

Anne Larsen Strand

Elever i sorg og deres møte med skolen og læreren

En fenomenologisk undersøkelse av tidligere elevers tap av forelder i løpet av grunnskolen, og deres opplevelse av møtet med læreren

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Juliette Boks-Vlemmix

Mai 2022

Anne Larsen Strand

Elever i sorg og deres møte med skolen og læreren

En fenomenologisk undersøkelse av tidligere elevers tap av forelder i løpet av grunnskolen, og deres opplevelse av møtet med læreren

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk
Veileder: Juliette Boks-Vlemmix
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er sorg og hvordan elever som har mistet en forelder opplever å komme tilbake til skolen. Basert på de erfaringer og opplevelser som er hentet inn, vektlegger studien hvordan en lærer best mulig kan møte elever i sorg. Hensikten har vært å bidra til økt forståelse for sorg og sorgreaksjoner, slik at alle lærere som er interessert i profesjonsetikk, kan dra nytte av denne oppgaven. Ønsket med studien er å få en forståelse av at sorgopplevelser er individuelle, slik at barn og ungdom får den beste støtten de trenger for å mestre livet. Studien har fokus på hvordan man kan støtte barn og ungdom som sørger. Studiens problemstilling er:

«Hvordan kan en elev som har mistet forelder i løpet av grunnskolen, bli møtt av læreren på best mulig måte?»

Denne problemstillingen baserer seg på erfaringer og opplevelser fra tidligere grunnskoleelever som mistet en eller begge sine foreldre i grunnskolen. Studien har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode hvor det er utført dybdeintervju på fire personer. Resultater og funn presenteres gjennom tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Den første kategorien er *Tilbake til skolen* der deltakerne deler sine opplevelser fra møtet med skolen etter ha mistet forelderen sin. Denne kategorien bygger på deltakernes behov for å komme tilbake til skolen, og ønsket om at skolen skulle være et fristed. Den andre kategorien er *Lærerens håndtering* og tar for seg ulike tiltak deltakerne meddeler at læreren har gjort. Tredje og siste kategori har jeg kalt *Elevens behov* og her kom det fram hvilke behov de i dag ser at de hadde hatt da de var i sorg. I tillegg besvarer de, basert på sine opplevelser, hvordan en fremtidig lærer best mulig kan møte elever i sorg og krise.

De sentrale funnene viser at deltakerne ønsket å komme tilbake til skolen og oppleve skolen som et fristed, men samtidig bli sett og få anerkjennelse for sitt tap. Videre fremkommer det i studien at deltakerne ønsket og hadde behov for mer samtale enn de fikk. Dette kan tyde på at lærere er usikre i møte med barn i sorg, og dette skyldes blant annet manglende kunnskap og manglende fokus på krisepedagogikk. Sist, men ikke minst fremkommer det at eleven ønsker å bli inkludert i valg og avgjørelser som angår dem, og at en lærer bør se på eleven som ekspert på egen sorg.

Abstract

The theme of this study is grief and how students who have lost a parent experience returning to school. Based on these experiences, the study emphasizes how a teacher best can respond to students in grief. The aim has been to contribute a better understanding of grief and the following reactions, so that all teachers that are interested in professional ethics, can benefit from this task as they can read how different students have reacted. The aim of the study is to understand that grief experiences are individual, so that children and young people receive the best possible support they need to master life. It focuses on how to support children and young people who are grieving. The issues highlighted in this study are the following:

«How can a pupil who has lost a parent during primary school be met by the teacher in the best possible way?»

This problem is based on experiences from previous primary school students who lost one or both of their parents in primary school. The study is based on a qualitative research method, in which an in-depth interview with four people was conducted. The results are presented through three main categories with associated subcategories. The first main category is called *Back to School*, in which participants share their experiences of meeting the school after losing their parent. This category is based on the participants' need to return school, and the desire for school to be a «freezone», a place where they could come and focus on positive things. The second main category is *Teacher Handling* and addresses various actions participants report that the teacher has taken. The third and the last main category I have called *Student's Needs* and in this part the participants were asked what needs they currently see that they would have needed while they were grieving. In addition, they respond how a prospective teacher best can meet students in grief and crises.

What the findings show, is the children's desire for a balance between the school being able to act as a freezone, but at the same time get recognition of the loss. In addition, the desire and need for more communication emerges. This may imply that teachers are unsure of how to deal with children in grief, partly due to a lack of knowledge and a lack of focus on crisis education. Finally, it emerges that the student wants to be included in choices and decisions that concern them, and that a teacher should look at the student as an expert on their own grief.

Forord

Jeg vil takke alle som har støttet og hjulpet meg i denne læringsrike, spennende og krevende prosessen. Jeg vil begynne med å gi en stor takk til mine deltakere som har gjort denne studien mulig å gjennomføre. Takk for at dere ville dele deres opplevelser og erfaringer til meg og leserne av denne oppgaven. Målet med studien min var å få innsikt i og fremme elevperspektivet i forståelsen av sorg, og dere har gjort dette mulig. Videre vil jeg takke min veileder, Juliette Boks-Vlemmix, for tett oppfølging, fleksibilitet og forståelse. De jevnlige møtene med kaffe, prat og veiledning har vært helt nødvendig for motivasjonen i arbeidet med masteroppgaven.

Helt til slutt vil jeg takke min personlige heiagjeng, familie venner og kjæreste. Med dere har prosessen blitt veldig mye lettere!

Trondheim, mai 2022

Anne Larsen Strand

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Tidligere forskning	2
1.3	Avgrensning og oppbygning	3
2	Teori.....	4
2.1	Sorg og sorgreaksjoner hos barn og unge	4
2.2	Råd i møte med barn og unge.....	6
2.3	Anerkjennelse og agent i eget liv.....	7
2.4	Lærerens profesjonelle rolle	7
2.5	Krisepedagogikk.....	8
3	Metode.....	10
3.1	Kvalitativ metode	10
3.2	Fenomenologisk metode	10
3.3	Utvalg	11
3.4	Kvalitativt forskningsintervju	11
3.5	Forskerrollen	12
3.6	Gjennomføring	13
3.7	Intervjuerens kvalifikasjoner	14
3.8	Bearbeiding av data	14
3.8.1	Transkribering	14
3.8.2	Analyse	14
3.9	Kvalitet på studien.....	16
3.9.1	Pålitelighet og gyldighet	16
3.9.2	Overførbarhet.....	17
3.9.3	Etiske hensyn	17
4	Analyse.....	18
4.1	Tilbake til skolen	18
4.1.1	Skolen som fristed.....	18
4.1.2	Oppsummering	21
4.2	Lærerens håndtering	21
4.2.1	Tiltak	21
4.2.2	Oppsummering	23
4.3	Elevenes behov	24
4.3.1	Støtte til samtale	24
4.3.2	Oppsummering	25

5	Drøfting	27
5.1	Balanse mellom skolen som fristed og anerkjennelse	27
5.2	Behovet for kunnskap	29
5.3	Behovet for tiltak.....	30
5.4	Behovet for samtale.....	32
6	Konklusjon.....	35
7	Videre forskning	36
	Referanser	37
	Vedlegg	41

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke barns behov i sorg og krise. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever som mistet forelderen sin i grunnskolen, opplevde møtet med skolen og læreren. Sommeren til første videregående mistet jeg pappa. Dette var en vanskelig periode i livet, og med årene har min personlige nysgjerrighet på hvordan sorgen kunne utviklet seg annerledes, vokst. Mye av årsaken til dette er nok knyttet til at jeg selv skal bli lærer snart, og opplever ikke å ha opparbeidet meg kunnskap på dette feltet gjennom lærerutdanningen. Kombinasjonen av egne erfaringer og det at jeg skal bli lærer, har fått meg til å bli nysgjerrig på hvor ansvarsområdet til skolen og læreren ligger på dette området, og hvordan elever som mister en av sine nærmeste, blir møtt av skolen og læreren. Jeg mistet pappa i overgang til videregående skole, men i oppgaven min er jeg ute etter å undersøke erfaringen fra dem som har mistet forelderen sin da de gikk i grunnskolen, altså barne- og ungdomsskolen. Min ambisjon i masterarbeidet mitt, er å kunne bruke mine funn til mitt eget fremtidige lærerarbeid i grunnskolen og at funnene gir meg, og andre som jobber med barn og unge, mer faglig innsikt og kunnskap til å kunne møte barn i sorg.

Mitt ønske om å intervju tidligere grunnskoleelever framfor for eksempel lærere, ligger i at det er lite forskning på barnets opplevelse på dette feltet. Forskning har sjeldent beskjeftiget seg med barns sorg (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 11), den har i mye større grad tatt utgangspunkt i voksnes sorg og sorgreaksjoner. Vi mangler derfor nødvendig kunnskap om barns sorgreaksjoner. Som Dyregrov og Lytje (2021) påpeker er det de voksnes perspektiver på hvilken hjelp sørgende barn trenger, som fremdeles dominerer feltet (s. 15). En har tidligere også tenkt at barn ikke sørget fordi de manglet forutsetningene for å forstå døden (Hunter og Smith, 2008). Det er undersøkt hvilken effekt et tap av forelder i barndommen kan ha for barnet som blir etterlatt, der depresjon, sinne, sosial isolasjon og søvnløshet er noen konsekvenser som kan inntreffe i tiden etter tapet (Dowdney, 2000). Livslange konsekvenser kan følge (Berg, mfl., 2016), ikke minst fordi de er så avhengig av de voksne rundt seg. For barn kan for eksempel forsinkelse i deres utvikling oppstå (Cerniglia mfl., 2014).

At det har vært lite kunnskap på dette feltet viser seg blant annet fra en undersøkelse om læreres kunnskap om sorg og krise, utført på 80-tallet av Dyregrov og Lytje (2021), der ingen av skolene fra undersøkelsen hadde noen form for beredskapsplan for hvordan å møte et barn i sorg og krise. I mangel av en plan forskanset lærerne seg bak tanken om at det var best å la eleven få være i fred, og at skolen skulle være et fristed for barn i sorg (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 11). Utviklingen av forståelsen av sorg og sorgreaksjoner har gjennomgått en sterk utvikling fra 80-tallet til i dag. I dag preges beskrivelsene av sorg og sorgreaksjoner av nyanser og kompleksitet (Sandvik, mfl., 2018, s. 33). Vi ser i 2022 en positiv utvikling på dette feltet ved at nyere forskning om sorg inkluderer barna i forskningen, der barna blir sett på som ekspert på egen sorg (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 41). At barnet blir sett på som ekspert på egen sorg betyr at de voksne som skal hjelpe barna, må lytte til barna og inkludere barnas ønsker for hvordan støtte og omsorg skal ytes. I skolesammenheng kan dette bety at læreren og

skolen som vurderer tiltak, inkluderer det sørgende barnet i prosessen. Dette er et ønske og behov som viser seg å gå igjen fra funn gjort av Dyregrov og Lytje (2021, s. 16), og man kan konkludere med at ved å inkludere barnet i prosessen bidrar dette til å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven. Opplæringsloven (1998, §9a-1) skal sikre at elever opplever et godt og trygt skolemiljø, der skolen og rektor skal drive et kontinuerlig arbeid for å sikre dette. Selv om loven ikke eksplisitt benytter seg av begrepene sorg og krise, vil sorg og krise påvirke hvordan eleven har det på skolen, dermed blir det skolen og lærernes jobb å imøtekomme de behov eleven har slik at et godt og trygt skolemiljø ivaretas. Også FNs barnekonvensjon forplikter lærere til å gi hjelp og støtte til barn og ungdommer som har vært utsatt for kriser og andre vanskelige livshendelser (Raundalen & Schultz, 2006, s. 232), slik det står i barnekonvensjonen, artikkel 3 om barnets beste. Ved alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barnekonvensjonen, 2003).

Ut ifra det vi vet om barns sorg og sorgreaksjoner i dag, kan det være en uheldig konsekvens for barna at lærere forstår «skolen som fristed». Et fristed er da definert som et sted som er fritt for anerkjennelse av døden, den snakkes ikke om. Skolen kan absolutt fungere som et fristed, men samtidig vet vi nå at den må anerkjenne tapet og sorgen som følger med døden. Siden elever tilbringer store deler av dagen sin på skolen, blir det altså viktig at skolen og læreren tar ansvar og gir den hjelp og støtte som trengs. Da er det også en forutsetning at skolen og lærerne kjenner til en sorgprosess og har kunnskap om hvordan å håndtere en slik situasjon. Jeg er derfor interessert i å undersøke hvordan en elev som har mistet en forelder da de gikk i grunnskolen, opplevde at læreren håndterte situasjonen. Basert på dette vil jeg søke å identifisere hva som er elevers behov. Med det har jeg utformet problemstillingen:

«Hvordan kan en elev som har mistet forelder i løpet av grunnskolen, bli møtt av læreren på best mulig måte?»

For å undersøke problemstillingen benytter jeg meg av en kvalitativ metode, hvor jeg intervjuer fire personer som har mistet en forelder mens de gikk i grunnskolen. Ønsket er å få større innsikt i barns opplevelser og behov i forbindelse med sorg og krise. Målet med studien er å få innsyn i hvordan deltakerne som var direkte berørt av sorg og krise, opplevde å komme tilbake til skolen. Både positive og negative opplevelser i møte med skolen og sin hovedlærer var ønskelig å få innsikt i. Deltakerne fikk mulighet til å fortelle hva de hadde behov for, og hva de tenker en fremtidig lærer kan gjøre for best mulig å møte elever i sorg og krise. Jeg ønsker at grunnskolelærere under utdanning eller jobb skal få redskaper til å møte barn i sorg og i krisesituasjoner på best mulige måte, selv uten å ha erfart noe slikt selv.

I min problemstilling benytter jeg meg av forelder framfor omsorgsperson, da alle mine deltakere mistet en eller begge foreldrene sine. Det er imidlertid viktig å nevne at det for noen elever kan være en besteforelder, onkel eller andre som regnes som deres omsorgsperson.

1.2 Tidligere forskning

Flere forskere bidrar med kunnskap om sorg. Jeg vil trekke fram Professor og spesialist i klinisk psykologi, Atle Dyregrov som en psykolog med interessante perspektiver og funn. I en årrekke har han jobbet med barn som har mistet foreldre. I samarbeid med førsteamanuensis Martin Lytje ved senter for krisepsykologi ved Universitet i Oslo, har de produsert en håndbok om barns sorg (2021), som er godt tilrettelagt for lærere og andre

faggrupper eller voksne som arbeider med barn. Forskningen tar utgangspunkt i at barna er eksperter på egen sorg, slik at de behov som listes opp baserer seg på hva barna selv har sagt at de har hatt behov for i gitte situasjoner.

Med utgangspunkt i studien *Sorgarbeid i skolen* (Erlie, 2017) påpekes det imidlertid at alle lærerne i undersøkelsen hennes kunne trenge mer skolering og kunnskap om temaet. Forskningsarbeidet og kunnskapen innenfor psykologien er ikke innarbeidet i lærerutdanningen eller i skolen som institusjon. Skolen må ha aktuell litteratur tilgjengelig, ha noen i personalet som har fått mer kunnskap om temaet gjennom kursing, og ha en beredskapsplan. Dette er alle faktorer som kan være avgjørende for hvor trygge lærere føler seg i møte med en elev i sorg. Også Holland (2001) fant i sin studie at lærere ikke var trygge på hvordan de skulle ivareta elever i sorg som følge av lite kunnskap om temaet. Fra et elevperspektiv fant Eriksen (2015) ut i sin studie at samtlige av hennes deltakere hadde et ønske om en tettere kontakt med læreren sin, enten gjennom samtale eller tiltak. Tiltak dreier seg blant annet om å følge opp eleven (Dyregrov mfl., 2021). Flere hadde en opplevelse av at læreren underkjente tapet, og ikke møtte eleven i dens sorg. I undersøkelser Dyregrov og Lytje (2021) har gjort er det tydelig at lærere og pedagoger gjerne ønsker kunnskap om sorg og sorgreaksjoner. Det står ikke på ønsket og motivasjonen, men som Raundalen og Schultz (2006) påpeker det er viktig at kunnskap om hvordan å møte barn i sorg og krise blir tilgjengeliggjort for lærerne (Raundalen og Schultz, 2006).

1.3 Avgrensning og oppbygning

Innledningsvis tar jeg for meg relevante teoretiske perspektiver for min problemstilling. Jeg starter med det mangesidige begrepet sorg, hva sorg er og hvordan det kan komme til uttrykk. Videre legges det fram hvilken metode som er tatt i bruk og begrunnelse for dette valget, utforming av intervjuguide samt min rolle som forsker og betydningen av den i min forskning. Til slutt presenterer jeg kategoriene og funnene mine, etterfulgt av drøfting knyttet opp mot relevant teori.

2 Teori

2.1 Sorg og sorgreaksjoner hos barn og unge

Det har lenge vært forsket på døden og sorg. Store personligheter som Søren Kierkegaard og Friedrich Nietzsche, samt psykiaterne Sigmund Freud, John Bowlby og Elisabeth Kübler-Ross har bidratt til å øke vår forståelse av døden. Det har vært uenighet om dødens og sorgens natur, men alle de nevnte personligheter og psykiatere var enige om at døden var noe av det mest monumentale, utfordrende og livsforandrende omstendighetene et menneske kunne bli utsatt for (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 11). Tidligere var det tenkt at det var én riktig måte å sørge på. I tillegg forstod man sorgforløpet som en sekvens av faser, der man etter hvert ville nå et bestemt slutt punkt (Sandvik mfl., 2003, s. 32). Det var også tenkt at sorg handlet om å løsrive seg fra den som døde (Sandvik mfl., 2003, s. 33). I dag ser vi på dette som myter om sorg, som ikke lenger er gjeldene.

