på at meninger kan bare forstås i lys av sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2009).

For å analysere materialet mitt gikk jeg inn med et åpent sinn, og startet med åpen koding, dette for å redusere den store mengden materialet jeg satt med. Dette gjorde jeg ved å gjentatte ganger lese gjennom materialet mitt for å identifisere, klassifisere og sette navn på viktige mønster i det innsamlede materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Utsagn som omhandlet det samme i de ulike intervjuene ble farget i samme farge. Jeg endte da opp med et spekter av farger. Videre klippet jeg alle utsagn fra de tre intervjuene i samme farge inn i et eget dokument, det var dette som ble utgangspunktet for underkategoriene mine. Deretter grupperte jeg disse inn i ulike kategorier, dette kalles ifølge Nilssen (2012) aksial koding. Kategoriene og underkategoriene som ble til i analyseprosessen ble laget med utgangspunkt i både datamaterialet og problemstillingen. Etter denne prosessen ble jeg sittende igjen med for mange kategorier og underkategorier. Jeg arbeidet derfor med å slå sammen de kategoriene og underkategoriene hvor det lot seg gjøre. Da materialet fremdeles var for omfattende benyttet jeg meg av meningsfortetting ved å redusere de lange transkripsjonene til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Den umiddelbare meningen ble gjengitt med få ord.

Jeg endte opp med to hovedkategorier; *Lærerens kunnskap* og *å se eleven*. Disse kategoriene ble til med utgangspunkt i både problemstilling, teori og empiri. Empirien er formet av teorien, da intervjuguiden er laget med utgangspunkt i teori. Tilnærmingen har altså vært både induktiv og deduktiv; abduktiv. ”Lærerens kunnskap” ble arbeidet frem som en hovedkategori da lærerne gjennomgående i intervjuet snakket om sin egen kunnskap. ”Å se eleven” ble utviklet som andre hovedkategori da det lærerne vektla for å drive sorgarbeid var *å se* elevens sosiale, faglige og emosjonelle behov. Essensen i materialet havnet altså innenfor disse to hovedkategoriene. Kategoriene ble også til for å tilsammen på best mulig måte kunne besvare

forskningsspørsmålene *Hvordan opplever lærere sin egen kunnskap om sorgarbeid?* og *Hva vektlegger lærere i sorgarbeid i skolen?* De to forskningsspørsmålene henger tett sammen, for å kunne drive sorgarbeid i skolen er det nødvendig å ha kunnskap om barn i sorg, deres sorgreaksjoner samt hvilke behov de kan ha etter et tap. Under den første kategorien belyses underkategoriene; *Lærerens kunnskap om sorgarbeid, henvisningskompetanse og kunnskap om elevers sorgreaksjoner*. Under den andre hovedkategorien belyses underkategoriene; *relasjoner, den gode samtalen, og å se elevens behov*.

4. Empiri og drøfting

4.1 Lærernes kunnskap

For å besvare første del av problemstillingen; *Hvordan opplever lærere sin kunnskap om sorgarbeid?* ble første hovedkategori *Lærerens kunnskap* utarbeidet. Denne kategorien ble til med bakgrunn i både problemstilling, teori og empiri. Under denne kategorien vil underkategoriene *lærerens kunnskap om sorgarbeid*, *henvisningskompetanse* og *kunnskap om elevers sorgreaksjoner* drøftes. Alle underkategoriene ble til med bakgrunn i at essensen i datamaterialet lå her.

4.1.1 Lærernes kunnskap om sorgarbeid

Det er viktig at lærere har kunnskap om krisehjelp og krisepedagogikk, for å kunne ivareta elevens behov på en god måte (Raundalen & Schultz, 2006). Holland (2008) hevder at bevissthet og kunnskap rundt hvordan en kan ivareta eleven etter et slikt tap vil kunne bidra til å minimere effekten og konsekvensen tapet kan ha. På spørsmål om lærerne opplevde at de hadde tilstrekkelig kunnskap om sorgarbeid, ga de følgende svar:

Pia: En trenger absolutt skolering på temaet, ja.

Jon: Dette er kunnskap en aldri kan få nok av.

Tone: Dette kan en ikke nok om, og burde absolutt ha kunnet mer, ja.

Alle lærerne mente at de kunne trengt mer skolering og kunnskap om temaet, og det er dermed nærliggende å tro at de opplever at de ikke har nok kunnskap om dette. Dette er et sentralt funn i denne studien. Alle forteller at de kunne tenke seg mer kunnskap, da dette er et viktig tema og en situasjon en før eller senere kommer opp i som lærer. Dette funnet samsvarer med det Knutsen (2013) fant i sin studie, hvor lærerne opplevde at de hadde noe manglende kompetanse innenfor temaet sorgarbeid. Holland (2001) fant også at lærerne i hans studie opplevde at de hadde for lite kunnskap om temaet, og var usikre på hvordan de skulle ivareta disse eleven i skolen. Han fant, i likhet med mine resultater, at lærerne anså dette som et viktig tema, da en før eller senere som lærer kommer opp i situasjoner hvor en må ha kunnskap om dette (Holland, 2001).

Det er nærliggende å tro at grunnen til at de tre lærerne i denne studien opplever at de har for lite kunnskap er på grunn av deres utdanning og kursing knyttet til temaet. Jeg spurte i intervjuet

om de hadde hatt temaet *sorg* i sin utdanning, to av intervjupersonene hadde ikke hatt temaet i sin utdanning og den ene hadde hatt det som et veldig lite tema for over 20 år siden. Alle de tre lærerne mente at det burde være mer fokus på temaet i utdanningen. Ingen av intervjupersonene hadde blitt sendt på kurs med dette som tema heller, da skolene ikke hadde hatt det som tilbud. At skolene ikke hadde dette som tilbud for noen av lærerne kan indikere at få eller ingen av lærerne på skolen har vært på kurs med dette som tema, og som Bugge, et al., (2007) hevder vil det være hensiktsmessig at noen i personalet er kurset og har ekstra kompetanse, da dette kan føre til at lærerne kan henvende seg til andre kollegaer for tips og råd, før en eventuelt trekker inn andre instanser for faglig støtte. Forskning viser at å ha lærere som er kurset innenfor temaet på skolen vil gi bedre håndtering av situasjonen (Dyregrov, 2006).

Intervjupersonene i denne studien mente at det krever spesiell kompetanse og skolering for å drive sorgarbeid slik at en kan ivareta elever i sorg på en god måte. Dette kommer frem gjennom følgende

Pia: Ja, det gjør man absolutt. Fordi det er så mye rundt det med sorg og det er så mye ulikt, barn har så ulike reaksjoner, så du vet aldri hvordan barn reagere.

Jon: Ja, dette er kompetanse en ikke får nok av, så dette er ikke dumt å komme inn på, nei.

Tone: Det krever nok det ja. Jeg tenker det er lurt å ha bakgrunn i ulike reaksjoner til barn i sorg, fordi det er så individuelt. Det er så mange en skal takle, elever, foreldre, kolleger og deg selv.

Alle intervjupersonene var enig i at det krever spesiell kompetanse for å ivareta elever i sorg på en god måte. Dette er i tråd med det Raundalen og Schultz (2006) hevder om at det er viktig at kunnskap om krisepedagogikk kommer frem til lærere. Da ingen av disse lærerne hadde særlig utdanning eller kursing innenfor temaet kan en ut i fra deres egen mening om at det krever spesiell kompetanse for å ivareta barn i sorg, si at de ikke har nok kunnskap til å ivareta disse elevene. Deres mangel på utdanning og kursing innenfor temaet kan reflektere deres kunnskap og kompetanse, noe som kan være en svakhet i ivaretakelsen av barn i sorg i skolen. Dette fordi lite kunnskap om ivaretakelse av barn i sorg kan føre til at lærer misforstår barnets atferd, samt stiller urimelige krav til eleven, og dermed ikke klarer å støtte elevens behov (Dyregrov, 2006); (Dyregrov & Raundalen, 1994). Lærerne har likevel et godt utgangspunkt for å ivareta elever i sorg, da de kjenner eleven og har tillit hos den (Dyregrov, 2006). Det er mange grep lærer kan

ta, uten å ha skolert kompetanse, for å ivareta elever etter tap, og flere av disse er de tre lærerne i studien bevisst. Disse drøftes i senere kapittel.

Ut i fra disse intervjupersonenes svar kan det være nærliggende å tro at det mangler kunnskap også hos lærere generelt. Da disse lærerne hadde jobbet på de tre ulike skolene i mange år, og på andre skoler, og tilbudet om kurs innen dette temaet ikke var gitt til skolene er det nærliggende å tro at få eller ingen av lærerne på disse skolene hadde vært på kurs med dette som tema. Dette kan føre til at skolene er lite forberedt på å ivareta eleven etter tapet (Dyregrov, 2006). I henhold til §10-8 i opplæringsloven har *Skoleeigaren ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda...* (Opplæringsloven, 2011). Jeg tolker det dit at dette også gjelder kompetanse om temaet barn i sorg, da dette er noe skolen før eller senere vil rammes av. Skolen har altså et ansvar for at lærerne har kompetanse om hvordan en skal ivareta disse elevene. Da to av disse lærerne ikke hadde hatt det som tema i sin utdanning heller, og jeg som nyutdannet hadde det som et lite tema på et valgfag er det grunnlag for å tro at mange lærere har lite teoretisk kunnskap om temaet.

Jeg lurte på om lærerne hadde kunnskap om hvorvidt det ville ha noen konsekvenser for eleven dersom de ikke ble ivaretatt og møtt av skolen på en god måte etter tapet. Da elever i sorg har vært utsatt for påkjenninger, risiko, som kan føre til negativ utvikling er det viktig å styrke faktorer som kan virke beskyttende, samt minke mulige stressorer slik at eleven kan ha en positiv utvikling på tross av risiko (Olsen & Traavik, 2014). Det er flere faktorer som kan virke beskyttende for elever i sorg, en god relasjon til lærer, samtaler med en person eleven er trygg på og opplevelsen av mestring er noen faktorer som belyses i denne studien. Alle disse faktorene kan fungere både beskyttende og som stressorer dersom de ikke oppleves på en god måte for eleven (Olsen & Traavik, 2014). Det kan derfor tenkes at dersom lærer ikke har kunnskap om disse faktorene, og ikke tilrettelegger for elevens behov at dette kan ha negativ effekt på elevens utvikling. Jeg fikk følgende svar på spørsmålet om hvorvidt lærerne så for seg at det ville ha noen konsekvenser dersom eleven ikke blir ivaretatt og møtt av skolen på en god måte etter tapet:

Pia: jeg tror det blir veldig vanskelig for den eleven å komme tilbake, å late som ingen ting har skjedd på en måte.

Jon: Og hvis det ikke settes inn noe tiltak, og en elev kommer med en slik sorg og føler seg oversett så tror jeg det vil være med på å forsterke sorgen. Og det tror jeg vil få konsekvenser senere i livet.