Beskrivelsene av sorg og sorgprosesser i dag preges av nyanser og kompleksitet (Sandvik, mfl., 2003, s. 33). For det første finnes det ingen riktig måte å sørge på. For det andre viser forskning at sorgforløpet ikke følger en sekvens av faser, der et slutt punkt ikke nødvendigvis er mulig eller ønskelig. Målet med sorgarbeid ble heller å utvikle måter der den avdøde fortsatt kunne være viktig i den etterlattes liv (Sandvik, 2003, s. 32). Sorgreaksjoner viser store variasjoner fra person til person. Det forskning imidlertid sjelden har fokusert på, er barns sorg. Barns sorg ble i sin tid sett på som mindre intens enn voksnes, på den måten at sorg ikke opplevdes like sterkt for et barn som for en voksen, som en sorg som best kunne håndteres innenfor hjemmets fire vegger. Selv om det er flere ulikheter mellom den voksnes sorg og et barns sorg, er det likevel flere likheter som det er verdt å merke seg. For eksempel viser det seg at sorgen på ingen måte er noe mindre sterk enn de voksnes, og at barn heller ikke sørger noe mindre enn voksne, men at barns gjerne kommer til uttrykk på litt andre måter (Ottesen, 2000, s. 27). Barn går inn og ut av sorgen og kan til tider vise sorgløs atferd (Bugge, mfl., 2003).

Sorg er med andre ord ingen enkel oppgave å definere. Sorg er mer enn bare følelser. Sorg er det vi tenker, føler og gjør i vårt arbeid for å håndtere en hverdag preget av kaos, uvirkelighet og savn (Bugge og Røkholt, 2009, s. 28). Sorg og savn er noe man også kan kjenne som en kroppslig smerte (Dyregrov og Dyregrov, 2017, s. 29). At det rett og slett gjør fysisk vondt i kroppen og brystet etter å ha mistet en som har betydd mye for deg. Å rammes av sorg og krise består ikke av én vond hendelse, men av en lang rekke små og store vonde hendelser som gjør livet vanskelig i lang tid (Bugge og Røkholt, 2009, s. 27). Sorg er ordet vi bruker om at mennesker sørger når vi opplever betydningsfulle tap (Sandvik mfl., 2018, s. 11). Hva som er betydningsfulle tapsopplevelser er subjektivt og personlig, avhengig av hva som har vært viktig for den enkelte (Sandvik mfl., 2018, s. 12). Dette gjør at opplevelsen av tap alltid er individuell og følgelig vil sorgen og de reaksjoner som erfares også være individuelle. Dette gir at mennesker vil mestre sorg ulikt og det vil være ulik varighet på sorgen. For eksempel kan to personer som er i samme alder og livsfase som har mistet «samme» relasjonsperson (barn, forelder, partner) og på «samme» måte (sykdom, ulykke osv.) oppleve tapet ulikt og sørge forskjellig (Sandvik mfl., 2018, s. 12).

Atle Dyregrov er spesialist i klinisk psykologi og har i mange år forsket på kriser, katastrofer og beredskapsspørsmål. Han har arbeidet spesielt mye med barn som

opplever tap og traumer, og har i samarbeid med Martin Lytje, førsteamanuensis, skrevet en bok som omhandler barns behov i sorg og krise. Lytje har gjennom sin karriere jobbet for å inkludere barnas ønsker og innspill i den sorgstøtten og behandlingen som gis av fagpersoner som jobber med barn i sorg. Sammen har Dyregrov og Lytje laget en bok rettet mot dem som møter barns sorg, eksempelvis en lærer, samt at boken inneholder målrettet informasjon med tanke på hvordan å yte skolestøtte. Dyregrov og Lytje (2021) definerer sorg som de naturlige følelsene, reaksjonene og savnene et barn opplever etter tapet av en kjær eller nærstående person (s. 13). En nærstående person er en viktig person i barnets liv, for eksempel mor eller far. Hvor betydningsfullt tapet blir, avhenger av relasjonen barnet har til den tapte i livet før tapet skjedde. For mine deltakere var foreldrene svært betydningsfulle for dem livene deres. Ifølge Dyregrov og Lytje (2021) mister barn et av det viktigste menneskene i livet sitt (s. 57) når de mister forelderen sin. Måten tapet oppleves på og den mening det tillegges, påvirkes også av situasjonen rundt den som opplever tapet (Bugge mfl., 2013, s. 19). Summen av betydningen avdøde har i barnets liv, alder, personlighet, relasjon til den døde og omstendighetene rundt dødsfallet vil spille inn (Bugge mfl., 2006) på opplevelsen av tapet.

Hvordan barn og ungdom viser sorg, kan være svært variert (Bugge og Røkholt, 2009, s. 33). Sorg i dag forstås som personlige reaksjoner og aktive forsøk på å mestre utfordringene og tilpasse seg endringene som tapet fører med seg (Sandvik mfl., 2018, s. 16). Barns reaksjoner kan komme og gå, og kan variere gjennom oppveksten. Også graden av reaksjoner og intensiteten vil variere, samt hvordan dette kommer til uttrykk. Som følge av at spennet av sorgens reaksjoner er stort, er det ikke mulig å definere hva som er en «normal» sorg. Det finnes imidlertid noen reaksjonsmønstre som går igjen, der savn, tristhet, søvnforstyrrelser og manglende støtte fra omgivelsene er noen av dem (Dyregrov, 2021). Noen barn kan reagere med å bli mer stille, trekke seg unna og bli mer lukket. Sosial tilbaketrekning er ikke uvanlig (Sandvik, 2018, s. 17). Barna kan opptre som om ingenting har hendt og kan gråte bare når de er alene (Bugge mfl., 2013, s. 108). Det er ikke uvanlig at en del voksne uttrykker at de aldri har sett barnet sitt sørge eller gråte (Bugge og Røkholt, 2009, s. 35). Dette kan være som en følge av den personligheten de har, men det er også ofte slik at barna er forsiktige med å vise hvordan de har det for ikke å være en byrde for foreldre og andre som selv har det tungt. Som en konsekvens av dette, kan voksne undervurdere barnas situasjon etter tap (Dyregrov, 2006, s. 7). Det er ukjent for de voksne hva barna strir med. Den voksne kan oppfatte det slik at barnets sorg er «lettere» og at barnet lettere «kommer over det», mens det i virkeligheten er helt motsatt (Ottesen, 2000, s. 27). Barnets tap har livslange konsekvenser for det, noe sorgen hos den voksne ikke nødvendigvis har (Ottesen, 2000, s. 27).

Hvordan et barn mestrer sorgen avhenger av hvilken type tap de opplever (Dyregrov & Lytje, 2021, s. 127). Det er forskjell på å miste noen etter langvarig kreftsykdom versus av et plutselig dødsfall, eksempelvis en trafikkulykke eller som i tilfellet for en av deltakerne i min undersøkelse; av hjerteinfarkt. Uventede dødsfall vil alltid ha en annen virkning på oss enn når vi får mulighet til å venne oss til tanken og ta farvel, og de fleste uventede dødsfall vil ha en viss grad av traumatisk hendelse i seg, avhengig av hvor nær man var da dødsfallet inntraff (Bugge, 2003, s. 62). Ved plutselig dødsfall har studier vist at barn som opplever dette blant sine nærmeste, i større grad enn andre sorgrammede opplever en økt helserisiko (Dowdney, 2000; Lytje & Dyregrov, 2019, i Dyregrov og Lytje, 2021, s. 66). Det betyr likevel ikke at et forventet dødsfall er noe enklere. Det kan være mange traumatiske aspekter i en lang sykehistorie før døden. Ved dødsfall der det

tidligere har vært en lang periode med livstruende sykdom som for eksempel kreft, kan barna ha spesielt behov for støtte også i tiden fram mot dødsfallet (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 64). Ved livstruende sykdom kan tiden før døden ofte være like vanskelig som tiden etter tapet (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 64).

Sorg kan romme store utfordringer og belastninger. Det er blant annet undersøkt om sorg kan være forbundet med økt risiko for å utvikle depresjon (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 42). Hvordan barnet mister forelderen sin kan ha betydning for risikoen for utvikling av depresjon. Det er for eksempel større sannsynlighet for å pådra seg mentale plager dersom barnet er vitne til dødsfallet (Dyregrov & Dyregrov, 2019). Det har vært vanskelig å skille mellom om depresjon er en del av den «normale» sorgen, eller om det har utviklet seg til å bli en sykdomstilstand. I dag vet vi at det betegnes som komplisert sorg, og at vi knytter dette til sorgforløpets varighet og intensitet (Bugge mfl., 2003, s. 20). Dersom den etterlatte har vansker med å gå videre i livet og sorgen er så sterk at tapets realitet holdes på avstand og vedkommende ikke makter å forholde seg til det som har skjedd, er det snakk om komplisert sorg. Denne bortskyvingen av følelser er vanlig blant barn og unge og kan resultere i blokkert, utsatt eller lite bearbeidet sorg (Dyregrov og Dyregrov, 2017, s. 27), og kan vise seg ved at barnet lukker seg. Barnet kan ikke, som den voksne, «holde styr på» sorgen sin, da den sitter dypere (Ottesen, 2000, s. 27). Derfor er den vanskelig å oppdage, ikke bare for den voksne, men også for barnet selv. Nettopp derfor blir barnas sorg ofte undervurdert, fordi det glemmes at gjemt sorg ikke er glemt sorg – den har ikke forsvunnet for godt (Ottesen, 2000, s. 27). Det er viktig å få god støtte over lengre tid.

Også varigheten på sorg varierer. Sorg tar lang tid, noen ganger veldig lang tid. De som sørger, kan oppleve at sorgens intensitet kan endre seg over tid, der noen kan oppleve forverring etter lang tid (Bugge og Røkholt, 2009, s. 27). Vi må derfor forstå sorg som en individuell prosess. Årsaker til at sorgen kan ta lang tid er blant annet at sørgende blir konfrontert med tapet på mange ulike måter mange ganger i sitt sorgforløp (Bugge mfl., 2013, s. 20). Dette kan være gjennom høytider, bursdag, ferier, eller første, andre og tredje jula, uten en far eller mor til stede lenger. Alt er fylt av minner som tydeliggjør tapet og åpner opp for smerten over tapet (Bugge, 2008, s. 39). Alt er første gang, etterpå. En vanlig reaksjon kan være å forsøke å unngå disse vonde situasjonene. Unngåelse gir beskyttelse mot gjenoppleving av smerten (Bugge, 2008, s. 39).

2.2 Råd i møte med barn og unge

Det er ofte stor forskjell på hva voksne beskriver som god hjelp i forhold til det barna selv definerer som god støtte (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 16). Selv om vi ikke har et fasitsvar på hva som er den riktige hjelpen, er det imidlertid noen behov som viser seg å gå igjen. Få barn vil at sorgen skal være noe som ikke kan snakkes om eller noe som blir gjemt bort eller glemt (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 16). Ifølge Dyregrov og Lytje ønsker flertallet av barna å bli inkludert i planleggingen av samtaler og støttetiltak som iverksettes for å hjelpe dem (s. 16). Selv om det ikke er gitt at alle barn vet hvordan de kan bidra, dreier det seg om følelsen av å bli inkludert og å vite hva som skal skje, noe som gir en trygghet. Det er derfor viktig at den ansvarlige voksne er åpen for barnets samhandling. Med det legger Dyregrov og Lytje (2021) fram 14 råd de betegner som god voksenhjelp i arbeid med barn i sorg. For min oppgave er følgende fire råd aktuelle; *å respektere hvordan barnet vil ha det, å ta med barnet på råd, å erkjenne at særegler kan hjelpe, samt huske på at sorgen varer over tid*. Rådene baserer seg på forskning der barnet regnes som ekspert på egen sorg og trenger å inkluderes i avgjørelser og tiltak.

Rådene sammen kan bidra til et vellykket samarbeid mellom lærer og elev som kan tilfredsstille elevenes behov og ønsker.

2.3 Anerkjennelse og agent i eget liv

I bunn og grunn dreier mange av rådene i kapittel 2.3 seg om anerkjennelse av eleven og elevens sorg. Anerkjennelse handler om å bli akseptert, respektert og godtatt som du er (Jordet, 2020). Med bakgrunn i Axel Honneths anerkjennelsesteori dreier anerkjennelse i skolen seg om at alle barn skal inkluderes i det samme læringsfellesskapet, og tar hensyn til det barn trenger for faglig og sosial læring (Jordet, 2020). Anerkjennelse i skolen bidrar til at alle elever skal kunne utvikle seg til å bli et sunt og helt menneske (Jordet, 2020). Den pedagogiske praksisen med anerkjennelse som grunnlag, dreier seg om at mennesket er et fritt handlende subjekt (Honneth 2008, s. 182) og at alle mennesker har rett til «å eie» sine egne følelser og opplevelser (Olsen & Traavik, 2010, s. 171). Dette er kjernen i Honneths anerkjennelsesteori. At mennesket er et fritt handlende subjekt, betyr å ha eierskap til eget liv, det Bandura (2006) betegner som «agency» (agent i eget liv/aktørskap) og er ifølge Bandura kjernen i det å være menneske. Ifølge Jordet (2020) er anerkjennelse pedagogikkens mest grunnleggende forutsetning for at barnets aktørskap skal kunne realiseres.

Anerkjennelse er ingen kommunikasjonsteknikk, men en væremåte og en holdning som innbefatter at en lærer møter eleven med respekt, empati, åpenhet og bekræftelse (Olsen & Traavik, 2010, s. 171). Støtte gjennom anerkjennelse kan være helt nødvendig for barnets liv og helse. Ifølge Honneth (2008) er anerkjennelse psykologisk sett livsviktig for alle mennesker, og mest viktig for barnet og ikke minst for det utsatte barnet (Olsen & Traavik s. 172). Barn i sorg kan regnes som ekstra utsatte på den måten at de kan få andre type behov samt ekstra behov for støtte. I møtet med barn i sorg, innebærer anerkjennelse i skolen at læreren erkjenner at det er ikke hun selv som sitter på sannheten om for eksempel barnets sorg (Olsen & Traavik, 2010, s. 171), men at elevenes opplevelse av situasjonen har like stor verdi som lærerens (Olsen & Traavik, 2010, s. 171).

2.4 Lærerens profesjonelle rolle

Ifølge undersøkelser og observasjoner, gjør lærere daglig rundt 700 valg i løpet av en skolehverdag (Ohnstad, 2018, s. 9). I møte med barn i sorg og krise er det er ikke uvanlig å bli både handlingslammet og forvirret, og det kan være vanskelig å vite hva som er det riktige å gjøre. Dette kan blant annet skyldes at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan en lærer best mulig kan møte barn i sorg. Som beskrevet i kapittel 2. 1. er sorg, sorgreaksjoner og dens utvikling mangfoldig. Det blir lærers oppgave å håndtere dette etter beste evne. Gjennom fokus på profesjonsetikk i sin profesjonelle rolle styrkes kvaliteten i lærerens arbeid på den måten at elevenes interesser ivaretas – og ikke lærerens egeninteresser (Ohnstad, 2018, s. 11).

Relasjonen mellom læreren og eleven er asymmetrisk. Med det menes at relasjonen er ujevn, der den voksne er i en overordnet posisjon sammenlignet med eleven. Sagt på en annen måte er læreren i en maktposisjon i forhold til barnet eller ungdommen. Eleven står alltid i et avhengighetsforhold til læreren, og desto viktigere er da lærerens profesjonsetiske bevissthet om sin makt og påvirkning (Ohnstad, 2018, s. 15). Det er viktig at lærer er klar over sin posisjon, og den makt og ansvar som følger med lærerrollen. Når barn mister en forelder, er de helt avhengige av hvordan de voksne reagerer og håndterer barnets behov i tiden etter tapet (Dyregrov, 2016). På skolen blir

læreren den viktige voksne rundt barnet i sorg, og deres håndtering kan være avgjørende for hvordan barnets sorg utvikler seg.

Når et barn opplever å miste forelderen sin, kan verden føles kaotisk og utrygg. I og med at skolen står for kontinuitet og trygghet i barns liv, vil elever som opplever dødsfall i familien som oftest ha best av å begynne på skolen så snart som mulig etter en slik hendelse (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 77). Skolemiljøet bør være preget av trygghet, nærhet, omsorg og tålmodighet. Den profesjonelle rollen dreier seg også om balansen mellom å vise følelser, omsorg og støtte i møte med den faglige rollen. Barn ønsker å bli møtt av en nærværende og medfølende voksne, men de vil også at disse voksne skal oppfylle sin profesjonelle rolle (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 23). For en lærer dreier det seg om å finne de beste løsninger og handlingsalternativer for dem som er involvert (Ohnstad, 2018, s. 15). I tillegg er det lærerens oppgave å tilrettelegge opplærings situasjonen slik at elever som befinner seg i sorg og krise, får den tilpassede opplæringen de trenger – og har krav på etter opplæringsloven (1998, § 9a-1). Også FNs barnekonvensjon forplikter oss til å gi hjelp og støtte til barn og ungdommer som har vært utsatt for kriser og andre vanskelige livshendelser (Barnekonvensjonen, 2003). Barnekonvensjonen skal sikre barns rett til omsorg og beskyttelse. Med tanke på at elever tilbringer store deler av dagen sin på skolen, blir det skolen og lærerens ansvar å gi den hjelp og støtte som trengs.

Ifølge Bugge og Røkholt (2009) vil det være tryggest for barnet at hverdagsrutinene fortsetter som før. For å lykkes med dette trekker Dyregrov mfl. (2021) blant annet fram viktigheten av hvordan de første dagene tilbake med klassen kan se ut. Det er for eksempel viktig at læreren snakker med barnet og med forelderen om hvordan de vil ha det før de vender tilbake til skolen. Det vil variere i hvilken grad eleven trenger ivaretagelse, og nettopp derfor vil det være viktig å samtale med eleven for å møte den enkeltes behov. Noen kan ønske å meddele det som har skjedd til resten av klassen selv, mens andre ønsker at læreren skal stå for informasjonen, enten før eller mens de selv er til stede. Selv om det er læreren som har det pedagogiske ansvaret for det faglige opplegget, kan det være godt for eleven å bli inkludert og trukket inn på en måte som gir hen kontroll på hva som formidles i klassen (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 78). I tillegg vil det være viktig å forstå at sorgen varer over tid (Bugge mfl., 2003, s. 20). At sorgen deres ikke blir glemt, og at det føles som at den normale hverdagen ikke har plass eller rom for at eleven fortsatt sørger. Mange barn føler at tapet raskt blir glemt så snart hverdagen kommer (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 26).

2.5 Krisepedagogikk

Krisepedagogikk handler om at skolen omskaper kriser og katastrofer til pedagogiske muligheter der både barna, elevene og lærere opplever mestring (Raundalen & Schultz, 2006, s. 233). Raundalen og Schultz (2006) forklarer krise som «en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier» (s. 15). Barn og unge som opplever å miste forelderen sin kan regnes som å være i en krisesituasjon, og har behov for krisehjelp. I krisesituasjoner er det ikke uvanlig å kjenne på forvirring, kaos og hjelpeløshet (Raundalen & Schultz, 2006, s. 198). Den naturlige medmenneskeligheten og omsorgen som en lærer antagelig allerede har, kan forstyrres i kaos av følelser og i uvissheten om hvordan man skal håndtere situasjonen. En kriseplan, også ofte kalt beredskapsplan, kan derfor bidra til å minke disse følelsene, gjennom å gi læreren kunnskap, trygghet og visse rammer som de skal forholde seg til. En slik plan lages ikke

for at den skal følges til punkt og prikke, men er utarbeidet for at lærere skal kunne være forberedt på det uforberedte (Raundalen & Schultz, 2006, s. 195). Det kan styrke pedagogers faglige selvtillit til å være mer frampå i krisehåndtering. Med økt kunnskap og mot til å møte en slik krisesituasjon, vil lærere bedre kunne støtte elever som opplever dødsfall i familien (Dyregrov & Raundalen, 1994, s. 16).

At en skole har fokus på krisepedagogikk dreier seg i bunn og grunn om at de voksne som jobber med barna som opplever kriser, her å miste en forelder, har den kunnskapen som skal til for at de føler seg trygge på å møte en slik situasjon. Krisepedagogikk har som sitt fremste mål å få satt viktige ting på plass, slik at den normale skolehverdagen kan fortsette som før (Raundalen & Schultz, 2006, s. 11). Elever har ikke utviklet strategier for å hvordan de skal mestre slike krisesituasjoner, og dermed blir krisepedagogikkens viktigste mål å gi psykososial støtte. Med psykososial støtte menes den støtte et barn gis som har betydning for helse og mental fungering. Positive mestringsstrategier kan stimuleres gjennom omsorg og støtte. Sagt på en annen måte er barn og ungdom sårbare i krisesituasjoner og er oftest avhengig av voksnes tilstedeværelse samt de voksnes veiledning. Når barn mister personer i nær familie, kan det være avgjørende for deres utvikling at skolen og læreren har gode oppfølgingsrutiner og at de har lærere som ser og støtter dem (Dyregrov og Dyregrov, 2021).

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for hvilken metode jeg har tatt i bruk i denne studien for å best besvare problemstillingen «*Hvordan kan en elev som har mistet forelder i løpet av grunnskolen, bli møtt av læreren på best mulig måte?*» Å bruke metode betyr å følge en bestemt vei mot mål (Johannessen mfl., 2021, s. 21), der mitt mål var å finne hvilke behov for støtte i skolen barn i sorg har. Metoden forklarer hvordan min forskning er gjennomført, basert på hva jeg har ønsket å undersøke.

3.1 Kvalitativ metode

I min masteroppgave benytter jeg meg av en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Ettersom jeg ønsker å undersøke og beskrive fire deltakers erfaringer og deres opplevelser i møte med skolen og læreren etter tap av forelder, vil en kvalitativ metode være mest hensiktsmessig. Denne metoden åpner opp muligheten for at deltaker kan åpne seg, reflektere og gå dypere inn i det aktuelle temaet. Det at jeg søker deltakers opplevelse kjennetegner en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen mfl., 2021, s. 166). I fenomenologi er man interessert i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av dem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Et sosialt fenomen kan forklares som en hendelse eller situasjon som inkluderer mennesker. Gjennom min studie ønsker jeg å innhente kunnskap fra fire deltakers erfaringer og opplevelse rundt det å miste en forelder i grunnskolen, med et mål om kunne gjengi en så presis beskrivelse som mulig av deres perspektiver. Når jeg skal undersøke en *opplevelse*, samt ulike aspekter av en menneskelig erfaring er en fenomenologisk tilnærming velegnet. Ved hjelp av den kvalitative metoden kan jeg søke å avdekke informantens opplevelse knyttet til min problemstilling, der målet med oppgaven er at jeg skal få økt forståelse av og innsikt i deres opplevelse av å ha mistet en forelder i skolealder.

3.2 Fenomenologisk metode

Det finnes ulike framgangsmåter innenfor fenomenologisk metode, men felles for en fenomenologisk undersøkelse, og som er ønsket gjennom denne studien, er å studere hvordan andre mennesker oppfatter verden (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 75-77). Man er opptatt av informantens subjektive opplevelse (Johannessen mfl., 2021, s. 168). Fenomenologi er en fortolkende teori (Thagaard, 2009, s. 14) og med det menes at jeg som forsker leser og tolker datamaterialet med utgangspunkt i min forforståelse. Med det menes at en annen som utfører samme studie, kan tolke materialet på en helt annen måte enn meg. I arbeidet med min masteroppgave har det derfor vært nødvendig å være klar over min egen forforståelse av fenomenet, samt forstå mitt eget tolkningsmønster (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Jeg har selv mistet en forelder, så det betyr at jeg tar med meg mine egne erfaringer og forhåndsantakelser i studien. Da min forforståelse avgjør hvilken mening jeg finner i datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100) har det vært viktig å være klar over og bevisst på dette i forkant av studien min.

3.3 Utvalg

Måten jeg hentet mine deltakere på var gjennom eksisterende sosialt nettverk, og gjennom mine medstudenter. Venner, bekjente eller folk jeg ikke kjenner har kontaktet meg, som følge av at de har fått høre om studien via meg, venner eller bekjente. Folk tok kontakt enten for å stille selv eller fordi de ga innspill om noen som kunne være aktuelle. Før rekrutteringsfasen startet, var jeg spent på hvordan det ville gå. Med tanke på temaet jeg har valgt, var jeg i tvil på hvor mange som turte å melde seg. Dette er et sensitivt tema, og jeg vet selv hvor vanskelig det kan være å snakke med fremmede om et tungt tap. Da jeg omsider startet prosessen, var det imidlertid en overveldende respons, svært mange hadde lyst til å delta i forskningsprosjektet mitt.

Da utvelgelsen startet hadde jeg visse krav til hvem og hvor mange som kunne bli med. Jeg ønsket å søke etter personers opplevelse gjennom å ha dybdeintervjuer. Dybdeintervjuer krever mye tid og ressurser og et færre antall intervjudeltakere ville gjøre dette mer letthåndterlig for meg. I tillegg er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) mulig for meg å være grundigere (s. 149) med færre intervjudeltakere. Også Thagaard (2003) peker på at det er viktig at antall deltakere ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre dybdeintervjuer, og etterfølgende analyser innenfor den gitte tidsfristen. Basert på dette har jeg valgt å intervju fire personer. Med fire personer i studien anbefaler Postholm og Jacobsen (2018) at disse er valgt ut fra de samme kriterier, og at de har erfaringer fra den samme konteksten (s. 118). Derfor satte jeg følgende krav til deltakerne:

1. Personen som stiller til intervju, har opplevd å miste en forelder da de gikk i grunnskolen.
2. Personen er 20 år eller eldre. Årsaken til dette var for å sikre at det hadde gått et visst antall år fra de mistet forelderen sin til de snakket med meg om det. Sannsynligheten for at de da hadde fått tid til å prosessere det som skjedde den gang ville bidra til at de behersket å snakke om det samt forklare følelsene og opplevelsene sine bedre.

Deltaker 1 var en kvinne på 24 år som mistet moren sin i kreft da hun var 9 år, og gikk i fjerde klasse på barneskolen.

Deltaker 2 var en mann på 24 år som mistet moren sin i kreft da han var 10 år, og gikk i femte klasse på barneskolen.

Deltaker 3 var en kvinne på 21 år som mistet faren sin i kreft da hun var 15 år, og gikk i niende klasse på ungdomsskolen.

Deltaker 4 var en mann på 25 som mistet begge foreldrene sine med omtrent ett års mellomrom, da han var 14 og 15 år. Han mistet moren sin som følge av hjerteinfarkt, og faren sin som følge av tilbakefall på kreft.

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Det finnes ulike metoder å samle inn data på når man forsker kvalitativt. På bakgrunn av det jeg ønsket å undersøke, var et kvalitativt dybdeintervju mest nærliggende å ta i bruk. Et dybdeintervju tillater meg å gå i dybden og stille spørsmål som gir deltakerne

mulighet til å gå i dybden i sine svar. Temaet mitt er personlig og sensitivt, og det er et behov for å forstå ordentlig hva som blir sagt. Dybdeintervju åpner muligheten for en situasjon som kan by på mye følelser, reaksjoner og svar som kan være verdifullt for min studie.

Måten jeg har utført dybdeintervju på har vært gjennom et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju med en fenomenologisk tilnærming brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). En slik måte å føre intervju på søker intervjudeltakers opplevelser og personlige erfaringer, og egner seg derfor godt til min problemstilling. Et semistrukturert intervju er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men et intervju som sirkler inn på bestemte temaer. Et intervju med en fenomenologisk holdning til å lære av den intervjuede kommer fint til uttrykk i Spradley (1979) i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 157) sin beskrivelse, og samsvarer godt med det jeg ønsker å oppnå i min studie og intervjuprosess:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelp meg med å forstå? (s. 34)

Selv om et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at spørsmålene ikke trenger å stilles i en bestemt rekkefølge, hadde jeg ferdigstilt en intervjuguide med spørsmål og temaer som skulle gjennomføres likt på alle informanter. I utgangspunktet var planen å stille alle spørsmål i samme rekkefølge, men da intervjuene startet utspilte alle seg svært ulikt. Da åpningsspørsmålet mitt var relativt åpent, var det veldig ulikt hvordan deltakerne startet. Noen hadde etter ønske fått intervjuguiden tilsendt i forkant, og fulgte intervjuguiden nokså slavisk. Andre startet i midten, med påfølgende avsporinger. Også jeg hadde oppfølgingsspørsmål underveis, enten som følge av flyt eller for å peile oss inn igjen til det spørsmålet handlet om. Denne fleksibiliteten var nødvendig, fordi deltakernes ulike historier og husk samt deres følelser rundt det å snakke om det vanskelige, avgjorde hvordan intervjuet tok form. Tjora (2012) påpeker også at en slik fleksibilitet kan bidra til at deltakeren kan føle seg trygg og dermed klarer å reflektere over egne erfaringer (Tjora, 2012, s. 104) da det oppleves som en mer naturlig samtale mellom to personer. Den ferdigstilte intervjuguiden fungerte dermed mer som et støtteark og hadde beroligende effekt på meg som skulle intervjuer for første gang.

3.5 Forskerrollen

Felles for en fenomenologisk undersøkelse er at vi ønsker å studere hvordan andre mennesker oppfatter verden, samt deres subjektive verden. Det er en fortolkende teori (Thagaard, 2009, s. 14) som betyr at jeg som forsker leser og tolker datamaterialet med utgangspunkt i min forforståelse. Spørsmålet om hva det er ved meg som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte, har jeg vært nødt til å ha i bakhodet gjennom hele prosessen. Min forforståelse har bidratt til å avgjøre hvilken mening jeg har funnet i datamaterialet mitt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.100). Derfor har jeg vært klar over dette i forkant av studien min da dette kan påvirke hvordan intervjuguiden min ser ut, og ikke minst hvordan jeg har tolket materialet i etterkant. Jeg anser min erfaring med å selv ha vært et barn i sorg som nyttig i arbeidet med denne masteren, da disse har formet meg som person. Jeg har med meg mine opplevelser fra skolen og hvordan mitt møte med skolen var. Mine personlige erfaringer og opplevelser preger masteren min, i den forstand at jeg ønsker å samle kunnskap om hva som må til for å behandle

elever i sorg på best mulig måte. Samtidig har jeg i overensstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen som intervjuer hatt en holdning preget av maksimal åpenhet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170) overfor det intervjudeltaker deler. Min oppgave som forsker har vært å formidle deres opplevelser til leserne gjennom en fortolkning (Postholm, 2010, s. 159). Det er nemlig deltakernes erfaringer og opplevelser jeg har vært ute etter. Jeg har derfor vært åpen for at erfaringer og opplevelser kan skille seg fra mine i møtet med skolen. Ved å være bevisst på dette har det vært lettere å belyse flere ulike aspekter med de forskjellige erfaringer deltakerne har med seg. I tillegg har det gitt meg muligheten til å forstå verden ut fra deres synspunkt (Spradley, 1979).

3.6 Gjennomføring

Dagen før intervjuene sendte jeg ut en melding til deltakerne, som en påminnelse. Noen ønsket å få tilsendt intervjuguiden i forkant, mens andre ikke ønsket det. Jeg sendte ut et eksemplar med spørsmål til de som ønsket det, som skilte seg litt fra mitt ved at de ikke fikk del- og oppfølgingsspørsmål vedlagt. Hvor og når intervjuene skulle foregå var opp til deltakerne mine. To av intervjuene ble gjennomført på et rom på universitet som jeg hadde booket i forkant. Ett intervju ble gjennomført hjemme hos deltakeren. Ett intervju ble gjennomført digitalt via NTNU Zoom med bare lydopptak. Dette av praktiske årsaker. Jeg var først i tvil om jeg ønsket å ta intervjuet digitalt da jeg var usikker på hvordan det ville påvirke studien. Kanskje kunne jeg miste kroppsspråk og eventuelle reaksjoner som følge av nettverksbrudd eller lignende. I samråd med veileder og etter egne vurderinger valgte jeg likevel å gjennomføre det digitalt.

Intervjusettingen kan oppleves ubehagelig for dem som deltar som følge av usikkerhet rundt hva som skal skje og det faktum at de skal dele mye om seg selv og sine personlige erfaringer til en fremmed. I forsøk på å få til en trygg atmosfære, var jeg åpen med deltakerne mine og fortalte om meg selv, om at jeg selv har mistet pappa, informerte dem om studien og formålet med den. Deretter gikk jeg over til å fortelle om formålet med intervjuet, fortalte om lydopptakeren og før jeg startet spurte jeg om deltaker var klar. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette helt avgjørende minutter før intervjuet starter, og kan bidra til en opplevelse av trygghet (s. 160). Trygghetsfølelse kan bidra til at deltaker tør å åpne seg, og legge ut om sine tanker og følelser. Jeg har tatt i bruk en lydopptaker lånt fra NTNU, der opptaket ble lagret på NTNU Drive, som er en sikker plattform. Et krav for at jeg kunne gjennomføre intervjuer og utføre denne studien, er å få samtykke fra alle deltakerne. Tre av deltakerne signerte eller hadde allerede signert samtykkeskjema da vi møttes til intervju. For å hente samtykke fra deltakeren som ble intervjuet digitalt, samtykket vedkommende muntlig slik at vi fikk det på diktafonen.

Det var veldig variabelt hvor lenge intervjuene varte, alt fra 23 minutter til litt over én time. Dette enten som følge av lenger hverdagslig prat før lydopptaker ble satt på, eller som følge av at samtalen naturlig tok lenger tid. Intervjuet kunne inneholde avsporinger, tenketid eller lenger svar. Det var også veldig variabelt hvordan intervjusituasjonen utspilte seg. En deltaker tok meg med gjennom intervju spørsmålene tilnærmet slavisk, der jeg kun stilte korte oppsummerings spørsmål når det var nødvendig, mens andre i større grad ventet på spørsmål fra meg før de gikk videre. For noen var det merkbart vanskeligere å prate om historien, og det følte nødvendig å bli litt bedre kjent og bruke lenger tid på oppstart enn med enkelte andre. Spesielt når dette var tilfellet var det viktig å gjenta at vi kunne ta pauser når som helst.

3.7 Intervjuerens kvalifikasjoner

En dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195). Selv om jeg ikke kan si at jeg er ekspert, har jeg brukt mye tid på å sette meg inn i temaet og fulgt visse retningslinjer for å styrke intervjupraksisen. Jeg har etter beste evne fulgt flere av Kvale og Brinkmann (2015) sine retningslinjer som kan sikre god kvalitet på intervjuprosessen. I gjennomføring av intervju har jeg forsøkt å opprettholde balansen mellom å være vennlig, følsom og åpen, men også kritisk og styrende. På den ene siden var jeg vennlig og lot intervjupersonen få prate, jeg tillot pauser og lyttet til intervjupersonen som åpnet opp om sine personlige tanker, erfaringer og opplevelser. På den andre siden styrte jeg intervjuet i riktig retning, med (lov til) naturlige avsporinger. Målet var å sørge for at jeg nådde mitt formål med intervjuet, nemlig at deltakerne skulle oppleve at de ble godt ivaretatt, samtidig som jeg fikk bidrag til svar på problemstillingen min.

En annen ting Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram som en viktig kvalifikasjon er «erindrende» intervjuer. Som i alle samtaler man har med folk, er det ønskelig at det som blir sagt, huskes. Da opplever man at samtalepartnern har lyttet til det som er blitt sagt. Av den grunn hadde jeg notatark med på intervju og informerte deltaker om at jeg kanskje tok notater underveis. Dette for å sikre at alle spørsmål ble stilt og for å ta eventuelle notater om ting som var viktig å huske. Jeg tok meg selv i at jeg flere ganger glemte å notere, da jeg ble dratt inn i samtalen og rett og slett glemte å notere. Selv om det ble et par repetisjoner her og der, var det for meg nødvendig å bli så involvert i intervjuet for at det skulle bli ordentlig flyt. De overnevnte intervjukvalifikasjoner er formulert med en fenomenologisk tilnærming, da de fokuserer på at det er deltaker som skal få taletid med å dele sine erfaringer (Johannessen, mfl., 2021, s. 169), mens jeg som intervjuer aktivt skal lytte og passe på deltakeren i prosessen. Dette kan føre til gode intervjuer i den forstand at de produserer rikholdig kunnskap og etisk sett skaper en positiv situasjon for intervjupersonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195-197).