Tone: For det første gjør du ikke jobben din, også kan det bli veldig vanskelig for den eleven som har, der det har skjedd ting. Så du kan ikke være på skolen, det, det klarer jeg ikke helt å forestille meg.

Alle tre lærerne er tydelig bevisst på at det vil ha en negativ konsekvens på eleven dersom den ikke blir møtt av skolen på en god måte. Elevene som har opplevd å miste en forelder kan ha opplevd et psykisk traume, dette hevder jeg på bakgrunn av at deres foreldre trolig kan ha gått bort brått og uventet da de muligens vil være unge da de har barn som er forholdsvis små. Denne store psykiske påkjenningen kan gi langtidsvirkninger og ha store konsekvenser for eleven, og det er derfor viktig at lærer iverksetter tiltak for å støtte elevens behov tidlig når den kommer tilbake til skolen for å kunne dempe disse konsekvensene (Raundalen & Schultz, 2007). Pia og Tone er enig i at det blir vanskelig for eleven å komme tilbake til skolen etter tapet dersom den ikke blir møtt på en god måte. Dette er i tråd med Holland (2008) sitt funn i sin forskning, hvor elevene følte seg isolert og ensom da de kom tilbake, fordi lærer og skolen ikke hadde ivaretatt og møtt dem på en god måte. Tone hevder også at det da kan tenkes at eleven ikke ønsker å komme tilbake i det hele tatt. Dette vil kunne være lite hensiktsmessig, da skolen og lærer, dersom den ivaretar elevens behov, kan virke beskyttende på eleven; dette ifølge Dyregrov (2006), Bugge, et al., (2007) og Olsen og Traavik (2014) fordi skolen med sin forutsigbarhet, sine muligheter for å oppleve mestring og sine rammer for å være sammen med signifikante andre kan oppleves positivt og beskyttende når eleven er i en ellers utrygg situasjon.

Jon hevder at sorgen kan forsterkes samt forårsake konsekvenser senere i livet dersom eleven ikke opplever å bli ivaretatt på skolen etter et tap. Dette er i tråd med det Olsen og Traavik (2014) hevder om at mulige stressorer kan føre til negativ utvikling hos eleven. At møte med skolen blir vanskelig etter tapet kan være en stressor. Det Jon mener kan også sees i lys av det Raundalen og Schultz (2006) hevder om at dersom tidlig hjelp settes inn for eleven kan mange av de negative langtidsvirkningene et tap reduseres.

Tone er den eneste av de tre lærerne som tydelig i sitt svar anser det som lærers ansvar å ivareta disse elevene. Dette kommer til uttrykk i hennes svar hvor hun mener at *en ikke gjør jobben sin* dersom en ikke tilrettelegger og ivaretar eleven etter et tap. For at tiltak skal kunne iverksettes for å ivareta elevenes behov etter tapet er første steg at lærer er bevisst sitt ansvar for nettopp dette. Alle lærerne i studien var bevisst sitt ansvar knyttet til å ivareta eleven etter et tap, noe som kan være en styrke da dette kan føre til at eleven får ekstra støtte fra lærer både sosialt,

emosjonelt og faglig. Opplæringsloven §9-a viser tydelig at skolen og lærer har et ansvar for at elevene har et godt psykososialt miljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringsloven, 2002), dette vil også gjelde disse elevene, selv om deres behov kan ha endret seg etter tapet. Da barns psykiske utvikling ikke er knyttet bare til forhold i familien, men også til skolehverdagen, er det viktig at forebyggende arbeid settes inn i skolen (Olsen & Traavik, 2014).

4.1.2 Henvisningskompetanse

Skolen og lærer må kjenner til hva støttesystemet kan bidra med av kunnskap, slik at de kan etterspørre denne kompetansen når en står overfor elever med behov (Raundalen & Schultz, 2006). Et godt hjelpemiddel, for skolen og lærer, som kan føre til at en er bedre forberedt og takler situasjonen på best mulig måte er ved å ha en beredskapsplan tilgjengelig på skolen (Dyregrov, 2006). I denne vil lærer blant annet få kunnskap om hvem en skal eller kan kontakte av andre instanser dersom noe slikt forekommer. Alle lærerne i denne studien viste at skolen hadde en beredskapsplan, og hadde kunnskap om hva den inneholdt og hvem de skulle kontakte. Dette kan være en styrke ved ivaretagelse av elevens behov i det den kommer tilbake til skolen etter et tap, da traumatiske hendelser kan få langvarige konsekvenser for eleven, og planlagt beredskap og tidlig hjelp kan redusere disse negative langtidsvirkningene (Raundalen & Schult, 2006). Dersom elevene fikk opplevelsen av at beredskapsplanen gjorde skolen og lærer mer forberedt til å møte dem, samsvarer ikke dette med det Holland (2008) fant i sin studie hvor elevene opplevde at skolen var lite forberedt og ga lite hjelp da de kom tilbake til skolen etter et tap.

Beredskapsplanen vil gi lærerne kunnskap om hvordan situasjonen skal håndteres umiddelbart etter et tap, men vil ikke nødvendigvis si noe om hvordan situasjonen skal håndteres i hverdagen på lengre sikt. Det er da kompetanse fra andre instanser vil kunne være nyttig. Det er viktig at lærer er bevisst og ærlig på når ens egen kompetanse ikke strekker til, slik at de kan søke kunnskap hos andre ved behov. Instanser skolen kan benytte seg av kan være PP-tjenesten, BUP og skolehelsetjenesten ved helsesøster eller skolelege (Raundalen & Schultz, 2006). Alle intervjupersonene tok i bruk kompetanse fra andre instanser når elever opplever å miste en forelder. Dette kommer til uttrykk i disse svarene:

Pia: Jeg har spurt, for jeg vet jo ikke.. du kommer opp i situasjoner hvor du virkelig har bruk for kompetanse, og da må du støtte deg på erfarne folk og skolerte folk. Psykologer, prester, og folk med erfaring. En må kjenne eleven for å kunne se signalene når eleven ikke har det bra, og trenger ekstra støtte.

Jon: Ja, helsesøster, hun er jo på huset en gang i uken.

Tone: Hvis det er en kjempe forandring, så skal ikke vi gå utover vår kompetanse. Er det vansker knyttet til det så må vi knytte inn andre instanser. Vi kan ikke sitte med hele ansvaret, for da gjør vi ikke jobben vår. Vi har benyttet prester, også må vi jo dra inn helsevesenet. Psykiatrisk sykepleier for eksempel.

Alle intervjupersonene har benyttet faglig hjelp fra andre instanser. Pia er tydelig på at hun opplever at hun ikke har nok kompetanse og dermed må søke hjelp hos andre som er skolerte til å håndtere en slik situasjon. Ut i fra hennes svar kan det virke som hun kontakter andre instanser etter å ha sett på elevens atferd og behov for ekstra hjelp, noe som samsvarer med slik en gjerne burde forholde seg, ifølge Raundalen og Schultz (2006). Hun snakker også om folk med erfaring i forhold til skolerte folk som psykologer og prester. Jeg tolker det dit at hun mener folk med personlig erfaring knyttet til sorg som ikke er skolerte på temaet, at de også kan bidra med kunnskap om hvordan en skal håndtere en slik situasjon. Det kan anses å være en styrke i ivaretagelsen av barn i sorg at hun er ærlig på at hun trenger kunnskap fra folk med mer teoretisk kunnskap samt folk med erfaring (Raundalen & Schultz, 2006). Tone forteller også at hun mener en må knytte inn andre instanser hvis det er en kjempe forandring, dette tolker jeg til at hun mener forandring i elevens atferd. Hun ser på elevens sorgreaksjoner og benytter disse som en indikator for når det er på tide å trekke inne andre instanser. Dette er i tråd med det Raundalen og Schultz (2006) hevder er viktig, nettopp å se på åpenbare endringer i stemningsleie, og andre sorgreaksjoner som kan være varselsignaler for at lærer bør henvise videre. Dette vil kunne virke forebyggende på de langvarige konsekvensene et tap kan ha på eleven (Raundalen & Schultz, 2006). Jon har benyttet helsesøster som er på skolen en gang i uken, og svarer ikke på om *når* han mener det er behov for å knytte inn andre instanser.

Om de andre instansene som ble knyttet inn av disse lærerne var i direkte kontakt med eleven, eller om lærerne søker kompetanse fra dem knyttet til hvordan de som lærer kan ivareta elevene har jeg ikke svar på, da jeg fikk beskjed fra NSD om å ikke spørre om konkrete hendelser eller situasjoner knyttet til barnet, da dette vil medføre at lærerne kan bryte sin taushetsplikt. På den ene siden kan det tenkes at det vil føles utrygt for eleven å være i kontakt og samtale med andre instanser, dette hevder jeg med bakgrunn i det Bugge, et al., (2007) hevder om at eleven bør samtale med mennesker de er trygge på, og allerede har etablert en relasjon til. På den andre siden skal ikke lærer drive terapi, og hvis vanskene hos eleven er alvorlige nok og vedvarer

over lang tid, kan det likevel tenkes at lærer ikke har nok kompetanse til å ivareta eleven, og da er det helt nødvendig at andre instanser tar denne jobben (Raundalen & Schultz, 2006).

På skolen som Tone jobber på hadde de et ressursteam som møttes en gang i uken. I dette teamet satt personer fra ulike instanser med ulik kunnskap. Dette kan være en ressurs i sorgarbeidet. Hun forteller om ressursteamet:

Tone: På skolen her så har vi noe som kalles for et ressursteam. Der sitter ledelsen, den som har spesped ansvaret, rådgiver og helsesøster. Innimellom er PPT der, og barnevern. Og vi kan utvide det med andre fagpersoner hvis vi mener at det er nødvendig.

Planlegging og mental forberedelse før dødsfallet inntreffer gir bedre håndtering av situasjonen (Dyregrov, 2006). Planlegging og forberedelse vil ikke bare innebære å sende ansatte på kurs og skolere lærerne, det vil også kunne være å drøfte situasjoner og hendelser sammen med kolleger med annen erfaring og skolering, noe ressursteamet Tone forteller om legger til rette for. Denne skolen har noen som jevnlig er innom skolen med kjennskap til sorg og krisereaksjoner, noe som vil være en styrke (Dyregrov, 2006). Dette ressursteamet kan også bidra med kunnskap om hvor vidt det er hensiktsmessig å henvise til mer terapeutisk behandling (Dyregrov, 2006). Ved slike møter kan lærer få tips og råd til hvordan en kan ivareta barnet på best mulig måte, gjennom deling av kunnskap og veiledning. Med bakgrunn i styrkene til dette ressursteamet er det nærliggende å tro at det ville vært hensiktsmessig for alle skoler i Norge å ha et slikt team.