3.8 Bearbeiding av data

3.8.1 Transkribering

En del av metoden dreier seg om å transkribere intervjuer. Dette innebærer å skrive over intervjuet fra lydopptakeren til skriftlig tekst. Intervjuene ble gjennomført over en fem dagers periode og transkribert fortløpende. Dette var for å sikre at transkripsjonen ble så nær virkeligheten som mulig. Notatene inkluderte blant annet kroppsspråk, lengde på intervju og min tolkning av hvordan intervjuet gikk. Før jeg startet transkripsjonen, hørte jeg gjennom hvert intervju for å få en helhetlig forståelse av hva intervjuet dreide seg om. Deretter ble det transkribert fullstendig, og ordrett det deltaker hadde sagt. Ord som «eh», pauser, «kremt», «gråt» og andre aktuelle (kunst)pauser ble også inkludert. Da transkribering tar lang tid og fordi transkribering kun er en ordrett gjengivelse av intervjuet, ble det skrevet ned korte refleksjonsnotater og stikkord med hvilke tanker og inntrykk jeg hadde etter intervjuet. De umiddelbare inntrykkene kan være en verdifull kontekst for senere analyse av utskriftene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 161). Transkripsjonen er oversatt til bokmål, og fungerer som en anonymisering.

3.8.2 Analyse

Analyseprosessen startet allerede før datainnsamlingen, da min forforståelse og bakgrunn kan ha påvirket hvordan intervjuguiden ble utformet, samt hvordan

gjennomføring av intervjuet foregikk. Refleksjonsnotater som ble tatt i etterkant av intervjuene, har tvunget meg til å reflektere over mine egne fortolkninger og har vært verdifullt i arbeidet med analysen. Da alle fire intervjuer var gjennomført og transkribert, hadde jeg flere sider med ord og tekst som på en eller annen måte måtte sorteres for å gi mening. Det dreier seg om å strukturere det slik at du kan lete etter mønster og sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Som hjelp i denne prosessen har jeg fulgt Johannessen mfl. (2018) sine steg for tematisk analyse, som støtter seg til psykologene Braun og Clarke (2006). De har en forenklet versjon av Braun og Clarke (2006) sine steg slik at det skal være lettere for studenter å følge den. I tillegg til å være studentvennlig er den også brukervennlig for dem som ikke har forsket før.

I en tematisk analyse er jeg ute etter å finne temaer som er gjeldende for mitt datamateriale, som kan bidra til å besvare problemstillingen min (Johannessen mfl., 2018, s. 279). Et tema her er en gruppering av data med viktige fellestrekk, der temaene til sammen utgjør svar på mitt forskningsspørsmål. Tema betegnes også ofte som kategori, og kategori er det begrepet jeg forholder meg til i denne oppgaven. Stegene i tematisk analyse er på fire steg, der første steg er å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet, lese over det som transkribert flere ganger, lete etter interessante temaer og bli kjent med datamaterialet. I denne fasen er det også vanlig at forskeren komprimerer og forkorter intervjudeltakers uttalelser (Johannessen mfl., 2021, s. 171). Måten jeg har gjort dette på er ved å skrive datanære stikkord, som betyr å gjengi teksten i korte trekk. Dette bidro til bedre oversikt over innholdet, og det fikk i tillegg fram min første forforståelse av datamaterialet.

Etter å ha dannet meg et helhetsinntrykk, har andre fase i analyseprosessen gått ut på å bryte data ned gjennom kodeprosess. Når jeg har kodet, har jeg i første omgang tatt i bruk både penn og papir for så å gå over til et analyseprogram som heter NVivo. NVivo har hjulpet meg til å organisere datamaterialet og få bedre oversikt, men prinsippet for kodingen er den samme. Måten jeg kodet på har vært å opprette koder som ord, en setning eller del av en setning, for det som var markert i intervjuet. Alle intervjuer er gjennomgått på samme måte med samme prosess for å lage nye koder der det har vært nødvendig. Etter koding av alle fire intervjuer endte jeg opp med 30 koder. Mange av kodene hadde likheter og omhandlet det samme og kunne slås sammen. Etter kodefase gikk prosessen over i analyse og kategorisering.

Mens kodefasen ser mer detaljert på datamaterialet, dreier kategorisering seg om å se hvordan dataene kan settes sammen til en stor helhet (Johannessen mfl., 2018, s. 285). Da flere av kodene dreide seg om det samme, kunne jeg slå sammen og endre antallet koder fra 30 til 11 koder. Ikke alle 11 kodene var aktuelle for videre analyse, men de hjalp meg til å få oversikt over datamaterialet. Prosessen har vært utfordrende, da flere av kodene opplevdes som flytende og passende til flere kategorier. For å spare meg for mye frustrasjon gjaldt det å ha et bevisst forhold til hvilke spørsmål jeg ønsket svar på (Johannessen mfl., 2018, s. 295). For å sikre at spørsmål ikke skulle bli for generelle og vage, etterstrebet jeg avgrensede spørsmål som kunne gi grundige og interessante svar. I tillegg gjorde jeg vurderinger underveis, eksempelvis relatert til om et tema var verdt å ta med i analysen eller ikke, fordi som Johannesen mfl., (2018) påpeker bør kategoriene ha passende tykkelse – det bør være nok, men ikke for mye (s. 299). I siste fase av analysen presenteres funn, som diskuteres opp mot eksisterende teori. Jeg tar i tillegg i bruk sitater for å underbygge funnene.

3.9 Kvalitet på studien

3.9.1 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet i kvalitativ metode handler om i hvor stor grad vi kan stole på funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222), hvor troverdige forskningsresultatene er. I et forsøk på å styrke pålitelighet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig. Det innebærer at jeg så detaljert som mulig har forsøkt å forklare hvordan prosessen har vært, inkludert valg og begrunnelser som er tatt. Ved å legge vekt på å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, kan leseren selv følge og vurdere disse (Johannessen mfl., 2021, s. 259). Med åpenhet i forskningsprosessen har jeg blitt tvunget til å reflektere over de valg som er tatt, samt sette ord på dette til leser. Av de fire deltakerne jeg har intervjuet, var to av dem bekjente av meg. De to andre kjente jeg ikke fra før, og første gang vi møttes var på selve intervjudagen. Uavhengig av om deltakerne var bekjente eller ukjente, fortalte jeg kort om min historie. Dette fordi relasjonen mellom forsker og deltaker i utgangspunktet er asymmetrisk (Tjora, 2017, s. 235). Å fortelle min historie var dermed et forsøk på å skape likevekt mellom meg og deltaker. Dette kalles å posisjonere seg (Tjora, 2017, s. 235) og er en teknikk for å få fyldigere svar på spørsmålene i intervjuet. I tillegg kan det skape en følelse av trygghet, fordi det blir en situasjon der vi forsker på noe sammen der begge parter har opplevd det samme, framfor at jeg blir en person som forsker på dem. I tillegg har jeg etterstrebet å stille spørsmål som ikke er ledende. Ledende spørsmål kan påvirke svarene deltakerne gir blant annet på grunn av det asymmetriske forholdet, og fordi de da kan forøke og svare det de tror jeg som forsker ønsker svar på. Videre har jeg ønsket at analysen skal være så nær svarene til mine deltakere som mulig, og har derfor valgt å fremlegge datamaterialet på en beskrivende måte. På grunn av at jeg er tett på tematikken er denne metoden valgt i et forsøk på å forhindre at min forforståelse og tolkning skal ta for mye plass.

Framlegg av sitater er også noe som bidrar til å styrke påliteligheten. Derfor har jeg i analysen jevnlig inkludert sitater. Andre ting som er gjort for å styrke påliteligheten på studien, er gjennomføring av et pilotintervju. Dette intervjuet ga meg nyttig erfaring og input som gjorde at jeg korrigerer intervjuguiden min. I og med at jeg hadde fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) da første pilotintervju ble gjennomført, ble ikke spørsmålene i seg selv endret, kun strukturen på intervjuguiden, altså oppbygningen av denne og formuleringer.

Gyldighet i en forskningsoppgave viser seg i hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Studien kan påvirkes på ulike måter, altså inneholde det Kvale og Brinkmann (2015) betegner som feilkilder. Mulige feilkilder i min studie er min forforståelse av tematikken. Selv om det aldri er mulig med en fullstendig nøytralitet i en fortolkende tradisjon, som er tilfellet for min studie, har jeg vært oppmerksom på min egen subjektivitet. For å styrke gyldighet i oppgaven min har jeg derfor forsøkt å ha et kritisk syn på mine fortolkninger der jeg er åpen til leser om mitt perspektiv på temaet og hva slags kontroll den kan ha. Poenget er ikke å tenke at jeg burde entre studien uten noen form for forforståelse, men å bevisstgjøre leser på dette, og ikke utelukke informasjon som kan påvirke resultat og funn.

3.9.2 Overførbarhet

Det at studien min er en kvalitativ undersøkelse som baserer seg på mine fortolkninger av et fåtall deltakere, gjør at studien min ikke kan generaliseres. Likevel kan resultatene danne utgangspunkt for en økt forståelse for et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015), avdekket i mitt tilfelle med møter med tidligere elever som har mistet en forelder i grunnskolen. Målet med masterprosjektet er ikke at den skal være generaliserbar, men at studien kan gi økt kunnskap og økt forståelse på feltet, som kan være verdifullt for dem som skal eller allerede jobber med barn og unge.

3.9.3 Etske hensyn

Etske hensyn dreier seg om hvorvidt forskningen tar hensyn til og tar vare på personen som deltar i studien (Tjora, 2017, s. 46-47). Forskning må følge etske prinsipper og juridiske retningslinjer og er underlagt personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018). Etske krav har gjort at jeg som forsker har gjort nøye vurderinger før data ble publisert. Enkle grep for å oppnå etsk god forskning er høflighet og respekt, noe jeg mener preget min forskerrolle i møte med mine deltakere. Gjennom hele prosessen har jeg tenkt gjennom etske prinsipper. Ett viktig etske aspekt er knyttet til hvordan man håndterer data som genereres. Den sensitive informasjonen og opplysninger av privat anliggende er samlet på en lydopptaker lånt fra NTNU. For å sikre at denne informasjon ikke kommer på avveie har lydopptakeren til enhver tid vært et sikkert, låst sted. Datamaterialet er oppbevart i en kryptert fil på NTNUs OneDrive som er en beskyttet lagringsplass tilhørende NTNU. I tillegg er navn, kontaktopplysninger og annen informasjon som kan avsløre deltaker byttet ut med fiktive navn eller andre begreper.

Etske hensyn er også knyttet til transkripsjonen av intervjuet ved at ord som for eksempel «eh» og kunstpauser er utelatt. Grunnen til dette er at noen kan få sjokk av å se på sine egne uttalelser i etterkant, da en ordrett og detaljert transkripsjon kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Utelatelsene er et forsøk på å sikre at deltakerne som blir gjengitt ikke skal føle seg ubekvem i det som deles.

Da mitt forskningsprosjekt behandler personopplysninger, ble det meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning før datainnsamlingen kunne startet. I tillegg fikk deltakerne informasjonsskriv med tilstrekkelig informasjon om studien og formålet med den. Det ble innhentet signert samtykke fra alle deltakerne før intervjuet startet, der deltakerne har hatt rett til å trekke seg når som helst, uten å begrunne hvorfor. Informert samtykke baserer seg på respekten overfor mennesket som deltar, og skal ivareta at deltakerne ikke skades (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Informert samtykke og retten til å trekke seg uten at dette får negative konsekvenser for dem, er et generelt krav til etikk i samfunnsforskning og formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

I henhold til godkjent søknad fra NSD vil alt datamateriale slettes fra elektroniske enheter og fra diktafonen etter fullført studie og senest 31. juli 2022. Dette er for å sikre at taushetsplikten etter forvaltningsloven følges (Forvaltningsloven, 1967). Forvaltningsloven pålegger taushetsplikt for all informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner som har deltatt i studien (Forvaltningsloven, 1967).

4 Analyse

I denne delen presenteres funnene og analyse av datamaterialet jeg har samlet inn, for å diskutere problemstillingen «*Hvordan kan en elev som har mistet forelder i løpet av grunnskolen, bli møtt av læreren på best mulig måte?*». Gjennom analyseprosessen har jeg kommet frem til tre kategorier, med tilhørende underkategorier. Den første hovedkategorien har jeg kalt *Tilbake til skolen* og baserer seg på erfaringer deltakerne har med å komme tilbake til skolen etter at de har mistet forelderen sin. Denne kategorien bygger på deltakernes behov for å komme tilbake til skolen, der deltakerne har uttalt seg i ulik grad om skolen som fristed. Den andre hovedkategorien er *Lærereens håndtering* og tar for seg ulike tiltak deltakerne meddeler at læreren har gjort. Siste og tredje hovedkategori har jeg kalt *Elevens behov* og her fikk deltakerne spørsmål om hvilke behov de i dag ser at de hadde hatt da de var i sorg. I tillegg besvarer de, basert på sine opplevelser, hvordan en fremtidig lærer best mulig kan møte elever i sorg og krise. Det som gikk igjen i undersøkelsen var viktigheten av å samtale med eleven, samt inkludere eleven i valg og avgjørelser som ble tatt på vegne av dem som var i sorg.

Jeg presenterer datamaterialet på en beskrivende måte. Som fenomenologien kjennetegner, ønsker jeg å forstå verden fra deltakernes synspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). I et forsøk på å være i deres sko og legge fram deres opplevelse (Spradley, 1979 i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 34), kan en beskrivende måte bidra til å få til dette. Jeg ønsker å forstå deres livsverden uten at min forforståelse og mitt syn påvirker dette ubevisst. Gjennom å legge fram datamaterialet på en beskrivende måte forsøker jeg å holde meg så nær deltakeren som mulig.

4.1 Tilbake til skolen

Samtlige av deltakerne hadde foreldre som led av den livstruende sykdommen, kreft. Tobias mistet i tillegg sin andre forelder av hjerteinfarkt. Den livstruende sykdommen preget hjemmene til deltakerne på ulike vis, både i tiden før dødsfallet, når dødsfallet inntraff og i en lang periode etter. For noen av deltakerne bestod hverdagen av mye sykehusbesøk. For Henriette opplevdes hverdagen helt normal, ettersom faren hadde en saktevoksende krefttype som ikke påvirket ham eller familien noe særlig, helt til det plutselig gikk drastisk nedover. Uavhengig av dødsårsak meddeler samtlige av deltakerne at det kom som et sjokk da forelderen døde. Samtidig var alle deltakerne tilbake til skolen så fort de hadde mulighet. Maren og Jonas møtte på skolen dagen etter dødsfallet, Henriette kort tid etter og Tobias som mistet foreldrene sine i en ferie, kom tilbake så fort han fikk mulighet etter at ferien var over. Møtet med skolen opplevdes forskjellig for de fire deltakerne, med noen likheter på visse områder. De ulike reaksjonene barna hadde på sine foreldres dødsfall og de ulike møtene de hadde med skolen, varierer både på grunn av alder og personlighet, men også på grunn av omstendighetene rundt dødsfallet og hvordan skolen og læreren håndterte situasjonen. I det følgende presentertes hvilke reaksjoner deltakerne hadde i forbindelse med dødsfall og sorg og det første møte med skolen etter at hendelsen skjedde.

4.1.1 Skolen som fristed

Maren kom direkte tilbake til skolen etter å ha mistet moren sin og ble møtt av klemmer og en lærer som sa at hun var der hvis det er noe. Etter dette ble situasjonen normalisert relativt kjapt. For Maren var dette fint, noe som antageligvis skyldtes Marens ønske om at skolen skulle være et fristed. Dette kommer til uttrykk i intervjuet der hun

gjentar at skolen kunne være et fristed fra sykdom, der hun kunne legge det vanskelige bort og fokusere på venner og skole.

Maren: «Jeg var jo direkte tilbake på skolen, [...] jeg følte det var liksom mitt fristed. Skolen og vennene mine rundt der, det var liksom mitt fristed. Der kunne jeg liksom ikke trenge å tenke på sykdom [...] Der kunne jeg bare fokusere på skole.»

Maren: «...jeg ville bare glemme det. Jeg ville liksom bare komme meg bort i fra ting, og bare ha et fristed [...] jeg klarte liksom å legge det bort.»

Hennes gjentakelse om at skolen skulle være et fristed, tolker jeg som ønske om at den normale hverdagen skulle tas tilbake. I tillegg til gjentakelsen om fristed, forteller Maren at hun følte seg som en byrde. Som en reaksjon på morens død, forteller Maren at hun har vært en lukket jente som ikke har snakket med noen med mindre hun måtte, eller før hun følte seg trygg på at dette var greit å snakke om gjennom at noen pushet henne. Hun gjentar dette med «byrde» og at hun unnlot å snakke med noen i frykt for å gjøre andre mer lei seg av at hun var lei seg og viste dette. Hun ville skjule at hun var lei seg, og gråt ikke foran andre, hun ikke ville forverre situasjonen. Hun tenkte at de andre rundt henne hadde mer enn nok med sine egne ting, og derfor slet med tanken på at de skulle ta innover seg hennes ting også. Som et resultat av dette gråt hun kun når hun var alene. Maren formidler at det å føle seg som en byrde er en stor byrde. Skolen ble dermed et fristed for henne hvor hun kunne forsøke å legge bort byrdefølelse, og tankene om et preget hjem, samt fokusere på positive ting som venner og skole.

Også Tobias var tydelig på at han ville tilbake til skolen for å bruke skolen som et fristed. Her kunne han komme seg bort fra et preget hjem, hvor det manglet noen, til en hverdag hvor han i hvert fall kunne prøve å forme den hverdagen han hadde før, uten at det manglet noen.

Tobias: «[...] jeg var vel tydelig på at jeg ville tilbake på skolen. For jeg ville bruke skolen som en slags frihavn. Når jeg kom meg litt bort fra [...] et preget hjem, hvor det mangla noe. Til en hverdag hvor jeg kunne hvert fall prøve å forme den til hverdagen jeg hadde før. Uten at det mangla noe.»

I likhet med Maren ønsket Tobias å bruke skolen som et fristed. På skolen hadde foreldrene aldri oppholdt seg, og dermed var det heller ingen som manglet her. På skolen kunne han derimot forsøke å få tilbake en så normal hverdag som mulig. For at Tobias sitt ønske om en normal hverdag skulle innfris, var han tydelig på at han ikke ønsket å bli behandlet noe annerledes enn før og forteller:

Tobias: «Da var jeg jo veldig tydelig på at jeg vil bli behandla som før. Jeg vil ikke få noe særbehandling, jeg ville ikke bli [...] oppfatta på en annen måte enn jeg hadde blitt gjort tidligere.»

Ut ifra det Tobias uttrykker kan det forstås slik at gjennom å bli behandlet som før, kunne Tobias lettere føle at skolehverdagen ble tilnærmet normal igjen. Ved å bli behandlet som før, kunne hverdagen gå tilbake til normalen og da kunne Tobias få mulighet til å bruke skolen som fristed. Det han imidlertid formidler er at møtet med skolen ble veldig spesielt. Verken lærere eller elever visste hvordan de skulle forholde seg til ham. I og med at Tobias mistet begge foreldrene sine med omtrent ett år imellom måtte han møte skolen to ganger, en gang for hvert dødsfall. Først mistet han moren sin av hjerteinfarkt. Da Tobias mistet faren sin omtrent ett år etter, var møte med skolen

verre enn første gangen. Han merket seg da at de rundt ham ikke visste hvordan de skulle oppføre seg rundt ham. Tobias opplevde at hverken lærer eller medelever visste hvordan de skulle forholde seg til ham. Han selv har forsøkt å sette ord på hvorfor det var vanskeligere å komme tilbake til skolen andre gangen, og antar at det er fordi de etter første gangen hadde forsøkt å opparbeide seg en slags forståelse. Jeg antar at han mener en forståelse for både hvordan Tobias ønsket å bli møtt, men generelt hvordan hverdagen skulle bli etter at moren hans var død. Det at han etter ett år også mistet faren sin, og nå var blitt foreldreløs gjorde nok at hele situasjonen ble svært voldsom også for omgivelsene og slik sett var årsak til lærerens rådvillhet og usikkerhet.

Møtet med skolen for Henriette sin del, kan synes å ha vært preget av sjokket hun selv hadde fått som følge av at faren til Henriette hadde en saktevoksende kreft. Det var lenge uvisst hvor lenge han kom til å leve. Brått ble kreftsvulsten veldig aggressiv og han ble veldig dårlig. Før den tid hadde faren vært svært oppegående, i full jobb, og så tilsynelatende frisk ut. Derfor forteller Henriette at det var et stort sjokk da han døde, fordi alt gikk så fort fra at han var helt frisk til at han plutselig var borte. Da hun kom tilbake til skolen to dager etter farens død, var hun fortsatt i sjokk. Hun skjønnte ikke helt hva som skjedde rundt henne når hun møtte opp på skolen. Hun gjentar at hun ikke husker så mye fra episoden, men i likhet med Tobias merket hun seg at lærerne og medelever ikke visste hvordan de skulle reagere. Henriette hadde fått beskjed om at hun bare måtte bruke den tiden hun trengte til å være hjemme, men hun ønsket seg tilbake til skolen fordi hun orket ikke å være hjemme. Henriette ville ha noe annet å gjøre.

Henriette: «Jeg hadde [...] fått beskjed om at du tar den tiden du trenger før du må tilbake på skolen. Men det er litt sånn... orka ikke å gå rundt hjemme.»

Hun gjentar omtrent akkurat det samme som utsagnet over ved en senere anledning i intervjuet, og legger til at hun ville ha noe annet å gjøre. Slik jeg tolker utsagnet til Henriette tenker hun at skolen kunne fungere som en plass der hun dro for å ikke være i et preget hjem. I likhet med Maren og Tobias sine opplevelser tolker jeg dette som at Henriette ønsket skolen som et fristed. Henriettes far døde i hjemmet, og familien var til stede da han døde noe som gir grunn til å tro at ved å komme seg på skolen, fikk hun avstand fra vonde minner som preget hjemmet. Kort tid etter møtet med skolen, gikk skolehverdagen tilbake til relativt normalt igjen.

Jonas kom, i likhet med Maren, tilbake til skolen dagen etter at han mistet moren sin. Hans første møte med skolen skiller seg fra de andres opplevelser, ved at det høres ut som læreren i mye større grad snakket med Jonas og inkluderte ham i valg og avgjørelser. Jonas hadde ikke noen problemer med å komme seg på skolen og han visste at det kom til å være godt for ham å være til stede når resten av klassen fikk vite om hva som hadde skjedd. I tillegg ble det for Jonas iverksatt en rekke ulike tiltak, som omtales i neste delkapittel. I motsetning til de andre deltakerne, snakker Jonas i større grad også om tiden før moren døde og hvordan det var på skolen da. Gjennom sykdomsforløpet til moren, hadde læreren til Jonas stadig spurt hvordan det gikk, og hvordan det var med Jonas med tanke på at moren hans var på sykehus. Når det gjelder skolen som arena, forklarer Jonas at skolen ikke fungerte som et fristed for han. På skolen kunne minner dukke opp igjen som følge av kommentarer eller utsagn, eller andre ting som gjorde at han ble påminnet morens død. Han formidler:

Jonas: «[...] kommentarer, utsagn. Eller, det kom et [...] helikopter engang, fordi det var en unge som var satt fast noe i halsen [...]. Og bare den der med

sykehuset og ambulanse og helikopter og alt det der, da er jeg rett tilbake til, [...] så det var jo [...] ikke noe fristed sånn sett skolen nei [...] for de følelsene.»

Ut ifra det Jonas formidler, tolker jeg det som at i og med at Jonas tilbrakte mye tid på sykehus, ble han påminnet de vonde følelsene enten av kommentarer og utsagn, eller når lignende situasjoner dukket opp som kunne trigge minner om morens tid på sykehus og morens dødsfall. Som konsekvens av dette uttrykker han at skolen ikke var et fristed for det jeg antar er vonde følelser. Han meddeler imidlertid det samme som flere av de andre deltakerne, at han med tiden ønsket å bli behandlet som en normal gutt etter hvert. Om ønsket til Jonas var at skolen skulle være et fristed er usikkert, men ut ifra det Jonas uttrykte, ønsket om en normal hverdag etter hvert, er det er rimelig å anta at han helst vil slippe slike vonde påminnelser på skolen, som han kjente på.

4.1.2 Oppsummering

Samtlige av deltakerne uttrykker ønske om å komme tilbake til skolen igjen, samt ønske om en normal hverdag igjen. Ingen av dem ønsker særbehandling eller at folk skulle oppføre seg annerledes rundt dem. Andre behov som formidles er behovet for å komme seg bort fra et preget hjem, og fokusere på andre ting. Jeg tolker utsagnene til deltakerne som at alle hadde et ønske om at skolen skulle være et fristed, noe som i varierende grad ble innfridd for deltakerne. I Maren sitt tilfelle kan det tyde på at skolen ble dette ettersom hun formidler at hun klarte å glemme det vanskelige litt og fokusere på skole og venner. For Henriette og Tobias ble det ikke helt dette siden de formidler at klassekamerater var usikre på hvordan de skulle forholde seg til dem. For Tobias var også lærere usikre. Jonas formidler at skolen ikke var et fristed for ham, som følge av stadige påminnelser av vonde følelser, enten gjennom kommentarer, utsagn eller lignende situasjoner som trigget vonde følelser. Uavhengig av de ulike deltakernes opplevelser, kan det tyde på at alle ønsker at skolen skal være et fristed.

4.2 Lærerens håndtering

Samtlige lærere til deltakere viste tegn til støtte, og tiltak ble gjort på ulike vis. Noen lærere viste støtte gjennom ord, mens andre gjorde det gjennom tiltak. Et tiltak viser hvordan lærere har håndtert deltakernes tilbakekomst etter dødsfallet. Det er nødvendig med tiltak, og ifølge Dyregrov mfl., (2021) innebærer dette blant annet å følge opp eleven.

4.2.1 Tiltak

Både Maren og Henriette forteller om lærerens håndtering i møte med skolen, der begge deres lærere viste tegn til støtte gjennom ord.

Maren: «Det var klemmer og sånn at de liksom skulle være der hvis det var noe.»

Henriette: «Jeg, hadde på en måte fått beskjed om at du tar den tiden du trenger før du må tilbake på skolen.»

Etter at dette var sagt og gjort gikk ting tilbake til en relativt normal hverdag. Maren formidler i intervjuet at dette var hennes ønske. For Henriette sin del gikk hverdagen tilbake til relativt normalt etter første dagen, men i motsetning til Maren, meddeler Henriette at dette ikke var et ønske fra hennes side. Henriette uttrykker at læreren var rettferdig og så hver enkelt elev, men likevel tyder intervjuet på at hun aldri fikk mulighet til å snakke om tapet med en trygg voksen. Hun fikk tilbud om å snakke med helsesøster, men dette ønsket hun ikke da hun ikke følte seg trygg på eller kjente

helsesøsteren. Jeg mistenker at manglende samtale med Henriette om hvordan hun hadde det, kan ha satt en stopper for hennes sorgutvikling. Henriette ble med tiden tungt deprimert. Gjennom det Henriette betegner som god kommunikasjon mellom lærer og mor ordnet de møter med Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) slik at Henriette kunne gå dit for å prate. Selv om Henriette selv forklarer at det var helt nødvendig at depresjonen hennes ble tatt på alvor, hadde hun ikke selv et ønske om å dra til BUP. Dette kommer til uttrykk i vår samtale:

Henriette: «Ja jeg gikk jo til BUP. Mamma fikk jo tak i BUP ganske tidlig. Sånn at jeg da, [...], nesten egentlig, eller, mot min egen vilje, det var jo egentlig det, gikk til BUP i en gang i uke i en måneds tid.»

Henriette forklarer at disse møtene med BUP fungerte slik at hun så vidt sa noe i de 45 minuttene hun satt der inne og egentlig skulle prate. Når Henriette forteller om depresjonen, virker det som det er vanskelig å snakke om. Det var en tung periode for henne, og hun forteller at hun er redd for hva som kunne skjedd med henne dersom hun ikke hadde blitt tatt på alvor. BUP viste seg å være helt nødvendig for Henriette, tross at hun ikke skjønnte det selv.

Også Tobias fikk tilbud om å snakke med noen, men i likhet med Henriette var ikke dette noe han ønsket selv. Det virker som om lærerens usikkerhet rundt hvordan de skulle håndtere situasjonen, var årsak til dette og Tobias formidler:

Tobias: «de var veldig usikre. Det skinte veldig gjennom, at det var mye usikkerhet. [...] også var det litt, [...] det ble litt rådvilt til slutt på en måte, at... eksempelvis skolepsykolog var en ting de hadde lest i en bok virka det som, og da følte jeg at det ble pressa veldig på, uten at jeg egentlig hadde noe særlig ønske om det. Også som i det eksempelet endte jeg jo opp med å takke ja, for å si at jeg hadde prøvd det.»

Som i tilfellet for Henriette, ønsket ikke Tobias å snakke med skolepsykolog da han ikke kjente henne. Tobias mistet begge foreldrene sine og forteller at etter første tap av mor, hadde mange i klassen og lærere brukt tid på å opparbeide seg en slags forståelse for hans situasjon. Hans ønske var jo å bli behandlet som før og han opplevde at de rundt ham brukte tid på å venne seg til sorgen hans og behandle ham som før. Kort tid etter at dette var innøvd, mistet han faren sin. Omgivelsene ble rådville, og det var tydelig at lærerne ikke visste hvordan de skulle forholde seg til situasjonen og da var man liksom tilbake til starten igjen. Den Tobias trekker fram som viktig for ham i perioden etter det siste tapet, var rådgiveren på skolen. Hos ham kunne han sitte og snakke i flere timer om alt og ingenting. Følelsen av å aldri oppleve noe press på at det måtte snakkes om tapet, eller andre vonde ting som kanskje var utgangspunktet for møtet, opplevde Tobias som fint.

Tobias: «[...] da slapp jeg å sette meg i en situasjon hvor jeg visste at hvis jeg går inn den døra der, så blir det prat om det, men jeg kunne gå inn der og snakke om en fotballkamp, også gå ut igjen, uten at det var et problem. [...] så det var veldig fint.»

Det kan synes som om Tobias hadde en trygghetsfølelse i denne relasjonen. Tobias forteller at han brukte rådgiveren såpass mye rett og slett fordi han hadde et godt bånd til ham. I tillegg var det ikke noe press på at de måtte snakke om tapet, men om det Tobias ønsket selv.

Sammenlignet med de andre deltakerne artet samhandlingen med læreren seg annerledes med Jonas. Gjennom samtale med Jonas har det blitt tydelig at læreren har hatt god, tett dialog både med faren til Jonas og med Jonas selv. Som tidligere nevnt spurte læreren til Jonas stadig om hvordan det gikk, og hvordan det gikk med moren på sykehuset. Jonas selv forstod ikke alvoret med sykdommen, og skjønnte heller derfor ikke hvorfor læreren tok så mye hensyn til ham. For Jonas var det kjipt at moren var på sykehus, fordi han savnet å ha henne hjemme, men utover dette tenkte ikke Jonas på at dette var en alvorlig situasjon. Jonas opplevde derfor at læreren nesten tok for mye hensyn ved å spørre, at det var unødvendig. Likevel trekker han fram at det han skjønner nå at det bare var kjærlighet, at hun brydde seg om ham. Etter dødsfallet var læreren like mye tett på. Da læreren og Jonas møtes første dagen, ble de enige om hvordan de skulle formidle om dødsfallet til resten av klassen. De ble enige om en felles stund der læreren fortalte klassen hva som hadde skjedd. Jonas var til stede, etter eget ønske, og forteller om opplevelsen som litt intens da det var begge parallellklassene sammen. Likevel gikk det fint. Han var godt likt i klassen, hadde mange gode venner, så tross antallet medelever som var samlet for fellesstunden, var han komfortabel med det. I tillegg hadde Jonas et veldig godt forhold til læreren sin og følte nok derfor på en trygghet også her. Ved første skoledags start, kom læreren med forslag om hvordan resten av dagen skulle se ut. Jonas satt stor pris på dette. Dagen ble satt av til at medelever kunne skrive og tegne, og dette ble samlet sammen til en bok som Jonas fikk. Læreren til Jonas tok seg den friheten som lærer og satte av dagen til andre ting enn skole, noe som ble satt stor pris på av Jonas. I dagene etter hadde læreren fortsatt god dialog med Jonas og pratet mye om leksearbeid. Læreren ønsket å lette på trykket for eleven sin, og forteller Jonas at han ikke trengte å tenke på lekser dersom det føltes for mye.

Jonas: «[...] du skal ikke sitte å være trist en kveld også [...] ha det vondt og egentlig ha behov for å prate med noen, også må du [...] føle at du skal sitte og gjøre lekser.»

På denne måten formidlet læreren at hun så eleven sin og ga ham fri til å for eksempel snakket med noen, i stedet for å gjøre lekser. Videre tiltak som ble avtalt gjennom samtale med eleven, var tiltak som skulle gjelde i tiden etterpå. Dersom Jonas hadde behov for en time-out, ble de enige om at han kunne forlate klasserommet, uten å spørre.

4.2.2 Oppsummering

Alle deltakerne fikk tilbud om å snakke med noen og gjennomførte samtaler med ulike personer. Tobias ble tilbudt skolepsykolog, men ønsket ikke dette. Han gikk likevel til skolepsykologen for å tilfredsstille lærerne som hadde tilbudt ham dette, men det er rådgiveren han trekker fram som en stor hjelp for ham. Med ham kunne han sitte og snakke i flere timer og alt og ingenting. Henriette ble tilbudt å snakke med helsesøster, men for ingen av deltakerne handlet det om å bare snakke med hvem som helst. Ut fra hva deltakerne forteller tolker jeg det slik at mye handler om å få snakke med noen de kjenner seg trygge på. For Jonas ble det også iverksatt mange tiltak, og han tok del i planleggingen av hvordan ting skulle gjøres. Han uttrykker tilfredshet med dette. Oppsummert vil jeg si at vi kan konkludere med at noen tiltak så ut til å fungere, mens andre tiltak ikke helt var ønsket av deltakerne.

4.3 Elevenes behov

Elevene hadde ulike erfaringer når det gjaldt kommunikasjon med lærer. For tre av deltakerne gikk skoledagen tilbake til en relativt normal hverdag igjen, enten etter eget ønske eller fordi det bare ble sånn. Uavhengig av om det var et ønske eller ikke, uttrykker samtlige av deltakerne behovet for samtale med en trygghetsperson.

4.3.1 Støtte til samtale

I forsøket på å være sterk for å beskytte de andre rundt seg mot sin egen sorg, bryter Maren sammen i 8. klasse. Maren snakket ikke med noen om det som skjedde, før fire år etter at moren hennes døde. Siden Maren var redd for å være en byrde i hjemmet, unnlot hun å snakke om det der. Hun snakket heller ikke om det på skolen fordi her ønsket hun seg en friplass for både sorg og det å føle seg som en byrde. Maren forteller hvordan hun den dagen i 8.klasse brast ut i ukontrollert gråt på grupperommet, etter å ha lest en historie om noen i en lignende situasjon som henne. Hun forteller at hun merket at det for hvert år som gikk bygde seg opp mer og mer, alt det hun hadde inni seg. Hun forteller om da hun bryter sammen:

Maren: «jeg begynte å hyperventilere og jeg klarte liksom ikke å stoppe.»