4.1.3 Kunnskap om elevers sorgreaksjoner

Lærer bør ikke bare ha kunnskap om sorgreaksjoner for å kunne se etter varselsignaler for når en bør henvise eleven til andre instanser, men også for å kunne ivareta deres behov (Raundalen & Schultz, 2006). Da disse elevene kan ha noen ekstra behov for ivaretagelse etter tapet er det viktig at lærer har kunnskap om sorgreaksjoner og er bevisst disse slik at behovene blir ivaretatt når eleven kommer tilbake på skolen etter tapet (Dyregrov & Raundalen, 1994). På spørsmål om hva de anser som vanlige sorgreaksjoner hos elever svarte lærerne følgende:

Pia: Det er vanlig at noen stenger seg helt ut, stenger seg ned, blir helt apatisk, går bare i det vante, vil ikke snakke om det, andre er veldig munter og veldig veldig glad. Så det er veldig forskjellig hvordan unger reagerer.

Jon: Det er så individuelt. Det er jo alt i fra at de skifter personlighet i alle typer retninger. Det er jo veldig unormalt at de ikke får en reaksjon, at de bare fortsetter i

samme løpet, men det kan jo også være noe som tyder på at en ikke slipper det inn på seg, og det kan også være et faresignal. Noen fader bort til tider, eller plutselig begynner å gråte. Noen blir veldig redd, redd for å være alene og slikt. Min erfaring var at eleven ikke hadde noen problemer med skolearbeidet.

Tone: Det er veldig forskjellig. Noen blir jo veldig redd. Og veldig usikker, noen tar til tårer, noen blir borte, noen klarer kanskje ikke komme på skolen på en stund, andre synes det er godt å komme tilbake på skolen, noen blir utagerende, mens andre blir nærmest apatisk. Guttene ville ikke snakke, mens jentene ville snakke og var redde. Også kan det være vanskelig med skolearbeidet.

Lærerne hadde kunnskap og erfaring med mange av de samme sorgreaksjonene som er skrevet i teorikapittelet i denne oppgaven; at eleven blir redd, stenger seg inne, viser utagerende/innagerende atferd og blir apatisk (Dyregrov, 2016); (Raundalen & Schultz, 2006); (Dyregrov, 2006). De reaksjonene de nevner er reaksjoner de selv har hatt erfaring med i møte med barn som har mistet en forelder. De er enig i at det er individuelt og forskjellig hvordan barn reagerer etter et tap, dette samsvarer med det Dyregrov (2006) og Bugge, et al. (2007) hevder om at det er ulike måter å reagere på. Det at det ikke finnes noen fasit på hvordan elevene reagerer er noe som kan bidra til å komplisere arbeidet ytterligere, og som igjen vil kunne kreve mer kunnskap på feltet. Lærerne viser at de har noe kunnskap om sorgreaksjoner, noe som kan være en styrke i møte med disse barna, da dette vil kunne føre til at de kan se elevens behov (Dyregrov, 2006). De nevner ikke psykosomatiske plager som en vanlig reaksjon, slik som Dyregrov (2016), og heller ikke konsentrasjonsvansker. Det kan tenkes at det er det Jon mener når han nevner *fader ut*.

Pia mener i likhet med Raundalen og Schultz (2006) at eleven kan fortsette med vanlige aktiviteter etter et tap. Jon derimot hevder at dette er svært uvanlig. At han ikke er bevisst at dette er en vanlig sorgreaksjon kan da føre til at han stiller urimelige krav til eleven etter tapet dersom eleven viser denne type atferd (Dyregrov, 2006). Jon forteller likevel etterpå at det kanskje er et faresignal dersom eleven viser denne typen atferd, noe som viser at han ser at det kan være en vanske, men at han kanskje ikke har erfaring med denne typen vanske.

Tone er den eneste som nevner at skolearbeidet kan være vanskelig etter et dødsfall, dette er i tråd med det Dyregrov (2006) hevder kan være en vanlig vanske som følge av andre plager etter tapet, som konsentrasjonsvansker, søvnvansker og angst. Det vil være positivt at Tone er bevisst nettopp dette, da det kan føre til at hun stiller rimeligere krav til eleven (Dyregrov, 2006). Dersom lærer ikke er bevisst at eleven kan oppleve vansker knyttet til skolearbeidet etter

tapet kan det tenkes at det stilles urimelige krav, og eleven kan dermed stå i fare for å ikke oppleve følelsesmessig mestring (Dyregrov, 2006). Opplevelsen av mestring kan være særlig viktig for barn i sorg (Killen, 2009; Dyregrov, 2006). Ved at Tone er bevisst at skolearbeidet kan være vanskelig kan hun tilpasse undervisningen slik at eleven kan oppleve mestring. Jon derimot sier at han ikke har erfaring med at skolearbeidet kan bli vanskelig, og nevner det heller ikke som en vanlig sorgreaksjon.

Pia og Jon forteller at det er vanlig at elever kan *lukke seg, stenge seg inne*. Dette kan knyttes til faresignaler som Dyregrov (2016) beskriver knyttet til utvikling av komplisert sorg, og er noe lærerne bør være særlig bevisst på. Pia og Jon nevner det som en vanlig sorgreaksjon, noe som kan tyde på at de ikke ser alvoret i at denne måten å reagere på kan føre til komplisert sorg, noe som igjen kan føre til at hverdagen og fremtiden kan bli enda mer krevende for eleven (Dyregrov, 2016).

Hensikten med å ha kunnskap om vanlige sorgreaksjoner er for å kunne tilpasse og ivareta elevenes behov på best mulig måte, samt for å se om det er noen varselsignaler for om en skal henvise eleven til noen med mer terapeutisk kompetanse (Raundalen & Schultz, 2006). Det vil også være hensiktsmessig å ha kunnskap om sorgreaksjoner hos barn slik at en kan se disse i lys av tapet og dermed tilpasse sine krav til eleven etter tapet (Dyregrov & Raundalen, 1994). Jeg spurte lærerne hvorfor det var viktig å kjenne til vanlige sorgreaksjoner hos barn, og fikk disse svarene:

Pia: Det kan komme et halvt år etterpå, ett år etterpå, og da må vi ta tak i det. Ved å kjenne eleven kan en se på sorgreaksjoner, for så å snakke om det.

Jon: En må se på eleven når den har behov, en må se symptomene, for så å ta tak i det.

Tone: Hvis en ser at eleven har forandret seg veldig, da tenker jeg at dette tenker en ikke etter en uke, men hvis det går lang tid da må en ta tak i det og henvise videre.

Pia er tydelig klar over at en kan oppleve at elevene reagerer i lang tid etter dødsfallet, dette samsvarer med det Bugge, et al. (2007) hevder om at sorgen ikke har en tidsramme, men at den kan endre seg i takt med elevens psykiske modning, og at sorgen kan komme sterkere tilbake når eleven har utviklet en ny forståelse. Dette funnet samsvarer også med det Dyregrov, Dyregrov og Idsoe (2013) fant i sin studie hvor lærerne var bevisst at sorg vedvarer over tid.

Alle lærerne i denne studien er enig om at en må se på elevens atferd om den endrer seg for så å kunne sette inn tiltak, noe som samsvarer med det Dyregrov og Raundalen (1994) hevder om at en må ha kunnskap om sorgreaksjoner for å kunne forstå barnets behov. For å kunne se etter endring i elevens atferd må en kjenne eleven, og kjenne elevens normale atferd, det er her relasjoner mellom lærer og elev kommer inn, noe som drøftes i neste kapittel.

4.2 Å se eleven

Å se eleven ble utviklet som en hovedkategori da dette var noe alle lærerne vektla i sorgarbeidet. Å se eleven ble hyppig nevnt både når det kom til å se elevens faglige, emosjonelle og sosiale behov. Disse tre elementene er også gjennomgående i teorien. Under denne kategorien vil underkategoriene; *relasjoner, den gode samtalen og å se elevens behov* presenteres og drøftes.

4.2.1 Relasjoner

Gode relasjoner er en av de aller mest virksomme beskyttelsesfaktorene for elever i sorg, og gode relasjoner kan føre til positiv utvikling og læring (Olsen & Traavik, 2014). Drugli (2014) hevder at relasjonen mellom lærer og elev er særlig viktig for elever i risiko, noe elever i sorg er. I svarene til intervjupersonene kom relasjoner frem som en viktig faktor i sorgarbeidet. Disse svarene kom uten at jeg stilte direkte spørsmål om relasjoner. Jeg spurte derfor hvordan lærerne arbeider for å etablere og vedlikeholde gode relasjoner. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende:

Pia: Vi må se elevene våre hver eneste dag.

Jon: det handler om å se henne. Det er denne balansen mellom å være tett, og ikke for tett.

Tone: det er å se dem i det daglige. Jeg ville nok vært innom hver dag for å høre hvordan det går, ha tett kontakt og en åpen dør slik at de kan komme hvis de klarer det.

I arbeidet med å etablere og vedlikeholde relasjoner var alle lærerne i denne studien opptatt av å se eleven, dette er i tråd med det Olsen og Traavik (2014) hevder om at det er særlig viktig for elever i sorg å oppleve at lærer ser dem. Å se eleven vil omhandle mer enn bare å direkte kikke på eleven, det vil omhandle å se elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov. Ved at lærerne er opptatt av å se eleven vil det kunne gi eleven følelsen av at lærer bryr seg. Denne opplevelsen vil ifølge Olsen og Traavik (2014) kunne virke beskyttende for elever i sorg. Gjennom å se elevens behov vil også lærer ha mulighet til å steppe inn og tilrettelegge dersom

de ser at det er behov for det, noe som også kan virke beskyttende ved at eleven opplever at lærer er der som støtte ved behov (Olsen & Traavik, 2014).

Ingen av lærerne nevner anerkjennelse, nærhet, omsorg, interesse for elevens liv som viktige elementer for å skape og vedlikeholde relasjoner, noe Spurkeland (2011) og Bergkastet et.al. (2009) hevder er viktige elementer i relasjonsbyggingen. Det kan godt tenkes at dette er ting lærerne er bevisst og arbeider med men ikke sa noe om i dette intervjuet. Det kan også tenkes at lærerne anser det som en selvfølge å vise omsorg og empati til eleven som har opplevd et tap, og dermed unngikk å nevne det i dette intervjuet. Jon er den eneste som nevner noe om balansen mellom å være tett men ikke for tett. Dette er i tråd med det Bugge, et al. (2007) hevder om at lærer må være bevisst på at elever i sorg kan oppleve det som ubehagelig hvis oppmerksomheten fra lærer blir overdreven.

På spørsmålet om *hvorfor* lærerne anså det som viktig med en god relasjon til elever som har opplevd tap, kom følgende til uttrykk:

Pia: en må kjenne eleven godt, slik at en kan tilpasse på en god måte. For å kunne se signalene når eleven ikke har det bra, og trenger ekstra støtte.

Jon: Eleven skal vite at du er der når den har behov. Det kan en vite hvis en har en relasjon til eleven. Da innbiller jeg meg at jeg så symptomene. Det er viktig å kjenne eleven for å kunne tilrettelegge, både faglig og sosialt og menneskelig egentlig

Tone: Har du en dårlig relasjon med en elev som det skjer noe slikt med, så får du aldri kontakt med den. En må kunne se forandringer hos eleven, slik at en kan tilrettelegge.