Dette var første gangen hun begynte å snakke om dødsfallet med noen. Assistenten og Maren satt igjen på grupperommet og pratet i en time, mens læreren hennes hadde vanlig time med resten av klassen. Etter den samtalen var Maren overbevist om at hun hadde pratet nok. Nå hadde hun liksom fått det ut og var "ferdig med det" og hun insisterte på at hun ikke trengte å gå å snakke med noen. Bare noen måneder senere fikk hun et nytt sammenbrudd. Kombinasjonen av redselen for å være til bry og læreren som sier «hvis det er noe, er vi her» kan være uheldig for et barn som Maren som er redd for å være til bry ved å snakke. Som Maren forteller:

Maren: «[...] jeg husker veldig godt at jeg egentlig ville at noen skulle pushe det på meg, det har jeg tenkt på i ettertid, at jeg skulle ønske noen liksom tok tak på at du trenger å snakke med noen Maren. Du kan ikke holde det her inni deg. For det var ingen som så at det var inni meg heller.»

Med det Maren formidler, tolker jeg det slik at hun hverken snakket om sorg og savn hjemme eller på skolen. Maren hadde trengt å bli pushet til å snakke med noen og ta imot hjelp. Hun skulle ønsket noen tok tak og fortalte henne at «du trenger å snakke med noen Maren» og fortalt henne at hun ikke kunne holde det inni seg. Det var ingen som så hva som var inni henne nettopp fordi hun aldri snakket om det. Hun gråt aldri foran noen. For meg tyder det på at Maren trengte å bli sett. Siden hun holdt alt inni seg, kunne alle rundt Maren bli lurt til å tro at det gikk bra, men ingen visste egentlig hvordan Maren hadde det inni seg.

For Henriette var det også vanskelig å få i gang samtale. I likhet med Maren kan det tyde på at også Henriette hadde hatt behov for at noen så henne og pushet mer når det gjaldt å snakke.

Henriette: «Det er jo ikke så lett å få til [...]. Jeg tenker hvert fall sånn for min egen del så var nok ikke det veldig lett å få til akkurat, men [...] hvert fall prøve å få i gang en samtale. [...] jeg ble jo tilbudt å snakke med helsesøster, men så er det sånn, jeg kjente jo ikke helsesøster, så [...] det hadde på en måte aldri [...] funka helt. [...] hvis man snakker med en lærer så har man litt mer forhold til det.»

Det Henriette uttrykker er at i tillegg til å forsøke å få i gang samtale, er det ikke ønskelig med en samtale med hvem som helst. Hun ble tilbud å snakke med helsesøster, men som Henriette påpeker ville hun ikke snakke med noen hun ikke kjente. Oftest har læreren god kontakt med sine elever, og Henriette formidler at man forhåpentligvis har et godt forhold til læreren sin. Ut ifra det Henriette formidler, kan det virke som hun ønsket å snakke med læreren i og med at hun var trygg på ham.

For Jonas sin del kan det virke som om han har fått god støtte gjennom kommunikasjon fra både lærer og andre personer som har tatt del i livet hans. Jonas trekker fram flere personer som har vært viktige for ham i tiden etter morens dødsfall. En av dem han trekker fram er ei venninne av foreldrene hans, som har sendt bursdagshilsen til ham fra da moren døde til nå. I tillegg kom hun med kake på døra så lenge Jonas bodde hjemme, selv om hun ikke hadde trengt det.

Jonas: «ei venninne av mamma og pappa, hun husker jeg at var til stede for meg, og det er litt moro for hun sender meg alltid bursdagsmelding på bursdagen min. Altså det er egentlig ikke noen grunn til at vi skulle hatt et så tett forhold ... så hun var jo der for meg og kom med [...] så lenge jeg bodde hjemme omtrent, kom hun med kake på bursdagen min. [...] Så det er jo kanskje den, personen utenom familien som jeg har kunnet prate og sagt litt ting til som man gjerne sier til en mor da.»

I tillegg til kake og bursdagshilsen, formidler Jonas at dette var en person han opplevde at han kunne snakke med, og fortelle ting til som man tenker at man vanligvis forteller til en mor. Jeg tolker at Jonas har mye takknemlighet til henne, i det Jonas formidler.

Da Jonas i intervjuet ble spurt hva han hadde behov for da han var i sorg, er det noen ting han trekker fram. Han virker godt fornøyd med støtten han fikk i skolen. Han presenterer et tenkt scenario hvor han forklarer at hvis det hadde vært slik at han hadde kommet med et ønske om at læreren skulle si det til resten av klassen, men at han ikke ønsket å være til stede fordi han var redd han ville begynne å gråte, så burde læreren ta hensyn til dette. Det jeg egentlig tolker at Jonas formidler er at eleven bør bli sett for de behov den har, slik at det som gjøres på vegne av eleven passer elevens behov. Jonas understreker at hans behov ikke nødvendigvis stemmer overens med andres behov, men påpeker at han selv hadde klare formeningene om hva han ønsket seg den første dagen, og ble veldig glad da læreren kom med foreslo ting som matchet hans ønsker.

Jonas: «Det er kanskje den tingen som jeg [...] setter mest pris på at ble gjort var at jeg fikk ha den samtalen med læreren, og at hun foreslo nå at vi kan gjøre noe sånt da.»

Jonas uttrykker takknemlighet til læreren som samtalte med ham. Slik jeg tolker dette mener Jonas at det for ham var viktig med samtale og enighet, at lærer ikke tok beslutninger uten å snakke med ham.

4.3.2 Oppsummering

Det alle deltakerne formidler er at de enten skulle ønske de fikk snakke med noen, eller at de satt pris på at de fikk snakke med læreren. Det er ulikt hvordan disse behovene har blitt tilfredsstillt, men ønske og viktigheten av samtale og dialog med eleven er noe som kommer fram som et viktig funn i studien. Henriette og Maren skulle gjerne snakket med noen, Tobias uttrykker takknemlighet for å få snakke med rådgiveren sin, mens Jonas

trekker fram både læreren og andre som har tatt del i livet hans som viktige støtte- og samtalepartnere.

5 Drøfting

I dette kapitlet diskuteres studiens funn, opp mot mitt teoretiske rammeverk som skal bidra til å besvare problemstillingen «*Hvordan kan en lærer møte elever i sorg på best mulig måte?*». Kapitlet er strukturert med utgangspunkt i tre deler, der delkapitlene drøfter funnene som helhet, i et profesjonsetisk lys. Formålet med denne studien har vært å undersøke fire tidligere grunnskoleelevers opplevelser og erfaringer i møte med skolen, etter å ha mistet en eller begge foreldrene sine – og gjennom deres erfaringer finne ut hvordan en lærer kan møte elever i sorg på best mulig måte. Analysen viser at det foreligger et ønske om en balanse mellom at skolen er et fristed og samtidig at tapet anerkjennes. Ingen av deltakerne benytter seg av begrepet anerkjennelse, men viser til ønsket om å bli sett og er et viktig funn i studien. Studien har også hatt som formål å avdekke hvilke behov elever i sorg har, for å kunne besvare hvordan en lærer best mulig kan møte elevers behov i sorg. Det kommer fram at behovene er ulike og varierer, og dermed er det også vanskelig å besvare hva som er den «beste» måten å møte elever i sorg på. Hvordan kan man vite hva som er den beste mulig måte å møte eleven? Ifølge Ohnstad (2018) finnes det ikke noe fasitsvar på hvordan å møte barn i sorg (s. 9). Likevel er det noen ønsker som går igjen, som ønsket om mer samtale. Gjennom samtale kan eleven inkluderes i valg og avgjørelser som skal bli tatt på vegne av eleven, og er sentrale funn i studien. På den måten kan læreren sikre at elevenes interesser blir ivaretatt, som agent i sitt eget liv (Bandura, 2006).

5.1 Balanse mellom skolen som fristed og anerkjennelse

Når barn opplever å miste en forelder, kan verden oppleves kaotisk og utrygg. Skolen med sine rutiner kan bli et fast holdepunkt for barnet i en ellers utrygg situasjon (Dyregrov, 2006) og dermed er det viktig at barna kommer seg raskt tilbake til skolen. Funnene viser at samtlige deltakere ønsket seg tilbake til skolen dagen etter eller så fort de kunne, etter at de mistet forelderens sin. Dette er også ifølge Dyregrov og Raundalen (1994) noe som er anbefalt, fordi skolen kan bli en plass med kontinuitet og forutsigbarhet (s. 77). Her kan ting gå tilbake til normalen og oppleves som før i en ellers vond, kaotisk og annerledes hverdag etter å ha mistet forelderens sin. Som Bugge mfl. (2003) påpeker er rutiner og forutsigbarhet svært viktig for barns trygghet. Rutinene gir forsikring om at livet går videre (s. 121.). Flere av deltakerne trekker nettopp dette fram som et ønske at skolen skulle være et fristed. På skolen kunne de forsøke å glemme det vanskelige, legge dette bort og fokusere på andre ting. Her kunne de komme seg bort fra et ellers preget hjem. Fra undersøkelsen til Dyregrov og Lytje (2021) om læreres kunnskap om barn i sorg finne informasjon om at skolen som et fristed vil være det beste for de sørgende barna. At skolen kan fungere som en plass der sorgen ikke trenger å ta plass og barnet får mulighet til å tenke på andre ting er i seg selv er bra. Ifølge Bugge og Røkholt (2009) er det også nødvendig at hverdagsrutinene fortsetter som før.

I tillegg til at deltakerne uttrykker behov for at skolen kunne være et fristed, viser studien også deres ønske om å bli inkludert i avgjørelser. Den tidligere tankegangen om at «de voksne vet best» og at det er bedre for barna om de slipper å bli påminnet sorgen på skolen og forstå skolen som fristed på denne måten, kan være uheldig hvis dette legger lokk på hendelsen barna har gjennomlevd. Barna sørger, selv på skolen, men kan i større grad «glemme» eller gå ut og inn av sorgen gjennom å oppta tankene med andre ting. Det er viktig at selv om det på barnet utad kan se ut som om alt har gått tilbake til normalen, så stemmer ikke nødvendigvis dette. Dette funnet samsvarer det ene rådet til

Dyregrov og Lytje (2021) om å respektere hvordan barnet vil ha det. Rådet innebærer å sikre en balansegang mellom at barna ikke ønsker for mye fokus på dem, men samtidig har de et ønske om interesse fra skolen og venner, en anerkjennelse av sin situasjon. Dette er en hårfin balansegang, men på ingen måte umulig å oppnå. Rådene Dyregrov og Lytje (2021) trekker fram kan bidra til å lykkes med å møte elevenes behov. Det må finnes en balanse mellom skolen som fristed og mulighet for å bli sett, hørt og akseptert for å sørge. Dette gir gjenklang i Honnets anerkjennelsesteori (2008) som sier at for at barn i sorg skal inkluderes i felles læringsfellesskap er det en forutsetning at en lærer tar hensyn til det barnet trenger. Det er viktig å forstå at eleven en dag kan kjenne seg ekstra trist, mens den neste kan eleven tilsynelatende virke glad. Dette påpeker også Dyregrov og Lytje (2021) og har funnet at få barn vil at sorgen skal være noe det ikke kan snakkes om eller noe som blir gjemt bort og glemt (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 16). Den normale hverdagen bør tas tilbake, men på elevenes premisser, ikke bare fordi «nå bare ble det sånn» som følge av manglende kunnskap om hva som burde gjøres. Også Raundalen og Schultz (2006) understreker at det er feil å tro at alt vil bli normalt igjen dersom ingen sier noen ting (s. 68). Dersom skolen som fristed forstås som å ikke snakke om tapet, oppfylles heller ikke kravet som er nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 9a-1) om at alle elever har rett på et godt og trygt skolemiljø. Fristedet som i for seg kan være helt nødvendig må også være et sted der elevene blir fulgt opp jevnlig etter tapet av forelderens sin.

Mitt ene funn tyder på at for tre av deltakerne har læreren ikke hatt gode nok oppfølgingsrutiner. Hverdagen har blitt et fristed, men gått tilbake til normalen raskt uten samtale, noe som kan tyde på at elevene ikke har blitt tilstrekkelig anerkjent som de skulle ønsket. Funnet tilsier at for disse deltakerne har det vært mangel på det Dyregrov og Lytje (2021) mener er viktig oppfølging av barn i sorg og påpeker er helt nødvendig for barnas videre utvikling, nemlig gode oppfølgingsrutiner og at de har lærere som «ser» og støtter dem. Også Honneth (2008) understreker viktigheten av å bli sett. Raundalen og Schultz (2006) understreker at barn og ungdom er sårbare i krisesituasjoner og derfor ofte avhengig av voksnes tilstedeværelser og voksnes veiledning (Raundalen og Schultz, 2006, s. 88). Basert på det deltakerne formidler er det grunn til å tro at for å lykkes med balansen mellom fristed og anerkjennelse, kreves kunnskap, samt erkjennelse av at fristed alene ikke er tilstrekkelig i møte med barn i sorg. I tillegg trengs en bevisstgjøring om nødvendigheten av anerkjennelse og høyere kunnskap relatert til hvordan møte elever når de kommer tilbake til skolen etter dødsfall, samt tiden etter. Det krever også at læreren er klar over sin profesjonelle rolle. Rollen læreren har gjør at læreren står i posisjon til å avgjøre hvordan oppfølgingen blir og hvordan dagene skal se ut. I det ujevne forholdet der barnet er underlegen lærer, har læreren ansvar for at de ulike elevers behov blir møtt. En lærer må forholde seg til opplæringslovens krav om elevers rett til et godt og trygt skolemiljø og er dermed pliktig til å kunne møte de ulike behov barna har.

Som en konsekvens av manglende anerkjennelse og fortolkning av at fristed innebærer å ikke snakke om døden, kan sorgen settes på pause. Dette kan i mange tilfeller være nødvendig og et behov flere elever har. Det er energikrevende å sørge slik at en pause fra sorgen kan føles godt. Det som derimot kan være uheldig er om sorgen aldri får mulighet til å utvikle seg. I mange tilfeller ser vi at barn ikke har lært seg hvordan de skal håndtere de sterke følelsene som følger med tap, ei heller de sterke følelsene ved å unngå å snakke om tapet. Siden det er slik at barn ikke er i den intense sorgen over lengre tid om gangen, men går ut og inn i av sorgen, kan voksne tro at barnet har glemt og ikke bryr seg eller forstå omfanget av sorgen (Bugge, 2008, s. 32). Barnet skal selv få

bestemme når det vil sørge, og det er viktig at en lærer forstår at selv om sorgen ikke er synlig til enhver tid, at den fortsatt sannsynligvis er der. Når sorgen glemmes av den voksne er ikke lenger barnet eier av egne følelser (Honneth, 2008 i Jordet, 2020), fordi den voksne ubevisst har bestemt at sorgen er over når den ikke er det, snarere tvert imot. Sorgens pause bestemmes av læreren, og anerkjenner ikke eleven som agent i eget liv (Bandura, 2006). Som agent i eget liv er eleven eier av sine egne følelser, og en forutsetning for å lykkes med å realisere dette aktørskapet, er at læreren må erkjenne og gi aksept for at sorgen tar tid.

5.2 Behovet for kunnskap

Det er ingen tvil om at lærerne møtte elevene sine med omsorg og medmenneskelighet. Dette har vi sett gjennom analysen. Tiltak gjennom ord og handlinger er tegn på ønsket om å gjøre noe, for at en ellers vond situasjon kan bli til det bedre. Det som imidlertid viser seg, er at omsorg og medmenneskelighet ikke nødvendigvis er nok. Omsorg og medmenneskelighet er noe man har eller har opparbeidet seg gjennom livet, det er ikke noe man lenger trenes opp til gjennom fag på skolen. Medmenneskelighet har lærere fra før, men det vi imidlertid ser er at det kan synes som om enkelte lærere fortsatt mangler kunnskap, trygghet og rammer på feltet barn i sorg. Det trengs kompetanse om sorg og krise generelt, men det er og nødvendig at lærere har kunnskap om og er kjent med det støtteapparatet de har rundt seg, som de kan ta i bruk når det er behov for det. Støtteapparatet vil gjelde alt fra kolleger, rektor og helsesykepleier på skolen, til andre instanser som barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), eller pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Ut ifra funnene om deltakeres behov for samtale er det nærliggende å tro at lærerne hadde manglende kunnskap og forståelse av sorg. Manglende kunnskap og forståelse av sorg viser seg å ikke være uvanlig blant lærere (Dyregrov og Lytje, 2021), dette er ikke en kompetanse lærere tilegner seg i studiet sitt. Med manglende kunnskap om sorg hos barn er det naturlig å tenke at en lærer kan bli usikker på hvordan å håndtere situasjonen. Dette kommer også fram i Raundalen og Schultz (2006) sitt funn som sier at flere lærere opplever at de mangler kunnskap og derfor ikke vet hvordan de skal møte barn i sorg. Det bekreftes også i Holland (2001) sin studie at lærere ikke følte seg trygge på hvordan de skulle ivareta elever i sorg, som følge av lite kunnskap om temaet. For å bedre læreres kompetanse påpeker Raundalen og Schultz (2006) viktigheten av å ha en beredskapsplan i skolen, samt fokus på krisepedagogikk. De voksne som jobber med barn som opplever kriser, her å miste en forelder, må få den kunnskapen som skal til for at de skal føle seg trygge på å møte en slik situasjon. En lærer med en faglig trygghet kan sørge for at barnet får den hjelpen det trenger.

Mangel på kunnskap kommer også til syne i studien ved at skolehverdagen går tilbake til normalen raskt, uavhengig av om det er etter barnets ønske eller bare fordi det ble sånn. Selv om elevene ble møtt med forståelse da de returnerte, gikk hverdagen raskt tilbake til normalen. Som Dyregrov (2006) påpeker er det mange lærere som kan «glemme det» etter at det har gått en liten stund som følge av at det er lett å undervurdere varigheten på elevenes problemer (s. 118). Som Dyregrov (2006) understreker er det selvfølgelig ikke vond vilje som ligger bak lærers holdning, men manglende kjennskap til barns sorgreaksjoner (s. 118). Til tross for omsorg og medmenneskelighet fra samtlige av lærerne, er det bare læreren for en av deltakerne som har vært trygg og turt å gjøre litt mer, gjennom samtale og iverksettelse av flere tiltak i enighet med eleven. For å forsvare manglende håndtering fra andre lærere kan det tenkes at de har holdninger som; at det bare vil gjøre vondt verre å ta dette opp i skolen, at det kan føre til

massehysteri, at barna likevel fort vil glemme og så videre (Dyregrov og Raundalen, 1994, s. 130).

En beredskapsplan på skolen er ment for å trygge lærere til å møte barn i sorg og krise. Som vi har sett kan sjokket og overveldende følelser etter tapet på en forelder, gjøre at tillærte mestringsstrategier hos barnet ikke fungerer. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) trenger derfor barn hjelp til å mestre sorgen (Raundalen og Schultz, 2006, s. 15). Dersom lærere ikke vet hvordan å mestre et møte med barn i sorg, kan det tenkes at kravet om et trygt og godt skolemiljø ikke opprettholdes. Poenget for skolen må være at ikke også lærerne mister tillærte mestringsstrategier i møte med barn i sorg og krise. Dette poengterer også Bugge og Røkholt (2009), at vi kan ikke forvente at barna «mestrer» det voksenverden for øvrig ikke klarer å håndtere skikkelig (s. 13). Ved at lærerne opplever en faglig trygghet på hvordan de kan møte elever som er i sorg etter tap av forelder, kan dette sørge for at barnet får den hjelpen det trenger. En beredskapsplan kan derfor bidra til at positive mestringsstrategier stimuleres gjennom omsorg og støtte. Beredskapsplan kan bidra til å lykkes med forutsigbarhet og trygghet, både for lærere og elever. Det kan bidra til at lærere kjenner seg tryggere på møte ukjente, kaotiske og vanskelig situasjoner.

5.3 Behovet for tiltak

Funnene mine viser at samtlige av lærerne utførte flere tiltak. Det vi har sett gjennom studien er at noen tiltak fungerer bedre enn andre. Det ser ut til at tiltak gjennom ord alene ikke er tilstrekkelig støtte for elever i sorg. De var kun fine, varme ord. For eksempel ble Maren fortalt av læreren at hun var tilgjengelig hvis Maren trengte noe. Ønsket om å hjelpe og støtte Maren er der, men det som i realiteten skjer er at eleven står med ansvaret for å ta kontakt dersom det er noe. Et annet eksempel er når Henriette blir fortalt at hun kunne bruke den tiden hun ønsket hjemme, men at hun ikke ønsket dette. Hjertet til læreren er på riktig sted fordi tanken nok handler om at det kan være godt å få være hjemme å gråte og sørge der. Når dette ikke var noe Henriette hadde behov for traff ikke tiltaket dette barnet. Som Dyregrov og Raundalen (1994) påpeker er elever, i hvert fall de yngre, avhengig av de voksne og har behov for hjelp og støtte. I det tolker jeg at det ikke er elevene som skal stå ansvarlig for å få støtten gjennom å be om støtte. Det er slik at hjelpen må være aktiv i møte med eleven og at man ikke må vente på utspill fra eleven selv, hjelpen er noe de voksne bør stå ansvarlige for.

En annen årsak til at noen av tiltakene ikke fungerte kan skyldes at flere av lærerne, i likhet med det Ottessen (2000) påpeker, har en oppfatning av at barn glemmer fortene enn voksne, og derfor også kommer mye fortene over et tap enn voksne. Dette er en svært utbredt oppfatning (Ottessen, 2000, s. 26), og bidrar til at barna sine følelser og opplevelser ikke anerkjennes tilstrekkelig. Voksne har en manglende evne og vilje til å anerkjenne at barn både forstå mer og reagerer dypere og over lengre tid i og etter slike krisesituasjoner (Dyregrov og Raundalen, 1994). Det kan tyde på manglende kjennskap til sorgreaksjoner og kunnskap om sorg. Dersom man ikke kjenner til hva sorg, dets forløp og de reaksjoner som følger med er, er det heller ikke rart at man ikke vet hvordan man skal handle. Ut ifra det deltakerne har lagt fram av erfaringer og opplevelser, virker det som at flere av lærerne har vært usikre på hvordan de skal håndtere situasjonen. Dette samsvarer med det Dyregrov og Lytje (2021) har funnet, nemlig at det ofte er stor forvirring blant lærere og skolen, om hvilken rolle skolen og dens ansatte skal spille når en elev er i krise (Dyregrov og Raundalen, 1994).

Også tiltak gjennom handlinger har vi sett at ikke nødvendigvis har fungert. Tobias og Henriette ble tilbudt å snakke med helsesykepleier på skolen, men dette var ikke ønsket av noen av dem da de ikke var trygge på denne personen. Dersom læreren har kunnskap om sorgreaksjoner og vet at dette er utenfor sin kompetanse og derfor ser at det er et stort behov for å snakke med profesjonelle, kan en mulig løsning være å forsøke å forklare forelder eller elev hvorfor det er viktig og hva det innebærer å besøke helsesykepleier. Henriette ble også etter hvert tvunget til å dra til BUP. Forelder mente at depresjonen Henriette var i krevde dette selv om hun ikke ønsket det. Henriette fortalte at hun fikk lite ut av samtalene, og forklarer at hun bare satt der passiv. Som Dyregrov og Lytje (2021) understreker er det få ganger det lønner det seg å tvinge på tiltak (s. 23). For Henriettes del mener jeg det er betimelig å stille spørsmål ved om tvang kunne vært unngått dersom tiltak tilpasset hennes behov hadde blitt ivaretatt. Dersom læreren mener at det er behov for eleven å snakke med noen, for eksempel en helsesykepleier eller andre instanser som var tilfellet for Henriette og Tobias, kan en løsning være å forsøke å forklare både eleven og forelderen eller annen omsorgsperson hvorfor det er viktig at det blir gjort.

De tiltak som gjennom min studie ser ut til å ha fungert er tiltak gjennom samtale med eleven. For den ene deltakeren ble det utført mange tiltak i tråd med Dyregrov og Lytje (2021) sine råd som kjennetegner god voksehjelp. For det første hadde læreren god kommunikasjon med både forelderen og eleven. Gjennom kommunikasjon avtalte de møtested og tidspunkt i gjenforening med skolen etter tapet. Som vi har sett er det å komme tilbake til skolen på den ene siden helt nødvendig, men kan samtidig være noe av det vanskeligste. For det andre hadde læreren i samråd med eleven avtalt hvordan dødsfallet skulle formidles til resten av klassen. For det tredje ble dagen satt av til andre ting enn skole, der elevene fikk tegne og skrive hilsen til eleven i sorg. Dette gir gjenklang i Raundalen og Schultz (2006) som trekker fram sin erfaring med hvordan å lykkes i sorgarbeid og krisehåndtering, blant annet ved å legge til rette for handling slik at følelser kanaliseres ut i fysisk aktivitet. I tillegg tyder det på at læreren hadde forståelse for at sorg varer over tid, da hun ble enig med eleven om særregler i tiden framover, både når det gjaldt å forlate klasserommet dersom det ble for tungt, eller å trappe ned på lekser. Dette var noe Jonas satt mest pris på, nemlig at han fikk ha den samtalen med læreren og at hun foreslo ting som kunne gjøres. Det kan tyde på at læreren har ubevisst fulgt grunnregelen til Dyregrov og Lytje (2021) med å anse barnet som ekspert på egen sorg.

Det tyder også på at det vil lønne seg å inkludere elevene i avgjørelsene. Dette viser også funnene mine, enten gjennom at deltakerne uttrykte ønske om samtale, eller de forteller at det var noe de satt mest pris på. Avgjørelser tatt på vegne av eleven kan fungere på en elev, men det er ikke gitt at det fungerer på en annen elev. Enhver sorg og sorgreaksjon og sorgutvikling vil være ulik fra elev til elev (Bugge og Røkholt, 2009, s. 33), og nettopp derfor vil ikke en standardplan kunne gjelde alle. For å lykkes med å møte et barn i sorg, bør læreren samtale med eleven. Dette viser seg også gjennom flere av behovene deltakerne lister opp. En beredskapsplan og rådene fra Dyregrov og Lytje (2021) kan sammen bidra til noen generelle holdningssett om hvordan en lærer bør møte barn i sorg. Et slikt holdningssett samsvarer med Honneths anerkjennelsesteori og kan bidra til at eleven føler seg hørt og sett (2008). Det er likevel viktig å være klar over at barns individuelle behov alltid vil variere. Dette poengterer også Dyregrov og Lytje (2021) og forklarer at barn som sørger er et komplekst individ, og sorg vil alltid formes av personlighet, alder, bakgrunn, omstendigheter og hvilken type tap barnet opplever. I og med at dødsfall påvirker skolens fremste oppgave, nemlig å tilrettelegge for læring,

samt sikre et godt og trygt skolemiljø, bør lærere få tilstrekkelig med kunnskap om sorg og sorgreaksjoner, slik at eleven som rammes sterkt følelsesmessig, blir ivaretatt.

På tross av tilegnet kunnskap, kan læreren komme til å tvile på hva som er best å gjøre. Da er det ikke alltid lett å vite hvilke støttetiltak som er mest hensiktsmessige. Dyregrov og Lytje (2021) sitt råd er da å spørre det berørte barnet og se på barnet som ekspert på egen sorg. Dette gir gjenklang i Bandura (2006) sin teori om å la barnet få eie sine egne følelser, gjennom å være agent i eget liv. Det er viktig å understreke at det ikke er slik at elevene trenger å komme med konkrete tiltak, ofte kan voksnes fornuft og beslutninger være bedre enn elevenes tanker om hva som er best. Likevel dreier dette i bunn og grunn seg om samarbeidet mellom lærer og elev. Læreren kan fremlegge konkrete forslag og tiltak til eleven, og sammen kan de komme fram til en løsning. På den måten kan en sikre at tiltakene som iverksettes, hjelper eleven. Som Bugge og Røkholt (2009) påpeker er ikke hjelpetiltak til hjelp før det virkelig hjelper den det gjelder (s. 4). Vi kan derfor ikke definere hva et enkelt barn eller ungdom trenger, før vi har gjort oss kjent med personen og situasjonen.

Det er nødvendig å erkjenne at læreren ikke er alene om å ivareta barns behov i sorg. I noen tilfeller kan sorgen og sorgens reaksjoner vedvare og gå utenfor lærerens kompetanse. En lærers støtte og omsorg alene er ikke alltid tilstrekkelig. Det kan for eksempel være at læreren merker en vedvarende endring i atferd på eleven. For å sikre at elevens behov i sorg ivaretas, kan læreren også ha behov for hjelp. Dette påpeker også Bugge og Røkholt (2009) som understreker at dersom det er usikkerhet i utøvelsen av støtte til eleven, kan det være nødvendig å søke veiledning hos andre med høyere kompetanse. PP-tjenesten, BUP, helseyskepleier på skolen eller andre instanser som kan bistå.

5.4 Behovet for samtale

Som vi har sett er det ofte stor forskjell på hva de voksne beskriver som god hjelp i forhold til det barna selv definerer som god støtte. Det som trekkes fram som god støtte i denne studien, er å samtale med eleven og inkludere eleven i valg og avgjørelser. Når deltakerne mine ble spurt om hvilke behov de hadde, dreiet mye av det de trekker fram seg om samtale. Dette samsvarer med Eriksen (2015) sitt funn om at samtlige av hennes deltakere hadde et ønske om tettere kontakt med læreren sin, blant annet gjennom samtale. Selv om det er tydelig at personligheter spiller en viktig rolle i hvor mye et barn snakker, viser det seg også at omstendighetene og de som arbeider med barnet kan ha stor betydning for om barnet åpner seg. Dersom det ikke legges til rette for samtale, er det heller ikke gitt at barnet snakker. Det som var tilfellet for noen av deltakerne mine, nemlig at de hadde vanskelig for å prate, er ikke uvanlig. Ifølge Dyregrov og Raundalen (1994) kan det være slik at barnet forsøker å mestre sorgen ved å skyve vekk følelser og minner de sitter tilbake med, samtidig som de unngår steder og situasjoner som påminner dem om det som har hendt (s. 15) og dermed unnlater å prate om det. Selv om barnet formidler at de ikke ønsker eller på annen måte ikke gir uttrykk for å trenge det, og de ser tilsynelatende ut til å være helt tilbake til normalen igjen, betyr ikke det at de ikke trenger å snakke om det. Som tilfellet var for Maren, hvor kombinasjonen av redselen for være en byrde, samt tanken om at det ikke var behov for noen samtale, resulterte i at Maren ikke benyttet seg av å gå til læreren dersom det var noe. Bugge (2003) understreker at å si at du ikke ønsker å snakke om det betyr ikke at de ikke har behov for å snakke om det eller vise sin sorg (s. 112). Selv om Maren hadde ting inni seg som hun gjerne ville snakket om, viste hun aldri tegn til sorgen utad og

terskelen for å ta kontakt «hvis det er noe» var veldig høy. Så høy at hun faktisk ikke tok kontakt. Ansvar ble, ubevisst, lagt på Maren. Selv om det kan være fristende å unnlate å snakke om det påpeker Dyregrov og Lytje (2021) at man ikke blir kvitt sorgen av den grunn og det vil derfor ikke lønne seg i et lengre perspektiv. Det er ikke uvanlig at de berørte etter kriser opplever et stort behov for å snakke om det som har skjedd (Raundalen & Schultz, 2006, s. 91), og gjennom samtale kan barn få delt sine tanker og følelser, voksne kan hjelpe barna til å artikulere sine opplevelser (Dyregrov og Lytje, 2021, s. 21). Da er det viktig at voksne som skal støtte barn, forstår symptomutviklingen og kan sette dette inn i en sammenheng.

For å lykkes i å møte elevenes behov viser mine funn at veien å gå er gjennom samtale. Dette samsvarer med Raundalen og Schultz (2006) sine erfaringer, som sier at i arbeid med sorg og krisehåndtering, lykkes man best i de situasjonene der det legges til rette for kommunikasjon (s. 89). Også med Dyregrov og Lytje (2021) sine råd i bakhodet, kan en lærer sikre at barnets behov blir ivarettatt. Jeg vil si at de utvalgte rådene baserer seg på at man *må* samtale med eleven. Gjennom samtale med eleven kan du sikre at den støtten som gis samsvarer med de behovene barnet opplever. Som funnene tilsier er det likevel ikke gitt at en elev ønsker å snakke fordi den ikke føler seg trygg på personen den skulle snakke med. Slik var det for Tobias og Henriette da de fikk tilbud om å snakke med noen, men ikke ønsket dette. Begge begrunnet det med at de ikke kjente personen. Framfor å tvinge tiltak på eleven, kan man heller tenke at det mest sannsynlig er en grunn til at barnet takker nei. Dette forklarer Dyregrov og Lytje (2021) med at dersom barnet ikke ser på tiltaket som meningsfylt eller fordelaktige, vil de heller takke nei. Desto viktigere er det at læreren gjennom samtale formidler hvorfor det er viktig å gjøre dette. På den måten kan eleven føle seg inkludert, og få innsikt i hva som skjer. Som Dyregrov og Lytje (2021) påpeker vil barn, spesielt eldre barn, gjerne ha muligheten til å kommentere det som gjøres for å støtte dem (s. 23). På den måte anerkjennes eleven og er en forutsetning for at barnets aktørskap realiseres (Jordet, 2020). Vi ser at for å lykkes med å finne ut hvilken støtte som kan fungere for eleven, er det derfor en forutsetning å snakke med eleven. Funnene tilsier at Jonas fikk tett oppfølging, hadde god dialog med læreren der han tok del i valg og avgjørelser. Han uttrykte at det kanskje var den tingen han satt mest pris på, nemlig at han fikk ha den samtalen med læreren, der læreren foreslo hva som kunne gjøres.

Å vite hva som kjennetegner den beste hjelpen til et barn som sørger, kan være utfordrende. De ulike behovene enhver elev har, kan gjøre arbeidet med å støtte barn i sorg komplisert. Funnene om ønsket og behovet for samtale samsvarer med det Dyregrov og Lytje (2021) understreker om at den beste støtten er den dere sammen finner fram til. Kombinasjonen av å samtale med eleven samt inkludere eleven i valg og avgjørelser som blir tatt på vegne av eleven – der eleven blir sett på som ekspert på egen sorg, kan være den «beste» måten. Sagt på en annen måte må barnet få være agent i eget liv (Bandura, 2006). Også Raundalen og Schultz (2006) påpeker at for å lykkes i sorgarbeid og krisehåndtering, vil det å legge til rette for kommunikasjon være en forutsetning. Det er ikke uvanlig at barn kan ha vanskeligheter med å sette ord på hva de føler, og som et resultat av dette kan barnet ikke snakke. Som vi har sett kan mange ha vanskelig for å ta ordet, samt sette ord på sine opplevelser. Sorgen kan kjennes veldig smertefullt og en vanlig forsvarsmekanisme kan da være å skyve disse vonde følelsene unna. Dersom de skyves unna over lenger tid, kan det sette en stopper for sorgprosessen. I verste fall kan sorgen utvikle seg til å bli en komplisert sorg, noe som var tilfellet for en av deltakerne. Årsaker til en utvikling som dette, kan være manglende prosessering av sorgen og sterkt savn over lenger tid (Bugge mfl., 2003).

Hvis en elev opplever å være til stede mens dødsfallet skjer, kan dette regnes som en traumatisk opplevelse, og desto viktigere er det å få mulighet og hjelp til å prosessere dette. Målet med en slik bearbeiding er å unngå at prosessen som skal lede til bearbeiding stopper opp, og å forebygge at isolasjon og tilbaketrekning blir løsningen (Raundalen og Schultz, 2006, s. 88). For å lykkes med denne prosesseringen, understreker Bugge og Røkholt (2009) at hjelpere må støtte alle fram og hjelpe til med å skape forståelige tapshistorier (s. 19). Elevene har språket til rådighet, men som Ottesen (2000) påpeker er det bare hvis de voksne vil gi rom for bruk av det (s. 19).