Intervjupersonene er enig i at det er viktig å kjenne eleven slik at en kan tilpasse og tilrettelegge på en god måte. *Kjenne eleven* tolker jeg som at de mener ha en relasjon til eleven. Dette vil kunne være en styrke i sorgarbeidet ifølge Dyregrov (2006) som hevder at for at hjelpetiltak skal fungere er en av de viktigste forutsetningene at det er en relasjon tilstede mellom lærer og elev. Det kan tenkes at det er hjelpetiltak lærerne mener når de snakker om å *tilrettelegge* på en god måte. Jon er den eneste som vektlegger å *tilrettelegge faglig, sosialt og emosjonelt*. Å tilrettelegge/tilpasse kan bety så mangt, jeg tar utgangspunkt i at alle lærerne mener å tilrettelegge for elevens faglige, emosjonelle og sosiale behov. Det kan tenkes at de mener at en må kjenne eleven slik at en kan tilpasse undervisningen, noe som er i tråd med det Dyregrov (2006) hevder er viktig for å ivareta eleven. Å tilpasse undervisningen kan også føre til at eleven opplever mestring, som drøftes i et senere kapittel. Det kan også tenkes at lærerne mener

tilrettelegge og tilpasse rundt eleven, som å tillate flere pauser fra undervisningen samt tillate at eleven er mer passiv i timene. Dette er noe elever i sorg kan ha behov for ifølge Dyregrov (2006). Å tilpasse og tilrettelegge kan også bety og sørge for at skole- og klassemiljøet oppleves som trygt og beskyttende for eleven, altså å tilrettelegge for de sosiale og emosjonelle behovene eleven kan ha. Dette er i tråd med det Bugge, et al. (2007) hevder om at et trygt skole- og klassemiljø vil kunne virke beskyttende når eleven er i en ellers utrygg situasjon.

En annen grunn til at relasjoner var særlig viktig for å ivareta elever i sorg var ifølge de tre lærerne at de kan se på om elevens atferd endrer seg, for så å sette inn tiltak. Dette er i tråd med det Raundalen og Schultz (2006) hevder om at en må se på elevens sorgreaksjoner for så å iverksette tiltak. Ved at lærerne er sensitive og oppmerksomme på endringer i elevens atferd, for så å tilrettelegge for at eleven får dekket sine behov, kan eleven føle seg ivaretatt etter tapet. Dette samsvarer med det Holland (2008) og Olsen og Traavik (2014) hevder er viktig i ivaretagelse av elevers behov etter et tap. Det er imidlertid viktig at lærerne da kan koble at endring i atferd eller *symptomer* som Jon sier, kan knyttes til sorgreaksjoner slik at de kan stille rimelige krav til barnet, samt forstå deres behov (Dyregrov & Raundalen, 1994). Ut i fra deres svar virker det som om de er bevisst dette.

Tone mener at en god kontakt mellom lærer og elev er avgjørende for å få kontakt med eleven. Når hun sier *god kontakt* er det nærliggende å tro at hun mener en relasjon til eleven. Dette kan sees i lys av det Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) hevder om at en god relasjon kan føre til tillit mellom lærer og elev og at denne tilliten kan føre til at elevene tar kontakt og kan åpne seg mer for lærer. Ved at elevene har god kontakt og en god relasjon til lærer kan lærer lettere ha påvirkning på elevene, noe som kan være en styrke ifølge Ogden (2013) og Hattie (2009). Ved at lærer får kontakt og dermed påvirkning på elevene kan det tenkes at lærer kan støtte eleven gjennom bearbeiding av tapet. Tone mener også at en ikke vil få kontakt med eleven dersom det ikke er en god relasjon til stede mellom dem. Dette kan sammenfalle med det Spurkeland (2011) hevder om at elevens sinn vil gå fra åpent til lukket dersom lærer skaper vonde følelser hos eleven.

Det var en annen relasjon de tre lærerne anså som særlig viktig for å kunne ivareta elevene etter et tap, det var relasjonen til hjemmet. Alle lærerne var tydelig på at et godt samarbeid og god informasjon til og fra hjemmet var avgjørende både for å gjøre overgangen tilbake til skole best mulig, for ivaretagelse når barnet er tilbake og for å sikre informasjon til og fra hjemmet.

Pia: God informasjon til og fra hjemmet er kjempe viktig. Det er ofte mange foreldre som ringer å lurer på hva vi skal gjøre. Så det er viktig at vi snakker, åpenhet, og at barna ser at ting skjer på skolen, og at foreldrene ser at skolen er med og hjelper til.

Jon: Det er viktig å ha en god relasjon til hjemmet. Jeg dro også hjem til eleven. Jeg hadde jo en relasjon til familien fra før da.

Tone: Det er viktig å ha kontakt med hjemmet. Det er viktig med informasjon mellom skole og hjem. Det er viktig at det er så lav terskel på skolen. Jeg har som regel oppsøkt elevene hjemme før de kommer tilbake til skolen. Da har jeg fått snakket med både foreldre og med elevene. For å blant annet spørre hva jeg kan si til klassen før de kommer tilbake

Alle lærerne anså relasjonen til hjemmet som viktig, noe som er en styrke ved ivaretagelsen av barn i sorg, da denne relasjonen ifølge Dyregrov og Dyregrov (2007) må være god for at ulike hjelpetiltak skal kunne fungere. Ingen av lærerne nevner at den gode relasjonen mellom skole og hjem vil kunne føre til bedre utvikling og tilpasning for eleven, noe som ifølge Drugli og Onsøien (2010) vil være særlig viktig etter et tap. Det gode samarbeidet og kontakten lærerne i studien beskriver kan føre til at vanskelige samtaler blir gode samtaler (Drugli & Onsøien, 2010). Pia og Tone vektlegger at informasjon til og fra hjemmet er viktig. Informasjon til og fra hjemmet er et kjennetegn på et godt samarbeid ifølge Drugli og Onsøien (2010). Dette vil også kunne ha en egenverdi ikke bare for elevene men også for foreldrene, da det kan gi trygghet for den gjenlevende forelderens å vite at lærer ønsker det beste for ens barn og at de får informasjon dersom noe skulle oppstå (Nordahl, 2007). Foreldrene må oppleve at også de blir sett og ivaretatt av skolen slik at de kan få følelsen av at eleven har det så bra som den kan på skolen (Nordahl, 2007). Samarbeid og relasjon mellom lærer og elev vil altså ha en verdi for både foreldre og eleven (Nordahl, 2007). At det er lav terskel for kontakt mellom skole og hjem er et kjennetegn på et godt samarbeid (Drugli & Onsøien, 2010), og dette er noe også Tone vektlegger. Det vil altså kunne være beskyttende for alle parter at disse lærerne er opptatt av relasjonen til hjemmet.

Kun Pia nevner at samarbeidet også vil ha en verdi for eleven, ved at barna ser at ting skjer på skolen. Det Pia sier er i tråd med det Nordahl (2007) hevder om at et godt samarbeid mellom skole og hjem vil ha verdi for alle parter. Pia forteller også at *de* søker hjelp hos skolen. De tolker jeg som at hun mener at foreldre søker hjelp hos skolen. For å kunne gi foreldrene følelsen av trygghet er det viktig at lærer har kunnskap om temaet. Hun forteller også at hun anser det som viktig at foreldrene ser at det skjer ting på skolen. Dette er i tråd med det Dyregrov (2006)

hevder om at det er viktig for å skape trygghet for den gjenlevende forelderen at den opplever at barnet blir godt ivaretatt på skolen etter tapet.

Et funn i studien er at Jon og Tone dro hjem til eleven som hadde mistet en forelder for å snakke med både eleven og den gjenlevende forelderen. Dette kan være en tydelig indikator for både eleven og den gjenlevende forelderen at lærer bryr seg, noe som ifølge Olsen og Traavik (2014) og Ekvik og Høivik (2010) kan virke trygt og beskyttende for begge parter. Ved at disse to lærerne dro hjem til eleven kan krevende ting tas opp, de kan bli enig om hvordan situasjonen skal legges frem og både eleven og foreldrene kan føle seg respektert, forstått og ivaretatt. Dette er i tråd med det Ekvik og Høivik (2010) hevder er viktig for å skape trygghet. Et slikt besøk kan også gi lærer et inntrykk av elevens omsorgsmiljø, slik at lærer bedre kan forstå og legge til rette for hva en selv kan gjøre for å ivareta eleven i skolen (Dyregrov, 2006; Ekvik & Høivik, 2010). Hjemmebesøket kan dessuten føre til at barnet gruer seg mindre til å komme tilbake til skolen (Ekvik & Høivik, 2010), noe som kan være hensiktsmessig da det kan føre til at fraværet til eleven blir så kort som mulig etter dødsfallet (Dyregrov, 2006). Dette vil være hensiktsmessig fordi skolen med sin struktur og forutsigbarhet kan virke beskyttende når eleven er i en ellers utrygg situasjon (Dyregrov, 2006; Bugge, et al., 2007).

Foreldre samarbeidet vil også omhandle hvordan en skal formidle tapet til klassen, og foreldrene burde få medbestemmelse i dette. Lærerne forteller om hvordan dette ble gjort på deres skoler i følgende svar:

Pia: Vi må fortelle det foreldrene ønsker. Spør om de vil at vi skal snakke om det i klassen, eller hvordan skal vi gjøre det

Jon: Ofte er det jo hjemmet som tar kontakt. Og da blir det jo en prat om hvordan de ønsker å legge det frem.

Tone: Vi må i samarbeid med hjemmet finne ut hvordan vi skal legge det frem.

Intervjupersonene vektlegger at kontakten med hjemmet etter et tap blant annet vil omhandle hvordan en skal *legge det frem*. Dette tolker jeg som at de mener hvordan en skal formidle tapet til barnets klassekamerater. Det vil være en styrke at foreldrene får medbestemmelse i hva som formidles da det vil kunne føre til at foreldrene føler seg trygge og ivaretatt, og viser at det er tillitt mellom partene (Drugli & Onsjøen, 2010). Det første møtet med skolen etter et tap kan være vanskelig for eleven, og hvordan tapet formidles til resten av klassen er noe ikke bare

foreldrene men også eleven bør få være med å bestemme (Dyregrov, 2006). Jeg spurte lærerne om hvordan dette ble gjort i de situasjonene de hadde erfaring fra, jeg fikk da disse svarene:

Pia: Da snakker jeg jo med eleven i forkant, om at i dag skal vi snakke litt om det som har skjedd, har du lyst til å være med eller skal du gå ut med xxx? Og da kan eleven si at, nei det her blir litt tøft, da kan de gå midt i samtalen, men da må de sitte slik at veien ut er kort.

Jon: Men, det er jo ofte noen har prøvd å fortelle det selv, da er det ofte litt eldre.

Tone: Jeg har som regel oppsøkt elevene hjemme før de kommer tilbake til skolen.. Da har jeg fått snakket med både foreldre og med elevene. For å på en måte spørre hva jeg kan si til klassen før de kommer tilbake.

Pia og Tone er opptatt av å snakke med eleven i forkant. Dette er i samsvar med det Dyregrov (2006) hevder kan være viktig for å gjøre overgangen tilbake til skolen etter tapet best mulig. Dette funnet kan ikke sees i sammenheng med det Holland (2001) fant i sin studie, hvor elevene følte at lærer hadde gjort lite for at eleven ikke skulle føle seg ignorert, isolert og usikker når den kom tilbake til skolen etter et tap. Alle tre lærerne er opptatt av at eleven skal ha medvirkning i det som sies til resten av klassen. Dette funnet samsvarer ikke med det elevene i Eriksen (2015) sin studie fortalte om at de ikke fikk informasjon fra skolen om hvordan dødsfallet ble formidlet, og de fikk heller ingen medvirkning i dette, noe som førte til at elevene kjente på ubehag knyttet til det å komme tilbake til skolen. Det kan tenkes at ved at lærerne i denne studien lar eleven få medvirkning i hvordan det legges frem, kan elevene oppleve det mindre ubehagelig å komme tilbake til skolen. At Pia og Tone sammen med eleven finner ut hvordan en skal legge det frem er i tråd med det Dyregrov (2006) hevder er viktig for at eleven skal kunne føle en viss trygghet i det den kommer tilbake til skolen etter tapet. Dette vil kunne føre til at eleven kan oppleve at den har kontroll over situasjonen (Dyregrov, 2006). Ved at lærer har en god samtale med både forelder og elev om dette kan det føre til at alle parter føler seg ivaretatt og trygg (Dyregrov, 2006). Ved at elevene i klassen vet om situasjonen, og lærer har hatt en samtale med de om hvordan eleven ønsker at de skal forholde seg i tiden etter tapet vil kunne føre til at skolemiljøet blir mer forutsigbart, dette vil ifølge Bugge, et al. (2007) og Dyregrov (2006) kunne virke beskyttende på elever i sorg.

4.2.2 Den gode samtalen

Eleven kan ha behov for å snakke med noen som kan være til støtte over lengre tid noe lærer kan, dette kan oppleves som stabilt og trygt, noe som kan være beskyttende når barnet er i en

ellers utrygg situasjon (Bugge, et al., 2007). Da den gjenlevende forelderen på grunn av egen sorg kan ha vansker med å kommunisere med barnet om døden, følelser og andre ting barnet kan lure på kan det tenkes at lærer må ta dette ansvaret (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou & Pavlidi, 2000, i Holland, 2008). Lærerne snakket gjennomgående i intervjuene om kommunikasjon med barnet. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende:

Pia: Samtale med barna er kjempe viktig. Det skal være åpning for at eleven skal kunne gå ut å prate med noen. Vi har noen som kan hjelpe til i slike situasjoner. Da må vi omdisponere litt, og da gjør vi det. Som oftest er det den eleven er tryggest på. Andre ganger trenger ikke eleven det, det kan være nok å være i klassen.

Jon: Hun som gikk her ble mer slik at hun fadet bort til tider, også kunne hun plutselig begynne å gråte. Da var det bare å skjerme henne, ta henne med seg, og prate med henne, for å få henne i gang igjen.

Tone: Det er viktig at en snakker med dem. Slik at de vet at vi vet, at vi forstår. Har eleven noen en er fortrolig med, så skal den få bruke den så ofte den kan. Det er jo veldig stor forskjell på elevene, om de vil prate eller ikke, for vi skal ikke tvinge folk til å prate heller. Det er du som voksen som må ta den første kontakten, og ordne jevnlig samtaler, også har jeg alltid en åpen dør, slik at de kan komme innom hvis de har behov for det.

Lærerne sier ingen ting (på grunn av taushetsplikt) om hva de snakker med eleven om i disse samtalerne, men i og med at de forekommer når eleven har behov er det nærliggende å tro at tapet, følelser og tanker hos eleven er fokuset i samtalen. Pia og Tone peker på viktigheten av at eleven skal få prate med en den er trygg på. Dette sammenfaller med det Bugge, et al. (2007) hevder er viktig, om at en vanskelig samtale kan bli en god samtale dersom den forekommer mellom to parter som er trygge på hverandre. Pia strekker seg langt for å sørge for at eleven får snakke med en den er trygg på, ved å omdisponere i klassen slik at det lar seg gjøre, dette viser at hun har en sterk mening om at dette vil være det beste for eleven. Ved at lærerne i studien anser det viktig at eleven må få snakke med noen den er trygg på er det nærliggende å tro at det er en relasjon til stede mellom eleven og den læreren den får snakke med. Dette er ifølge Olsen og Traavik (2014) en forutsetning for å skape en god samtale. At samtalen blir god kan ifølge Olsen og Traavik (2014) gi eleven følelsen av at lærer bryr seg, noe som kan virke beskyttende. Tone nevner i et tidligere funn at hvis en ikke har en relasjon til eleven vil en heller ikke få kontakt med den, dette samsvarer med det Olsen og Traavik (2014) hevder.

Pia og Tone vektlegger også at det skal være åpning for samtale og kontakt hvis eleven har behov, dette er noe Ottesen (2000) hevder er viktig. Ved at lærerne åpner og legger til rette for

samtale med en lærer eleven er trygg på kan eleven få trene på å sette ord på tanker og følelser, noe som kan bidra til bearbeiding av tapet hos eleven (Olsen og Traavik, 2014). Det vil også kunne føre til at eleven utvikler følelsesregisteret og mestringsevnen, noe som vil kunne virke beskyttende i møte med motgang senere i livet (Dyregrov, 2006). Ved å tilrettelegge for samtaler slik som Pia og Tone hevder de gjør kan barna få muligheten til å spørre om ting de lurer på samt konfrontere det som har hendt, på den måten kan eventuelle misforståelser og feiloppfatninger oppklares, noe som kan føre til at noen av sorgreaksjonene, som for eksempel angst, blir mindre (Dyregrov (1994b); Raundalen og Schultz (2006).

Tone stimulerer til jevnlig samtaler etter dødsfallet, og er opptatt av at eleven skal vite at hun forstår. Dette kan ifølge Olsen og Traavik (2014) være positivt fordi det vil kunne gi eleven følelsen av at lærer bryr seg og anerkjenner eleven og hva den går igjennom, noe som kan virke beskyttende. Ved å anerkjenne eleven viser lærer tydelig at hun ser eleven. En lærer som klarer å anerkjenne elevens behov er ifølge Holland (2008) avgjørende for å hjelpe eleven videre etter tapet. Tone er også klar på at det er lærerens ansvar å opprettholde og tilrettelegge for kontakt med eleven. Opplæringsloven §9-a viser tydelig at lærer har ansvar for at elevene har et godt psykososialt miljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringsloven, 2002). Dersom lærer overser elevens behov for å snakke om det som har hendt, kan det tenkes at skolemiljøet ikke oppleves som positivt, og lærer tar da ikke sitt lovpålagte ansvar. Dette er noe Tone er bevisst.

Pia og Tone er enig i at ikke alle elevene ønsker å prate, dette kan sees i lys av det Ottesen (2000) hevder om at barn kan ha problemer med å snakke om det som har hendt. Pia og Tone mener at en da ikke skal tvinge de, men som Olsen og Traavik (2014) hevder må en ikke gi seg selv om en kan bli møtt med taushet ved første samtale, det kan derfor være hensiktsmessig å tilrettelegge for jevnlig samtaler, slik som Tone gjør. Noen elever kan lukke seg, bli innesluttet og stille, hvis eleven da ikke forholder seg til sorgen kan det føre til komplisert sorg (Dyregrov, 2016). Det kan være hensiktsmessig at lærer forsøker å få eleven i samtale til tross for at eleven ikke ønsker det selv, da det kan tenkes at dette kan føre til bearbeiding av sorgen som igjen kan føre til at eleven ikke utvikler komplisert sorg.

Jon legger til rette for samtale først når han ser at eleven har behov for det. Det kan bety at eleven hadde hatt behov for samtale med lærer tidligere, og at lærer burde lagt til rette for dette

før en står i en situasjon hvor behovet er sterkt. Det er likevel positivt at han ser på elevens behov for så å ta tak i det (Dyregrov, 2006).

For å dempe eventuelle negative effekter som kan oppstå over tid hos eleven på grunn av eksponering for krise, noe sorg kan være, vil det være hensiktsmessig at lærer tilrettelegger for at eleven kan bearbeide tapet, dette kan gjøres gjennom samtale (Raundalen & Schultz, 2006). Lærer kan legge til rette for at eleven kan bearbeide det som har hendt ved å trene på å finne ord og setninger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt (Raundalen & Schultz, 2006). To av lærerne i denne studien hadde erfaring med at elever på eget initiativ har søkt å bearbeide tapet gjennom skolearbeidet. Dette kommer frem via følgende beskrivelser:

Pia: Tegning og skriving er verktøy som er brukt for å bearbeide. Her forleden hadde jeg en unge som skrev brev til meg. Noen av brevene vil hun gjerne at vi skal lese høyt i klassen. Andre ganger er det brev som bare jeg skal lese. De går på følelser. Og da kan vi sette oss sammen å se på det hun har tegnet og skrevet, og dermed få en god samtale rundt det.

Tone: Jentene skrev om det som hadde hendt i stiler.

Disse to lærerne har lagt til rette for at eleven kan bearbeide det som har hendt ved tegning og skriving. Dette er i tråd med det Raundalen og Schultz (2006) hevder kan være viktige verktøy for å hjelpe eleven til å bearbeide tapet. Da eleven kan ha opplevd et psykisk traume kan dette ha langvarige konsekvenser for barn, og kan føre til redusert livskvalitet på livstid, det er derfor viktig å tilrettelegge for bearbeiding av tapet (Raundalen & Schultz, 2006). Pia benyttet tekstene eleven skrev som en inngang til en god samtale. Dette er i tråd med det Raundalen og Schultz (2006) hevder kan være et nyttig verktøy for bearbeiding av tapet. Gjennom at barnet får mulighet til å bearbeide tapet gjennom skriving og tegning kan de altså ha en positiv utvikling og mindre vansker knyttet til sorgen. Samtalen med barnet kan føre til at eleven får mulighet til å spørre om ting den lurer på samt trene på sette ord på følelser, noe som ifølge Raundalen og Schultz (2006) kan føre til bearbeiding. Å konfrontere det som har hendt vil kunne minke mulige vansker eleven har, som søvnvansker som igjen kan føre til konsentrasjonsvansker og angst (Raundalen & Schultz, 2006). Tone benyttet ikke tekstene som en inngang til samtale med eleven, men selve skrivingen kan også føre til bearbeiding, da dette kan gjøre at eleven får trene på å finne ord og setninger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt (Raundalen & Schultz, 2006).

4.2.3 Å se elevens behov

Et annet element som to av lærerne hadde fokus på som viktig for å ivareta elevens behov etter tapet var det sosiale miljøet i klassen. Lærer må kunne se elevens sosiale behov, og legge til rette slik at læringsmiljøet kan oppleves som strukturert, trygt og beskyttende (Dyregrov, 2006; Bugge, et al., 2007). Lærerne hadde fokus på venner og klassekamerater som ressurser for å ivareta eleven etter et tap, det kommer til uttrykk gjennom følgende:

Pia: Elevene i klassen har skrevet brev til den eleven som har mistet sin nærmeste. Du må ikke skrive heller, du kan tegne en tegning, eller du kan gi en klem eller noe annet. Vi skaper en liten indre sirkel rundt eleven som har det tøft. Slik at noen passer på, at eleven får spist litt, at den ikke går alene i friminuttene og sånt. Men det er også litt sånn at en må snakke med barna om at det ikke blir for mye og ikke for lite.

Tone: Også er det jo slik at barna etterhvert begynner å få andre viktige personer i livet, det er venner. De kan også sees på som en ressurs.

De tiltakene Pia iverksetter som å skrive brev, gi klemmer, støtte opp rundt eleven vil kunne gjøre at eleven opplever læringsmiljøet som beskyttende og trygt. Disse tiltakene kan føre til at eleven føler seg mindre isolert når den kommer tilbake til skolen, noe Holland (2008) fant i sin studie at mange elever gjør. Disse to lærerne benytter venner og klassekameratene som ressurser for å ivareta eleven, noe som kan være en styrke og en beskyttende faktor som også Bugge, et al. (2007) hevder er viktig. At de rundt eleven, ikke bare lærerne, viser omsorg vil være en måte å ivareta eleven på. Dyregrov (2006) hevder at for å oppnå et godt læringsmiljø må eleven oppleve at omgangen med de voksne er preget av nærhet, omsorg og tålmodighet. Det er nærliggende å tro at dette også gjelder omgang med medelevene.

Alle tre lærerne hadde i samarbeid med foreldre og eleven blitt enig om hva som skulle formidles til klassen, noe eleven kan ha behov for (Holland, 2003). De hadde også forberedt klassen på hvordan de skulle ta i mot eleven når den kom tilbake til skolen etter tapet. Pia var den som fortalte grundigst om dette, og gjorde dette på følgende måte:

Pia: Og vi snakker om det i klassen og tenner lys i lyttekroken. Tilslutt kommer alle spørsmålene. Hvor blir det av meg når jeg dør? Også tenker jeg at vi snakker ikke om at noen sovner stille inn. Fordi det opplever barna som at hvis jeg sovner nå, dør jeg da. Så du må snakke om at hjertet slutter å slå, og være veldig konkret på det. Også snakker vi om at det er lov til å være glad, ha det morsomt, og leke selv om man egentlig er trist.

At alle lærerne er opptatt av å forberede klassekameratene til eleven som har opplevd et tap vil ifølge Holland (2003) være hensiktsmessig, da det kan føre til at eleven ikke føler seg isolert og ensom (Holland, 2003). Det kan tenkes at medelevene vil vise mer respekt, empati og omsorg overfor eleven som kommer tilbake ved at de har blitt informert på en god måte. Dyregrov (2006) hevder at det kan virke beskyttende at lærer viser respekt, empati og omsorg overfor eleven, men det er nærliggende å tro at det også vil gjelde for andre signifikante i elevens liv, som medelevene.

Pia er ikke bare opptatt av å ivareta eleven som har opplevd et tap, men også klassekameratene. Hun har forståelse for at de kan være nysgjerrige, men også oppleve redsel for at noe liknende skal skje dem, og snakker derfor med alle sammen i lyttekroken. Hun forteller at en må være konkret i samtalen med barna og unngå omskrivninger. Dette er i tråd med det Dyregrov (2006) hevder er viktig for å unngå frykt og forvirring som kan føre til angst hos elevene. Pia mener også at det er viktig å snakke med eleven og klassen om at det er greit å være glad selv om man har opplevd et tap, dette er i tråd med det Bugge, et al. (2007) hevder. Det er imidlertid viktig at lærer er bevisst på at eleven kan bevege seg inn og ut av sorgen, og dermed ikke misforstår den sorgløse atferden og dermed stille urimelige krav til eleven både faglig, sosialt og emosjonelt (Dyregrov, 2006); (Ottesen, 2000) da dette kan igjen føre til at eleven opplever at den ikke strekker til, og dermed ikke opplever mestring. Opplevelsen av nederlag kan ifølge Olsen og Traavik (2014) være stressorer fremfor beskyttelsesfaktorer, noe en bør unngå.

Lærer må også kunne se elevens faglige behov for å kunne tilrettelegge undervisningen slik at de kan oppleve mestring (Killen, 2009). Da mange av de vanlige sorgreaksjonene hos barn (konsentrasjonsvansker, søvnvansker og angst) ofte kan føre til at skolearbeidet blir vanskelig for eleven og lærer grunnet manglende kunnskap om sorgreaksjoner kan ha vansker med å se disse vanskene i lys av tapet (Dyregrov, 2006) var jeg nysgjerrig på om dette var noe lærerne i studien var bevisst, så etter, og om de gjorde noe for å tilrettelegge undervisningen. Dette kommer til uttrykk gjennom følgende:

Pia: en må kjenne eleven godt, slik at en kan tilpasse på en god måte. En må se signalene når eleven ikke har det bra, og trenger ekstra støtte.

Jon: Hvis hun trengte ekstra hjelp, fordi hun hadde en tendens til å fade ut ikke sant, selv om de sitter der fysisk så er jo hodet ofte en annen plass så å få henne på sporet igjen. Så da må en følge med på om de klarer å følge med. Og hvis de ikke klarer det,

så er det jo å kjøre en til en for å løfte opp igjen. Det trenger ikke være helt for seg selv. Det tror jeg ikke er noe særlig i det lange løp. Det var ikke nødvendig å tilpasse skolearbeidet i dette tilfellet, hun fulgte bra med på skolen.

Tone: Det kan være vanskelig med skolearbeidet. Og da tenker jeg at kanskje skole ikke er det viktigste akkurat da, altså lekser og slikt blir underordnet. Så da tenker jeg tilpassing på alle måter.

Tone er den eneste som nevner vansker knyttet til skolearbeidet som en direkte sorgvanske. Dette samsvarer med det Dyregrov (2006) hevder kan være en vanlig sorgreaksjon. Selv om Pia og Jon ikke nevner dette som en sorgvanske nevner de likevel at en må se på elevens behov, for så å tilrettelegge. Det er dermed nærliggende å tro at de mener at elevens sorgreaksjoner kan ha innvirkning på skolearbeidet ved at eleven kan ha noen ekstra behov etter tapet. Dette er i så fall i tråd med det Dyregrov (2006) hevder om at flere av vanskene kan føre til vansker knyttet med skolearbeidet; søvnvansker, konsentrasjonsvansker og angst blant annet. Alle lærerne hevder at en må tilrettelegge for eleven. Å tilrettelegge for eleven kan bety ulike ting, og kun Tone nevner tilrettelegging i samme kontekst som ved skolearbeidet, men det kan tenkes at Pia og Jon også mener tilrettelegge skolearbeidet. Da elever i sorg kan ha særlig behov for å oppleve mestring vil tilrettelegging og tilpassing av skolearbeidet være hensiktsmessig (Killen, 2009). Det er en styrke at lærerne ser elevens faglige behov for så å tilrettelegge og gi ekstra støtte. Pia og Jon ser på elevens behov, for så å tilpasse. På den ene siden kan det tenkes at eleven trenger at skolearbeidet tilpasses allerede før det er behov for det, noe Pia og Jon ikke gjør. Dette for å unngå at eleven opplever nederlag, men heller kan oppleve mestring (Dyregrov, 2006; Killen, 2009). Ved at disse lærerne tilrettela undervisningen etter at behovet hadde vært der er det nærliggende å tro at eleven allerede kan ha opplevd nederlag knyttet til skolearbeidet, og at det er derfor tiltak iverksettes. Dette kan sees i lys av det Olsen og Traavik (2014) hevder om at opplevelser av nederlag kan være stressorer fremfor beskyttelsesfaktorer, noe en bør unngå. På den andre siden trenger ikke skolearbeidet å bli et problem for eleven og det kan da tenkes at det kan oppleves som et nederlag for eleven at oppgavene blir for lette. Det kan derfor tenkes at det er en styrke at disse lærerne så på elevens behov for så å tilrettelegge, da dette kan indikere at de er klar over at vanskene kan være en konsekvens av tapet, og dermed stiller rimeligere krav til eleven som da kan oppleve mestring fremfor nederlag (Dyregrov & Raundalen, 1994). Lærerne benytter begrepet *tilrettelegge*, og det kan tenkes at det er mange ting de gjorde for å tilrettelegge faglig slik at eleven verken opplever at arbeidet blir for enkelt eller for lett. Lærer kan legge til rette for at eleven får ekstra støtte av lærer, flere pauser, eller

færre oppgaver med samme vanskegrad. Dette kan ifølge Dyregrov (2006) være hensiktsmessig for eleven.

Jon hadde ikke erfaring med at skolearbeidet kunne bli vanskelig, men sier likevel at eleven hadde tendenser til å fade ut, noe som kan tyde på at eleven kan ha vansker med å konsentrere seg. Det kan tenkes at dette på lang sikt kan føre til at eleven faller etter med skolearbeidet, noe som vil kunne oppleves som ekstra stressorer for eleven, og dermed kunne ha negativ innvirkning på elevens utvikling (Olsen & Traavik, 2014). Raundalen og Schultz (2006) hevder at hvis denne type vanke vedvarer bør en knytte inn andre instanser for hjelp. En kan lese i tidligere funn at helsesøster er den eneste instansen som denne læreren knytter inn, det kan tenkes at flere instanser kunne vært knyttet inn. Han mener også at en til en undervisning eller undervisning i mindre grupper kan være hensiktsmessig for å løfte eleven faglig. Dette kan være en god måte å sørge for at eleven opplever mestring med skolearbeidet, men det kan også tenkes at det vil oppleves som isolerende å bli tatt ut av undervisningen. Følelsen av isolasjon er ifølge Holland (2008) vanlig hos elever i sorg, og en bør legge tilrette for at eleven ikke kjenner på dette. Det kan derfor tenkes at første steg for tilpasset undervisning for eleven som hadde en tendens til å fade bort, burde vært gjort i klasserommet. Hvis undervisningen var tilpasset i klasserommet kan det tenkes at eleven ikke vil ha behov for å bli tatt ut av klassen. Dersom klasserommet er strukturert og forutsigbart for eleven kan det virke trygt og beskyttende for eleven å være i klasserommet sammen med sine medelever (Dyregrov, 2006; Bugge, et al., 2007). Jon forteller også at det vil være hensiktsmessig at eleven får ha med seg noen klassekamerater, og det kan tenkes at dette kan minke risikoen for at eleven føler seg isolert og ensom, noe som er gunstig.

5. Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan lærere opplever sin egen kunnskap om sorgarbeid, samt hva de vektlegger i sorgarbeid i skolen. I dette kapittelet presenteres en generell refleksjon, deretter sammenfatter jeg de mest sentrale funnene i studien sett i lys av problemstillingen. Avslutningsvis belyses en mulig vei for videre forskning på temaet.

5.1 Generelle refleksjoner

Denne studien kan ikke generaliseres, men den kan likevel ha en viss overføringsverdi. Funnene som presenteres er en situert sannhet av deltakernes opplevelser og erfaringer knyttet til egen kunnskap om sorgarbeid i skolen, samt hva som vektlegges i sorgarbeid i skolen i dag. Oppgaven kan bidra til å sette i gang refleksjoner hos lærere og spesialpedagoger som leser den, noe som kan gi mulighet for at de kjenner seg igjen i deltakernes beskrivelser, samt føre til refleksjoner hos lærere om hvordan en selv ville løst situasjonen om en kommer opp i den. Dette kan føre til at oppgaven likevel kan ha en viss overføringsverdi.

Studien er med på å aktualisere og belyse et viktig tema som det er nærliggende å tro at mange lærere har mangelfull kunnskap om, men som de før eller senere muligens vil ha nytte av å ha kunnskap om, da flere tusen barn i Norge i løpet av noen år vil oppleve å miste en forelder. Ut i fra funnene i denne studien kan det være nærliggende å tro at det mangler kunnskap hos lærere generelt i Norge om temaet *barn i sorg*. Dette hevder jeg med bakgrunn i at lærerne i studien arbeidet på tre ulike skoler rundt om i landet, og har jobbet på flere ulike skoler løpet av et langt arbeidsliv, og aldri fått tilbud fra noen av skolene om å dra på kurs med dette som tema, samt at temaet er lite i fokus på lærerutdanningen. To av de tre lærerne hadde ikke hatt dette som tema i sin utdanning, den ene hadde hatt det som et veldig lite tema. Jeg som nyutdannet hadde det også som et lite tema på et valgfag, det er derfor grunnlag for å tro at mange lærere i Norge har lite teoretisk kunnskap om temaet. Det vil være sentralt at kunnskap om dette temaet kommer frem til dem som møter barna hver eneste dag, og det er dermed ikke tilstrekkelig at dette ikke er et sentralt tema i lærerutdanning, eller som kurs.

Relasjoner, kommunikasjon og tilrettelegging vektlegges, som en del av sorgarbeidet, av disse lærerne gjennomgående i studien, dette er i stor grad i tråd med det teorien hever er sentralt i dette arbeidet. Dette er elementer som er gjennomgående i lærerutdanningen knyttet til alle

elever generelt og ikke spesifikt elever i sorg, og er dermed noe de fleste norske lærere har kunnskap om. På bakgrunn av dette har lærerne kunnskap om ivaretagelse av elever generelt, men som vi vet kan elever i sorg ha noen ekstra behov etter tapet, så spørsmålet vil da være om det er tilstrekkelig å ha kunnskap om kun disse tre elementene for ivaretagelse. Er lærerutdanningen god nok når det kommer til dette temaet? Og dersom lærerutdanningen ikke er god nok, hva vil det bety for den fremtidige skolen og ivaretagelse av disse elevene? Muligens at lærere ikke vil ha nok kunnskap om temaet barn i sorg i skolen.

Denne oppgaven har fokus på barns sorg knyttet til tap av en forelder, noe som ifølge Dyregrov (2006) vil være det tapet som vil ha størst konsekvens for barnet, men tap i alle mulige varianter vil ha konsekvenser for barn. Denne oppgaven og dens innsyn i hvordan sorgarbeid kan drives vil kunne ha betydning og verdi for andre typer tap og kriser. Sorg kan sies å være reaksjoner på betydningsfulle tapsopplevelser. Et betydningsfullt tap vil være et tap av noen som har stor betydning for å opprettholde verden som meningsfull og stabil (Sandvik. 2003). Sorg vil gjerne kjennetegnes ved lengsel, savn og smerte. Funnene og teoriene som belyses i oppgaven vil kunne ha overføringsverdi til andre typer tap; søsken, besteforeldre, venner og kanskje til og med ved skilsmisse. Dette fordi tap av disse kan føre til lengsel og savn, og vil dessuten kunne føre til at verden blir mindre stabil for barnet. Skilsmisse vil også kunne føre til at verden oppleves som ustabil, og barnet kan oppleve å savne og lengte etter hverdagen slik den var før foreldrene gikk fra hverandre. Hvis en ser på sorg i et bredere perspektiv vil det også ramme mange flere elever, og dette er enda et argument for at kunnskap om dette er sentralt for lærere.

5.2 Sammenfatning av studiens hovedfunn

Lærerens kunnskap om sorgarbeid

Et sentralt funn i studien var at alle lærerne mener at de kunne trenge mer skoling og kunnskap om temaet barn i sorg og sorgarbeid. Det er dermed nærliggende å tro at de *opplever* at de ikke har nok kunnskap om dette. Dette kan komme av at det var lite fokus på temaet i deres utdanning, samt at de ikke har fått tilbud om kursing innen for temaet. Alle forteller at de kunne tenke seg mer kunnskap, da dette er et viktig tema og en situasjon en før eller senere kommer opp i som lærer. Alle lærerne mente også at det krever spesiell kompetanse for å kunne ivareta elever i sorg på en hensiktsmessig måte etter tapet, og ut i fra deres utsagn og deres utdanningsbakgrunn er det grunnlag for å si at de selv mener de ikke har nok kompetanse innenfor temaet. Gjennom erfaring med arbeid med elever i sorg kan lærerne ha utviklet en

forståelse som kan føre til at de anerkjenner og er bevisst elevens behov, noe som vil kunne være en styrke.

Henvisningskompetanse

Alle lærerne hadde benyttet seg av kompetanse fra andre instanser i mer eller mindre grad og av ulike grunner. Pia benyttet seg av andre instanser i det hun selv opplevde at hun hadde for lite kompetanse, noe som kan føre til at hun kan få tips til hvordan en kan ivareta eleven på en god måte. Tone derimot så på elevens atferd om det var behov for videre kompetanse, dette kan ansees å være en styrke. Alle lærerne viste at skolen hadde en beredskapsplan, samt hva denne inneholdt av informasjon, dette førte til at de viste hvem de skulle kontakte og hvordan de skulle forholde seg til situasjonen i det den oppsto. Tone sin skole hadde i tillegg et ressursteam på skolen, hvor andre instanser var inne. Dette teamet la til rette for å diskutere og drøfte ulike elevcases, og Tone hadde dermed muligheten til å få tips til hva hun kunne gjøre i hverdagen, men også til om det var behov for mer terapeutisk behandling for eleven.

Kunnskap om elevers sorgreaksjoner

Kunnskap om sorgreaksjoner vil kunne være avgjørende for å ivareta elevens behov etter et tap, og det er viktig å kjenne til ulike sorgreaksjoner slik at en kan vite når det er behov for videre henvisning. De tre lærerne i studien hadde erfaring med ulike sorgreaksjoner hos eleven, og var bevisst på at det vil være veldig individuelt hvordan en reagerer på et tap. Dette er en styrke. Det var likevel flere av sorgreaksjonene som teorien nevner som ikke sammenfalt med det lærerne sa. Lærerne var enig i at kunnskap om sorgreaksjoner er viktig for å kunne se elevens behov, for så å iverksette tiltak.

Sammendrag av første hovedkategori: Lærerens kunnskap

Lærerne opplever at de har for lite kompetanse, men de er bevisst sitt ansvar for å ivareta elever i sorg, noe som er en styrke. De har også kunnskap om ulike sorgreaksjoner, samt har benyttet kompetanse fra andre instanser noe som er positivt. Dette kan sies å være et kortfattet svar på første del av problemstillingen; *Hvordan opplever lærere sin kunnskap om sorgarbeid?*

Relasjoner

Lærerne i studien anså relasjoner som helt sentralt i sorgarbeidet. Relasjoner var særlig viktig for dem for å kunne se elevens behov. For å skape og opprettholde relasjoner vektla alle at en må se eleven i det daglige. Å se eleven vil omfatte å se elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov. At lærerne anså relasjoner som viktig i arbeidet med å ivareta eleven etter et tap er en styrke, da relasjoner ansees å være en av de mest virksomme beskyttelsesfaktorene.

En annen relasjon som de tre lærerne pekte på som særlig viktig var relasjonen mellom skole og hjem. To av lærerne var opptatt av at denne relasjonen må være god for å sikre informasjon til og fra hjemmet, noe som kan føre til at alle parter føler seg trygg og ivaretatt. Jon og Tone dro hjem til eleven etter tapet, for å snakke med alle parter. Dette kan være positiv fordi det vil gi både eleven og forelderen følelsen av at lærer bryr seg og anerkjenner det eleven gjennomgår. Dette kan virke beskyttende på alle parter. I denne underkategorien drøftes også at lærerne i samråd med både eleven og forelderen blir enig om hvordan tapet skal formidles, noe som vil kunne føre til at eleven opplever det som tryggere å komme tilbake til skolen etter tapet, og en kan unngå at eleven føler seg isolert og ensom på skolen.

Den gode samtalen

I sorgarbeidet på skolen var kommunikasjon med eleven noe alle lærerne vektet. To av lærerne var opptatt av at eleven skulle få prate med noen den var trygg på, da dette vil kunne være viktig for å skape en god samtale mellom lærer og elev, noe som kan føre til at eleven kan bearbeide tapet. Tone og Pia pekte på betydningen av at eleven skal vite at rommet for samtalen er der, dette er en styrke. De hevdet også at en ikke skal presse eleven til å snakke dersom den ikke ønsker. Det kan likevel være hensiktsmessig å ikke gi seg selv om en blir møtt med taushet ved første forsøk på en samtale. Tone var den eneste som la til rette for jevnlig samtaler med eleven etter tapet, noe som kan være hensiktsmessig da eleven etter en stund kanskje vil åpne seg mer. Jon var den eneste av lærerne som la til rette for samtale først når han så at eleven hadde et behov, noe som kan være for sent, men det er likevel positivt at lærer ser på elevens sorgreaksjon for så å ta tak i elevens behov. Samtale med eleven kan hjelpe eleven til å sette ord på følelser og tanker, noe som vil kunne hjelpe eleven til å bearbeide det som har hendt, samt gi eleven mulighet for følelsesmessig mestring. Dette vil kunne hjelpe eleven til å takle motgang senere i livet. Pia og Tone driver sorgarbeid ved å tilrettelegge for at eleven skal kunne bearbeide tapet gjennom tegning, skriving og lek. Pia benytter dette som utgangspunkt for samtale med eleven. Dette kan hjelpe eleven til å sette ord på følelser og tanker, noe som vil kunne hjelpe eleven til å bearbeide det som har hendt, samt gi eleven mulighet for følelsesmessig mestring. Dette vil kunne hjelpe eleven til å takle motgang senere i livet.

Å se elevens behov

Pia og Tone anså venner og klassekamerater som ressurser i sorgarbeidet. Damene forberedte klassekameratene på hvordan de kunne ivareta eleven når den kom tilbake til skolen etter tapet. Dette vil være en styrke, da dette kan føre til at eleven opplever skolemiljøet som trygt og

forutsigbart. Dette var ikke noe Jon vektla i intervjuet. Alle lærerne var opptatt av at eleven skulle ha medvirkning i hvordan tapet formidles til klassen. Dette vil være hensiktsmessig, da det kan føre til at en unngår at eleven føler seg isolert og ensom.

Kun Tone nevnte at skolearbeidet kunne bli vanskelig som følge av tapet. De andre nevnte likevel at en må se på elevens behov, for så å tilrettelegge, noe som kan bety å tilrettelegge faglig. Jon hadde erfaring med at eleven kunne ha vansker med å konsentrere seg, men nevner likevel ikke dette kan ha konsekvenser for skolearbeidet. At lærer er bevisst at skolearbeidet kan bli vanskelig vil være særlig viktig, da elever i sorg kan ha særlig behov for å oppleve mestring. Tilpasset og tilrettelagt undervisning kan være viktig verktøy for å få til nettopp dette.

Sammendrag av funn i andre hovedkategori: Å se eleven

Særlig to elementer ble vektlagt av lærerne som særlig viktig i sorgarbeidet; *Kommunikasjon og relasjoner*. Dette er i stor grad i tråd med det teorien hevder er viktig. Relasjoner kan ansees å være en av det mest virksomme beskyttelsesfaktorene, og er helt avgjørende for at hjelpetiltak skal fungere. Lærerne nevner både relasjoner mellom lærer og elev, mellom skole og hjem og mellom elevene. Samtale med eleven vil kunne hjelpe den til å bearbeide tapet, noe som vil være hensiktsmessig. Et annet essensielt funn som går igjen gjennom alle intervjuene er å *tilrettelegge etter elevens behov*, og det er her faglig tilrettelegging og tilpasset undervisning kommer inn. Dette vil være hensiktsmessig for at eleven skal kunne oppleve mestring. Gjennom relasjoner, samtale og tilrettelegging vil en kunne dekke elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov. Et kortfattet svar på andredel av forskningsspørsmålet *Hva vektlegger lærere i sorgarbeid i skolen*, vil dermed være å se elevens faglige, emosjonelle og sosiale behov for så å tilrettelegge rundt disse. Relasjoner og kommunikasjon ansees også som essensielt i sorgarbeidet for disse lærerne.

5.3 Veien videre

Barn i sorg vil alltid være et aktuelt tema, da en ikke har mulighet til å forebygge eller iverksette tiltak for å forebygge eller minke antall barn som opplever å miste en forelder. Dette fordi det er utenfor vår kontroll at tragedier i form av ulykker og sykdom med døden som følge inntreffer. Det eneste vi kan kontrollere er hvordan en ivaretar de som sitter sørgende igjen, og det er her den videre forskningen burde forekomme. Denne studien har tatt lærernes perspektiv, og videre kunne det vært interessant å få høre elevenes opplevelse av lærerens kunnskap, samt hvordan de opplever at de har blitt ivaretatt etter et tap. Dyregrov (2008) har sett på dette, men det var

knyttet til barn i alderen 13-24 år. Det hadde derfor vært interessant å se hvordan de yngste elevene opplever dette. For å gi lærere bedre innsikt i hvilke behov elever kan ha etter ett tap, kunne det også være interessant å få innsikt i hvilke behov eleven selv opplever at den har etter et tap.

Litteratur

- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevens læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bugge, K.E., Røkholt, E. G. & Jensen, K. D. (2010). *Børn og unge i sorg: Faglig støtte til børn og unge som oplever alvorlig sygdom eller dødsfald i nærmeste familie*. København: Munksgaard Danmark
- Bugge, K.E. (2003). Hvordan møte barn og ungdom i sorg? I K. E. Bugge, H. Eriksen og O. Sandvik (red), *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, K.E., Grelland, E., & Schrader, L. (2007). *Skolebarn og sorg*. Oslo: Landsforeningen uventet barnedød.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Drugli, M.B. (2014). *Relasjon mellom lærer og elev*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Relasjoner-mellom-elev-og-larer/>
- Drugli, M. B., & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyregrov, A. (1994a). Beredskapsplan for skolen. I A. D. Raundalen, *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat forlag.
- Dyregrov, A. (1994b). Hjelp til barn i sorg. I D. Atle, & M. Raundalen, *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat forlag.
- Dyregrov, A. & Dyregrov, K. (2016). *Barn som mister foreldre*. <https://psykologisk.no/sp/2016/06/e9/> (hentet 01.02/17).
- Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn - en håndbok for voksne*. 5892: Fagbokforlaget vigmostad & Bjørke As.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties* (ahead-of-print), 1-10.
- Dyregrov, K. (2016). *Når verden snus på hodet - etterlatte ved unaturlig død*. I K. D. Kjell Underlid, *Krevende livserfaringer og Psykisk helse* . Oslo: Cappelen Damm As.
- Dyregrov, K. (2008). *Psykososiale belastninger for unge etterlatte ved selvmord: Ønsker om bistand fra hjelpeapparatet*. Tidsskrift for norsk psykologforening, 45(1), 14.
- Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død: Hvordan kan vi hjelpe?* Bergen: Fagbokforlaget

- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). Barns sorg- og krisereaksjoner. I M. R. Atle Dyregrov, *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken: Magnat forlag.
- Ekvik, S. & Høivik, M. H. (2010). *Tårer uten stemme: Når barn er blant dem som sørger*. Oslo: Verbum.
- Eriksen, M. (2015). Som skyer på himmelen Krisepedagogikk i skolen: en kvalitativ studie av barn og unge i sorg og krise etter tap av en forelder, og deres møte med skolen og kontaktlærer. (Mastergradsavhandling, NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387975/Michelle%20Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdottir, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (7. opplag. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag As.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge
- Holland, J. (2008) How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Holland, J. (2003). Supporting schools with loss: 'Lost for Words' in Hull. *British Journal of Special Education*, 30(2), 76-78.
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London: Jessica Kingsley.
- Killen, K. (2009). *Sveket I. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Knutsen, S, A. (2013). Sorg i skolen. *Læreres kompetanse om arbeid med barn i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185765/Ekorns%c3%a6ter%20Knutsen%2c%20Silje%20Anita.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- McCarthy, J. R. & Jessop, J. (2005). *The impact of bereavement and loss on young people*. <https://www.jrf.org.uk/report/impact-bereavement-and-loss-young-people>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. (1. Utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M., & Traavik, K. (2014). *Resiliens i skolen* (3. opplag. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven. (2002). *Elevane sitt skolemiljø*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10
- Opplæringsloven. (2011). *Personalet i skolen m.m.* Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Ottesen, D. (2000). *Barn og sorg - om foreldretap i barndommen*. 0111, Oslo: Kommuneforlaget As.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. School psychology book series: ERIC.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utgave, 6. opplag. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget As - .
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk* (Vol. 2012). 0105, OSLO: Universitetsforlaget.
- Sandvik, O. (2003). *Hva er sorg, og hvordan kan den forsås?* I: K. E. Bugge, H. Eriksen og O. Sandvik, (red), *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (hel bok.)
- Stroebe, M. S., Hansson, R.O., Stroebe, W. & Schut, H.A .W. (2001). *Handbook of bereavement research: consequences, coping and care*. Washington DC: American Psychological Association. http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=151597&a=2
- Syse, A. (2012). <http://kreftregisteret.no/no/Generelt/Nyheter/Antall-barn-med-kreftsykeforeldre-er-kartlagt-> – lastet ned 10/12-16
- Thagaard, T. (2009). *systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Dette er en mastergradstudie, som gjennomføres ved NTNU, og prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Formålet med studien er å få innblikk i kontaktlæreres kunnskap, holdninger og erfaringer i arbeid med barn i sorg. Problemstillingen som skal analyseres er ”hvordan arbeider kontaktlærer for å fremme god psykisk helse hos elever som har mistet nærmeste omsorgsperson”. Du forespørres om å delta i prosjektet på grunn av din yrkestittel.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres ved bruk av kvalitativ metode, med intervju som metode for innsamling av empiri. Å delta i studien vil innebære at du stiller opp på et intervju, som vil omhandle dine refleksjoner, holdninger og erfaringer med arbeid med barn i sorg. Det er ønskelig å benytte lydopptak av intervjuet. Dette opptaket vil kun være tilgjengelig på min lukkede datamaskin, hvor kun jeg har tilgang.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger om deg, og alle opplysninger vil bli lagret på min private datamaskin. Du vil bli anonymisert allerede ved transkribering av lydopptak. Etter transkriberingen vil lydopptaket slettes, og informasjonen i studien vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anette Erlien; epost: anetteerlien@hotmail.com, tlf: 98051930. Du kan også kontakte min veileder Anne Torhild Klomsten; anne.klomsten@svt.ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(signert av prosjektleder, dato)

Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD



Anne Torhild Klomsten
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51936 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51936</i>	<i>Arbeid med sørgende barn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Torhild Klomsten</i>
<i>Student</i>	<i>Anette Erlien</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Kompetanse og utdanning

- Hvilken yrkeserfaring har du?
- Når du tok utdanninga di var det da noe særlig fokus på barn i sorg i undervisningen?
- Synes du det burde være fokus på det i utdanningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Opplever du at du/skolen generelt har nok kompetanse innenfor feltet?
- Har skolen du jobber på utarbeidet en beredskapsplan? Er skolene forberedt?

Sorg

- Hva legger du i begrepet sorg?
- Har du noe kunnskap om vanlige sorgreaksjoner hos barn?

Sorgarbeid

- Mener du at skole eller lærer har noe spesielt ansvar for elever som opplever å miste en forelder? Hvorfor?
- Har du erfaring med arbeid med barn i sorg?
- Hvor tenker du at sorgarbeidet skal gjøres?
- Hvordan tenker du at sorgarbeid bør drives?
- Mener du at en trenger noe spesiell kompetanse for å arbeide med barn i sorg?
Hvilken?
- Hva ser du for deg vil være hensiktsmessig som kontaktlærer å gjøre i en slik situasjon? Hvorfor?
- Hvordan kan lærer ivareta elever som kommer tilbake til skolen etter et tap?
- Har skolen eller du som kontaktlærer benyttet kunnskap fra andre instanser i slike tilfeller?
- Dersom det ikke iverksettes noen tiltak, hvilke konsekvenser kan det ha?