6 Konklusjon

Selv om en lærer kan føle seg hjelpeløs i møte med barn i sorg, er det mye som kan gjøres gjennom omsorg, samtale og anerkjennelse. En lærer tilbringer mange timer hver uke sammen med elevene, og har et helt spesielt ståsted når sorgen rammer. Dersom dette blir brukt på en god måte, kan en lærer være til uvurderlig hjelp når barna gjennomlever sorgtunge dager. Som vi har sett kan kunnskap blant lærere gjøre dem tryggere på å møte barn i sorg, og med trygghet er det også lettere for læreren å tørre å samtale med eleven og være trygg på at det som gjøres kan passe elevenes behov. Det kan lønne seg å gjøre litt for mye enn litt for lite, for å sikre at eleven i sorg føler seg sett og hørt. Mine funn viser at tiltak gjennom ord alene, ikke er tilstrekkelig. I tillegg viser det seg at tiltak som iverksettes med tvang eller tiltak som eleven ikke opplever som meningsfylt for dem, ikke er ønskelig. Funnene mine viser at tiltak som fungerte, har fungert fordi læreren har inkludert eleven, via samtaler med eleven på hvilke tiltak som skulle iverksettes. Sorgen må anerkjennes og barnets stemme må bli hørt, samt ansett som ekspert på egen sorg og agent i eget liv.

Det vi har sett er at det ikke er én best mulig måte for alle. Det som er best for en elev er ikke nødvendigvis det beste for en annen, dette vil variere. Enhver elev skal få oppleve å være agent i eget liv, der de får ta del i og ansvar for hvilken støtte som skal gis. Vi har sett at for å lykkes med å møte de ulike variasjonene, er samtale med eleven viktig. Det er viktig å erkjenne at sorg tar tid. Det er mange som opplever at folk rundt «glemmer» det som har skjedd, fordi alt går tilbake til normalen så fort, litt raskere enn det sorgen utvikler seg. Selv om barn uttrykker et ønske om en normal skolehverdag, er det den hårfine balansen mellom at skolen kan være et fristed for sorg og samtidig gi anerkjennelse for sorg. Samtidig må det legges opp til samtale for å finne ut av ting sammen. Vi voksne glemmer også, men mange av oss, i kraft av lærerens profesjonelle rolle må ikke glemme (Bugge, 2008, s. 54) at sorg tar tid. For sorg varer – lenge. Selv om læreren har mye av ansvaret, er det viktig å understreke at det er ikke læreren alene som har ansvaret for elevens sorgutvikling. Læreren har et støtteapparat rundt seg i tilfelle sorgens reaksjoner gå utenfor lærerens kompetanse. Å være hjelper for sorgende barn kan være vanskelig og krever sensitivitet og pågangsmot. En må tørre å møte barnet, tørre å snakke med dem, og erkjenne at barnet har behov for støtte. Skolens beredskapsplan og fokus på krisepedagogikk, kan hjelpe læreren til å tørre å møte barnet. Selv om fokuset i denne oppgaven har vært på hvordan å møte barn i sorg, dreier krisepedagogikk seg om alle kriser et barn kan havne i. Som vi har sett gjennom denne studien, er barns behov ulike. Det er grunn til å tro at barns behov er minst like variable i hvilke som helst andre kriser. Jeg erkjenner at studien ikke dekker alle situasjoner, men den gir nyttig innsikt til å forbedre en måte å jobbe på i forbindelse med sorg hos barn.

7 Videre forskning

Det som hadde vært interessant å undersøke videre er læreren til deltakernes opplevelse av situasjonen. Den profesjonelle handlingen blir påvirket av mye forskjellig. Gjennom en slik undersøkelse kunne en forsøkt å avdekke hvordan en best mulig kan møte elever i sorg, samt få innblikk i hvordan en læreres profesjon blir utfordret. Ikke bare påvirkes lærerens profesjonelle handlinger av styringsdokumenter som opplæringsloven og FNs barnekonvensjon og personlige normer som vi har sett litt på. Det er en rekke andre normer og motiver som ligger bak lærerens hverdagslige handlinger, og som kan påvirke hvordan de handler i krise. På den ene siden er læreren styrt av styringsdokumenter, det Ohnstad (2018, s. 41) betegner som systemnormer. Læreren skal gjøre det hun kan for elevenes beste. På den andre siden er læreren styrt av personlige normer, der lærerens personlige idealer, verdier og normer vil virke inn på hva hun gjør. I tillegg har en lærer behov for å beskytte seg selv, der læreren konsentrerer seg om sitt eget beste. Vi får et spenn mellom lærerens pålagte ansvar, ønsket om å gjøre det hun kan for barnets beste, men samtidig beskytte seg selv.

Referanser

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. Hentet 2022 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Berg, Rostila, M., & Hjern, A. (2016). Parental death during childhood and depression in young adults - a national cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(9), 1092-1098. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12560>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. (Red.), *Hvordan bruke teori? – nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Bugge, K. E., Eriksen, H., & Sandvik, O. (2003). *Sorg*. Fagbokforlaget.
- Bugge, K. E., & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger: Faglig støtte til barn og ungdom som opplever sykdom eller død i nær familie*. Fagbokforlaget.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Høyskoleforlaget
- Cerniglia, L., Cimino, S., Ballarotto, G. et al. Parental Loss During Childhood and Outcomes on Adolescents' Psychological Profiles: A Longitudinal Study. *Curr Psychol* 33, 545-556 (2014). <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9228-3>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlaget.
- Dowdney, L. (2000). Annotation: Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), s. 819-830. doi: 10.1111/1469 7610.00670
- Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn: En håndbok for voksne* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyregrov, A. (2021). Sorg og komplisert sorg når noen dør. *Norsk psykolog forening*.

- Hentet 2022 fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/sorg-og-komplisert-sorg-naar-noen-doer>
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?* Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2017). *Mestring av sorg: håndbok for etterlatte og Hjelpere*. Vigmostad Bjørke.
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2019). Barn som mister foreldre. *Scandinavian Psychologist*, 3, e9. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e9>
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2021). Dødsfall i nær familie. Hvordan skal skolen ivareta eleven. *Bedre skole*. Hentet 2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/dodsfall-i-nar-familie-hvordan-skolen-kan-ivareta-eleven/>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., Lytje, M. (2021). Slik kan skolen ivareta elever som går gjennom dødsfall i nær familie. *Bedre skole*. Hentet 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-kan-skolen-ivareta-elever-som-gar-gjennom-dodsfall-i-naer-familie/171730>
- Dyregrov, A., & Lytje, M. (2021). *Håndbok i barns sorg*. Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A., & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Magnat.
- Eriksen, M. (2015). *En kvalitativ undersøkelse av hvordan elever i sorg og krise etter tap av nærmeste omsorgsperson opplever å bli møtt av kontaktlærer og skolen*. [Mastergradsavhandling]. Norges teknisk Naturvitenskapelige universitet.
- Erlie, A. (2017). *Sorgarbeid i skolen. En kvalitativ undersøkelse av læreres kunnskap om sorgarbeid, og hva de vektlegger i sorgarbeid i skolen*. [Mastergradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV 1967-02.10). Hentet 2022 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London: Jessica Kingsley.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax. (Red.), Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.

- Hunter, & Smith, D. E. (2008). Predictors of Children's Understandings of Death: Age, Cognitive Ability, Death Experience and Maternal Communicative Competence. *Omega: Journal of Death and Dying*, 57(2), 143–162.
<https://doi.org/10.2190/OM.57.2.b>
- Johannessen A., Tufte P.A. og Christoffersen L. (2021). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.) Abstrakte forlag as.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? – nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Ohnstad, F., O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 2022 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, D. (2000). *Barn og sorg: om foreldretap i barndommen*. Kommuneforlaget.
- Personvernopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger. (LOV 2018-06-15-38). Hentet 2022 fra Lovdata <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a16>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Raundalen, & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget
- Ruud, Jens. (2016). Hva skjer med barn hvis en forelder dør? Hentet 2022 fra: <https://psykologisk.no/2016/06/hva-skjer-med-barn-hvis-en-forelder-dor/>
- Røkholt, E.G, Bugge, K., Sandvik, O., & Sandanger, H. (2018). *Sorg* (2. utg.).

Fagbokforlaget

- Røkholt, E., G., og Bugge, K., E. (2018). Oppfølging av barn, ungdom og deres foreldre i sorg (Red.), *Sorg* (2. utg., s. 131-153). Fagbokforlaget.
- Røkholt, E. G., Bugge, K. E., Sandanger, H., Sandvik, O., Hansson, K. (2018). Forhold som påvirker sorg. (Red.), *Sorg* (2. utg., s. 53-73). Fagbokforlaget.
- Sandvik, O. (2003). Hva er sorg, og hvordan kan den forstås? (Red.), *Sorg* (s. 15-42). Fagbokforlaget.
- Sandvik, O., Røkholt, E., Bugge, K., Sandanger, H. (2018). Tap, sorg og livet videre. (Red.), *Sorg* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Spradley, J. (1979) *The ethnographic interview*. (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.) Fagbokforlaget. *Sorg* (2. utg., s. 11-29). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart

- Takke for at oppmøte
- Praktisk informasjon
 - Lydopptak
 - Samtykke
 - Taushetsplikt
 - Pauser når du vil
 - Notater underveis
 - Ingen fasitsvar, det er dine erfaringer og opplevelser jeg ønsker
- Litt om meg selv formålet med studien

Del 1 Bakgrunnsopplysninger

- Navn
- Alder
- Utdanning
- Hva gjør du nå?

Del 2 Hoveddel

- Kan du fortelle litt om hva du husker fra da du mistet mor/far?
- Hvordan var det å tilbake til skolen etter dette?
- Hvordan håndterte læreren situasjonen, og det at du mistet forelderen din?
- Tenker du at skole eller lærer har noe spesielt ansvar for elever som opplever å miste en forelder? Hvorfor?
- Hvordan tenker du at en lærer best mulig kan møte sine elever som mister moren eller faren sin?
- Hvor vil du si at du har kommet i sorgen nå?

Del 3 Avslutning

- Hvor vil du si at du har kommet i sorgen nå?

- Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noen spørsmål du skulle ønske jeg hadde stilt deg i intervjuet?
- Har du noe mer du vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?

Del 4 Ved behov

Hvis informant skulle ha behov for å snakke med noen etter intervjuet

- Fastlege
- Kirkens SOS
- Mental Helse: 116 123
- Student

<https://i.ntnu.no/veiledning>

- Lege
- Psykolog
- Studentprester

<https://www.sit.no/helse>

Vedlegg 2: NSD-skjema

12.05.2022, 15:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

[REDACTED]

Prosjekttittel

Tap av en forelder i grunnskolen – opplevelsen av lærerens håndtering av situasjonen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Juliette Boks-Vlemmix [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Larsen Strand [REDACTED]

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.07.2022

Vurdering (1)

16.02.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 31.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b31cd6-ebf0-4d29-bc1c-55ada8d114b2>

1/5

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

12.05.2022, 15:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson hos oss: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Forespørsel til deltakerne

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Tap av en forelder i grunnskolen – opplevelsen av lærerens håndtering av situasjonen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tidligere elever som mistet en forelder i grunnskolen, opplevde at læreren håndterte situasjonen. I dette skrevet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Anne Larsen Strand, og jeg er masterstudent på grunnskolelærerutdanninga 5.-10 ved Norges-teknisk naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Jeg tar master i det nye faget på lærerutdanninga som heter «sosialpedagogikk». Jeg er interessert i å undersøke hvordan tidligere elever som har mistet en forelder i grunnskolen, opplevde at læreren deres håndterte situasjonen. I den forbindelse har jeg behov for informanter som ønsker å stille til intervju for at jeg skal få gjennomført min studie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges-teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å intervju deg som har opplevd å miste en forelder i grunnskolen. Dette er for å få innblikk i hvordan du som elev har opplevd situasjonen med å

miste en forelder i grunnskolen, der hovedfokuset mitt vil ligge på hvordan du opplevde at læreren håndterte situasjonen. Jeg ønsker informasjon om personlige erfaringer og opplevelser rundt denne tematikken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det:

- At vi møtes et ønsket sted for gjennomføring av intervju.
- Intervjuet vil vare i 45-60 min.
- Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer ved å miste en forelder i grunnskolen, samt hvordan du opplevde at læreren håndterte situasjonen.
- Jeg vil benytte meg av lydopptak under intervjuet, samt ta notater underveis.
- Du vil få tilsendt intervju spørsmålene i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakt meg; Anne Larsen Strand [REDACTED]
veileder Juliette Boks-Vlemmix [REDACTED]

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Det er kun meg, Anne Larsen Strand og veileder ved NTNU som vil ha tilgang til denne informasjonen.
- Lydopptak gjøres på en opptaker lånt fra NTNU.

- Navn og kontaktopplysninger erstattes med et fiktivt navn.
- Datamateriale oppbevares i en kryptert fil på NTNUs OneDrive, som er en beskyttet lagringsplass fra NTNU.
- Det vil ikke på noen måte komme fram opplysninger som kan avsløre hvem du er i masteroppgaven. De som kjenner deg godt, kan kanskje gjenkjenne din historie når de leser masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. juli 2022. Lydopptak for intervju vil da bli slettet og transkripsjonene makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges-teknisk naturvitenskapelig universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Meg, Anne Larsen Strand: [REDACTED]
- Veileder Juliette Boks-Vlemmix: [REDACTED]

Nedenfor følger et samtykkeskriv som må signeres før intervjuet starter. Jeg tar med meg dette arket til intervjuet.

Jeg håper at du vil dele dine tanker med meg.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Larsen Strand

Samtykkeerklæring

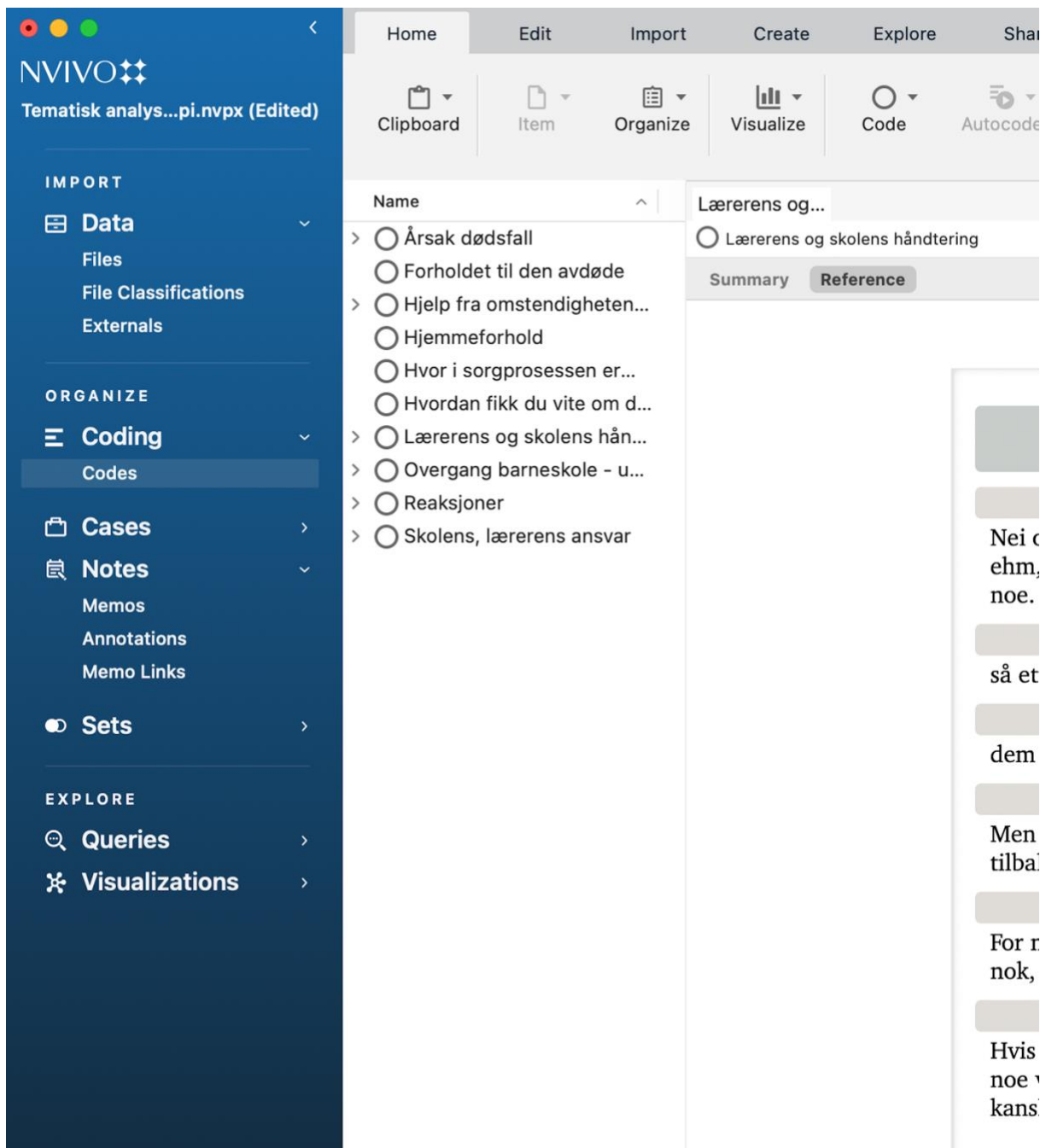
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Nvivo-program for utvikling av kategorier



The screenshot displays the NVIVO software interface. On the left is a dark blue sidebar menu with the following sections:

- IMPORT**
 - Data (expanded)
 - Files
 - File Classifications
 - Externals
- ORGANIZE**
 - Coding (expanded)
 - Codes
 - Cases
 - Notes (expanded)
 - Memos
 - Annotations
 - Memo Links
 - Sets
- EXPLORE**
 - Queries
 - Visualizations

The top toolbar contains four tabs: Home, Edit, Import, and Create. Below the tabs are four icons: Clipboard, Item, Organize, and Visualize.

The main workspace is divided into two panes. The left pane shows a list of files under the heading "Name":

- Intervju_1
- Intervju_2
- Intervju_3
- Intervju_4

The right pane shows a preview of the selected file, "Intervju_1". The visible text includes:

Int
Ti
11:
Ti

A:
skj

De
Eh
kla
by
un,
del
un,
du
ba
løp
en.
sa
ikk
bo

A:

