



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Sorg og sorgstøtte i skolen

En kvalitativ undersøkelse av hvordan foreldre opplever skolens
ivaretagelse av deres barn etter tap i nær familie

Kand.nr. 3
Beate Karlsen Flø

ST306L Masteroppgaven i tilpassa opplæring (40stp)
Høst 2013

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag
BODØ

Forord

Endelig kan jeg legge bak meg en krevende, men lærerik prosess.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter. Uten dere hadde denne masteroppgaven ikke blitt til. Intervjuene har gitt meg innsikt i hvordan dere som foreldre har opplevd skolens ivaretagelse av deres barn i sorg og krise. Dette er viktig informasjon som skolen trenger å få tilbakemeldinger om. Jeg håper at denne oppgaven vil kunne skape større forståelse og trygghet i møte med barn og familier i sorg, og bidra til at barn skal kunne bli ivaretatt på en best mulig måte.

Videre vil jeg rette en takk til min veileder Gisle Johnsen som har gitt meg veiledning og gode tilbakemeldinger underveis.

Jeg vil også takke alle dere som har formidlet tro på, og interesse for forskningen min. Takk til Guro og Pernille for de tilbakemeldingene dere har gitt. Takk til Lisbeth for all god støtte og hjelp underveis i skriveprosessen. Takk til min snille og gode mann Arne, som har gitt av sin støtte. Takk til min sønn Sondre, som kom og gikk, du har lært meg så utrolig mye om det å være menneske.

Hareid, 12 des. 2013

Beate Karlsen Flø

Sammendrag

Denne masteroppgaven presenterer foreldres opplevelse av skolens ivaretagelse av deres barn etter tap i nær familie.

Undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervju som metode.

Undersøkelsen er basert på intervju av tre informanter, hvor den ene informanten hadde to barn i grunnskolen da deres tap fant sted. Her er det foretatt to separate intervju, slik at den innsamlede beskrivelsen er basert på opplevelsen av ivaretagelsen av til sammen fire barn. To av informantene hadde opplevd tap av fullbårne barn, mens den tredje informanten hadde mistet mannen sin i en ulykke. Det var to jenter og to gutter blant de fire barna som opplevde å miste enten en far eller et søsken.

Foreldrenes opplevelse av skolens ivaretagelse er sett i lys av tilpasset opplæring, hjem og skolesamarbeid, psykososialt miljø og relasjonen mellom lærer og elev.

Undersøkelsen viser at foreldrene hadde ulike opplevelser av skolens ivaretagelse av barna deres. Opplevelsene ser ut til å stå i sammenheng med de utfordringene som oppsto i etterkant av tapene. Hvordan skolen klarte å møte barna i sine utfordringer, ser ut til å ha en avgjørende betydning for hvordan foreldrene opplevde skolens ivaretagelse. Guttene i undersøkelsen fikk utfordringer som følge av sorg- eller traumereaksjonene som oppsto i etterkant av tapene. Her opplevde foreldrene at noen av lærerne klarte å møte reaksjonene på en omsorgsfull måte, mens andre lærere ikke klarte å skape tillit til at barna deres ble godt ivaretatt. Den ene av jentene i undersøkelsen opplevde utfordringer i møte med klassevenninnene i etterkant av tapet. Da læreren ble gjort oppmerksom på situasjonen, opplevde mor lærerens tiltak i møte med dette som gode.

Abstrakt

This thesis presents how parents with young children at elementary school level experience the school's involvement in the grieving process the children go through after losing a close relative. The study takes a qualitative approach using semi-structured interview as a method. The survey is based upon separate interviews with three informants; two mothers with one child, and one mother with two children, all attending elementary school when the loss occurred. The latter participant was interviewed at two isolated occasions, to make sure the collected description is based on the experience of four different children, on how they were treated and safeguarded by their school after such a terrible loss. One informant had lost her husband in an accident, while the two others had experienced the loss of a term infant. The four children in the survey consisted of two girls and two boys who had lost either a father or a sibling.

The parents' perception of the school's caretaking is seen in light of individually facilitated education, cooperation between home and school, psychosocial environment and the teacher-pupil relationship.

Results show that the parents had different experiences in their encounter with the schools. This seems to relate closely to the challenges arising in the wake of the losses. The way the school managed to look after, safeguard and help the children in their difficulties, seems to have a crucial impact on how the parents perceived the school's effort. The boys in this study struggled as a result of reactions due to grief or trauma occurring in the aftermath of their loss. The boys' parents felt that some teachers managed to meet their reactions in a caring way, showing that the child was well looked after, while others failed at doing so. One of the girls experienced some challenges when meeting classmates after the loss. Her mother felt the teacher's reaction, when faced with this situation, as good.

Innhold

DEL 1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling og avgrensning for oppgaven.....	9
1.3 Oversikt over arbeidet.....	11

DEL 2 TEORI

2.1 Noen innledende begrepsavklaringer	13
2.2 Sorg i et historisk perspektiv	14
2.3 Nyere teori om sorg.....	15
2.4 Barn og sorgreaksjoner	17
2.5 Barns forståelse for døden	18
2.6 Relasjonen til den døde.....	18
2.6.1 Tap av foreldre	18
2.6.2 Tap av søsken	19
2.7 Sorg og lærevansker	20
2.8 Ritualer ved dødsfall.....	21
2.9 Resiliens.....	21
2.9.1 Beskyttelses- og risikofaktorer knyttet til barnet og familien.....	22
2.9.2 Beskyttelses- og risikofaktorer knyttet til skolen	23
2.9.3 Skoleledelse og lærersamarbeid	23
2.9.4 Foreldresamarbeid	23
2.9.5 Lærers ledelse, væremåte og undervisning	24
2.9.6 Sosiale relasjoner mellom elevene.....	27

DEL 3 METODE

3.1 Design og metode.....	28
3.2 Casestudie	29
3.3 Hermeneutisk tilnærming	30
3.4 Det kvalitative samtaleintervjuet	31
3.5 Gjennomføringen av undersøkelsen med noen etiske refleksjoner	33
3.5.1 Utvalget	33
3.5.2 Forskningsspørsmålene med oppfølgende utvikling av intervjuguiden	35

3.5.3 Gjennomføring av prøveintervju	35
3.5.4 Bruk av lydopptak	36
3.5.5 Transkripsjoner	37
3.6 Noen oppfølgende etiske refleksjoner	37
3.7 Validitet og reliabilitet, noen oppfølgende vurderinger	40
3.8 Analyse av innsamlet informasjon	41

DEL 4 RESULTATER

4.1 Presentasjon av barna:	42
4.2 Skolens støtte og ivaretagelse av barna i tiden etter tapet	43
4.2.1 Skolens deltakelse ved syning og begravelse	43
4.2.2 Hjemmebesøk	44
4.2.3 Blomster eller andre konkrete uttrykk for støtte	44
4.2.4 Informasjon til klassens foreldre	45
4.2.5 Første skoledag etter tapet	45
4.2.6 Bruk av skolens helsesøster	46
4.3 Samarbeidet mellom hjem og skole i tiden etter tapet	47
4.3.1 Den første kontakten etter tapet	47
4.3.2 Informasjonsutveksling	47
4.3.3 Den første konferansetimen etter tapet	49
4.3.4 Relasjonen lærer – foreldre	50
4.4 Foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev i etterkant av tapet	51
4.5 Relasjonen til medelevene i etterkant av tapet	53
4.5.1 Vennskap og støtte	53
4.5.2 Mobbing, konflikter og plaging	53
4.5.3 Lærernes mobilisering av vennestøtte	55
4.6 Tilpasning av undervisningen i etterkant av tapet	56
4.6.1 Kortere dager	56
4.6.2 Bruk av grupperom	56
4.6.3 Ekstra støtte og hjelp	56
4.6.4 Lekser	56
4.6.5 Andre spesielle hensyn	57

DEL 5 DRØFTING

5.1 Foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev	60
5.2 Foreldrenes opplevelse av venners ivaretagelse av deres barn i sorg	65
5.3 Foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole	70
5.4 Foreldrenes opplevelse av skolens tilpassete opplæring.....	76
5.5 Avsluttende oppsummeringer med implikasjoner for praksis og videre forskning.....	82
Litteratur.....	87
Vedlegg 1: Intervjuguide	92
Vedlegg 2: Informasjon med informert samtykke	93
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD	94

DEL 1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I utgangspunktet var det de stille og sjenerte barna jeg ønsket å skrive masteroppgave om, men etter at jeg mistet et lite barn sommeren 2010 og ble kastet ut i “sorgens landskap” ble det også naturlig å fokusere oppgaven mot fenomenet sorg. Etter å ha gjort meg sterke erfaringer med sorg, har jeg også hatt et ønske om å få en større faglig forståelse av fenomenet, og hvordan vi best kan møte og hjelpe mennesker i sorg. Det kunne være interessant å forske på egen sorg, mestringsstrategier som er tatt i bruk for å leve i sorgen, nettverkets betydning, eller hvordan jeg har opplevd at kommunikasjonen med samfunnet rundt gir spesielle utfordringer etter tap av et lite barn. Når jeg likevel velger å ta utgangspunkt i ei problemstilling som ikke ligger så nært opp til egen sorg, så handler det om det Gilje og Grimen (1993, s. 12) viser til i sin bok om samfunnsvitenskapenes forutsetninger: *Vi kan være så engasjert i en aktivitet at vi ikke er i stand til å se verken den eller oss selv fra mer enn en side, nemlig fra innsiden.* Ved å komme for nær fenomenet jeg ønsker å forske på, vil jeg kunne ha vansker med å se forutsetningene sorgen bygger på, hva som tas for gitt, og hvilke forbindelser min sorg har til andre fenomener i samfunnet rundt (Gilje & Grimen, 1993). Å være på innsiden har likevel gitt meg verdifull erfaring, og forståelse for fenomenet sorg, noe jeg ønsker å dra nytte av i min forskning. For å få avstand fra det som er mitt, ønsker jeg å rette fokus mot hvordan barn blir ivaretatt av skolen i sin sorg over å miste noen som står dem nær. Hvert år opplever et stort antall barn, og voksne, å miste en av sine nærmeste familiemedlemmer. Når yngre mennesker dør rammes vi ekstra hardt. Ifølge statistisk sentralbyrå (2012) døde cirka 2700 mennesker mellom 15 og 50 år, og ca 420 barn under 15 år i 2012. Mange av de døde har barn som pårørende. Dødsfallene kan skje som følge av sykdom, eller de kan skje brått og uventet, som ved ulykker. Når skolebarn rammes av sorg og krise vil også skolen bli berørt. Som lærer blir det viktig å ha kunnskap om barn og sorg, for å kunne ivareta barn på en god måte etter tap av nær familiemedlem. Siden barn tilbringer så mye av sin tid på skolen blir skolen svært sentral (Drugli & Onsjøen, 2010). Hvordan barnet blir møtt av lærere, og medelever, vil naturlig nok skape forutsetninger for hvordan barnet mestrer sin sorg.

Som mor til en sønn på 15 år gjorde jeg egne erfaringer med skolens ivaretagelse i tiden etter tapet. Rett etter påbegynt sommerferie mistet min sønn en lillebror, som ble konstatert død

under fødsel fem dager før termin. Min sønn hadde nesten to måneder ferie før han hadde sitt første møte med skolen. Jeg hadde forventninger til skolen om at de skulle ta kontakt i forkant av skoleoppstart, for å diskutere eventuelle behov. Dette fordi vi bodde på en relativ liten plass, og antok at ansatte på skolen var kjent med tapet. Skolen tok ikke kontakt, men jeg ringte en dag i forkant av skolestart for å si noe om situasjonen. Tapet fikk ingen oppmerksomhet fra skolens side etter skolestart. Verken lærere, eller medelever, nevnte tapet overfor min sønn. På vegne av min sønn, skulle jeg ha ønsket at det ble gitt konkrete uttrykk for medfølelse i situasjonen. Min sønn fikk ingen synlige problemer på skolen i etterkant av tapet, og dette har nok vært med på å påvirke min opplevelse av situasjonen. Erfaringene jeg gjorde meg med skolen skapte en nysgjerrighet på hvordan andre foreldre, med barn i skolen, opplever skolens støtte og ivaretagelse i etterkant av tap i nær familie.

1.2 Problemstilling og avgrensning for oppgaven

Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan opplever foreldre at deres barn blir ivare tatt av skolen i etterkant av tap i nær familie?*

Barn kan oppleve sorg ved mange forskjellige typer tap (Stokkebæk, 2002). I denne undersøkelsen har jeg valgt å konsentrere meg om barn som opplever sorg i forbindelse med tap i nær familie, som mor, far eller søsken. Sorg vil kunne oppleves forskjellig ut fra hvor langt en person er kommet i sin utvikling. Det samme vil gjelde for behovene som oppstår for den sørgende. Førskolebarn, småskolebarn og ungdom vil ha behov for ulik tilnærming når den voksne skal gi hjelp og støtte. Med dette som bakgrunn ser jeg det som hensiktsmessig å avgrense undersøkelsen til å gjelde en gitt aldersgruppe. I min undersøkelse har jeg derfor valgt å konsentrere meg om barn i småskolen.

Med ivaretagelse mener jeg alt det skolen gjør for å støtte og hjelpe barna i sin sorg og krise, etter at de har opplevd å miste en av sine nærmeste. Jeg har i denne undersøkelsen ønsket å se nærmere på hva skolen gjør, for å støtte og ivareta barna i tiden etter tapet, og foreldrenes opplevelse av dette. Dette vil være et eget tema i oppgaven. Videre vil jeg se på ivaretagelsen rettet mot fire ulike mindre temaer, og vil i oppfølgingen stille følgende forsknings spørsmål:

1. Hvordan kan relasjonen mellom lærer og elev få betydning for barn i sorg og krise?

Relasjonen mellom barn og lærer vil være den kanalen som all støtte og hjelp skjer igjennom. Sandvik og Kalstad (2011) viser til at sorgen bearbeides i de relasjonene vi inngår i. Foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev, vil også kunne si noe om betydningen av den opplevde støtte og hjelp som er gitt barnet.

2. Hvordan kan samarbeidet mellom hjem og skole skape forutsetninger for ivaretagelsen av barn i sorg?

Ved ulike former for problemer vil et godt samarbeid mellom hjem og skole bli ekstra viktig (Drugli & Onsøyen, 2010). Jeg er derfor opptatt av å få frem hvilken form for samarbeid det har vært mellom skolen og hjemmet i tiden etter tapet, og foreldrenes opplevelse av det.

3. Hvordan kan læreren jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø som er til støtte for barn i sorg og krise?

Ifølge opplæringsloven § 9a har læreren et ansvar for det psykososiale miljøet i klassen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Læreren står i en posisjon der hun, eller han, kan påvirke den støtte og omsorg som blir gitt av barnas medelever. Her vil jeg se på foreldrenes opplevelse av den støtte og hjelp som er gitt av barnas medelever, og eventuelt lærerens forsøk på å påvirke dette.

4. Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at den er til støtte og hjelp for barn i sorg og krise?

Opplæringsloven § 1 – 3 stiller krav til skolen om å gi en tilpasset opplæring til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 1998). Barn i sorg og krise vil få nye behov som skolen må ta hensyn til i opplæringen av barna. De forgående temaene skaper alle premisser for at en god tilpasset opplæring læring skal kunne skje. Under dette siste temaet vil jeg ha mer direkte fokus på hvordan lærerne tilrettelegger opplæringen for barna, og foreldrenes opplevelse av dette. Å få opplæringen tilpasset situasjonen som barna befinner seg i, er også en del av den hjelp og støtte barna får i sin sorg.

Jeg har valgt å gjøre undersøkelsen ut fra et foreldreperspektiv av flere grunner. Som tidligere nevnt gjorde jeg egne erfaringer med skolens ivaretagelse av min 15 år gammel sønn da vårt tap fant sted. Foreldrene kan gi meg nyttig informasjon om hvordan de opplever ulike sider ved ivaretagelsen av deres barn. De kan si noe om hva som er gjort, deres opplevelse av det,

og hva de savnet, eller ønsket seg annerledes. Jeg har heller ikke funnet at det har vært gjort forskning ut fra foreldreperspektivet tidligere. Jeg har derimot funnet flere undersøkelser som har tatt lærerperspektivet (Bunæs, 2005; Eriksen, 2006). Lærere som har opplevd at en av deres elever har mistet en person i nær familie, har blitt intervjuet med litt ulikt fokus.

Valget av foreldre som informanter var også en praktisk avgjørelse. Gjennom eget tap, og engasjement i Landsforeningen uventet barnedød (LUB), har jeg kommet i kontakt med andre som har mistet barn. Dette ga meg tilgang til mulige intervjuobjekter. I metoddelen vil jeg si mer om utvelgelsen av informanter.

Det er viktig å få frem at dette er en undersøkelse som ønsker å formidle foreldrenes opplevelse. Den trenger ikke å stå i samsvar med barnas, eller lærerens, opplevelse av situasjonen. Det er også stor forskjell på hvor mye det enkelte barn deler av sine opplevelser med sine foreldre. Det samme vil gjelde for hvor flinke skolen er til å informere foreldrene om hvordan barnet har det på skolen, og hva de gjør for å hjelpe og støtte.

1.3 Oversikt over arbeidet

I det videre arbeidet vil jeg i del 2 presentere aktuell teori knyttet til problemstillingen min. Etter noen innledende begrepsavklaringer vil jeg gi et historisk perspektiv på sorg, og noe av den kritikken som etter hvert kom på rådende teorier (Dyregrov, 2006b). En nyere modell utarbeidet av Stroebe og Schut vil bli presentert. Modellen ble utarbeidet som følge av at de mente det var svakheter i tradisjonell teoretisering om effektive måter å takle tap på (Stroebe & Schut, 1999). Deretter vil jeg gå inn på ulike sider knyttet til barn og sorg. Ulike faktorer vil kunne påvirke barns utvikling gjennom sorgen. Barns forståelse for døden, relasjonen barnet hadde til den døde, deltakelse i ritualer, og barns sorgreaksjoner, er noen faktorer som påvirker barnets sorgprosess, og vil bli behandlet nærmere. Jeg vil også si noe om hvordan sorg kan få konsekvenser i form av lærevansker. Tap i nær familie blir ansett for å være en risiko for utvikling av psykososiale vansker. En positiv utvikling på tross av en slik risiko kalles resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Ulike beskyttende faktorer kan forhindre utvikling av psykososiale vansker. Under temaet resiliens, vil jeg se nærmere på beskyttende faktorer i skolen, og hva skolen kan gjøre for å hjelpe og støtte barn i sorg.

I oppgavens del 3 presenterer jeg designet, og metoden, som er brukt i undersøkelsen. Gjennomføring av intervjuene med noen etiske refleksjoner vil bli presentert, samt

hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming, validitet, reliabilitet, og analysen av forskningsresultatene.

I oppgavens del 4 gir jeg først en presentasjon av barna til informantene. Deretter kommer en fremstilling av resultatene som kom frem under intervjuene.

I oppgavens del 5 drøfter jeg resultatene av intervjuene som ble gjort opp mot relevant teori. Her forsøker jeg også å besvare de ulike forskningsspørsmålene som jeg innledningsvis stilte.

DEL 2 TEORI

2.1 Noen innledende begrepsavklaringer

Mennesker reagerer på tap med sorg og krise, fordi det som mistes er noe man har en tett tilknytning til, og som man kanskje identifiserer seg med (Stokkebæk, 2002). Sandvik (2003, s. 16) definerer sorg som: *reaksjoner på betydningsfulle tapsopplevelser. Et betydningsfullt tap er et tap av noe eller noen som hadde stor betydning for opprettholdelse av verden som stabil og meningsfull og ens eget stabile selvverd.* Sorg er mer enn bare følelsesmessige reaksjoner; *sorg er det vi tenker, føler og gjør i vårt arbeid for å håndtere en hverdag preget av kaos, uvirkelighet og savn* (Bugge, Grelland & Schrader, 2007, s. 6).

Kriser og traumer relateres ofte til tap og sorg (Bugge, 2008). En krise oppstår enten som resultat av en overgangsfase i livet, eller ved plutselige og uventede ytre belastninger som ved tap av nær familie (Cullberg, 2010). En krise kjennetegnes av at tidligere erfaringer og mestringsstrategier ikke er tilstrekkelig, for å kunne forstå og mestre den aktuelle situasjonen.

En ser her at begrepet sorg referer til de reaksjoner som gjerne kommer som følge av et tap, mens begrepet krise referer mer til opplevelsen av ikke å mestre situasjonen som oppstår som følge av tapet. I noen teorier skilles det ikke mellom begrepene sorg og krise (Stokkebæk, 2002). Begrepene sorg og krise, vil også her, i den videre fremstillingen, kunne bli brukt en del om hverandre.

Et barn i sorg etter tap av nær familiemedlem opplever altså en krise, og noen ganger et traume når dødsfallet skjer brått og uventet (Dyregrov, 2010a). Dyregrov (2010a, s. 14) definerer psykisk traume som: *overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning.* Et psykisk traume medfører nesten alltid en krise for barnet, men en krisesituasjon trenger ikke å oppstå som følge av en traumatisk situasjon. Flere forhold spiller inn for hva som oppleves traumatisk for et barn. Konteksten hendelsen skjer i, den mening som tillegges hendelsen, barnets utviklingsnivå, temperament, og tidligere utviklingshistorie, vil påvirke barnets opplevelse av hendelsen som traumatisk eller ikke. En hendelse kan virke traumatisk, selv om barnet ikke er en del av den. Å være vitne til en dramatisk situasjon, et menneskes død, eller alvorlig skade, kan også gi traumatiske ettervirkninger.

Hvis reaksjonene etter et traume fortsetter i styrke over tid, kan det være snakk om posttraumatisk stresslidelse (Raundalen & Schultz, 2006). Tre hovedgrupper av reaksjoner må kunne identifiseres over en periode på minst fire uker, for kunne stille en diagnose; gjenopplevelse av hendelsen, unngåelsesatferd og generell økt aktivering.

2.2 Sorg i et historisk perspektiv

Ifølge Davidsen-Nielsen & Leick (2002) skrev Freud i 1917 en artikkel om sorg som fikk stor betydning. Han introduserte to viktige begreper knyttet til forståelsen av sorg. Det ene var begrepet objekttap, som betegnelsen for å miste noe, eller noen man er knyttet til. Sorgens mål er ifølge Freud å løsrive seg fra bindingen som er mellom den sørgende og objektet. Denne løsrivningen krever en psykisk innsats av den sørgende, noe Freud kaller sorgarbeid. Også Lindemann (1944) fremhevet behovet for emosjonell løsrivelse fra den døde, og et tidsavgrenset sorgarbeid som vesentlige faktorer i det normale sorgforløpet (Müller, 1994). Frem til cirka 1990 ble de fleste modeller og teorier om sorg, i all hovedsak, bygd på arbeidene til Freud og Lindemann (Sandvik, 2003). Teoriene var basert på to hovedantakelser: 1) Sorg er avgrenset i tid, og burde være avsluttet etter om lag et år, på en slik måte at den sørgende kunne vende tilbake til livet slik det var før tapet skjedde. 2) Et fullført sorgarbeid innebærer å legge sorgen bak seg, ved at tanker og følelser knyttet til den avdøde i størst mulig grad blir borte.

Flere sorgforskere har beskrevet sorgforløpet som faser med ulike kjennetegn som den sørgende må arbeide seg gjennom (Aarflot, 2001). Kübler-Ross gjennomførte intervju med dødssyke pasienter, og beskrev reaksjonene på det å skulle dø som en bevegelse gjennom fem faser: (1) Fornektelse og isolasjon, (2) raseri, (3) byttehandel, (4) depresjon, og til slutt (5) godtagelse. Bowlby (1979) deler sorgforløpet inn i fire faser: (1) Lammelse, (2) lengsel og leting, (3) desorganisering og fortvilelse, og til slutt (4) reorganisering.

Antakelser om sorg, sorgfaser og sorgarbeid ble etter hvert kraftig utfordret (Dyregrov, 2006b). I 1989 skrev Wortman og Silver artikkelen «The myths of coping with loss» der de blant annet påpeker at mennesker ikke nødvendigvis gjennomgår bestemte faser i sin sorg, og at det heller ikke er slik at alle sørgende vil oppnå sitt tidligere funksjonsnivå i løpet av et år eller to (Wortman & Silver, 1989).

Müller (1994) hevder at en for ensidig beskrivende og fasepreget oppfatning av sorgprosesser ikke synes å kunne ivareta de store individuelle forskjellene som erfares i det kliniske arbeidet

med etterlatte. Hva den enkelte opplever som tap, og hva som er mest smertefullt ved tapet, er veldig ulikt fra menneske til menneske. Hva som blir permanente forandringer i livet, og ikke minst den indre personlige betydning som knyttes til avdøde, og sider ved livet uten den døde, er også svært ulikt fra person til person. Videre viser Müller til forskning som viser at sorg ikke bearbeides etter bestemte faser, eller i en gitt rekkefølge. Forskjellige sorgoppgaver kan bearbeides parallelt, og sentralt står det syn at målet for sorgarbeidet ikke er å bryte den emosjonelle tilknytningen til avdøde en gang for alle. Å holde fast ved de emosjonelle båndene anses derimot som en grunnpilar i sorgarbeidet. Dette betyr likevel ikke at den sørgende ikke må bry seg om tilpasningen til det ytre, praktiske og sosiale livet.

2.3 Nyere teori om sorg

The Dual Process Model of coping with Bereavement

I 1999 presenterte Stroebe & Schut The Dual Process Model of coping with Bereavement (Stroebe & Schut, 1999). De mente at det var svakheter i tradisjonell teoretisering om effektive måter å takle tap på, og så behovet for en ny modell. Modellen er en mestringsmodell som beskriver hvordan mennesker håndterer tap. Den ble opprinnelig utviklet for å forstå hvordan man takler tapet av en partner, men Stroebe & Schut mener at den er potensielt anvendelig også ved andre typer tap.



FIGURE 1 A dual process model of coping with bereavement.

Modellen bygger på tre sentrale begreper: loss-orientation, restoration-orientation og oscillation (Stroebe & Schut, 1999).

Loss-orientation referer til arbeidet med å mestre de enkelte aspektene ved tapet i seg selv, spesielt med hensyn til den avdøde (Stroebe & Schut, 1999). Dette innebærer vanligvis grubling knyttet til avdøde, livet som var, og omstendigheter rundt dødsfallet. En rekke følelsesmessige reaksjoner er involvert, og den etterlatte lengter etter, og minnes den avdøde på forskjellige måter.

Restoration-orientation handler om sekundære kilder til stress og mestring av disse (Stroebe & Schut, 1999). Ved tap er det ikke bare sorgen over den avdøde som må håndteres, en må også tilpasse seg store endringer som er sekundære konsekvenser av et tap. Disse tilleggsbelastningene kan påføre den sørgende mye ekstra angst og fortvilelse. Den sørgende må tilpasse seg et liv uten den avdøde. Ved tap av en partner, kan dette for eksempel innebære å overta og mestre praktiske oppgaver, som den avdøde tidligere tok seg av. De nye oppgavene skal altså læres, og utføres, i en tid der motivasjon og evne til å tilpasse seg ofte er på et lavmål. Restoration handler også om å utvikle ny identitet. Den sørgende er gått fra å være ektefelle, eller samboer, til å være enslig. Også her vil en rekke følelsesmessige reaksjoner være involvert.

Begrepet oscillation refererer til den dynamiske prosessen der den sørgende veksler mellom taps- og gjenoppbyggingsorientert mestring (Stroebe & Schut, 1999). Den sørgende veksler, eller pendler mellom konfrontasjon og unngåelse av de forskjellige stressfaktorene som knyttes til sorgen. Det er krevende og slitsomt å være i sorg. Ved aktivt å unngå og gå tapet nært, får den sørgende en pause fra sorgarbeidet. Pendlingen anses som nødvendig for en god tilpasning til tapet over tid.

Stroebe og Schut (1999) mener at tapsorienteringen vil dominere tidlig i sorgen, mens senere vil andre kilder til uro og fortvilelse oppta mer av den etterlattes oppmerksomhet. Ifølge Buckle og Fleming (2011) står dette noe i motsetning til hva de fant i sin forskning rettet mot foreldre som hadde mistet et barn, og som hadde gjenlevende barn å ivareta. De mente at sørgende foreldre, tidlig i sorgen, ble dratt mot gjenoppbyggingsmestring på grunn av de andre barnas behov for omsorg.

2.4 Barn og sorgreaksjoner

Det vil variere fra barn til barn hvordan sorgen kommer til uttrykk (Bugge, 2003). Ofte forsterkes tidligere reaksjonsmønstre seg i sorgen, men barnet kan også endre atferd. Alder, personlighet, og temperament har betydning for hvilke sorguttrykk som kommer til syne hos det enkelte barn. Hvordan voksne, og andre barn, forholder seg til deres atferd i sorgen, vil også få betydning for hvilke sorguttrykk som kommer til syne.

Dyregrov (2008) beskriver de vanligste umiddelbare reaksjonene ved dødsfall som sjokk og mistro, redsel og protest, apati og lammelse, og fortsettelse av normale aktiviteter.

Sjokkreaksjonen er en beskyttelsesmekanisme som ofte hjelper barnet med å ta situasjonen inn over seg litt etter litt. Når barnet begynner å ta tapet innover seg, kan ulike etterreaksjoner som angst, sårbarhet, påtrengende minner, sorg og savn, komme til uttrykk. Andre normale reaksjoner kan være søvnvansker, kroppslige plager, irritabilitet og sinne. Noen barn plages med skyldfølelse, selvbebreidelser, eller skam. Det kan også oppstå problemer i skolesammenheng og i vennerelasjoner, noe jeg vil komme tilbake til senere i teoridelen.

Etter et tap går barnet vanligvis gjennom en indre og en ytre tilpasning (Bugge & Røkholt, 2009). En indre tilpasning består i å forstå verdien av den som er borte, og gjenopprette en indre følelsesmessig og varig relasjon til den døde. Barnet går også gjennom en ytre tilpasning, som består i evnen til å opprettholde rutiner knyttet til barnets hverdagsliv, som skolegang og fritidsaktiviteter. Ytre og indre tilpasning vil ikke alltid stå i sammenheng med hverandre. Barnet kan ha store følelsesmessige vansker, samtidig som skolearbeidet fungerer fint. Det er nødvendigvis ikke slik at den tyngste tiden kommer rett etter tapet, for siden å få en jevn bedring over tid. Fordi et skolebarns modningsnivå er i utvikling, vil også sorgen kunne endres og komme sterkt tilbake i perioder der barnet når et nytt forståelsesnivå.

Sorgprosessen krever ofte stor mental oppmerksomhet, og oppleves som svært energikrevende. Ved ulike merkedager, som årsdagen for dødsfallet, fødselsdagen til den avdøde, og høytider, kan sorgen og savnet etter den døde vende tilbake eller forsterkes (Dyregrov, 2006a).

Uventede dødsfall, der barn er pårørende, oppleves ofte mer dramatiske enn der det har vært rom for forberedelse (Dyregrov, 2006a). Når det skjer plutselige, og uventede dødsfall, vil barn gjerne oppleve reaksjoner knyttet til selve tapet, men det vil vanligvis også oppstå reaksjoner knyttet til måten dødsfallet skjedde på, eller måten barnet får beskjeden om dødsfallet på. Dyregrovs erfaring er at barn som ikke får bearbeidet reaksjonene knyttet mot

de traumatiske forholdene rundt dødsfallet, kan oppleve angst og vanskeligheter i sorgarbeidet.

I sorg og krise gir jenter oftere uttrykk for sine reaksjoner verbalt, enn det gutter gjør (Dyregrov, 2008). Gutter har oftere vansker med å vise sine følelser, og tar oftere i bruk aktiviteter og ensomme strategier, i arbeidet med å komme seg gjennom sorg og kriser. Konkrete aktiviteter og ritualer kan ofte være til hjelp for gutter, for å få gitt uttrykk for sine reaksjoner.

2.5 Barns forståelse for døden

Erfaringer, kunnskapsoverføring, og kognitiv modning, gjør at forståelsen for døden utvikles etter hvert som barnet blir eldre (Bugge, 2003). Forståelsen barnet har for døden kan få betydning for hvordan barnet sørger. De yngste barna kan ha vanskelig for å forstå at døden er endelig (Dyregrov, 2006a). Førskolebarna har et sirkulært tidsbegrep, der de opplever at tiden går i sirkel ved at mange ting gjentar seg. De står opp, spiser, går i barnehagen, drar hjem igjen osv. Hverdagen er preget av at en del rutiner gjentar seg hver dag, og denne forståelsen overfører de til døden; først lever vi, så dør vi og så lever vi igjen. Barnet utvikler en gradvis forståelse for at døden er ugjenkallelig i fem til tiårsalderen. Yngre barn har vanskelig for å forstå det abstrakte, de er svært konkrete i sin forståelse. Derfor blir det viktig ikke å omskrive døden, og bruke ordene søvn, eller at den døde har dratt på en reise, som kan tas svært bokstavelig. Rundt tiårsalderen vil barna utvikle en mer abstrakt forståelse for døden, og dødsfallets langsiktige betydning kommer klarere frem for dem. De tenker mer på det overnaturlige, rettferdighet/urettferdighet og over skjebnen. I ungdomsalderen kan dødsfall gi relativ sterke reaksjoner på grunn av ungdommens utvikling som skjer på det biologiske, psykologiske og sosiale plan. De vil også kognitivt sett, være mer i stand til å reflektere over dypere tema, og mer eksistensielle aspekter ved døden.

2.6 Relasjonen til den døde

Reaksjoner på tap er blant annet avhengig av betydningen den avdøde har hatt i barnets liv, hvor mye av livets innhold, trygghet/utrygghet og mening som var knyttet til den avdøde (Cullberg, 2010). Jeg vil videre vise til noen spesielle forhold ved tap av foreldre og søsken.

2.6.1 Tap av foreldre

Å miste en mor eller far blir regnet som det dødsfallet som ofte gir størst konsekvenser for barn (Dyregrov, 2006a). Foreldre er forventet å være et anker for sine barn, samt etablere og

nære emosjonell sikkerhet (Bugge & Røkholt, 2009). Foreldre har mange roller i et barns liv, og møter mange ulike behov hos barnet. For foreldre som selv er i sorg, kan det bli vanskelig å dekke barnas behov. Når et barn mister en av sine foreldre, blir den gjenlevende forelder alene om å skulle dekke barnas behov, og utførelsen av alle praktiske gjøremål i en familie.

Flertallet av barn som opplever å miste en av sine foreldre, eller søsken, klarer seg godt, men tap av foreldre gir statistisk sett større sårbarhet for utvikling av psykiske problemer (Dyregrov, 2006a). Worden og Silverman (1996) fant i en undersøkelse at barn som hadde mistet en forelder viste høyere grad av sosial tilbaketrekning, angst og sosiale problemer, samt lavere selvfølelse. Barna ble vurdert fire måneder, ett år og to år etter tapet. De fleste barna viste ikke tegn på alvorlige emosjonelle forstyrrelser, men så mye som 21 % av barna hadde alvorlige problemer to år etter tapet. Hvordan den gjenlevende forelder klarer å møte barnets behov, og skape et klima av åpenhet der barnet kan få muligheten til å snakke om tapet, skaper forutsetninger for hvordan barnet takler tapet (Dyregrov, 2006a).

2.6.2 Tap av søsken

Reaksjonene etter søskens død, vil stort sett være de samme som når barn opplever at foreldre dør, men varigheten, intensiteten, og de langsiktige konsekvensene, vil ofte være mindre (Dyregrov, 2006a). Hvis søsken har vært til stede når barnet døde, kan dette medføre en sterk belastning, ved at barnet kan bebreide seg selv, eller ved at foreldrene direkte kan gi barnet skylden for at dødsfallet skjedde. Søskenforhold er ikke alltid gode, og sjalusi og rivalisering kan prege forholdet. Dette er forhold som kan gjøre bearbeidelsen av sorgen mer komplisert. Ved barns død utfordres ofte meningen med livet, opplevelsen av rettferdighet, og følelsen av trygghet, både hos barn og voksne

I tillegg til å reagere på tapet av et søsken, vil barnet også kunne reagere på forandringer i familiens samspill og roller (Bugge, 2003). Eriksen (2003) viser til, at hennes erfaring, er at mange foreldre opplever ansvaret for ivaretagelsen av barna, som en stor utfordring etter tap av et barn. Samtidig blir foreldrene tvunget tilbake til dagliglivets rutiner, når de skal følge opp gjenlevende barn, noe som kan ha en positiv betydning. Foreldrene kan av og til være så utslått at de for en kortere periode ikke klarer å ta vare på seg selv (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Ofte må eldre søsken ta ansvar for yngre søsken, og utføre andre arbeidsoppgaver som foreldrene ikke makter å utføre for en periode. Foreldrenes mangel på energi, og deres sterke sorg over barnet som døde, gjør det vanskelig å vise oppmerksomhet, omsorg og sette grenser på samme måte som tidligere (Dyregrov, 2006a). Ofte blir barna vitne til sterke emosjonelle

reaksjoner hos foreldrene, og et barns død kan gi stor belastning på familien som system. Bearbeidingen av sorgen kan skje i ulikt tempo, og en svært langvarig sorgprosess kan gi sterke konflikter mellom foreldrene. Mange barn opplever også å bli overbeskyttet etter søskens død, på grunn av foreldrenes engstelse for at også de andre barna skal dø. Barn flest har heldigvis ikke bare foreldrene sine rundt seg (Davidsen-Nilsen & Leick, 2002). Besteforeldre, en lærer, eller andre i barnets nettverk, kan også være til støtte og hjelp i barnets sorg.

2.7 Sorg og lærevansker

Mange barn i sorg opplever større, eller mindre grad, av konsentrasjonsvansker i tilknytning til skolen (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Dette fører til at mange trenger mer tid, og forklaringer, for å lære seg nye og vanskelige ting. Vonde tanker reduserer konsentrasjonen om de oppgavene de blir satt til å gjøre, tar oppmerksomheten bort fra undervisningen, og reduserer innlæringsmulighetene. Spesielt når det er stille i timene, og ved lekselesing hjemme, opplever mange barn og unge at de vonde tankene omkring dødsfallet presser seg på. I tillegg til at mange unge sliter med skolearbeidet, så viser forskning, at mange opplever ikke å bli trodd av lærerne. Mangel på kunnskap om hvordan traumatiske påminnere påvirker barnet, kan føre til at barnet blir møtt med lite støtte og forståelse. Et vanlig mønster er at når den unge er i aktivitet og gjør lystbetonte ting er det lettere å holde de påtrengende minnene på avstand. En lærer som observerer barnet, i lek og aktivitet i friminuttene, og mangler kunnskap om hvordan traumatiske påminnere fungerer, kan derfor mistenke eleven i å forsøke å utnytte situasjonen for å slippe unna skolearbeid

For noen barn blir skolen, og leksene i den først tiden etter dødsfallet, en fluktmulighet fra den vanskelige situasjonen, og et middel for å skape orden og struktur i en ellers kaotisk situasjon (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Karakterene går da gjerne opp, og det kan se ut som den unge klarer seg godt på tross av situasjonen, inntil de bryter sammen og karakterene stuper.

Motivasjon er også en viktig faktor for evne og vilje til å møte skolearbeidet (Raundalen & Schultz, 2006). Et barn i krise vil ofte mangle motivasjon, som resultat av at livet for en periode oppleves meningsløst. Troen på fremtiden er nedsatt etter alvorlige kriser og traumer. Verden er ikke lenger et trygt sted å være, ulykken kan ramme dem på nytt.

2.8 Ritualer ved dødsfall

Å delta i ritualer i forbindelse med dødsfall blant en som står barnet nær, kan være til stor hjelp for barnet (Dyregrov, 2010b). Dyregrov (2010b, s. 16) definerer ritualer som:

handlinger som vi utøver sammen med andre for å markere at et menneske går fra et stadium i livet til et annet. Deltakelse ved syning og begravelse er vanligvis positivt for barnet, og kan være nødvendig for at barnet skal kunne bearbeide dødsfallet på en god måte. Ritualene har ofte flere viktige psykologiske funksjoner. Deltakelse i ritualer, kan gi barnet muligheten til å ta del i det følelsesmessige fellesskapet som skapes i familie og vennekrets, etter å ha mistet en felles venn, eller familiemedlem. Ritualene hjelper ofte barnet med å forstå, og ta innover seg at noen virkelig er død. Dette er igjen til hjelp for at barnets sorgarbeid kan komme i gang. Følelsen av uvirkelighet kan reduseres, og fantasier om hvordan den døde ser ut, kan forhindres ved deltakelse i syning. Ekvik (2010) forteller en historie i boken Tårer uten stemme, om hvordan et barn etter å ha fått se sin døde lillesøster gledelig kunne konstatere at hun var like fin som før. Storesøsteren på syv år hadde trodd at nå som lillesøster var død, så var hun blitt til et skjelett. Ritualene hjelper vanligvis barnet med å få en kognitiv forståelse rundt dødsfallet, og kan stimulere barnet til å gi uttrykk for sorgen (Dyregrov, 2010b). Både syning og begravelse kan gi barnet muligheten til å ta et konkret farvel med den døde, enten ved å få sagt noen siste ord, eller ved å ta med en liten gave. Ved at barn og voksne deltar sammen i ritualene kan det skape et grunnlag for senere samtaler om det vonde som har skjedd. En forutsetning for at barn skal kunne delta i ritualer, er at de er godt forberedt på hvilke inntrykk som vil møte dem, og at de er i følge med en voksen som barnet kjenner godt. I etterkant av ritualene, er det viktig at barnet får muligheten til å bearbeide opplevelsen.

Lars Johan Danbolts (1998) fant i sine undersøkelser sammenheng mellom graden av deltakelse ved avskjedshandlinger og ritualer, og sorgintensiteten ett år etter tapet (Aarflot, 2001). De som hadde stor deltakelse hadde lavere sorgintensitet, enn de som hadde deltatt på få avskjedshandlinger.

2.9 Resiliens

Resiliens kommer av det engelske ordet "resilience" og betyr direkte oversatt spenst eller elastisitet (Olsen & Traavik, 2010). I overført betydning handler det om å ha evne til å hente seg inn igjen, etter å ha bli utsatt for påkjenning. Resiliens innebærer en positiv utvikling, på tross av at barnet har vært utsatt for en risiko, som kan medføre psykososiale vansker. En

resilient utvikling er avhengig av både egenskaper, eller styrker ved barnet, og ytre hjelp og støtte fra nettverket rundt.

Antonovskys (1987) teori om sense of coherence og salutgenese har fått stor betydning for resilienstenkningen (Olsen & Traavik, 2010). Antonovsky beskrev ulike salutogene faktorer som han mente bidrar til god helse til tross for tilstedeværelsen av risiko. Han mente at opplevelsen av sammenheng i tilværelsen, er en avgjørende faktor for en salutogen utvikling. Opplevelsen av sammenheng, er avhengig av forståelse av egen situasjon, tro på å finne løsninger i egen situasjon, og finne mening i å forsøke på det.

Spesielt belastende og traumatiske opplevelser, som ulykker, og andre krisepregede opplevelser, representerer en risiko for barnets psykisk helse (Berg, 2005). Raundalen & Schultz (2006, s. 39) viser til at; *selv om det verste har hendt, kan det likevel forklares, bli forstått og dermed bli håndterbart*. At en situasjon er håndterbar, innebærer opplevelsen av å ha både indre og ytre ressurser tilgjengelig, for å kunne møte en hendelse. Barn i krise opplever at hverdagslige mestringsstrategier ikke strekker til, og vil derfor ha behov for hjelp og støtte utenfra.

2.9.1 Beskyttelses- og risikofaktorer knyttet til barnet og familien

Kjennetegn ved barnet, og familien, kan få betydning for barnets utvikling gjennom krisen (Bugge, 2003). Jeg vil her, bare kort, nevne noen faktorer knyttet til barnet og familien, som kan ha betydning for motstandskraften i møte med risiko, da det først og fremst er skolen som støttende arena jeg ønsker å rette fokuset mot.

Høy eller gjennomsnittlig intelligens, gode sosiale ferdigheter, lett temperament, og en opplevelse av indre sammenheng og kontroll, er faktorer som er knyttet til resilienssterke barn (Berg, 2005). En rekke risikofaktorer kan også knyttes til det enkelte barn (Haugen, 2008). En sårbar genetisk utrustning, vanskelig temperament, lærevansker, og en ekstra lav selvoppfatning, er noen av dem. Faktorene knyttes til barnet, men utvikles gjennom en kontinuerlig interaksjonsprosess med miljøet.

Ugunstige sosioøkonomiske forhold, mangelfulle foreldreferdigheter, konflikter i familien og emosjonelle vansker hos mor er noen risikofaktorer som er knyttet til familien (Haugen, 2008). Risikofaktorer som eksisterer samtidig, har vist seg i noen tilfeller å forsterke hverandre (Gjærum, 1998). Mangelfulle foreldreferdigheter trenger nødvendigvis ikke å skape

noen form for vansker i seg selv, men i kombinasjon med en risikofaktor knyttet til barnet, som for eksempel et vanskelig temperament, vil det kunne skape problemer (Haugen, 2008).

2.9.2 Beskyttelses- og risikofaktorer knyttet til skolen

Ulike faktorer knyttet til skolen, vil enten fungere som en beskyttelse, eller risiko, for barnet (Haugen, 2008). Sentrale påvirkningsfaktorer er blant annet knyttet til skolens ledelse, lærersamarbeid, foreldresamarbeid, sosiale relasjoner elevene imellom, og lærers ledelse, væremåte, og undervisning.

Raundalen og Schultz (2006) ser på skolen som den viktigste arenaen i barns liv utenfor hjemmet. Det blir derfor viktig at den er så god som mulig, for å kunne dempe virkningen av krisen.

2.9.3 Skoleledelse og lærersamarbeid

Kvaliteten på samarbeidet mellom lærerne er viktig, for en god skolevirksomhet (Haugen, 2008). For barn i krise, er det viktig at kontaktlæreren sørger for en god informasjonsflyt, slik at andre lærere kjenner til barnets situasjon (Bugge og Røkholt, 2009). Når barn vet at de andre lærerne har kjennskap til hva som har skjedd, vil de slippe å være usikker på hva den enkelte lærer vet.

En beredskapsplan, som er kjent blant personalet, vil kunne ha betydning for skolens og den enkeltes ansattes evne til å møte barn i kriser (Raundalen & Schultz, 2006). Beredskapsplanen vil kunne være med på å bidra til at barnets krise blir så begrenset som mulig. Skolens leder har ansvaret for å planlegge hvordan barn skal ivaretas i kriser, både i akuttsituasjonen, og i tiden som kommer etterpå (Dyregrov, 2008).

Raundalen og Schultz (2006) påpeker viktigheten av at skolen blir gjort kjent med barns kriser. Skolen må synliggjøre en åpen og utstrakt holdning. Videre anbefaler de at skolen tar kontakt med alle foreldre i brev form, for å informere dem om betydningen av at skolen blir gjort kjent med krisepregete forhold i hjemmet.

2.9.4 Foreldresamarbeid

Dyregrov og Dyregrov (2007) peker på viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole, for at ulike hjelpetiltak for barn i sorg og krise skal fungere. Ifølge Drugli og Onsøien (2010) har samarbeidet mellom hjem og skole, stor betydning for barnets tilpasning og utvikling. Når det generelle samarbeidet fungerer godt, vil de vanskelige samtalene mellom

hjem og skole ofte bli mindre vanskelig. Et godt samarbeid preges blant annet av at partene har blitt godt kjent med hverandre, av tillit, åpenhet, og lav terskel for å ta kontakt. Hvis barnet har ulike former for problemer, vil samarbeid mellom hjem og skole gjerne bli spesielt viktig, for at de ulike tiltakene som blir satt i verk for å hjelpe barnet, skal kunne lykkes.

Samarbeid mellom hjem og skole kan skje på ulike nivå (Nordahl, 2007). Informasjon regnes som det laveste nivået, og handler om gjensidige informasjonsutveksling mellom skolen og hjemmet. I en undersøkelse gjort av Nordahl (2000) fant han at foreldre i all hovedsak er godt fornøyd med skolens informasjon om barnas undervisningsopplegg og skolefaglige utvikling. I forhold til informasjon om barnas trivsel, og sosiale utvikling, var foreldrene noe mindre fornøyd. Om lag en av tre foreldre, mente at informasjon om barnas trivsel og sosiale utvikling ikke var tilstrekkelig.

Et samarbeid som fungerer godt, vil også ha en egenverdi for foreldrene, ved at det gir trygghet å vite at barna har det bra på skolen, og at de blir informert og tatt med på råd, om det skulle oppstå problemer (Nordahl, 2007).

I § 20 – 3 i forskrift til opplæringsloven stilles et minstekrav til møter mellom skole og hjem (Kunnskapsdepartementet, 2006). Minst to ganger i året skal skolen legge til rette for en samtale med foreldrene, om hvordan barnet arbeider i det daglige, barnets kompetanse i fag, og barnets utvikling sett i lys av opplæringslovens § 1 -1. I opplæringslovens § 1-1 står det blant annet: *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet* (Kunnskapsdepartementet, 1998). I tillegg til skolefaglige kunnskaper vil derfor også elevens sosiale, og personlige utvikling, stå sentralt i samarbeidet (Nordahl, 2007). I tillegg til foreldresamtaler, skal det ifølge førstnevnte forskriftshjemmel, også være et foreldremøte i begynnelsen av hvert skoleår, og skolen skal holde kontakt med foreldrene gjennom skoleåret.

2.9.5 Lærers ledelse, væremåte og undervisning

Haugen (2008) mener at den mest betydningsfulle påvirkningsfaktoren i skolen er lærerens ledelse, væremåte, og undervisning, og vil enten fungere som en risiko- eller beskyttelsesfaktor for barna. Haugen mener at det er viktig at hver enkelt elev får ros ut fra individuell innsats, og opplever seg verdsatt av læreren. Det må være klare og meningsfulle regler for samvær, og tilpasset opplæring, for alle.

For barn i sorg og krise kan den støtte og omsorg som blir gitt av læreren, og klassen, ha stor betydning (Ropstad og Tønnesen, 1998). Blomster, hilsener og tegninger til eleven som er i sorg kan være med på å vise at klassen bryr seg om, og føler med eleven som er i en vanskelig situasjon. Mange synes det er vanskelig å komme tilbake på skolen, etter at et dødsfall har funnet sted. Oppmerksomheten som rettes mot barnet kan bli for stor. For å hjelpe eleven tilbake til skolen, er det fint om læreren snakker med eleven, om hva han eller hun ønsker skal bli sagt på skolen. Hjemmebesøk, etter avtale med hjemmet kan også oppleves fint, for både lærer og elev, og det må tas stilling til hvordan skolen skal delta, eller selv organisere ritualer og minnemarkeringer (Bugge og Røkholt, 2009). Mange barn i sorg, synes det er godt å komme tilbake til skolen etter tapet (Bugge, 2003). Å gå på skolen kan være med på å skape trygghet og forutsigbarhet, ved at de daglige rutinene kommer på plass igjen. Rutiner er med på å bekrefte at livet går videre.

Det blir viktig at læreren har kunnskap om sorg og krise (Raundalen og Schultz, 2006). Kunnskap påvirker vår måte å være på, og kan gi vilje og mot, til å gå barnet nær i sorg og krise som medmennesker. Når relasjonen mellom lærer og elev er god, vil den kunne fungere som er beskyttelsesfaktor for barn med ulike vansker (Drugli, 2012). Er relasjonen negativ, kan den derimot bli en risikofaktor, for en negativ utvikling hos barnet. Relasjonen mellom lærer og elev, kan bli avgjørende for barnets læringsprosesser og trivsel i skolen. Sandvik og Kalstad (2011) viser til at sorg kan ha en sterk innvirkning på relasjonene man inngår i. Sorg kan blant annet få betydning for utviklingen av nærhet/avstand, innhold og balanse i relasjonene. Hvordan relasjonen utvikler seg, vil kunne få betydning for den enkeltes sorgprosess, og hvordan sorgen får plass i relasjonen til læreren, blir et avgjørende spørsmål.

Ifølge Juul og Jensen (2002) har den voksne ansvaret for relasjonens kvalitet. Lærerens relasjonskompetanse blir her viktig. Juul og Jensen (2002, s. 145) definerer relasjonskompetanse som: *Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnet til å være autentisk i kontakten. Og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet.* Når relasjonen oppleves vanskelig, kan barnet reagere med å skape en mental, og følelsmessig avstand, til læreren. Dette kan vanskeliggjøre en målrettet pedagogisk kontakt med barnet. Ifølge Ogden (2012) legges det et godt grunnlag for samhandling når læreren viser interesse, tillit, og respekt for barna, og blir personlig kjent

med dem. Dyregrov og Dyregrov (2007) viser til at tillit, empati, og kontakt mellom lærer og elev, er den viktigste forutsetningen for at hjelpetiltak for barn i krise skal fungere.

Lassen (2002) trekker frem viktigheten av å ha fokus på individets styrker, og mestring, for å oppnå en positiv utvikling. Ved å legge til rette for mestring i skolen, gjennom tilpasset opplæring, kan barnet øke troen på seg selv. Et barn i en utsatt situasjon, vil kunne trenge ekstra hjelp og støtte fra skolens side, for å mestre skolehverdagen, og være i en positiv utvikling. Læreren må hjelpe barnet til å se egne ressurser og kompetanse.

Ifølge opplæringsloven § 1-3 har barnet rett til en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Forutsetningen for læring hos et barn i sorg vil, for en periode, ikke være like gode som tidligere, både på grunn av konsentrasjonsvansker og mangel på motivasjon (Raundalen & Schultz, 2006). For at barnet skal oppleve mestring, blir det derfor viktig med oppgaver som er tilpasset barnets forutsetninger (Berg, 2005).

Bugge & Røkholt (2009) viser til at barn i sorg ofte får behov som de ikke hadde i forkant av tapet. En fleksibel og problemløsende innstilling fra skolens side, fremmer erfaringsmessig en god sorgbearbeidelse hos eleven. Barnet trenger å bli møtt med forståelse, over lang tid, og ikke bare de første ukene etter tapet. Raundalen og Schultzs (2006) erfaring er imidlertid at tiltak for å hjelpe barn i krise ofte trappes ned for tidlig, slik at barnet blir stående alene igjen i den langsiktige ivaretagelsen. Ifølge Dyregrov (2006a) kan det ta lang tid før barn tar inn over seg konsekvensene av tapet, og at problemer på skolen kan komme først etter en stund. For at barn skal oppleve seg ivaretatt, er det viktig at voksne viser aksept og anerkjennelse, for barnets sorg. Videre har det betydning for barnet at det opplever seg fri til å være mer passiv i timene for en periode, og at det er rom for å ta pauser om noe blir vanskelig, eventuelt redusere dagene i en periode (Dyregrov, 2008).

En kan også se på tilpasset opplæring som en form for forebyggende, tidlig intervensjon (Olsen & Traavik, 2010). Målet med forebyggende arbeid, er å avverge en negativ utvikling, eller forverring av problemer (Arnesen og Sørli, 2010). Forebygging kan ses på som motsatsen til behandling av problemer som har fått lov å utvikle seg.

Både positiv og negativ oppmerksomhet, fra læreren, er med på å påvirke barnets atferd og utvikling (Ogden, 2012). Bruk av ros og anerkjennelse presenteres ofte som pedagogikkens sterkeste virkemiddel. Dyregrov (2008) fremhever viktigheten av å gi mye ros til barn i kriser,

for å bidra til arbeidsglede og opprettholde motivasjonen. Når læreren ønsker å stoppe uønsket atferd hos barnet, er det viktig at dette gjøres på en mest mulig kontrollert og nøytral måte, uten å krenke barnet fysisk eller psykisk (Ogden, 2012). For barn i sorg bør en unngå å rette fokus mot barnet, uten at han eller hun er forberedt på det (Dyregrov, 2008).

2.9.6 Sosiale relasjoner mellom elevene

Læreren skal ifølge opplæringsloven § 9a – 3: *aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Ifølge Ogden (2012) er en opplevelse av tilhørighet og det å bli sett kanskje de behovene som kan regnes som de aller viktigste å få dekket. I skolesammenheng kan disse behovene dekkes av lærere, og medelever, gjennom oppmerksomhet, kontakt og tilbakemeldinger.

Barn i sorg og krise kan oppleve problemer i sine vennerelasjoner (Dyregrov, 2008). Krisen kan føre barnet gjennom en modningsprosess, som får dem til å se på sine venner som barnslige, lite forståelsesfulle, og opptatt av bagateller. Noen barn skammer seg over reaksjonene, eller egen væremåte, og kan trekke seg unna vennene sine som følge av det. Problemer kan også oppstå, eller forverres, hvis vennene ikke vet hvordan de skal forholde seg til situasjonen, eller ved at de kommer med tankeløse kommentarer og spørsmål som avslører deres mangel på forståelse. Læreren kan være med å forebygge problemer, ved å forberede barnet som er i sorg og krise på at dette kan skje, og informere klassekameratene om hvordan de best kan være til hjelp og støtte. Ifølge Bugge (2003) har skolen et viktig ansvar i å informere venner, og gi kunnskap om sorg. Venner kan trenge informasjon om vanlige reaksjoner, og om hvordan de helt konkret kan være til hjelp. Uten dette, vil mange ikke være i stand til å forstå, og støtte sine venner i sorg. Mange barn og unge vil være opptatt av hvordan dødsfallet skjedde. Hva som skal fortelles må avklares med familien, og eleven selv. Det er også viktig at foreldre til skoleklassen blir informert, slik at de kan følge opp spørsmål som vil komme fra deres barn. Hvordan klassen skal forholde seg til deltakelse i begravelse, og hvordan de på andre måter kan være til støtte, bør tas opp med hjemmet og eleven selv. Dyregrov (2010a) hevder at en del barn opplever å bli plaget på skolen i etterkant av traumatiske hendelser, og at dette kan være med på å skape større vansker for barnet som er i krise. Medelevene forstår at de er mer sårbare, og bruker hendelsen mot dem.

DEL 3 METODE

Under denne delen av oppgaven vil jeg presentere designet, og metoden, som jeg har brukt i undersøkelsen. Videre vil jeg gi en gjennomgang av gjennomføringen av intervjuene med noen etiske refleksjoner, samt hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming, validitet, reliabilitet, og hvordan forskningsresultatene ble analysert.

3.1 Design og metode

Et design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse (Ringdal, 2007, s. 93). Forskeren utarbeider retningslinjer for hvordan prosjektet skal gjennomføres. I kvalitative studier er det viktig med fleksibilitet, og åpenhet for forandringer i løpet av forskningsprosessen. Designet sier noe om hva undersøkelsen skal fokusere på, hvilke informanter som er aktuelle, hvor undersøkelsen skal utføres, samt bruk av metode (Thagaard, 2009). Det finnes forskjellige former for design. Ulike former av design er nødvendigvis ikke rene, eller innbyrdes utelukkende. Enkelte forskningsopplegg kan være blandinger basert på trekk fra ulike former for design (Ringdal, 2007). De ulike designene møter ulike behov og situasjoner i forskningen, og har sine fordeler og ulemper. Formålet med undersøkelsen blir avgjørende for valg av type design (Halvorsen, 2008).

Metoden forteller hvordan forskeren konkret skal gå fram ved gjennomføringen av en bestemt undersøkelse (Grønmo, 2004). Det kan skilles mellom to forskningsstrategier, basert på kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvalitative metode baseres på tekstlige beskrivelser, mens den kvantitative metode baseres på talldata som beskriver virkeligheten, så langt som mulig, i form av tall og tabeller. Kvalitativ forskning kan være basert på få enheter, mens den kvantitative forskningsstrategi krever gjerne et stort antall enheter. Valg av forskningsstrategi kan begrunnes med vitenskapsteoretiske standpunkt, eller ut fra et pragmatisk valg (Ringdal, 2007).

De to forskningsstrategiene kan også ses som komplementære (Grønmo, 2004). De kan belyse ulike aspekter ved samfunnet, og kan med fordel kombineres i samfunnsvitenskapelige studier. Det er først og fremst problemstillingen, og hva slags samfunnsforhold som skal belyses, som er styrende for valg av forskningsstrategi og metode.

Ved bruk av en kvalitativ forskningsstrategi, innhentes først og fremst, rik og fyldig informasjon om personer og situasjoner, og muligheten for å kunne forstå informantenes atferd og situasjoner økes (Halvorsen, 2008). En kvalitativ metode knyttes gjerne til hermeneutikken, eller andre fortolkende teorier på grunn av at mening har en sentral rolle. Tilnærmingen bygger på at den sosiale virkeligheten konstrueres, og at mennesker gir mening til sine erfaringer (Ringdal, 2007). Sosiale fenomener er dermed ikke stabile, men i kontinuerlig endring. Ved sosiale fenomener som viser stor grad av stabilitet vil måling, og kvantitative beskrivelser, kunne være meningsfylt. Et særpreg ved kvalitativ metode, er først og fremst, forskerens nærhet til det fenomenet som studeres (Ringdal, 2007). Eksempler på dette er feltobservasjon, eller besøksintervju. Spørreundersøkelser basert på et stort utvalg er et eksempel på kvantitativ metode, og gjør nærhet til informantene vanskelig. Forskeren har da gjerne en avstand fra de(t) som studeres.

Problemstillingen som jeg har valgt søker beskrivelser av opplevde situasjoner: *Hvordan opplever foreldre at deres barn blir ivaretatt av skolen i etterkant av tap i nær familie?*

Det ble derfor naturlig å bruke en kvalitativ tilnærming, med få informanter, og med intervju som metode.

3.2 Casestudie

Noen kombinasjoner av forskningsstrategi og design er mer typiske enn andre. Ved bruk av kvalitative forskningsstrategier er et flertall av undersøkelsene casestudier (Ringdal, 2007). Ved eksplorerende forskning egner casestudier seg godt, og kan brukes som tilnærming både ved deskriptive og forklarende undersøkelser. Når forskningen søker å beskrive et fenomen, og problemstillingen begynner med hvordan, vil casestudiedesignet være aktuelt. Ved å studere enkelttilfeller, slik de fremstår i det virkelige liv, har forskeren muligheten til å gå i dybden av et fenomen. Ved bruk av en casestudiedesign kan både kvalitative og kvantitative forskningsstrategier tas i bruk. De kan brukes hver for seg, eller i kombinasjon med hverandre (Yin, 2009). I mange sammenhenger kan ordet case, erstattes, eller suppleres av ordet tilfelle (Skogen, 2006a).

Problemstillingen min begynner nettopp med spørsmålet hvordan, og det er følgelig beskrivelser av hendelser jeg har hatt som ønske å innhente informasjon om.

Casestudiedesignet ble derfor et naturlig valg for forskningen min.

Yin (2009) definerer casestudiet som en empirisk undersøkelse av et samtidig fenomen i dets naturlige omgivelser. Ragin (2001) mener at denne definisjonen er problematisk ved at den utelukker hendelser, eller beslutninger som ikke er nåtidige (Ringdal, 2007). I min forskning var det nettopp hendelser som hadde inntruffet tilbake i tid jeg skulle forske på. Ringdal (2007) inkluderer også hendelser og beslutninger i sin forståelse av casestudier, og omfatter således også det problemstillingen min har søkt kunnskap om.

Yin (2009) skiller mellom fire hovedtyper av casedesign:

Holistisk singelcase: analyseenheten er en case som studeres.

Holistisk multippelcase: flere analyseenheter som studeres som selvstendige case og utføres serielt.

Sammensatt (embedded) singelcase: en studie av flere case, der data fra de ulike analyseenhetene blir sett på som en helhet innenfor casen.

Sammensatt (embedded) multippelcase: forskeren velger flere case, for eksempel tre land, med flere analyseenheter på hver.

Problemstillingen, sammen med tid og tilgjengelige ressurser, blir styrende for valg av type design (Skogen, 2006a). Det mest realistiske for en mastergradsstudie vil være en holistisk, eller sammensatt (embedded) singelcase. I min forskning har jeg tatt i bruk et sammensatt (embedded) singelcasedesign.

Generalisering er ikke et formål ved utvelgelsen av case i kvalitativ forskning (Halvorsen, 2008). Målet er å få frem helhet og dybde, gjennom analyse av datamaterialet. Forskeren forsøker å beskrive og forstå fenomenet (Befring, 2007).

3.3 Hermeneutisk tilnærming

Forskningen min bygger på en hermeneutisk tilnærming. Ifølge Gadamer (1960) danner hermeneutikken et vitenskapsteoretisk fundament, ved at den ligger dypere, og kommer før vitenskapelige metoder (Krogh, 2009). Innenfor kvalitative studier er det vanlig å bruke en hermeneutisk logikk ved analyse av tekster (Skogen, 2006b). Hermeneutikk defineres av Kvale & Brinkmann (2010, s. 69) som: *læren om fortolkningen av tekster*. Fortolkning av mening står sentralt, og tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema vektlegges. Formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av meningen i teksten. Utgangspunktet for den opprinnelige hermeneutikken var tolkning av religiøse, juridiske og litterære tekster. Begrepet

tekst, ble senere utvidet til også å gjelde samtale og handling. En hermeneutisk tilnærming vektlegger tolkning på flere nivåer, og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Et hermeneutisk prinsipp er at mening bare kan forstås ved at vi ser delene i lys av helheten.

Forståelsesprosessen kjennetegnes ikke bare ved at de enkelte delene forstås ut fra en helhet, men også ved at helheten avpasses delene. Vekselvirkningen mellom helhet og del, beskrives som den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2009). Ved at det ikke kan oppnås noen endelig forståelse av en tekst, kan vi si at den hermeneutiske sirkel er en åpen prosess. Det vil således være mer hensiktsmessig å snakke om forståelsens spiralbevegelse. Utrykket viser til at forståelsen stadig går inn på nye felter og er i endring.

Under hele forskningsprosessen har jeg prøvd å være bevisst hvordan jeg som person, med min forforståelse, kan ha vært med på å påvirke og farge forskningen. *Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk teori i dag er at vi på ein eller annan måte må tolke oss sjølve inn i tolkingsprosessen* (Fuglseth, 2006, s. 263). Leserens fordommer og forforståelse vil gjerne prege forståelsen som oppnås i møtet med en tekst, samtidig som våre fordommer vil kunne bli justert (Krogh, 2009). Underveis i prosessen mot den ferdige masteroppgaven har jeg reflektert over hvordan egne opplevelser, og kunnskap om fenomenet sorg, kan ha vært med å påvirke forskningen i de ulike fasene. For å få en stadig dypere forståelse og åpenhet for fenomenet sorg, gikk jeg gjennom tidligere forskning og aktuell teori om sorg, for å forberede meg i møtet med forskningsfeltet.

3.4 Det kvalitative samtaleintervjuet

I min forskning ble det naturlig å ta i bruk intervju som metode. Hensikten med intervjuene var å samle inn informasjon om foreldrenes opplevelser, knyttet til skolens ivaretagelse av deres barn i sorg. Som tidligere nevnt, under bakgrunn for valg av tema, er det viktig å få frem at det er foreldrenes opplevelse av situasjonen som utforskes i denne sammenhengen. Lærerne og barna kan ha en annen opplevelse av den samme situasjonen, og det vil variere fra det enkelte barn og lærer hvor mye, og hva, de velger å dele med foreldrene.

Et forskningsintervju kan ha ulik grad av struktur (Ryen, 2002). I mine intervju valgte jeg å bruke det semistrukturerte intervjuet. Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål, eller tema for undersøkelsen i en intervjuguide.

Intervjuet bærer preg av en samtale, men intervjueren har til hensikt å stille et større innslag av spørsmål. For mye struktur kan låse interaksjonen, og gjøre det vanskelig å fange opp

fenomener som er viktige for informanten. Dersom formålet er å fange opp informantens perspektiv, vil det være en fordel med en løsere struktur.

Et område som kan påvirke intervjusituasjonen, er den engstelsen som kan bli vekket både hos informantene og hos forskeren selv (Dalen, 2004). I kvalitative intervjuer kan det oppstå vanskelige og forpliktende situasjoner, og forskeren kan kjenne på en engstelse for ikke å strekke til. Det kan være en utfordring å skape en god balanse mellom nærhet og distanse til informantene, og i møte med vanskelige og triste hendelser kan forskeren oppleve uro i forhold til egne uavklarte følelser. I møte med mine informanter måtte jeg forholde meg til mennesker som hadde opplevd store tap, enten av et barn, eller en livsledsager. Gjennom eget tap har jeg kommet i kontakt med mange mennesker som har opplevd å miste barn, og vi har delt historiene våre med hverandre. I tillegg har jeg tilegnet meg kunnskap gjennom teorigjennomgang, og deltakelse på en rekke kurs som omhandler sorg og sorgstøtte. Høsten 2011 deltok jeg på et seks dagers sorgstøttekurs, i regi av Landsforeningen uventet barnedød (LUB), fordelt på to helger. Dette kurset blir gitt til foreldre som selv har mistet barn, og som ønsker i å delta i foreningens likemannsstøtte. Ved det første intervjuet, hadde jeg i regi av LUB, hatt en rekke samtaler med to mødre som begge hadde mistet et barn. Kurset og erfaringene jeg hadde gjort meg i møtet med mennesker i sorg, opplevde jeg som en styrke for forskningen. Jeg opplevde at erfaringene jeg gjorde meg i forbindelse med dette arbeidet, var med på å gi meg økt kunnskap og trygghet i møte med informantene. Alle informantene var kjent med at jeg selv hadde mistet et barn, og det tror jeg var med på å skape en følelse av nærhet og tillit under intervjuene. Ringdal (2007) viser til at et vellykket intervju er avhengig av at forskeren klarer å skape tillit hos informanten.

Ifølge Dalen (2004) er evnen til å lytte og til å vise oppriktig interesse, for det som informantene forteller, det viktigste i intervjusituasjonen. For at en informant skal være villig til å fortelle om seg selv og sine opplevelser, spesielt på følsomme områder, må informantene føle at det som fortelles virkelig har interesse for forskeren. Under intervjuene hadde jeg stor interesse av å få mest mulig beskrivelser av foreldrenes opplevelser med skolens ivaretagelse av deres barn. Jeg opplevde at jeg klarte å være til stede, og ga hele tiden små tilbakemeldinger som for eksempel et nikk eller små utsagn som «ja», «mm» og liknende, for å vise at jeg lyttet og hadde interesse for det de sa (Thagaard, 2009). Ved å stille naturlige oppfølgings spørsmål til det informantene formidlet, kan det også ha vært med på å formidle at jeg lyttet til dem, og hadde interesse for det de delte med meg.

Ifølge Ryen (2002) bør informanten få fortelle uten å bli styrt etter rekkefølgen i intervjuguiden, noe som krevde at jeg måtte være godt kjent med guiden. Under selve intervjuene lot jeg informantene fortelle fritt, selv om de beveget seg bort fra rekkefølgen i temaene. Jeg hentet oss stadig inn til rekkefølgen i temaene, for å gjøre oss ferdige med hvert enkelt tema. Etter hvert som vi beveget oss nedover i intervjuguiden, hadde informantene ofte allerede sagt en del om det følgende tema. Jeg tok likevel temaene opp på nytt, og ga informantene muligheten til å si mer på det bestemte området.

3.5 Gjennomføringen av undersøkelsen med noen etiske refleksjoner

3.5.1 Utvalget

Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig å basere seg på et strategisk utvalg (Thagaard, 2009). Det betyr at informanter med egenskaper, eller kvalifikasjoner, som er aktuelle for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver, kan bli spurt om de ønsker å delta.

Jeg satte følgende utvalgs-kriterier for undersøkelsen:

- Informantene måtte være mor eller far, til barn i småskolen.
- Informantene hadde mistet samboer/ektefelle eller et barn.
- Barn som har mistet en far eller mor som ikke bodde sammen med dem, var ikke aktuelle for undersøkelsen. Tanken bak dette var at jeg ikke ville ha oversikt over hvordan et eventuelt samlivsbrudd ville kunne påvirke situasjonen barna og informantene sto i etter et tap.
- Tapet skulle ikke ha funnet sted lengre enn fem år tilbake i tid ved intervjuets tidspunkt. Dette fordi at etter hvert som tiden går vil en del forhold kunne bli glemt.
- Det skulle ha gått minst ett år fra tapet hadde funnet sted, for at informanten ville være aktuell for undersøkelsen. Tanken bak dette var at intervjuene skulle oppleves minst mulig belastende for informantene. Jeg ville da også kunne få kunnskap om hvordan foreldrene har opplevd skolens ivaretagelse av deres barn over tid.

I forhold til størrelsen på utvalget vil for mange informanter kunne gjøre det vanskelig å gå i dybden av kildematerialet, og kan komme i konflikt med prosjektets ressurser (Johnsen,

2006). Ut fra hensynet til omfanget, og tidsrammen for forskningen, så jeg det som mest hensiktsmessig å velge det lavest anbefalte antallet som er på tre personer (Postholm, 2010).

To av informantene fikk jeg kontakt med gjennom at jeg deltok på ulike tilstelninger, for foreldre som hadde mistet barn. Jeg gjorde ikke noe aktivt for å få tak i dem. Ved å være en del av et miljø med foreldre som alle hadde mistet et barn, kom jeg naturlig i kontakt med dem. I møte med aktuelle informanter, var jeg opptatt av å gi en opplevelse av frivillighet, og ikke på noen måte skape en følelse av press, hvis jeg skulle møte på signaler som formidlet motstand til deltakelse. Den ene informanten spurte selv om jeg hadde lyst å intervju henne, da hun overhørte en samtale der jeg fortalte om undersøkelsen som jeg skulle gjøre. Gjennom venner og bekjente, hadde jeg også kjennskap til flere som kunne være aktuelle for undersøkelsen, og valgte å ta kontakt med en av disse. Alle informantene passet til kriteriene jeg hadde satt for undersøkelsen. To av dem hadde mistet et barn som døde fullbåret i mors liv, den tredje hadde mistet mannen sin i en ulykke. For to av informantene hadde det gått omtrent ett år og ti måneder, fra tapet fant sted, til intervjuene ble gjennomført. Den tredje av dem ble intervjuet tre og et halvt år etter at tapet fant sted. En av informantene hadde to barn i småskolen, og i dette tilfellet gjennomførte vi to separate intervju. På forhånd hadde jeg tenkt å gjennomføre alle intervjuene i et hotellrom, og to av dem ble gjennomført på hotellet der jeg bodde for anledningen. Den tredje informanten valgte å invitere meg hjem til seg, noe jeg syntes var greit, da hun hadde muligheten på formiddagstid mens datteren var på skolen.

I de tilfellene tapet besto av et barn, vurderte jeg om jeg skulle intervju både far og mor. Jeg måtte i så fall ha forholdt meg til to forskjellige opplevelser, ved at far og mor ville kunne tenke ulikt om ivaretagelsen av barna. Å intervju begge foreldrene anså jeg som mer praktisk krevende å få til. Samtidig hadde jeg et inntrykk av at kvinner generelt tar mye ansvar når det gjelder oppfølging av barnas skolehverdag. Dette inntrykket bekreftes gjennom en undersøkelse gjort av Nordahl (2000). Undersøkelsen viser at i 53 % av tilfellene er det mor som samarbeidet mest med skolen. I 41 % av tilfellene samarbeider de like mye. Bare i 6 % av tilfellene er det far som samarbeider mest med skolen. At jeg bestemte meg for intervju av bare mødrene, vil naturlig nok påvirke resultatene jeg fikk i undersøkelse. En samlet opplevelse fra begge foreldrene, ville kanskje, kunne gitt et mer nyansert bilde av skolens ivaretagelse av barna.

3.5.2 Forskningsspørsmålene med oppfølgende utvikling av intervjuguiden

Intervjuguiden tar utgangspunkt i problemstillingen min med oppfølgende forskningsspørsmål, og består av forslag til rekkefølge av de temaene som jeg ønsker opplysninger om (Thagaard, 2009). Kvalitative intervju inneholder ofte personlige temaer som krever fortrolighet, for at informantene skal kunne være villige til å samtale åpent med forskeren. Dermed kan rekkefølgen av temaer få stor betydning for hvordan intervjuet forløper. Under utarbeidelsen av intervjuguiden valgte jeg derfor å begynne med spørsmål som hadde betydning for undersøkelsen, men som samtidig ikke berørte de mest sentrale og mer følelsesladde temaene. Med de innledende spørsmålene ønsket jeg å skape en god atmosfære, og få informantene til å føle seg trygge og avslappet. For å kunne velge ut temaer som jeg fant relevante for undersøkelsen, hadde jeg reflektert over egne erfaringer, gått gjennom teori og tidligere forskning, og sett dette opp mot hensikten med undersøkelsen. Ut fra problemstillingen hadde jeg satt opp fire forskningsspørsmål som jeg ønsket å rette fokus mot. De var som følgende:

- 1) Hvordan kan relasjonen mellom lærer og elev få betydning for barn i sorg og krise?
- 2) Hvordan kan læreren jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø som er til støtte for barn i sorg og krise?
- 3) Hvordan kan samarbeidet mellom hjem og skole skape forutsetninger for ivaretagelsen av barn i sorg?
- 4) Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at den er til støtte og hjelp for barn i sorg og krise?

Jeg ønsket med andre ord å se ivaretagelsen av barna i lys av relasjonen mellom lærer og elev, foreldresamarbeid, psykososialt miljø og tilpasset opplæring. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg nr. 1.

3.5.3 Gjennomføring av prøveintervju

Ifølge Thagaard (2009) er økt selvtillit i intervjusituasjonen det viktigste målet med gjennomføringen av prøveintervju. Kvaliteten på intervjuet kan bli mindre bra hvis intervjueren er usikker på hvordan han, eller hun, fungerer i intervjusituasjonen. Ifølge Dalen (2004) bør forskeren alltid foreta et, eller flere prøveintervju, ved kvalitative intervjustudier. Dette både for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerer, og for å teste seg selv som intervjuer. Kvale & Brinkmann (2010) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk som

må læres gjennom praksis. En forsker som behersker intervjuet, klarer lettere å flytte fokuset bort fra seg selv som intervjuer, og rette det mot informanten.

Jeg valgte å gjennomføre to prøveintervju, for å få trening i intervjusituasjonen og teste ut intervjuguiden. De som deltok i disse intervjuene oppfylte alle kriteriene for deltakelse, bortsett fra det ene kriteriet som gikk på avstand i tid. Det hadde for dem begge gått mer enn fem år siden de hadde mistet sine barn. Prøveintervjuene ble en god erfaring å ta med seg videre. Jeg opplevde at intervjuguidens oppbygning fungerte fint, men valgte å føye til et spørsmål jeg fant naturlig å ta med etter det første prøveintervjuet. Jeg ba også om tilbakemelding på hvordan den første informanten opplevde å bli intervjuet. Informanten hadde en god opplevelse, og syntes at jeg utstrålte ro under intervjuet. Da denne informanten også hadde en pedagogisk bakgrunn, fikk vi en god diskusjon rundt temaet i etterkant av intervjuet. Hennes synspunkter var gode å ta med seg i det videre arbeidet. Prøveintervjuene ga meg også trening, og trygghet, i bruken av lydopptaker.

Ringdal (2007) viser til viktigheten av at forskeren fremtrer på en nøytral, og ikke ledende, måte under intervjuet. Under det ene prøveintervjuet merket jeg meg at jeg hadde en tendens til å ville uttrykke egne meninger, og følelser, knyttet til det som ble fortalt av informanten. Prøveintervjuet ga meg altså en økt bevissthet på hvordan jeg fremsto i møte med informantene. Dette gjaldt spesielt i forhold til beskrivende situasjoner der barna, etter min mening, var blitt behandlet mindre bra av lærere eller medelever.

3.5.4 Bruk av lydopptak

Ifølge Thagaard (2009) er lydopptak av intervjuene å foretrekke, hvis informanten godtar dette. Det er gjerne en fordel at alt som sies under intervjuet blir bevart slik at jeg kan høre gjennom dem flere ganger ved behov. Jeg vil da i større grad kunne rette oppmerksomheten mot informanten, og observere eventuelle nonverbale uttrykk. Hvis det er et ønske om bruk av sitater, vil jeg finne utsagnene ordrett på båndopptaket. Mitt ønske var å ta lydopptak av alle intervjuene, noe informantene syntes var greit. Alle informantene ble informert om at det bare var jeg som skulle høre på dem, og at opptakene ville bli slettet ved undersøkelsens slutt.

Kvale & Brinkmann (2010) viser til at noen av informantene kommer med nye, og interessante emner, etter at lydopptakeren er slått av. Dette prøvde jeg å være oppmerksom på,

og i et tilfelle valgte jeg å slå lydopptakeren på igjen, fordi informanten begynte å fortelle om en hendelse som var relevant for undersøkelsen.

3.5.5 Transkripsjoner

Når intervjuene er gjennomført er det vanlig å transkribere lydopptakene (Kvale & Brinkmann, 2010). Transkripsjon betyr å omforme noe fra en form til en annen. I denne sammenhengen fra talespråk til skriftspråk. Gjennom transkripsjonene blir intervjuene strukturert slik at analysen blir enklere. Når intervjuene struktureres i tekstform blir det gjerne enklere å få oversikt, og det er i seg selv begynnelsen på analysen.

Etter hvert som intervjuene var gjennomført valgte jeg å transkribere dem så snart jeg fikk muligheten. Jeg valgte å skrive ordrett ned det som ble sagt. Dette for å unngå at tolkningsalternativer skal gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2010). Siden det er foreldrenes opplevelse jeg er opptatt av å beskrive, ble det viktig å være oppmerksom på følelser knyttet til uttalelsene deres. Følelser blir ikke alltid uttrykt i ord, og kan være vanskelig å fange opp gjennom ordrett transkribering av informantens uttalelser. Der informantene ga uttrykk for følelser gjennom det nonverbale språket valgte jeg å skrive dette i parrantes bak de enkelte utsagnene. Noe hadde jeg tatt notater av underveis, men jeg opplevde også at jeg gjennom lytting av lydopptakene registrerte uttrykk for følelser i form av sukk som jeg ikke hadde registrert under selve intervjuet, i hvert fall ikke bevisst.

Diktafonen som jeg brukte til lydopptakene hadde en god kvalitet, men i noen få tilfeller hadde jeg problemer med å oppfatte hva den ene informanten sa. I de tilfellene jeg var usikker skrev jeg dette i parrantes i transkripsjonene.

3.6 Noen oppfølgende etiske refleksjoner

Kvale & Brinkmann (2010) viser til etiske problemstillinger gjennom syv forskningsstadier.: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjusituasjonen, 4) Transkriberingen, 5) Analysering, 6) Verifisering, og 7) Rapportering. Nedenfor vil jeg diskutere disse opp mot egen undersøkelse.

Tematisering: Undersøkelsens formål bør være med på å skape en forbedring av den menneskelige situasjonen som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er mitt håp for

undersøkelsen at den skal gi innsikt, som kan gjøre både meg og andre bedre rustet til å kunne møte barn, og familier i sorg, på en måte som er mest mulig til hjelp og støtte.

Planlegging: under planleggingen av undersøkelsen må informantene informerte samtykke innhentes, sikre konfidensialitet og vurdere om undersøkelsen vil kunne få konsekvenser for informantene (Kavle & Brinkmann, 2010). At informantene er informert handler om at de får relevant informasjon om hva deltakelsen i undersøkelsen innebærer (Thagaard, 2009). I min undersøkelse informerte jeg informantene både muntlig, og skriftlig, om undersøkelsen. Jeg gjorde dem oppmerksom på at undersøkelsen skulle være anonym, og at all informasjon som ble gitt meg ble behandlet konfidensielt. Jeg ga i korte trekk informasjon om hva jeg var interessert i å få vite noe om, og deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen. Alle informantene ga meg sitt informerte samtykke (Se vedlegg nr. 2). I etterkant av intervjuene var gjort, la jeg merke til at jeg ikke hadde vært tydelig på at oppgaven skulle publiseres, i den skriftlige informasjonen som var gitt. Den ene informanten hadde et avklart forhold til dette allerede i forkant av intervjuet. De to andre informantene tok jeg derfor kontakt med i etterkant av intervjuene, for å avklare dette forholdet. Begge informantene var klare på at dette ikke var noe problem for dem.

Under planleggingen av intervjuene sendte jeg også en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for behandling av personopplysninger (Se vedlegg nr. 3).

Intervjusituasjonen: Som forsker må jeg tydeliggjøre for informantene at all informasjon blir behandlet konfidensielt, og vurdere om intervjusituasjonen kan ha uheldige konsekvenser som endret selvbilde og stress hos informantene (Kvale & Brinkmann 2010). For at intervjusituasjonen skulle oppleves minst mulig belastende hadde jeg tenkt på flere forhold. Alle informantene var oppmerksom på mitt tap av et barn allerede ved forespørsel om deltakelse. Mange sørgende opplever problemer i kommunikasjonen med sine omgivelser på grunn av usikkerhet, og mangel på forståelse for deres situasjon. Dyregrov & Dyregrov (2007) hevder at i møte med andre etterlatte, så er ofte opplevelsen av usikkerhet og negative erfaringer omtrent fraværende. Samspillet preges derimot gjerne av bekreftelse, og en ekte og implisitt forståelse. Dalen (2004) viser til hvordan hun i sin forskning om utenlandsadopterte barn, opplevde at mange av informantene virket mer avslappet og åpen etter at de ble kjent med at også hun hadde et adoptivbarn. At informantene mine var kjent med at jeg selv hadde opplevd et tap i nær familie, tror jeg førte til større åpenhet, og en mer avslappet atmosfære.

Det ble viktig for meg å ta hensyn til at informantene var i en vanskelig livssituasjon. Den sørgende går gjerne gjennom en lang og krevende prosess, som kan vare over flere år (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Sorgen forsterkes gjerne i tiden rundt merkedager som den avdødes bursdag og dødsdag, eller når noe fører tapet nært igjen. Dette var viktig å huske på for å unngå mulige krenkelser i møtet med informantene. Som forsker er det viktig å ha respekt for informantens personlige grenser. At informantene skulle bli møtt med anerkjennelse, og forståelse for sin situasjon, ble viktig. Mange foreldre har kanskje kjent på opplevelsen av ikke å strekke til ovenfor barna når de selv er i sorg. Det ble viktig for meg å være bevisst denne sårbarheten som mange kan oppleve, og møte informantene med forståelse og empati.

Transkribering: Her er det igjen viktig å vurdere hensynet til konfidensialiteten og hvordan en lojal skriftlig transkripsjon av lydopptakene kan utføres (Kvale & Brinkmann, 2010). Lydopptakene ble hele tiden oppbevart på et trygt sted, og vil bli slettet ved undersøkelsens slutt. Når jeg transkriberte lydopptakene etter intervjuene, skrev jeg nøyaktig det som ble sagt. Transkriberingen skjedde så snart som mulig, i etterkant av hvert intervju. Dette fordi jeg da hadde samtalene friskt i minne. Under transkripsjonene passet jeg på at personidentifiserende opplysninger ikke ble gjengitt. Ingen reelle navn ble brukt under transkripsjonene. Alle personer som ble nevnt med navn fikk et fiktivt navn. Siden omfanget av undersøkelsen ikke var så stor, gikk det greit å holde oversikt over de enkelte intervjuene.

Analysering: Det etiske aspektet ved analyseringen handler også om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt informantene skal få være med å tolke egne utsagn (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg ga alle informantene muligheten til å lese gjennom presentasjonen av resultatene, dette for å kunne få deres tilsagn på min presentasjon av deres utsagn. Drøftingen av resultatene ble ikke presentert for informantene før ferdigstillingen av oppgaven.

Verifisering: Verifisering omhandler forskerens etiske ansvar, for å få en så pålitelig og riktig rapportering av kunnskap som mulig (Kvale & Brinkmann, 2010). Mitt ønske har vært å være så nøyaktig som mulig i forberedelsene, og gjennomføringen av de ulike forskningsprosessene. Ved å sette meg godt inn i informantenes situasjon og fenomenet sorg,

bevisstgjøre meg egen forforståelse, og å kunne stille med et mest mulig åpent sinn, håper jeg at resultatene som rapporteres vil kunne være så pålitelige og riktige som mulig.

Rapportering: Her må også konfidensialitetsprinsippet ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre må det stilles spørsmål om den offentlige rapportens konsekvenser for informantene, eller gruppen de representerer. Jeg har ingen grunn til å tro at den offentlige rapporten skal få noen negative konsekvenser for informantene. Derimot håper jeg at rapporten vil få positive konsekvenser, ved at det rettes et fokus mot hva som oppleves som god støtte og hjelp for barn i sorg.

3.7 Validitet og reliabilitet, noen oppfølgende vurderinger

Validitet handler om forskningens gyldighet eller relevans (Halvorsen, 2008). Kvale & Brinkmann (2010) viser til at validering ikke hører til en spesiell fase i undersøkelsen, men gjennomsyrrer hele forskningen. Validitet i kvalitativ forskning sikres ved saklighet og pålitelighet i bruken av metode for innsamling av data og analysing (Halvorsen, 2008). Utfordringen blir å samle inn data som har størst mulig sammenheng med problemstillingen jeg forsker med. For å kunne vurdere undersøkelsens validitet, er det viktig å gi utfyllende informasjon om fremgangsmåten i forskningen. Dette er forhold jeg har prøvd å gjøre rede for underveis i denne delen av oppgaven.

Dalen (2004) viser til at det er viktig for undersøkelsens validitet at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til fenomenet som utforskes. Dette gjelder spesielt der forskeren velger en problemstilling som de selv er berørt av. Leseren vil da ha en mulighet til en kritisk vurdering av hvordan slike forhold kan ha påvirket resultatene. For å gi leseren denne muligheten ble egen tilknytning til forskningsfeltet derfor gjort rede for i bakgrunnen for valg av tema for oppgaven.

Reliabilitet handler om forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det vanlige kriteriet på reliabilitet, er at innsamling og analyse av data, skal kunne reproduseres og gjentas av andre forskere (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning vil det være umulig å gjenta et intervju med samme resultater, fordi informanten ikke kan gjenta nøyaktig det som ble sagt. Informanten vil ikke kunne huske alt som ble sagt, og gjennom det først intervjuet vil informanten oppnå økt innsikt, som vil påvirke svarene i et eventuelt nytt intervju. Innen kvalitativ forskning blir dataenes reliabilitet knyttet opp mot forskerens

refleksjon over hvordan datainnsamlingen har funnet sted, med sikte på å bli bevisst eventuelle feilkilder (Ringdal, 2007).

3.8 Analyse av innsamlet informasjon

I kvalitative studier begynner analyseprosessen tidlig (Dalen, 2004). I intervjufasen iakttok og observerte jeg underveis. Det ble derfor viktig å skrive ned tanker, og refleksjoner, som jeg gjorde meg fortløpende i forskningsprosessen. Dette omtales som feltnotater og analytiske notater.

En kvalitativ analyse kan foretas på flere måter (Befring, 2007). For det første må jeg beskrive funnene i undersøkelsen. Dette krever en konsentrert, mest mulig nøyaktig og gyldig gjengivelse av det en har hørt, lest, eller observert. Dette har en deskriptiv funksjon, og krever gjerne at det foretas en datareduksjon. Datareduksjon er en betydningsfull del av analysen, og gjelder alt fra å lage oppsummeringer til å plukke ut aktuelle utsagn sett ut fra forskningsspørsmålene. Å kode innholdet i kategorier etter variabler er en vesentlig form for datareduksjon (Ringdal, 2007). Utgangspunktet for kodingen kan være likheter, eller ulikheter mellom de ulike casene, eller den kan skje ved en teoretisk organisering.

I tillegg til en deskriptiv del, må forskeren foreta ulike former for innholdsanalytiske tolkninger og vurderinger (Befring, 2007). Denne delen av analysen har som mål å forstå meningsinnholdet, og fremstille hensiktsmessige begrep og teorier.

Kvale & Brinkmann (2010) mener det er for sent å begynne å tenke på hvordan intervjudata skal analyseres etter at intervjuene er utført. Ved tidlig å ha klare tanker om eventuelle kategorier, og ulike måter å systematisere fremstillingen av forskningsfunnene på, ble det lettere å vite hva jeg skulle søke informasjon om i intervjuene. Samtidig prøvde jeg å være åpen for at andre betydningsfulle fenomen kunne dukke opp underveis i intervjuene. Jeg ønsket å fremstille forskningsfunnene opp mot det som informantene beskrev som god, eller mindre god ivaretagelse knyttet til ulike sider ved ivaretagelsen.

Del 4 RESULTATER

Under denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Resultatene bygger på intervjuene som jeg har gjennomført med informantene, og søker å gi et svar på foreldrenes opplevelse av skolens ivaretagelse av deres barn etter tap i nær familie. Navnene som er brukt i fremstillingen er fiktive.

4.1 Presentasjon av barna:

Kari og Ola er søsken og mistet ei lillesøster som døde i mors liv. Lillesøsteren var fullbåren, og familien gikk og ventet på at hun skulle melde sin ankomst. Tapet skjedde på vinteren etter nyttår, og Kari gikk i tredje klasse da lillesøsteren døde. Kari reagerte med tristhet, og et stort behov for å prate om det som hadde skjedd til alle som ville høre på henne. Selv om det kunne være en del konflikter blant jentene trivdes hun godt på skolen. Kari ble beskrevet som utadvendt og hadde nesten alltid venninner med hjem etter at skolen var slutt for dagen. Ola gikk i fjerde klasse og hadde mange venner i klassen. Mor beskriver klasse miljøet som tøft. Det var en del uro og konflikter blant guttene, men Ola trivdes godt. Den første tiden ønsket ikke Ola oppmerksomhet rundt tapet, eller å prate så mye om lillesøsterens død. Han hadde et stort behov for å bevare kontroll over egne følelser, og var mye sliten, til tider nesten utmattet. Ola slet med å se sine egne foreldre i sorg, og hadde et stort behov for å gjøre noe for å hjelpe dem. Han isolerte seg, og ville bare være i nærheten av foreldrene når han ikke var på skolen. På sensommeren, det samme året som tapet skjedde, ble det fastslått i møte med barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) at Ola hadde en forlenget, eller komplisert, sorgreaksjon etter tapet av lillesøsteren. Begge klassene som Ola og Kari gikk i hadde et elevtall på rundt 17, og skolen hadde totalt cirka 250 elever.

Petter gikk i første klasse da han mistet faren sin i en ulykke, litt over to måneder etter skolestart. Petter var vitne til farens død og var selv involvert i ulykken. Petters liv sto selv i fare, og da intervjuet fant sted nesten to år etter tapet, slet han fortsatt med posttraumatiske stressreaksjoner. Han var blant annet plaget med uro, mareritt, angst og unngåelse av situasjoner som minnet han om ulykken. Petter savnet pappaen sin mye, og hjemme kunne han plutselig begynne å gråte når han tenkte på han. Hvis han ble irettesatt av læreren reagerte han med sinne, og dette skjedde gjerne når han var urolig i timen. Han ville gjerne prate om det som hadde skjedd, men var ikke så glad for å få spørsmål. Petter trivdes godt på skolen, og

hadde mange venner i klassen. Skolen hadde et elevtall på rundt 250 elever og klassen til Petter hadde rundt 23 elever.

Lise gikk i andre klasse da hennes fullbårne lillebror døde i mors liv. Tapet skjedde bare få dager før jul, og Lise hadde akkurat fått ferie fra skolen. Lise viste tristhet og kunne gråte når hun sov. På skolen trivdes Lise godt, og klassen ble beskrevet som harmonisk, med et godt samhold der alle lekte med alle. Lise var godt likt av de andre elevene, noe som blant annet kom til uttrykk da hun nåværende skoleår ble valgt av sine medelever til å representere klassen i en kampanje som de skulle delta i. Lise ble beskrevet som en stille og beskjeden jente, men hadde utviklet større trygghet til seg selv etter at hun begynte på skolen. Klassen til Lise var på 15 elever og skolen hadde et elevtall på cirka 200 elever.

Alle barna slet mer eller mindre med konsentrasjonsvansker etter tapene. Barna hadde alle sammen kvinnelige lærere med flere års erfaring. Informantene hadde ikke oversikt over hvor lenge den enkelte hadde vært i jobb som lærer, men alle lærerne hadde fulgt barna fra første klasse. Klassen til Ola hadde i tillegg til kontaktlæreren en hjelpelærer i full stilling. I overgangen til femte klasse fikk Olas klasse en ny, eldre, mannlig lærer. Klassen til Petter og Kari hadde en ekstra assistent noen timer i uken. Informantene kjente ikke til at lærerne hadde erfart tidligere tap i nære relasjoner blant elevene sine, men læreren til Kari hadde selv opplevd et tap av en nær relasjon flere år tilbake i tid. Karis mor tror at lærerens egen erfaring var med på å skape en større forståelse for situasjonen Kari var i.

Alle informantene hadde tre år, eller mer, med høgskole og universitetsutdanning, og fylte ellers kriteriene som jeg hadde satt for utvelgelsen av informanter. Da intervjuet med Petters og Lises mor fant sted, hadde det for dem begge gått cirka ett år og ti måneder siden tapet fant sted. Intervjuet med Ola og Karis mor fant sted tre og et halvt år etter at de mistet barnet sitt.

4.2 Skolens støtte og ivaretagelse av barna i tiden etter tapet

4.2.1 Skolens deltakelse ved syning og begravelse

Mor til Petter opplevde stor deltakelse ved mannens begravelse og Petters lærer var også til stede.

To av lærerne til Ola var med på syning av det døde barnet. I en samtale med lærerne hadde foreldrene spurt om de ville være med på syning. Ut fra de tilbakemeldingene mor fikk fra den ene læreren, tror hun at lærernes deltakelse skapte større forståelse for hva tapet egentlig

innebar. Hun trodde også at deltakelsen var med på å skape en fellesskapsfølelse mellom Ola og lærerne. Begge lærerne til Ola var også til stede i begravelsen, mens læreren til Kari kunne ikke delta av personlige grunner. Karis lærer valgte å være åpen med dem om hvorfor hun ikke kunne delta.

Foreldrene til Lise åpnet ikke opp for deltakelse verken ved syning eller begravelse. De ønsket å begrave den lille gutten i stillet, med bare den aller nærmeste familien rundt seg. Mor sier at hun ikke har tenkt på at deltakelse fra skolens side kunne ha betydning for Lise, men står for det valget hun den gang gjorde. Hun klarte ikke å ha andre enn den aller nærmeste familien rundt seg i begravelsen. I forbindelse med spørsmål som omhandlet en eventuell deltakelse i begravelse sier mor at hun kanskje ville hatt andre forventninger til støtte hvis de hadde møtt den lille gutten deres.

4.2.2 Hjemmebesøk

To av fire lærere kom hjem på besøk til familien i etterkant av tapet.

Petters lærer kom til hjemmet etter at mor ba henne om det i deres første samtale etter tapet. Mor til Petter tror hjemmebesøket var med på å skape større trygghet for Petter i relasjonen til læreren, og en opplevelse av at hun brydde seg om han. Petters mor tror også at hjemmebesøket gjorde det lettere for han å komme tilbake på skolen igjen.

Også Ola fikk besøk av den ene læreren i forkant av begravelsen. Læreren ringte mor på forhånd, og spurte om det var greit at hun kom for å besøke Ola, om så bare for å vise at hun brydde seg om han. Mor satte veldig pris på at hun valgte å ta turen hjem til dem. *Det er jo egentlig en fantastisk ting å gjøre* sa hun, og fortalte hvordan læreren hadde tatt seg tid til å bygge med lego sammen med Ola.

Lise og Kari hadde ikke besøk av sine lærere. Mor til Lise sa avslutningsvis at hun trodde det kunne ha vært fint med et hjemmebesøk.

4.2.3 Blomster eller andre konkrete uttrykk for støtte

Skolene viste ulike former for støtte i form av blomster eller andre liknende uttrykk for støtte til barna. Petter og moren fikk et gavekort fra klassen, Ola fikk sammen med resten av familien en blomst, Kari fikk et smykke og Lise fikk kort som medelevene hadde laget til henne på skolen. Petter var ikke helt oppmerksom på at det kom noe gavekort, men de andre barna ble alle glade for oppmerksomheten som de fikk fra klassen.

4.2.4 Informasjon til klassens foreldre.

Bare skolen til Petter ga informasjon om hendelsen til klassens foreldre. Mor ga tidlig beskjed til skolen at hun ønsket at dette ble gjort. Hun er usikker på om foreldrene ble kalt inn til et møte eller om de hadde fått informasjon gjennom et skriv. Mor mente det var viktig med informasjon til både foreldre og barn, fordi også de var berørt av tapet som følge av at mange av dem hadde en relasjon til Petters far. Mor til Kari og Ola sa at hun i ettertid skulle ønske at det var blitt gitt informasjon til klassens foreldre. Hun trodde kanskje det kunne ha forhindret noe av usikkerheten som de opplevde i møte med foreldrene i etterkant av tapet.

4.2.5 Første skoledag etter tapet

Kari og Ola var på skolen tre dager etter at tapet fant sted, Petter og Lise hadde sin første skoledag nesten 14 dager etter tapet. Lise mistet lillebroren sin bare noen dager før jul og fikk dermed en lengre periode hjemme før hun var tilbake på skolen igjen.

Kari hadde et stort behov for å snakke om det som hadde skjedd, og ville gjerne selv fortelle om hendelsen til klassen sin. Kari fikk bruke den første skoletimen til å fortelle om lillesøsteren sin, og mor sier at det ble nesten som et foredrag, og at hun avslutningsvis hadde tatt i mot spørsmål fra de andre barna. Det ble også tent lys og satt frem et bilde av lillesøsteren. Flere av skolens lærere kom innom timen for å hilse på Kari, og se på bildet av lillesøsteren. Mor hadde inntrykk av at det hadde vært en fin stund for Kari. Mor og Kari hadde i samarbeid med læreren blitt enige om at Kari selv skulle fortelle om hendelsen. Kari mor følte at det var lett å hjelpe Kari i sin sorg, fordi hun var så åpen og verbal i sine sorguttrykk.

Også læreren til Lise kom i samarbeid med mor frem til hvordan klassen skulle informeres. Her ble de enige om at læreren skulle fortelle om hva som hadde skjedd, fordi mor mente det ble for vanskelig for Lise selv å snakke om det. Mor sier at det endte med at de likevel ikke hadde pratet om det. Dette syntes mor var litt merkelig da de var blitt enige om at dette skulle gjøres, men antar at læreren kanskje så situasjonen an, og fant at det ikke passet. Lise hadde derimot fått overrakt kort som klassen hadde laget til henne for å vise støtte i forbindelse med tapet, noe Lise satte stor pris på. Mor sier at Lise var glad for å møte vennene sine igjen, men at det hadde vært en tung dag.

Ola ønsket ikke oppmerksomhet rettet mot seg i forbindelse med at lillesøsteren døde, og lærerne ble derfor enige i fellesskap med mor, og Ola, om at klassen skulle informeres mens Ola ikke var til stede. I tillegg til at lærerne hadde snakket med mor, hadde lærerne også en

samtale med Ola om hvordan han ønsket å bli møtt når han kom tilbake til klassen. Også Petters klasse ble informert om farens død før han kom tilbake på skolen. Mor ba læreren om at det ble gitt informasjon om hva som hadde skjedd til klassen. Lærerne til Ola og Petter hadde bedt klassen om ikke å spørre om hendelsen fordi det var vanskelig for dem å møte spørsmål som berørte tapet. Petter ville gjerne fortelle om det som hadde skjedd, men det måtte skje når han selv ville, og ønsket ikke spørsmål. Både Petter og Ola hadde likevel fått en del spørsmål og oppmerksomhet rettet mot seg, spesielt i friminuttene, noe de begge fant vanskelig å møte. Mor til Petter sa at selv om barna hadde blitt oppfordret til å være tilbakeholdende i forhold til spørsmål så hadde hun forståelse for at det kunne være vanskelig å skjerme Petter helt fra det. Mor oppfattet både Petter og læreren slik at de andre barna hadde vært flinke i møte med han. Petter hadde vært glad, og syntes det var godt å være tilbake på skolen, der han kunne få leke med vennene sine igjen. Også mor til Ola sa at det var vel ikke til å unngå at det ble en del oppmerksomhet rettet mot Ola, og hun mente at lærerne gjorde det de kunne for å skjerme han. Ola hadde vært helt tom for energi da han kom hjem første skoledag etter tapet.

4.2.6 Bruk av skolens helsesøster

Kari, Ola og Lise fikk alle tilbud om samtaler med en helsesøster på skolen. Lise hadde i en lengre periode samtaler hver uke med helsesøsteren. Hun hadde muligheten til å ta med seg en venninne, noe mor tror var med på å skape større trygghet for Lise. Mor synes helsesøsteren var flink i oppfølgingen av Lise og hun hadde inntrykk at det var godt for Lise å få prate med henne. Helsesøsteren ringte til dem flere ganger i halvåret for å gi informasjon og spørre om hvordan de opplevde at det gikk med Lise. Da intervjuet ble gjennomført hadde Lise ikke vært hos helsesøsteren det siste halve året. Mor trodde likevel at Lise ennå kunne ha et behov for å treffe helsesøsteren av og til, men at det var som om alt nå var glemt av læreren. Lises mor mente at læreren kunne ha vært flinkere til å minne Lise på om muligheten til å treffe helsesøsteren og tenkte at hun skulle snakke med læreren om dette.

Mor til Kari og Ola ringte helsesøsteren flere ganger selv, for å spørre om hvordan hun opplevde at det gikk med barna. Kari og Ola gikk til samtaler med helsesøster en gang i måneden frem til sommerferien. Petter hadde ikke samtaler med helsesøster, men hadde et tilbud gjennom barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

Det var ingen av skolene som satte foreldre og barn i kontakt med helsesøster eller BUP. Det var foreldrene selv som ba om henvisning. Mor til Kari og Ola ba først skolen om å sette

barna i kontakt med skolens helsesøster, men syntes at det tok for langt tid før det ble gjort, og valgte derfor selv å kontakte helsesøsteren. *Jeg ville ha fortgang i det, og kanskje følte jeg et behov for å snakke med helsesøsteren om ungene mine.*

4.3 Samarbeidet mellom hjem og skole i tiden etter tapet

4.3.1 Den første kontakten etter tapet

Mor til Petter ringte til skolen dagen etter ulykken og informerte om hva som hadde skjedd. Hun var klar på hva hun ønsket på vegne av Petter. Hun ba blant annet om at det ble holdt et informasjonsmøte på skolen for elevene, alle lærere, og at klassens foreldre ble informert om hendelsen. Hun ga også uttrykk for at hun ønsket at kontaktlæreren skulle komme på hjemmebesøk.

Mor til Ola og Kari ringte også til skolen dagen etter at de mistet den lille jenta si. Foreldrene fikk tidlig ei tekstmelding fra den ene læreren, der hun fortalte at de var kjent med hendelsen og at de ønsket å snakke med dem så snart de hadde muligheten til det. Lærerne ønsket å snakke med foreldrene om hvordan de best mulig kunne ivareta barna når de kom tilbake på skolen.

Mor til Lise hadde vanskelig for å snakke i telefonen den første tiden etter tapet. I dette tilfellet var det far som ringte skolen for å informere dem om hva som hadde skjedd.

4.3.2 Informasjonsutveksling

Foreldrene hadde over tid kontakt med skolen på forskjellige måter. Etter den første telefonsamtalen som læreren hadde med far til Lise, tok mor over utvekslingen av informasjon mellom skole og hjem. Lises mor hadde ingen telefonsamtaler med læreren, men hadde kontakt gjennom tekstmeldinger og epost, noe mor opplevde som en grei måte å holde kontakt på. Hun sier at læreren sendte de samme meldingene som hun fikk, også til farens mobiltelefon og epost. Mor forteller at de var bekymret for Lise og var usikker på hva som var til hennes beste i tiden etter tapet. De ba derfor læreren om å gi tilbakemelding på hvordan det gikk med Lise på skolen. Læreren ga dem jevnlig tilbakemeldinger, men etter hvert opplevde de å få to meldinger som ikke stemte med virkeligheten. I den ene meldingen fortalte læreren om skolens skidag, om hvor fint Lise hadde hatt det, og at hun hadde gått mye på ski. Lise hadde glemt skiene sine hos ei venninne på vei til skolen, og hadde heller ikke lånt ski hos noen andre. Lise hadde altså ikke gått på ski denne dagen. Etter en liknende episode, med ei melding som foreldrene mente ikke stemte med virkeligheten, følte mor at

tilbakemeldingene hun fikk fra læreren ikke hadde noen betydning for dem lengre. De konfronterte aldri læreren med dette og mor følte at det var like greit å spørre Lise selv om hvordan hun hadde det på skolen. Foreldrene fikk tilbakemeldinger fra skolen i cirka en måned, etter at Lise begynte på skolen igjen etter tapet. Foreldrene ga også skolen informasjon om forhold som de mente skolen burde kjenne til. Mor sier flere ganger under intervjuet at hun var usikker på hva hun egentlig kunne forvente seg av oppfølging fra lærerens side. I ettertid tenker hun at det kanskje burde vært et møte mellom dem og skolen, i etterkant av tapet, for å kunne snakke om hvordan det gikk med Lise.

Mor til Petter opplevde at hun hadde en styrke i møte med det som hadde skjedd og hun hadde klare forventninger, og tanker om hva som var til barnets beste. Hun mente kontakten med skolen var viktig for at Petter skulle ha det best mulig, og hun ba også om å få informasjon fra læreren. Ved hjelp av informasjonen hun ga skolen kunne læreren tilpasse opplæringen på en best mulig måte ut fra Petters forutsetninger og behov, mente hun. Hun trakk spesielt frem hvordan læreren den første tiden prøvde å skape trygghet for Petter ut fra den informasjonen som hun kunne gi henne om Petters behov. Hun hadde hyppig kontakt med skolen og var ikke redd for å stille krav til den. Samtidig opplevde hun at ikke alt var like lett å ta opp med læreren. Dette gjaldt lærerens måte å håndtere Petters uro som oppsto som følge av sorgen og det traumet han hadde opplevd. Petters mor hadde kontakt med læreren per tekstmeldinger, meldebok og telefonsamtaler.

Mor til Kari og Ola var også ofte i kontakt med skolen. Mor til Ola og Kari hadde kontakt per telefon, tekstmeldinger og en rekke møter. Hun møtte opp på skolen for å snakke med lærerne bare dager etter at tapet fant sted. Mor synes at læreren til Kari var flink til å gi tilbakemeldinger den første måneden etter tapet. Etter dette savnet hun mer informasjon om hvordan Kari hadde det på skolen. Over tid var det først og fremst i oppfølgingen av Ola mor hadde mest kontakt med skolen, da han fikk en del problemer som følge av tapet. Gjennom noen møter med BUP, på sensommeren samme året som de mistet den lille jenta, ble det fastslått at Ola hadde en forlenget, eller komplisert sorgreaksjon. På grunn av Olas langvarige sorgreaksjoner, og den nye lærerens mangel på forståelse, eller vilje til å anerkjenne Olas atferd som uttrykk for sorg, var mor og far i en rekke møter med læreren. De var også flere ganger i kontakt med rektor i et forsøk på å påvirke lærerens ivaretagelse av Ola.

Ved spesielle hendelser ønsket foreldrene at skolen skulle informere dem om det. Både mor til Petter og Ola opplevde at de fikk vite om hendelser enten gjennom barna selv eller foreldre av

medelever. Petter ble truet av en medelev på en nokså grov måte der medeleven spilte på Petters frykt i etterkant av tapet. Petter fortalte gråtende om episoden til mor da hun kom for å hente han ved slutten av skoledagen. Denne situasjonen syntes mor var såpass spesiell, og alvorlig, at hun burde ha blitt kontaktet og informert av læreren. Ola var blitt sendt til rektor sammen med en medelev uten at Ola i ettertid hadde forstått hvorfor. Han kunne heller ikke fortelle mor og far så mye, annet enn at de hadde tent lys, fått kjeks og hadde snakket med rektor. Foreldrene til Ola var blitt gjort kjent med hendelsen ved at moren til en av Olas medelever hadde fortalt Olas far om dette på en dagligvareforretning. Foreldrene ønsket at lærerne selv skulle gi informasjon om hva som hadde skjedd på skolen, siden de anså hendelsene som spesielle. Begge informantene hadde tatt kontakt med skolen i etterkant av at de vart blitt gjort kjent med hendelsene. Dette gjorde de for å hente ut mer informasjon om hva som egentlig hadde skjedd, og i Petters tilfelle også hva skolen hadde gjort for å håndtere situasjonen.

Mor til Petter, Ola og Kari var også opptatt av at læreren fikk informasjon om forhold som kom frem eller oppsto i hjemmet, og som de mente var viktig at læreren kjente til for å kunne følge opp barna på skolen. Alle informantene ønsket mer kontakt med skolen. Mor til Kari og Ola trodde at flere møter mellom skole og hjem kunne føre til en bedre informasjonsflyt og sikre at begge parter hadde kjennskap til forhold rundt barna, som de voksne måtte ta hensyn til i møte med barna. Hun følte seg litt masete, fordi det var mye hun som ringte skolen for å ta opp forhold på skolen som hun ønsket mer informasjon om, eller forhold som hun mente var viktig at skolen tok hensyn til. Hun opplevde seg imidlertid imøtekommet og at hun ble møtt med forståelse av lærerne.

4.3.3 Den første konferansetimen etter tapet

Bortsett fra at læreren til Lise avslutningsvis bemerket at de som familie hadde hatt ei tøff tid, tok lærerne ikke initiativ til å snakke om hvordan Lise hadde det på skolen med tanke på at hun var i sorg. Konferansetimen som de hadde, fem måneder etter tapet, var da mors første møte med læreren. Det lille som læreren berørte tapet var da mer knyttet til dem som foreldre. Mor følte bare ubehag og strevde med ikke å begynne å gråte. Hun sier likevel at det kanskje var greit at noe ble sagt. Det meste av tiden ble brukt til å snakke om hvordan det gikk på det faglige området. Ut over det faglige ble det fortalt at Lise hadde mange venner og var godt likt. Mor syntes det var for lang tid mellom hver samtale da det viste seg at Lise blant annet slet med lesingen. Hun mente det var viktig at de som foreldre tidlig ble gjort kjent med slike forhold, slik at de kunne ha muligheten til å gi bedre støtte på hjemmebane. Lises mor hadde

som følge av denne informasjonen meldt Lise inn i en bokklubb og tatt henne med til en bokhandler slik at hun kunne få velge seg ei bok selv. Mor trodde læreren kunne få inntrykk av at det gikk bra med Lise, og at hun glemte at en sorgprosess tar lang tid. Hun trodde likevel at læreren kanskje hadde sett at sorgen fikk konsekvenser, da de ved måling av lesehastigheten registrerte at tempoet hadde gått ned i forholdt til tidligere målinger.

Petters mor forventet at hun fikk informasjon om alt som kunne relateres til tapet etter hvert. Hun mente at det ikke var nødvendig å prate om tapet på konferansetimen hvis det ikke var problemer knyttet til det. Hun og læreren hadde brukt tid til å diskutere om hvordan Petters traume kom til syne i hverdagen.

Læreren til Kari tok heller ikke initiativ til å snakke om hvordan det gikk med Kari opp mot tapet som hadde funnet sted. Foreldrene hadde selv et behov for å bringe det på bane og stilte en del spørsmål. Mor sier at det meste av tiden ble brukt til å snakke om det faglige og følte at det egentlig ikke var tid til å snakke om andre ting. Dette stresset mor og hun kunne ønske at det var satt av mer tid eller flere møter der de også kunne snakke om hvordan det gikk med Kari på andre områder.

Lærerne til Ola var de eneste som satte av ekstra tid på den første konferansetimen for å gi rom for å snakke om hvordan det gikk med Ola opp mot tapet. Mor følte likevel behov for å prate mer med lærerne om hvordan Ola hadde det og den oppfølgingen han fikk på skolen. Mor kunne ønsket seg flere møter med skolen i tillegg til informasjonsutvekslingen som skjedde per tekstmeldinger og telefonsamtaler. Gjennom flere møter med lærerne til Kari og Ola så hun for seg at det kunne sikres en bedre informasjonsflyt til nytte for både dem og skolen. Hun ønsket også i større grad å få delta i evaluering og målsetting for videre ivaretagelse av barna. Mor påpeker imidlertid at dette er tanker hun har gjort seg i ettertid.

4.3.4 Relasjonen lærer – foreldre

Både mor til Kari og Ola, og mor til Petter hadde en tett relasjon til barnas lærere. De hadde hyppig kontakt og de slapp lærerne nær i tiden etter tapet. Mor til Ola og Kari hadde en god relasjon til lærerne deres frem til sommerferien etter tapet. Ola skiftet imidlertid lærer da han begynte i femte klasse og foreldrene opplevde seg ikke møtt i deres forsøk på å påvirke lærerens ivaretagelse av Ola. Mor sier at de opplevde situasjonen med den nye læreren som fortvilende og som en kamp i forsøket på å skape endringer. Foreldrene var misfornøyde med måten Ola ble møtt på, og manglet tillit til læreren. Som et resultat av at de ikke nådde frem gjennom relasjonen de hadde til Olas lærer, tok de flere ganger kontakt med rektor på skolen.

I relasjonen til rektor opplevde de seg imøtekommet, og rektoren ga uttrykk for at de skulle kunne legge til rette for Ola. På tross av dette skjedde det likevel ingen forandringer i lærerens ivaretagelse av Ola.

Mor til Petter opplevde at læreren jobbet med henne og ikke imot. Hun opplevde læreren som imøtekommende når hun kom med forslag til tiltak og når hun informerte om hensyn som skolen måtte ta i forhold til Petter. Dette opplevde hun som positivt. Mor trakk også frem hjemmebesøket som en handling fra lærerens side som hadde vært med på å styrke relasjonen. Mor var fornøyd med det skolen hadde gjort for å gi støtte og hjelp, og sier videre; *når jeg har krevd så har de oppfylt*. Informanten er i tvil om hva skolen egentlig hadde gjort om hun ikke hadde stilt krav. *Jeg tror ikke skolen hadde tatt tak i de tingene som jeg har tatt tak i*, sier hun, og sammenlikner Petters situasjon med den hjelpen andre barn har fått i liknende situasjoner som hun kjenner til. Hun hadde imidlertid ikke tillit til at læreren klarte å møte Petters behov i en klasse på nærmere 25 elever. Hun syntes også det var vanskelig å kjenne på at læreren ble så fort sint på Petter når han ikke klarte å holde seg i ro i timene.

Mor til Lise hadde vanskelig for å slippe andre nær i tiden etter tapet og dette preget også relasjonen hun hadde til læreren. Mor forteller at de ikke hadde hatt så mye med henne å gjøre ut over den første tiden der læreren sendte meldinger for å fortelle hvordan det gikk med Lise på skolen. Mor til Lise hadde ikke muntlig kontakt med læreren før flere måneder etter tapet. Kontakten mellom mor og læreren skjedde skriftlig. Lises mor opplevde også i to tilfeller, at den informasjonen som ble gitt av Lises lærer, ikke stemte med virkeligheten. Hun anså læreren som flink i møte med barna og dyktig på det faglige området. Hun fortalte at de jobbet mye med det sosiale miljøet i klassen. Mor var usikker på hva hun egentlig kunne forvente seg av læreren, men hun opplevde relasjonen som god.

4.4 Foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev i etterkant av tapet

Mor til Ola og Kari opplevde relasjonen mellom barna og lærerne som god. Relasjonen til barna var god også før tapet. Mor opplevde at Kari fikk god hjelp og støtte av læreren. Hun følte at læreren tok hensyn til tapet og hvordan sorgen kom til uttrykk i hverdagen, også over tid. Hun sier at Kari var begeistret for læreren sin og tror at hun ble styrket av at det ble vist forståelse for situasjonen hennes. I relasjonen mellom Ola og lærerne sine sier mor at han ikke kunne ha fått bedre hjelp, enn det han fikk, frem til sommerferien etter tapet. Lærerne hadde jevnlig samtaler med Ola der han fikk fortelle hvordan han hadde det og hva han ønsket

fremover i tid. Hun følte at lærerne brydde seg om han. Etter sommerferien, da Ola begynte i femte klasse, fikk han en ny mannlig lærer som ikke klarte å skape en god relasjon mellom seg og Ola. Læreren mente at tapet da lå så langt tilbake i tid, og at det ikke var nødvendig å ta hensyn på samme måte som det var blitt gjort tidligere. Mor mener at Ola da ikke lenger ble møtt på en omsorgsfull måte av læreren. Læreren definerte Olas atferd som uttrykk for dårlig oppdragelse, og sa dette flere ganger i møte med både Ola og foreldrene. Det som mor anså som klare uttrykk for at Ola ennå var i sorg, ble altså av læreren definert som uttrykk for dårlig oppdragelse og oppførsel. Når Ola for eksempel glemte å ta av seg kapsen ble han møtt med sinne og pekefingeren. Han fikk heller ikke lenger lov til å trekke seg bort fra klassen for å jobbe på et grupperom, når han opplevde vanskeligheter med å konsentrere seg om arbeidsoppgavene som de var satt til å gjøre. Ola var fortvilt over måten han ble møtt på av den nye læreren, og mor sier at han ble mer sliten, amper, irritabel og nedbrutt. Mor tror at Olas sorgprosess kanskje ble enda mer forlenget på grunn av at læreren ikke møtte han med forståelse. Som foreldre opplevdes det frustrerende og vondt, å se på at Ola slet så mye på skolen, og at han ikke ble møtt med forståelse. Mor mener at det var helt enkle tiltak som skulle til for at Ola kunne ha fått det bedre. Olas mor reagerte også på hvordan læreren under de første konferansetimene hadde et ensidig fokus på det som sønnen ikke mestret, og opplevde læreren kritisk og lite imøtekommende på deres forsøk i å komme til orde. Da Olas sorg ikke lenger kom til uttrykk på skolen cirka halvannet år etter tapet ble også relasjonen til læreren bedre. Dette kom da også til uttrykk i konferansetimene der de nå opplevde læreren mer positiv i sine vurderinger av Olas faglige prestasjoner. Den mannlige lærerens væremåte, under konferansetimene, opplevde de som en kontrast til de kvinnelige lærerne, som hadde et positivt fokus mot det Ola mestret, samtidig som de trakk frem hva han kunne jobbe med for å forbedre seg.

Mor til Lise kunne ikke si så mye om hvordan Lise var blitt møtt i skolehverdagen opp mot at Lise var i sorg. Ut fra tilbakemeldinger som Lise ga moren og et generelt godt inntrykk av læreren hadde hun en opplevelse av at relasjonen mellom læreren og Lise var god. Lise sa blant annet i en sammenheng, til moren sin, at hun hadde lyst til å snakke mer med læreren sin. Dette ble sagt i etterkant av en elevsamtale, og mor tolket det som at Lise hadde opplevd samtalen som god. Mor anså læreren som flink og var opptatt av hvordan gode planer ga dem innsyn i hva som skjedde på skolen. De gode planene hjalp dem som foreldre å følge opp Lise på en god måte i hjemmet.

Mor til Petter opplevde at læreren hadde gjort mye for å støtte og hjelpe Petter. Læreren var ekstra oppmerksom på Petter i tiden etter tapet, og hadde et fokus på å skape trygghet. Over tid hadde hun likevel en opplevelse av at hun måtte være den som stilte krav for at Petter skulle få den oppfølgingen som han trengte på skolen. Ut fra tilbakemeldinger som mor fikk fra læreren, følte hun at læreren nå så på Petter som bare det urolige barnet, som lagde bråk i klassen, og ikke som et barn som ga uttrykk for å ha det vanskelig. *Det stikker litt at de sier slikt*, uttalte mor, og sa videre at man ikke kan forvente at ting nå skal være greit. Petter hadde opplevd et traume som ville følge han over mange år, sa hun. Dette mente mor at skolen måtte se og akseptere. Hun opplevde at relasjonen mellom Petter og læreren ble vanskelig på grunn av at læreren møtte Petters uro med irettesettelse og sinne. Ut fra det Petter fortalte opplevde hun læreren som lite tålmodig. Mor mente at Petter var et sårbart barn og at han reagerte med sinne eller tristhet over irettesettelsene som han fikk av læreren. Mor opplevde bekymring knyttet til Petters relasjon til læreren, og trodde ikke at Petter hadde tillit til henne.

4.5 Relasjonen til medelevene i etterkant av tapet

4.5.1 Vennskap og støtte

Både Petter, Ola og Lise opplevde at vennene deres viste omsorg og støtte på forskjellige måter. Mor til Petter opplevde at barna tok mer kontakt og inviterte Petter med i lek. Hun mener at Petter fikk nye vennskap etter at faren døde, ved at også foreldre tok initiativ til at barna deres skulle få leke i lag på ettermiddagstid. Ola hadde spesielt en venn som viste mye omsorg og støtte. Han deltok i begravelsen, kom på besøk, bakte muffins til Ola, og var ekstra oppmerksom på hvordan Ola hadde det. Mor til Lise sier at spesielt to av venninne til Lise viste mye omsorg for henne, men at de i tiden etter tapet sluttet å komme hjem til dem, uten at hun helt vet hvorfor. Moren begynte derfor, etter omtrent to måneder, selv å ta initiativ for at Lise skulle få mer besøk.

Mor til Petter sier at hun tror at læreren hadde informert klassen om sorgreaksjoner og hvordan barna kunne møte dem. Utover dette hadde ikke informantene kjennskap til hva skolen hadde gjort for å mobilisere støtte fra klassen.

4.5.2 Mobbing, konflikter og plaging

Kari opplevde å bli utstøtt av jentegruppa etter at hun mistet lillesøsteren sin. Klassen hadde tidligere hatt en del konflikter mellom jentene, men Kari trivdes og det hadde nesten ikke gått en dag uten at hun hadde venninner med seg hjem etter skoletid. Kari var åpen om tapet og

fikk mye oppmerksomhet rettet mot seg i forbindelse med tapet. Mor tror kanskje jentene i klassen ble sjalu på Kari på grunn av denne oppmerksomheten. Kari ble blant annet bedt om å holde seg unna lekeplassen, av noen jenter i klassen, fordi de ikke ønsket å treffe på henne der. Kari ville først ikke fortelle foreldrene om hvordan hun ble møtt av klassevenninnene sine. Da Kari til slutt valgte å fortelle om situasjonen, tok mor kontakt med foreldrene til jentene som var involvert. Dette var med på å forverre situasjonen for Kari, ved at jentene straffet henne for at hun hadde sladret. Uten at Karis foreldre kjente til det, tok Kari etter hvert kontakt med læreren sin for å fortelle om hvordan hun ble ekskludert av jentene i klassen. Kari spurte læreren om de kunne ha et møte på skolen mellom jentene i klassen der hun kunne få fortelle hvordan hun opplevde situasjonen. Hun hadde da, i dette møtet, konfrontert jentene med hvordan de etter tapet hadde ekskludert henne, og satt ord på hvordan hun opplevde dette. Situasjonen ble bedre etter dette møtet, og læreren til Kari lot jentene fortsette med ukentlige møter for å ta opp ulike problemer som de opplevde i relasjon til hverandre. Mor sier at Karis relasjon til sine medelever aldri helt har blitt som før tapet. Hun merker at Kari har fått andre verdier etter tapet og er blitt opptatt av andre ting enn det jentene i klassen er.

I ettertid sier Karis mor at hun er skuffet over at lærerne på skolen ikke fulgte bedre med, kanskje kunne de fanget opp at Kari var alene i friminuttene, og at hun gikk alene hjem fra skolen. I forbindelse med at Kari ble utestengt fra jentegruppa sier mor at hun er usikker på hva de andre lærerne egentlig visste om situasjonen, og mener at det burde ha vært et informasjonsmøte slik at alle lærerne kunne ha forståelse for situasjonen Kari og Ola var i. Det ville også være godt for dem som foreldre å ha kjennskap til om dette i så fall var blitt gjort. Når læreren først var gjort oppmerksom på problemene Kari hadde i tilknytning til jentegruppa, synes mor at læreren håndterte situasjonen bra. Læreren hadde blant annet, i en sammenheng, kommet hjem til dem for å snakke med Kari og foreldrene. Dette skjedde etter en dag der situasjonen mellom Kari og noen av jentene hadde tilspisset seg. Usikkerheten knyttet til hva de andre lærerne kjente til ble forsterket gjennom et møte med rektor noen uker etter tapet. Foreldrene møtte opp hos rektor for å diskutere en sak knyttet til Ola. Da de takket for blomstene de hadde fått til båren kom det frem at rektoren ikke hadde kjennskap til tapet. Mor sier at hun ble overrasket over dette, selv om rektoren hadde vært bortreist noen uker. Hun fikk en opplevelse av at tapet ikke var viktig for skolen, og opplevde situasjonen som vanskelig og ubehagelig.

Petter hadde en opplevelse der en gutt brukte tapet imot han for å få sin vilje igjennom i lek. Medeleven truet han på en grov måte der han spilte på Petters frykt i etterkant av tapet. Dette

opplevde han som veldig vanskelig og hadde begynt å gråte. En av Petters venner hadde trøstet han og tatt han med seg til læreren deres. Bortsett fra denne episoden hadde ikke Petter noen negative opplevelser med sine klassekamerater i etterkant av tapet.

Ola opplevde god støtte spesielt fra en av vennene sine, men også han opplevde at tapet ble brukt mot han av flere av sine klassekamerater. Dette skjedde når han var i konflikt om hvordan ting skulle organiseres i lek. *Du som har ei dau lillesøster*, ble sagt i en av konfliktene. Han reagerte da med voldsom sinne, men lot ikke sinnet gå ut over den andre. Han forlot situasjonen og var skremt over egne reaksjoner. Ola var redd for hva han kunne komme til å gjøre ved en senere anledning. Han syntes det var veldig sårt at noen kunne si noe så stygt om lillesøsteren hans. Etter denne episoden valgte han tilslutt å fortelle foreldrene hvordan han ble behandlet av enkelte av guttene på skolen. Mor opplevde at lærerne håndterte dette på en god måte. De tok tak i situasjonen med en gang de ble gjort oppmerksomme på dette, og hadde samtaler med involverte barn, og foreldrene deres. Mor sier at hun i forbindelse med dette kunne ønsket at det kom en beklagelse også fra barnas foreldre siden dette var så pass grovt.

Da Ola begynte i femte klasse opplevde han at guttene som satt ved siden av han i klasserommet kunne si ekle ting til han, pikke i han og plage han på liknende måter. Mor sier at Ola var for sårbar til å tåle dette og at han ble fort sint. Plagingen var også med på å forsterke konsentrasjonsproblemen som Ola fikk etter tapet. Foreldrene ba flere ganger den nye læreren om Ola kunne få en ny plass i klasserommet, uten at dette skjedde.

4.5.3 Lærernes mobilisering av vennestøtte

Foreldrene hadde ikke helt oversikt over hva som ble sagt til klassen for å mobilisere støtte fra vennene. Kari fikk selv fortelle om hendelsen første skoledag, men om læreren snakket med klassen om sorgreaksjoner og hva man kan gjøre for å være til støtte, hadde ikke mor oversikt over. Lærerne til Ola hadde informert om hendelsen før Ola kom på skolen og hadde også sagt noe om hvordan Ola ønsket å bli møtt av sine medelever. Også Petters klasse hadde fått informasjon om hvordan de burde møte Petter når han kom tilbake på skolen. Petters mor opplevde at Petters klassekamerater viste omsorg og støtte på ulike måter og at det var tydelig at de hadde snakket om dette på skolen. Mor mener også at Petter fikk nye vennskap etter tapet ved at foreldre til Petters medelever tok initiativ til at barna deres skulle få leke sammen på ettermiddagstid. Mor til Lise forsto det slik at det ikke var blitt sagt noe om hendelsen til klassen, selv om de per tekstmeldinger var blitt enige om det.

4.6 Tilpasning av undervisningen i etterkant av tapet

4.6.1 Kortere dager

Alle barna hadde avtaler om at de kunne møte opp senere på dagen. De kunne også dra hjem tidligere, hvis de følte behov for det, i den første tiden etter tapet. Petter, Kari og Ola benyttet seg av dette tilbudet. Lise hadde en gang lyst til å dra hjem, men oppfattet det da som at hun ikke fikk lov av læreren. Hva læreren hadde sagt til Lise husker mor ikke helt. Da Lise kom hjem kunne hun fortelle mor om en dag som hadde vært spesielt vanskelig for henne.

4.6.2 Bruk av grupperom

De to eldste barna, Kari og Ola, hadde begge et grupperom som de kunne gå til for å være for seg selv hvis de opplevde seg triste eller hadde vanskelig for å konsentrere seg. Hit fikk de lov til å ta med seg en venn eller venninne hvis de hadde lyst. Kari benyttet seg som oftest av muligheten til å ta med seg en venninne. Ola tok også ofte med seg en venn, men gikk også alene på grupperommet. Tanken var at de skulle kunne trekke seg bort fra klassen og eventuelt jobbe med arbeidsoppgaver hvis de følte behov for det. Begge barna hadde en avtale om at de kunne gå dit uten først å måtte spørre om lov. I Olas tilfelle pleide også lærerne å spørre om han kunne tenke seg å gå dit, når de så at han virket ukonsentrert eller lei seg. Ola følte lenge et behov for å trekke seg unna. Han slet i lang tid med dårlig konsentrasjon samtidig som det var en del uro i klassen. Kari brukte grupperommet også etter sommerferien, så lenge hun følte behov for det, mens Ola som da hadde fått ny lærer ikke lenger fikk lov til bruke det. Begrunnelsen som den mannlige læreren hadde for at Ola ikke kunne få bruke grupperommet, var at det ikke skulle være noen forskjellsbehandling og at tapet lå så langt tilbake i tid at det ikke trengtes å tas hensyn til.

4.6.3 Ekstra støtte og hjelp

Klassen til Petter hadde en assistent sammen med seg cirka 15 timer i uken. Etter at Petter mistet faren sin brukte denne assistenten det meste av tiden sin sammen med han. Hun satt sammen med han og hjalp han med å holde fokus rettet mot arbeidsoppgavene som klassen hadde fått av læreren. Utover dette hadde ikke informantene oversikt over om det ble gitt noe ekstra støtte og hjelp i timene til barna deres.

4.6.4 Lekser

De første 14 dagene etter tapet fikk Ola og Kari ingen lekser på skolen. Etter at de første 14 dagene var gått fikk de kjenne litt på det selv hvor mye de klarte å jobbe med leksene. I Lises tilfelle der det tok 14 dager før hun var tilbake på skolen etter tapet, ble det ikke gitt reduksjon

i leksene. Mor ga imidlertid uttrykk for at hun syntes at det var viktig at hun fikk gjort leksene for ikke å bli hengende etter. Lises mor gjorde leksene sammen med Lise hver dag. Det gikk greit å få gjort leksene, men mor merket seg at Lises konsentrasjon var dårligere enn før, og at det kunne ta lang tid å få gjennomført alle oppgavene.

Petters mor så ikke helt behovet for reduksjon av lekser siden det var så lite av dette i andre klasse. Mor til Petter lot han likevel slippe leksene de dagene han virket sliten og sendte melding til skolen om hvorfor leksene ikke var gjort. Dette ble greit mottatt. Senere la hun mer ansvar på skolen om bedre oppfølging under leksehjelpen som de hadde på skolen. Dette skjedde etter at læreren kommenterte at Petter hang etter i noen av leksene. Mor følte ikke at hun kunne presse Petter til å gjøre mer lekser enn det han allerede gjorde. Hun erfarte også at Petter jobbet bedre med leksene når hun ikke la så mye press på han for å få de gjort.

4.6.5 Andre spesielle hensyn

Forberedelse til situasjoner som kan trigge barnas sorg eller traume:

Foreldrene hadde ikke fått informasjon om, verken av lærere eller barna deres, at de på forhånd var blitt forberedt på tema eller aktiviteter som kunne være med på å trigge sorgen eller traumet de hadde opplevd. For Petters del hadde han ved en uvarslet brannøvelse opplevd stor frykt da han hørte alarmen fra brannvarsleren. Mor tror at alarmen minnet han om sirenene fra ulykkesdagen og mener at skolen i hvert fall burde ha sørget for en voksen som kunne være ved Petters side under øvelsen. Mor til Lise og Kari fortalte hvordan tema om døden hadde blitt vanskelig for barna deres. Skolegudstjenesten som mange skoler deltar på i førjulstiden var også en dag som opplevdes vanskelig for flere av barna.

Mor til Petter mente også at det var uheldig med så mye utskifting av voksne i klassen. Hun syntes at klassen burde skjermes fra blant annet studenter på grunn av Petters problemer etter traumet han opplevde. Dette hadde hun nevnt flere ganger til læreren, men følte ikke at dette ble tatt hensyn til. Hun mente at Petter hadde problemer med nye relasjoner og det ble heller ikke gitt noen informasjon i forkant av at nye voksne kom inn i klassen til Petter.

Hvordan foreldrene opplever at lærerne forholder seg til utfordrende atferd:

Petter reagerte ofte med uro når han tenkte på pappaen sin, noe læreren møtte med sinne og irettesettelse. Mor forteller om Petters beskrivelse av situasjonen: *Mamma når læreren står og skal skrive noe på tavla, og jeg synes det blir litt kjedelig, da begynner jeg bare å tenke på han pappa og så må jeg bare røre på meg, fordi jeg blir litt sint inni meg og så må jeg bare*

gå, og så blir læreren sint på meg. Mor opplevde læreren som oppfarende og syntes at Petters beskrivelser av situasjonen var vond å forholde seg til. Mor reagerte også på at læreren en gang hadde plassert ei fremmed dame som hadde sin første dag på arbeidsutprøving i klassen, ved siden av Petter, med den hensikt at hun skulle holde Petter i ro. Å få en fremmed dame sammen med seg hadde bare vært med på å skape mer uro hos Petter, mente mor. Læreren hadde i ei melding til mor bemerket at Petter hadde vært ekstra urolig denne dagen. Petter kunne fortelle mor det spesielle med denne dagen, noe mor ga læreren tilbakemelding om, for å unngå liknende situasjoner for ettertiden.

Klassen til Petter hadde også en assistent 15 timer i uken. Hun brukte den meste av tiden sin sammen med Petter når hun var til stede i klassen. Denne assistenten valgte å fortelle med blick, eller klype Petter lett i siden for å få oppmerksomhet og fortelle hva hun ønsket av han. Petter fortalte selv hvordan assistenten blant annet brukte blicket for å formidle hva hun ønsket av han. Petters mor opplevde dette som en kontrast opp mot hvordan læreren kunne reagere med sinne og irettesettelse, og hun følte seg mye mer komfortabel med assistentens måte å håndtere Petter på. Mor sier at Petter er glad i assistenten og at han er mer vanskelig når hun ikke er til stede. Mor opplevde ikke tillit til at læreren klarte å møte Petters reaksjoner på en god måte i etterkant av farens død. Mor hadde selv tatt kontakt med PPT for å be om utredning for problemene hans og ei vurdering på om han kunne ha behov for ekstra resurser.

Også hos Ola kom det en del reaksjoner til uttrykk på skolen, og han hadde av og til en atferd som brøt med klassens regler etter at han mistet lillesøsteren sin. Fra å være en grei og samarbeidsvillig gutt ble Ola amper, irritabel og tålte ikke tilsnakk. Han ville gjerne gjemme seg i store klær og når han hadde det tungt ville han også gjemme seg under kapsen sin. Mor opplevde at begge lærerne håndterte dette på en god måte. Sammen med Ola var de blitt enige om forskjellige tegn som hadde ulik betydning, og som bare Ola og lærerne kjente til. Disse tegnene ble brukt for at han ikke skulle oppleve seg ydmyket i klassen når lærerne ønsket å gi tilbakemeldinger på atferden hans. Lærerne brukte tegnene til å formidle hva de ønsket av Ola, uten at han fikk oppmerksomhet rettet mot seg fra de andre elevene i klassen. Samtidig var de også villige til å lempe litt på reglene for at Ola skulle kunne mestre hverdagen bedre. De hadde blant annet en regel på at det ikke var lov å bruke kaps eller lue på seg i timene. Noen ganger glemte Ola å ta av seg kapsen sin, noe han tidligere ikke hadde gjort. Mor sier at sorgen gikk ut over hukommelsen til Ola. Andre ganger ønsket han å gjemme seg litt under kapsen når han hadde det tungt, noe lærerne viste forståelse for. De

kunne da gi han et tegn på at de registrerte at han hadde kapsen på, men han fikk selv velge om han skulle ta den av seg.

Den nye læreren som Ola fikk i femte klasse møtte uønsket atferd med sinne og kjeft. Foreldrene prøvde gjentatte ganger å forklare læreren at atferden som Ola fremviste var et uttrykk for at han var i sorg og at han trengte å bli behandlet på en mild måte. I møte med foreldrene og Ola, sa læreren at han ikke ønsket å hjelpe når Ola oppførte seg så dårlig. *Jeg vil ikke oppføre meg dårlig, det bare skjer*, hadde Ola sagt til læreren. Mor mente at samtalene de hadde med læreren ikke førte til noen forandringer. Mor sa at Ola ble lei seg når læreren kjeftet på han og at det førte til at han ble enda mer sårbar.

DEL 5 DRØFTING

Under denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene jeg har gjort i relasjon til aktuell teori, og samtidig forsøke å svare på de ulike forskningsspørsmålene. I denne teksten kan det forekomme detaljer og sitater fra foreldrenes utsagn som ikke er nevnt under presentasjonen av resultatene.

5.1 Foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev

Jeg vil her diskutere foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev. Jeg vil også i denne sammenheng prøve å svare på forskningsspørsmål nummer en: Hvordan kan relasjonen mellom lærer og elev få betydning for barn i sorg og krise?

I relasjonen mellom Kari og læreren hennes ble det trukket frem at hun ble sett og møtt på de behovene som oppsto i etterkant av tapet av lillesøsteren. Når læreren så at Kari var lei seg kunne hun for eksempel møte henne med ei hånd på skulderen. På den måten ble Kari møtt og bekreftet på sine følelser, og hun kunne føle seg sett og tatt på alvor. Mor sier at læreren generelt var flink til å komme med tilbakemeldinger til Kari, og ga henne ros og anerkjennelse som var med på å løfte henne opp. Ogden (2012) hevder at ros og anerkjennelse er sterke pedagogiske virkemidler, og ut fra mors beskrivelser kan det se ut som lærerens væremåte har vært med på å styrke Kari, noe som kan ha vært en hjelp gjennom krisen. Ifølge Juul og Jensen (2002) gir ros, og en anerkjennende væremåte, grunnlag for utviklingen av en god selvtilitt og selvfølelse. Kari's møte med blant annet problemene hun fikk i relasjonen til klassevenninnene vitner om en velutviklet og god selvfølelse. Sammen med andre signifikante voksne kan lærerens væremåte ha vært med på å skape en god selvfølelse og selvtilitt hos Kari, noe som er en styrke i møte med sorg og krise (Haugen, 2008). At Kari ba om hjelp fra læreren sin da hun opplevde problemer i møte med jentene, vitner også om en grunnleggende tillit og trygghet i relasjonen til læreren.

Mor til Lise hadde også en opplevelse av at relasjonen mellom læreren og Lise var god, men hun hadde ingen beskrivelser av hva læreren konkret gjorde for å skape en god relasjon. Generelt hadde hun et godt inntrykk av læreren, og at hun var flink i møte med barna. Etter en samtale mellom læreren og Lise, hadde Lise gitt uttrykk overfor moren at hun ønsket å snakke mer med læreren sin. Dette tolket mor som at samtalen hadde vært en god opplevelse for Lise. Dette kan tyde på at læreren har klart å møte Lise på en god måte, med kvaliteter som

muligens også preger det daglige samspillet som læreren har i møte med sine elever. At klassemiljøet ble beskrevet som harmonisk og godt kan være med på å bekrefte denne antakelsen. Utover konsentrasjonsproblemer og nedsatt lesehastighet fikk Lise ikke noen synlige problemer i tiden etter tapet. En god relasjon til læreren og et godt klassemiljø kan sammen med andre beskyttende faktorer ha vært med på å hjelpe Lise gjennom sorgen etter at lillebroren døde.

Både Petter og Ola utviklet sorg- og/eller traumeuttrykk som skapte utfordringer i relasjonene til sine nærmeste voksne. Petter hadde en uro som oppsto når han begynte å tenke på pappaen sin og han klarte ikke å sitte i ro på plassen sin. Ola ble amper og irritabel og hadde et stort behov for å holde tårene under kontroll. Han kunne også glemme ting, som for eksempel å ta av seg kapsen før han gikk inn til timen. Ut fra Petters utsagn kan det tyde på at han fikk en del negative tilbakemeldinger; *mamma, læreren blir så sur og da blir jeg så sint*. En ser også at lærerens tilbakemeldinger skapte negative følelser hos Petter. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) er barn i sorg og krise ofte veldig følsomme for sure og uvennlige holdninger, og trenger å bli behandlet med mer mykhet i formene. Dette betyr ikke at barna ikke skal forholde seg til klassens regler og normer. Vi trenger reglene for å fremme et godt miljø og forebygge uro (Ogden, 2010). Om reglene skal fungere må brudd på reglene gi konsekvenser. Ifølge Juul og Jensen (2002) ligger pedagogisk suksess i kvaliteten på de metodene som læreren møter barn med som trosser regler og normer for samvær i klassen. Voksne kan møte barnets atferd med små korrigerende budskap, som gjennom ansiktsuttrykk eller som små kommentarer, uten at barnet blir gjenstand for de andre barnas oppmerksomhet (Ogden, 2010). Ut fra beskrivelsene til Petters og Olas foreldre ser vi eksempler på at flere av de voksne har møtt barna på en slik måte. Assistenten til Petter brukte blant annet å klype han lett i armen, eller å bruke blikket for å gi tilbakemelding om hva hun ønsket av han. Disse beskrivelsene kommer mor med i forbindelse med spørsmål som omhandlet relasjonen mellom lærer og barn. Hun beskriver først lærerens møte med Petters uro, og hvordan hun opplever at han mangler tillit til læreren sin. Videre forteller hun om assistenten og hennes måte å møte Petters uro på, som en kontrast til lærerens væremåte. I relasjonen mellom Petter og assistenten trekker også mor frem at Petter blir sett *for den han er*. Dette utsagnet tolker jeg slik at mor har en opplevelse av at assistenten klarer å se forbi uroen, og forholde seg til Petter som et helt menneske. Mor forteller at Petter er glad i assistenten sin, og det kan se ut som at mor legger vekt på at de voksnes måte å møte den utfordrende atferden på, er med på å skape forutsetninger for kvaliteten på relasjonene. Hun trekker i denne sammenheng inn

hjemmebesøket som en handling som hun mente var med på å styrke relasjonen mellom læreren og Petter i en positiv retning. Det kan likevel virke som at det positive læreren har gjort for å hjelpe og støtte Petter kommer i skyggen av det mor opplever som negativt. Om hjemmebesøket sier hun; *hvis hun ikke hadde tort det så hadde tilliten min vært enda dårligere til henne enn den er i dag.*

Juul og Jensen (2002) hevder at jo større funksjonelle vansker et barn har, jo mer positiv oppmerksomhet og interesse vil barnet trenge i relasjonen til sine nære voksne. Dette for at barnets integritet, og utvikling av en god selvfølelse, skal kunne bli ivaretatt på en god måte. Om de voksne ikke klarer å møte barnas behov på en tilfredsstillende måte vil det kunne oppstå tilpasningsproblemer. Oppmerksomheten og interessen vil også være nødvendige forutsetninger for at de pedagogiske strategiene og målene skal kunne lykkes. Ut fra dette kan man se at relasjonens kvalitet også vil skape forutsetninger for opplæring og utvikling. Å arbeide for en god relasjon blir også en måte å sørge for en god tilpasset opplæring (Spurkeland, 2011). Med dette i tankene kan en spørre seg om læreren i en klasse på nærmere 25 elever har kapasitet til å møte Petters behov for oppmerksomhet og interesse, og samtidig legge et grunnlag for en god utvikling hos Petter. Dette vil jeg komme nærmere inn på under diskusjonen som omhandler tilpasset opplæring.

Olas mor beskriver relasjonene til de kvinnelige lærerne som gode, og at Ola ble styrket av alle de gode tingene de gjorde for han. Hun legger også vekt på lærernes møte med Olas utfordrende atferd når hun forteller om relasjonen mellom Ola og lærerne. Også lærerne til Ola brukte ulike former for tegn, til å gi tilbakemeldinger på Olas atferd. Bruken av de forskjellige tegnene hadde lærerne i fellesskap med Ola kommet frem til. Mor var klar på at Ola trengte å bli møtt på denne måten, for han hadde en del atferd som brøt med klassens normer og regler, etter at han mistet lillesøsteren. Samtidig var han sårbar for å få oppmerksomhet rettet mot seg. Tegnene gjorde det mulig å komme med reaksjoner på atferden hans uten at han opplevde seg krenket. Ifølge Ogden (2010) er det ikke styrken i tilbakemeldingen som er avgjørende for at eleven skal rette seg etter læreren, men at det blir reagert. Juul og Jensen (2002) hevder at barn i større grad vil la seg lede av voksne når relasjonen er bygget på gjensidig tillit og respekt. Ved at lærerne ser og møter Olas behov, viser de respekt og drar omsorg for Olas integritet. Grunnlaget for at Ola skal utvikle tillit og respekt i relasjonen til sine lærere er dermed til stede, og det ser ut til at de små tegnene har vært nok til å korrigere Olas atferd. *Lærerne slapp å bruke høge stemmer, store bokstaver og pekefingeren*, sier mor. I tillegg til at lærerne var opptatt av å møte utfordrende atferd på en

måte som ikke var krenkende, var de også opptatt av at Ola skulle føle seg sett i timene. De kunne gi han et lite smil, eller et blikk, for å vise at de var oppmerksom på han, og at de brydde seg om han. Dette kan kanskje ha gjort han mer åpen for å ta imot tilbakemeldingene som også kom på den negative atferden hans.

Da Ola fikk en ny mannlig lærer i overgangen til femte klasse klarte ikke læreren å skape en god relasjon mellom seg og Ola. Ola var fortsatt i sorg, og etter noen samtaler med BUP, på sensommeren, ble det fastslått at Ola hadde en forlenget, eller komplisert sorgreaksjon. Han hadde derfor fortsatt behov for ekstra hjelp og støtte. På tross av at læreren fikk informasjon om situasjonen ville han ikke gjøre noe for å møte Ola på hans behov for ekstra støtte og hjelp. Læreren mente tapet lå så langt tilbake i tid at det ikke var nødvendig å forholde seg til det. Læreren valgte også å definere Olas atferd som uttrykk for dårlig oppdragelse, og dette sa han både i møte med Ola og foreldrene. Dette vitner om lærerens mangel på kunnskap om sorg og sorgreaksjoner, samtidig som han underkjente både foreldrenes og BUP sine uttalelser. Ifølge Sandvik og Kalstad (2011) vil relasjonen kunne få betydning for hvordan sorgprosessen utvikler seg, og en ser av resultatdelen at Ola ble mer sliten, amper, irritabel og nedbrutt. Ifølge Drugli (2012) vil en slik negativ relasjon mellom lærer og elev være en risikofaktor for barnets utviklingsprosess. Olas mor tror at lærerens måte å være på kanskje gjorde sorgprosessen enda mer komplisert og tyngre for Ola.

Olas mor kom med flere eksempler på hvordan den mannlige læreren forholdt seg til Ola mens han ennå var i sorg. Som tidligere nevnt kunne Ola glemme å ta av seg kapsen når han gikk inn til timene. Andre ganger hadde han behov for å gjemme seg under den når han var trist. Trolig var kapsen til hjelp for Ola i å mestre og være tilstede i klassen selv når han hadde det tungt. Ifølge Bugge og Røkholt (2009) bruker mange barn vegring eller motstand som en strategi for å klare å forholde seg til en krevende situasjon eller samtale. Mestringsstrategien er nødvendig for opplevelsen av kontroll, og for ikke å bli følelsesmessig overveldet. Motstanden kan for eksempel gi seg utslag ved at barnet sitter med kapsen ned i ansiktet, eller fingrer med mobiltelefonen. Om de voksne forlanger at barnet skal oppføre seg annerledes, vil det være det samme som å frata barnet en nødvendig forsvarsstrategi. Ved at den nye læreren forlangte at Ola skulle forholde seg til klassens regel om bruk av kaps, fratok han Ola muligheten til å distansere seg fra det som skjedde i klassen når han hadde det tungt. Som mor sa i intervjuet så hadde Ola et stort behov for å holde kontroll over følelsene sine. Han ønsket ikke å gråte i klassen. De gangene Ola glemte å ta av seg kapsen ble han også møtt med sinne og kjeft. *Læreren ble like sint hver gang sier mor, og videre; det er klart han Ola var jo helt*

på gråten. Dyregrov (2008) anbefaler at det ikke blir rettet oppmerksomhet mot et barn i krise uten at barnet er forberedt på det. Slik jeg forstår det gjelder det å bli satt i fokus generelt. Når Ola blir kjeftet på er han ikke forberedt på oppmerksomheten som kommer, han er kanskje heller ikke bevisst det forhold at han har brutt en regel. Det er ikke vond vilje som får han til å gå inn i klasserommet med kapsen på, men et resultat av at han enten glemmer å ta den av seg eller har et behov for beskyttelse. Samtidig er opplevelsen krenkende ved at han trolig opplever seg urettferdig behandlet, og ydmyket foran de andre barna i klassen. For de kvinnelige lærerne var bruken av kaps aldri noe problem. De kunne gi han et tegn på at han hadde kapsen på, for å gjøre han oppmerksom på det. Noen ganger gikk Ola da for å legge den ifra seg ute på gangen, andre ganger beholdt han kapsen på. Lærerne viste han på denne måten tillit til at han selv best kunne vurdere når han hadde behov for å bruke den som en beskyttelse, og at han heller ikke ønsket å misbruke denne tilliten.

Ifølge mors beskrivelse av Olas sorguttrykk ser det ikke ut til at det var noen forandring i uttrykkene over tid, men en ser at de øker i styrke i møte med den nye læreren. De kvinnelige lærerne som Ola hadde før sommerferien måtte forholde seg til de samme sorguttrykkene som den nye læreren. Ved at de fikk se den døde lillesøsteren, og komme familien nær i sorgen, skapte dette kanskje en dypere forståelse for Olas situasjon, enn hva den nye læreren hadde muligheten til å få. De hadde også kjent Ola over tid, og fikk se forandringen som fant sted i Olas atferd etter at tapet fant sted. Det kan derfor ha vært enklere å forstå atferden relatert til tapet, og som uttrykk for at Ola var i sorg og krise. Samtidig kan vi kanskje anta at den enkelte lærer har ulik grad av relasjonskompetanse. Ifølge Drugli (2012) handler relasjonskompetanse om å kunne tilpasse egen atferd til barnas behov. Dette kan en se av mors beskrivelser at de kvinnelige lærerne har klart å gjøre, men mor kommer med flere eksempler på at den mannlige læreren ikke har klart å tilpasse egen atferd i møte med Ola. Uavhengig av lærerens mulighet til å sette seg inn i, og forstå barnets opplevelse av situasjonen, mener jeg at læreren skal kunne møte barnet med en grunnleggende holdning av aksept og toleranse. Ifølge Møller (2012) handler aksept og toleranse om å kunne tåle barnets opplevelse, selv om den ikke svarer til egne erfaringer, eller at det kan være vanskelig å oppleve at den gir mening ut fra eget perspektiv. Aksept og toleranse betyr at en gir barnets følelser og opplevelser gyldighet uavhengig av eget perspektiv. Ifølge Juul og Jensen (2002, s. 145) handler relasjonskompetanse også om; *pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet*. Dette fordi et barn ikke er i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten. I møte med Ola viste ikke den mannlige læreren vilje og evne til å påta seg

ansvaret for kvaliteten i relasjonen. Ved å definere Olas atferd som dårlig oppdragelse legger han ansvaret for Olas atferd over på foreldrene. Samtidig hadde han i en konferansetime sagt at når Ola oppførte seg dårlig så ville han ikke hjelpe han. I lærerens øyne måtte altså Ola først gjøre seg fortjent til å bli møtt med hjelp og støtte. Et slikt ansvar var ikke Ola i stand til å ta. *Jeg vil ikke oppføre meg dårlig, det bare skjer* hadde Ola sagt i møte med lærerens utsagn.

Oppsummering: Foreldrene til jentene i undersøkelsen opplevde at relasjonen mellom jentene og lærerne var gode. Det oppsto ingen utfordringer i møte med lærerne i etterkant av tapene verken for Lise eller Kari. Mor til Kari hadde flere beskrivelser av lærerens væremåte som hun mente var med på å styrke relasjonen til Kari, og hjelpe henne gjennom sorgen. Lærerens anerkjennelse av Karis sorguttrykk, ros og gode tilbakemeldinger var kvaliteter som moren trakk frem. Begge foreldrene til jentene trakk frem gode erfaringer som jentene hadde hatt med lærerne sine, som var med på å beskrive relasjonene som gode. Foreldrene til guttene hadde en noe blandet opplevelse av relasjonene til de voksne som de hadde med å gjøre i tiden etter tapene. Det som går igjen i beskrivelsene av de gode relasjonene mellom guttene og de voksne, er at de har klart å møte utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte, samtidig som de også har sett og møtt barna utenom disse situasjonene. Med hensiktsmessig mener jeg at de voksne har klart å møte barnas utfordrende væremåte, på en omsorgsfull måte, uten å krenke barnets integritet. I de relasjonene som foreldrene beskrev som dårlige ble barna møtt med sinne og kjeft, og foreldrene opplevde at barna ikke hadde tillit til de voksne. Utfordrende atferd som ble beskrevet var uro hos Petter, og sinne, irritasjon og brudd på klassens normer og regler hos Ola.

5.2 Foreldrenes opplevelse av venners ivaretagelse av deres barn i sorg

Her vil jeg diskutere foreldrenes opplevelse av den støtte og hjelp som er gitt av barnas medelever i etterkant av tapet. Jeg vil samtidig forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer to: Hvordan kan læreren jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø som er til støtte for barn i sorg og krise? Ulike erfaringer som barna har hatt med sine jevnaldrende vil bli trukket frem og eventuelt knyttet opp mot lærerens forsøk på å påvirke disse. Læreren er selv en del av klassens psykososiale miljø, og lærerens relasjon til sine elever anser jeg som en viktig innfallsport for å kunne jobbe med klassemiljøet. Det vil derfor ved enkelte tilfeller

også være naturlig å komme inn på sider som angår forskningsspørsmål nummer en: Hvordan kan relasjonen mellom lærer og elev få betydning for barn i sorg og krise?

Kari opplevde å bli ekskludert fra fellesskapet blant jentene og som følge av dette mistet hun opplevelsen av tilhørighet, og muligheten til å få støtte og omsorg fra sine klassevenninner. Ifølge Ogden (2010) er opplevelsen av tilhørighet en beskyttende faktor i barns utvikling, mens avvisning vil føre til risiko for utvikling av psykososiale vansker. Ut fra mors beskrivelse, *hun mistet humøret*, kan det se ut til at avvisningen ble en tilleggsbelastning som kan ha ført til at Karis tap ble tyngre å håndtere. Læreren hadde ifølge mor jobbet en del med det psykososiale miljøet, men på tross av dette opplevde de en rekke konflikter blant jentene. Læreren kjennskap til jentenes problemer burde kanskje gjort henne ekstra oppmerksom på hvordan Kari ble ivaretatt av venninnene sine etter tapet. Mor sier at hun blant annet ble gående alene i friminuttene, og her blir det viktig at også de andre lærerne på skolen er oppmerksom på Karis situasjon, for å kunne fange opp slike problemer. Ifølge Haugen (2008) er kvaliteten på samarbeidet mellom lærerne viktig for en god skolevirksomhet. Bugge og Røkholt (2009) fremhever viktigheten av en god informasjonsflyt slik at også andre lærere kjenner til barnets situasjon. Det vil være trygghetsskapende for barnet å vite at de andre lærerne har kjennskap til situasjonen. Karis mor hadde ikke kjennskap til om de andre lærerne hadde fått informasjon om tapet, men i forbindelse med første skoledag etter tapet sier hun at flere av dem var innom klassen og fikk se bilde av lillesøsteren.

Da Kari opplevde å bli ekskludert fra fellesskapet blant jentene gikk hun i første omgang til foreldrene sine for å fortelle om situasjonen. Når hun da ble straffet av jentene, fordi hun hadde sladret, forverret situasjonen seg for Kari. I neste omgang tok Kari på eget initiativ, uten at foreldrene visste om det, kontakt med læreren sin for å fortelle om hvordan hun hadde det. Kari kom også med forslag om å ha et møte mellom jentene, for å snakke om situasjonen som hadde oppstått. At Kari involverer læreren sin vitner om en god relasjon mellom dem. Hun viser her tillit til at læreren vil lytte til henne, og være der for henne. Ifølge Brudal (2006) er hjelpesøkende atferd, som Kari her fremviser, en viktig resiliensfremmende faktor. At læreren videre sørget for ukentlige gruppemøter kan også ha vært et viktig forebyggende tiltak for at problemet ikke skulle få utvikle, eller befeste seg. Møtene som her kom i gang er et resultat av flere faktorer. Kari har hatt et behov for forandring, hun utviste hjelpesøkende atferd og hun har en lærer som hun har tillit til. Denne tilliten har mest sannsynlig utviklet seg over tid. Mor sier at relasjonen mellom Kari og læreren var god, også før tapet skjedde. Det kan se ut til at måten læreren har møtt Kari på, i tiden etter tapet, på ingen måte har svekket

tilliten som hun hadde til læreren sin. Kanskje har tilliten blitt styrket som følge av lærerens måte å håndtere tapet på, og det kan ha oppstått en ny nærhet i relasjonen mellom dem. Juul og Jensen (2002) hevder at læreren må ha omsorg for barnets integritet, og at barnet må oppleve seg sett, hørt og tatt alvorlig, for at tillit og respekt skal få plass i relasjonen. Mor forteller at Kari ble sett av læreren sin i tiden etter tapet, og at læreren møtte henne på ulike behov som oppsto som følge av at Kari var i krise. Når læreren har klart å dra omsorg for Karis integritet i ulike situasjoner, vil det kunne legge et grunnlag for at det bygges opp tillit og respekt i relasjonen til læreren. Tilliten og respekten vil holdes ved like så lenge læreren klarer å møte Kari på en omsorgsfull måte over tid.

Gjennom møtet mellom Kari og jentene, klarte Kari, med støtte fra læreren, å fortelle hvordan hun opplevde situasjonen. Kari henvendte seg til hver enkelt av dem og konfronterte dem med måten de hadde behandlet henne på. Dette hadde gjort sterkt inntrykk på jentene, og flere av dem gråt. Ved å skape forståelse hos jentene for situasjonen hun befant seg i, har Kari selv vært med på å påvirke mulig støtte og hjelp for ettertiden. Kari viser mestring og tillit til seg selv i denne situasjonen, noe som er en styrke i seg selv, for å kunne mestre motstand eller utfordringer i livet (Olsen & Traavik, 2010). Utfordringen kunne ha vært større om ikke Kari hadde en god relasjon til læreren sin. Relasjonen til læreren, og den støtte og hjelp som hun fikk fra henne, kan ha vært en forutsetning for at situasjonen skulle få en bedring. Jeg synes dette er et godt eksempel på hvordan en god relasjon til en voksen kan få betydning for hvordan et barn skal kunne ha det i fellesskapet med andre barn. Den gode relasjonen mellom Kari og læreren har her virket beskyttende mot at problemene skulle få utvikle og befestes seg. Mor sier imidlertid at det aldri helt ble bra mellom jentene, men relaterer det mer til Karis modningssprang og verdiforskyvninger som skjedde som følge av tapet. Dette en utfordring som flere kan oppleve etter tap i nær familie (Dyregrov, 2008).

Lises mor beskrev Lises venninner som omsorgsfulle og snille. Det hadde ikke oppstått noen form for problemer i relasjonene mellom Lise og venninnene hennes i etterkant av tapet. Lise fikk imidlertid ikke lenger besøk med seg hjem. Slik jeg ser det kan det være flere grunner til dette. Det kan være Lise selv som ikke ønsket å be venninner med seg hjem, til en familie som var preget av sorg. Mor fortalte at når hun ikke hadde noe å være opptatt med, så kunne hun begynne å gråte, også når Lise var til stede. Det kan også ha vært venninnenes foreldre som holdt barna sine hjemme i den tro at de kunne være til bry for familien. Et spørsmål som kan være verd å stille, er om skolen kunne ha bidratt til å forebygge en slik utvikling. I så fall kunne Lises, og foreldrenes ønsker og behov, vært tema i en eventuell informasjon til klassens

foreldre. Et informasjonsskriv, eller foreldremøte, ville kunne være med på å formidle hva Lise og familien ønsket seg i situasjonen de befant seg i. En slik informasjon måtte ha skjedd i samarbeid med familien.

Som nevnt i teoridelen har skolen et viktig ansvar i å informere venner, og gi kunnskap om sorg (Bugge, 2003). Venner kan trenge informasjon om vanlige reaksjoner, og om hvordan de helt konkret kan være til hjelp. Uten dette vil mange ikke være i stand til å forstå og støtte sine venner i sorg. Mor til Lise, Ola og Kari hadde ikke kjennskap til at det ble snakket om sorg og sorgreaksjoner i klassen. Dette trenger likevel ikke å bety at slik informasjon ikke ble gitt. Mor til Lise sier at hun og læreren var enige om at de skulle snakke om tapet i klassen, men at dette ikke ble gjort. Slik jeg ser det kan det hende at læreren fortalte klassen om tapet, og eventuelt hva de kunne gjøre for å støtte Lise, i forbindelse med at de laget kortene som Lise fikk overrakt første skoledag etter tapet. At Lise ble glad kan tyde på at hun har opplevd dette som en fin og støttende handling. Å sette av tid til å lage kort vitner om omtanke fra lærerens side, og kan ha gitt medelevene et eksempel på hvordan de kunne være til støtte for Lise.

Lises mor beskrev også klassemiljøet som harmonisk og godt, der alle lekte med alle. Ifølge Lund (2011) vil et godt psykososialt læringsmiljø virke beskyttende for sårbare barn. En kan derfor tenke seg til at det etablerte klassemiljøet, som Lise var en del av, fikk en beskyttende virkning for Lise som var i sorg.

Klassene til Ola og Petter var blitt informert om hvordan guttene ønsket å bli møtt når de kom tilbake på skolen. Lærerne har således vært med på å legge til rette for at barna skulle kunne bli ivaretatt av klassekameratene på en måte som var mest mulig tilpasset deres behov. I Petters tilfelle mener også mor at det var snakket om hvordan barna kunne være med på å støtte Petter etter at han mistet faren sin. Hun merket at de andre barna tok mer kontakt og inviterte han med i lek. Gjennom disse initiativene som de andre barna tok kan det ha gitt Petter en opplevelse av at de brydde seg om han, og at de ønsket å være til hjelp og støtte i situasjonen. Hvis en ser dette opp mot Stroebe og Schuts (1999) mestringsmodell ved tap, kan en se på inkludering i lek, og andre aktiviteter, som støtte i å holde tapet på avstand, slik at Petter fikk en pause fra sorgen over tapet av faren hans. Ifølge Bugge og Røkholt (2009) er ikke venner særlig involverte i bearbeidningen av tapet, hvis ikke de selv har opplevd noe liknende. Å invitere med på lek, eller deltakelse i andre aktiviteter, anser jeg derfor som handlinger som kan være med å vise omtanke og støtte til barnet som er i sorg. Å bære over med at barnet som er i sorg, lettere kan bli irritert eller lei seg, kan også være til hjelp for

barnet (Bugge & Røkholt, 2009). Dette var informasjon som Petters mor mener var gitt til klassen, og vil således kunne ha bidratt til en bedre ivaretagelse av Petter.

I Petters tilfelle ser en at også foreldre til medelever har vært med på å legge til rette for vennestøtte, gjennom å invitere Petter hjem til seg på ettermiddagstid. Foreldrene til Petters klasse ble alle informert om tapet. Kanskje kan denne informasjonen ha bidratt til at foreldrene har engasjert seg mer enn de ellers ville ha gjort. Informasjon til foreldrene kan trolig også bidra til at foreldrene bedre kan møte barna deres i samtale rundt det som har skjedd. I samtale med barna kan de snakke om hvordan deres barn kan være til hjelp og støtte for den som har opplevd tap, og på den måten være med på skape trygghet i møte med den som er i sorg. Et dødsfall kan også gjøre inntrykk på medelevene, og ifølge Bugge (2003) vil mange barn kunne være opptatt av hvordan dødsfallet skjedde. Informasjon fra skolen kan være til hjelp for foreldrene i å møte barnas tanker og spørsmål rundt dødsfallet, og fenomenet død generelt.

Ola opplevde i tiden etter at han mistet lillesøsteren sin at tapet ble brukt mot han i konflikter, noe han opplevde belastende. Mor opplevde at de kvinnelige lærerne tok tak i problemet med en gang, ved å snakke med involverte barn og deres foreldre. At lærerne grep inn i situasjonen kan ha fått betydning for videre støtte og hjelp til Ola, og at han slapp å oppleve liknende belastende hendelser for ettertiden. Senere, i femte klasse, ble Ola plaget av guttene i skoletimene, ved at de sa ting til han og dyttet borti han. Trolig var dette et resultat av at han var mer oppfarende og sårbar enn tidligere. Som mor sa ble han irritabel og mer amper, samtidig som han var mer sårbar etter at han mistet lillesøsteren sin. Ifølge Dyregrov (2010a) merker medelevene at barn i kriser er mer sårbare, og bruker dette mot dem. Plagingen var ifølge mor med på å forsterke konsentrasjonsproblemene som Ola opplevde. Den nye læreren kunne ha gitt Ola en annen plass i klasserommet for å skjerme Ola mot plagingen, og samtidig legge til rette for at Ola skulle kunne konsentrere seg bedre. Dette ble aldri gjort, selv om Ola og foreldrene flere ganger ba om dette. Slik jeg ser det har læreren i dette tilfellet ikke handlet i tråd med plikten til å fremme et godt psykososialt miljø slik opplæringsloven § 9a fastslår. Læreren gjorde ingenting for å lette situasjonen som Ola sto i da han gjentatte ganger ble plaget av guttene som satt ved siden av han. Bortsett fra plagingen som Ola opplevde, og at tapet ble brukt mot han i konflikter han sto i, fikk han ingen andre utfordringer i relasjonen til sine klassekamerater. Derimot opplevde han god støtte og hjelp fra sine nærmeste venner. Fra resultatdelen ser en at spesielt en av kameratene gjorde flere ting for å vise sin omsorg for Ola. Blant annet hadde han deltatt i begravelsen, og bakt muffins, som han tok med hjem til

Ola i etterkant av tapet. Om noen av lærerne har vært med på å påvirke denne støtten er ikke godt å si, men lærerne står uansett i en posisjon der de har hatt muligheten til å påvirke slik støtte og hjelp.

Oppsummering: Opplæringsloven § 9a slår fast at læreren har et ansvar for det psykososiale miljøet i klassen. Læreren står i en posisjon der hun, eller han, kan påvirke den støtte og omsorg som blir gitt av barnas medelever. Det barnas venner og medelever har gjort for å vise støtte og hjelp, og eventuelt lærerens forsøk på å påvirke dette, kan ha fått betydning for hvordan barna kom seg gjennom krisen som de var i. At barna har opplevd at deres medelever har gjort noe for å være til hjelp i situasjonen, kan ha bidratt til at barna mestret tapet på en bedre måte, enn det de ellers ville ha gjort. En ser at flere av barna har fått god støtte og hjelp fra sine medelever. Lærerne kan ved hjelp av informasjon, og blant annet overrekkelse av kort, ha vært med på å påvirke den støtte og hjelp som er blitt gitt av medelevene. En ser også at tapene skapte utfordringer for to av barna i relasjonen til sine medelever. Kari ble ekskludert og Ola opplevde at tapet ble brukt mot han i konflikter. Når disse problemene først oppstod ser en at læreren har grepet inn i situasjonen, og gjort noe for å skape forandring til det bedre. Ola opplevde også etter overgangen til femte klasse at han ble plaget i klasserommet av guttene som satt ved siden av han. I dette tilfellet ble det imidlertid ikke gjort noe fra læreres side for å lette situasjonen. Læreren har her, etter min mening, ikke handlet i tråd med de krav som er rettet mot han i opplæringsloven.

5.3 Foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole

Her vil jeg diskutere foreldrenes opplevelse av samarbeidet mellom hjem og skole i etterkant av tapet. Jeg vil samtidig forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer tre: Hvordan kan samarbeidet mellom hjem og skole skape forutsetninger for ivaretagelsen av barn i sorg?

Lises mor fortalte at de ba om tilbakemelding på hvordan Lise hadde det på skolen etter at den lille gutten deres døde. Foreldrene ønsket tilbakemeldinger fordi de var bekymret for datteren. Som nevnt i teoridelen vil samarbeidet, når det fungerer godt, også ha en egenverdi ved at det gir foreldrene trygghet i å vite at barna har det bra på skolen (Nordahl, 2007). Selv om det etter hvert ble noen tilbakemeldinger som foreldrene ikke opplevde ga mening, var Lises mor fornøyd med relasjonen hun hadde til skolen. Når barn har liten grad av problemer i skolen er foreldre ofte fornøyd med samarbeidet som de har med skolen (Nordahl & Skilbrei, 2002). At Lise fikk så få synlige problemer kan ha vært medvirkende til at mor var fornøyd med samarbeidet. Samtidig var hun usikker på hva hun kunne forvente av skolen, og opplevde selv

et stort ansvar for å støtte og hjelpe Lise i sin utvikling på de skolefaglige områdene. Ifølge Nordahl (2003) må skolen gi foreldrene kjennskap til hvilke rettigheter de har i forhold til skolen og hva de kan forvente av lærerne og skolen. Jeg antar at usikkerheten, knyttet til hva mor egentlig kunne forvente seg av skolen, kan ha vært med på å påvirke opplevelsen hun hadde av skolens ivaretagelse av Lise i tiden etter tapet.

Lises mor mente også at det burde ha vært et møte mellom dem og skolen, i etterkant av tapet. Dette for å kunne snakke om hvordan det gikk med Lise opp mot at hun var i sorg. For foreldre som selv er i sorg kan slike initiativ være vanskelige å ta (Dyregrov & Dyregrov, 2007). Her mener jeg det er viktig at skolen er frempå, og tilbyr kontakt utover det foreldrene ber om. Ved eventuelle møter mellom hjem og skole bør det tas hensyn til at foreldrene er i sorg. Ifølge Spurkeland (2011) må skolen finne alternative møteplasser, som for eksempel i barnets hjem, om foreldrene synes det er utfordrende å møtes på skolen. Etter min mening bør skolen i så fall ta ansvar for å undersøke om det foreligger slike ønsker og behov, og ikke forvente at foreldrene selv gir uttrykk for hva de ønsker.

Alle foreldrene uttrykte bekymring for barna deres. Med tanke på at skolen er en institusjon som foreldre plikter å overlate sine barn til, bør foreldre slippe å være bekymret for barnas situasjon (Nordahl, 2007). Når foreldre bekymrer seg for sine barn og samtidig ikke opplever seg hørt og tatt på alvor av skolen fører dette til unødvendige belastninger. I relasjonen til Olas nye mannlige lærer, opplevde ikke foreldrene seg hørt i deres forsøk på å forklare sønnens utfordrende adferd i relasjon til tapet, og Olas behov for hjelp og støtte i dette. De prøvde å forklare situasjonen for læreren flere ganger ut fra de erfaringene og den kjennskapen de som foreldre hadde til deres sønn. *Vi kjenner jo sønnen vår så godt (...) Vi skjønnte jo at det var på grunn av tapet*, sier mor. At læreren valgte å definere Olas atferd for dårlig oppdragelse kom som et slag mot moren; *og jeg ble som om.. han kunne godt ha smekket meg*. Ifølge Lund (2011) er det viktig at foreldrene opplever at de kan få være med å påvirke ivaretagelsen av barna i skolen. For at foreldrene skal kunne få en opplevelse av medvirkning og medbestemmelse blir det viktig at de erfarer at læreren lytter og benytter seg av foreldrenes erfaringer og kompetanse i møte med barna. Foreldrenes forsøk på å påvirke lærerens ivaretagelse av Ola nådde dessverre ikke frem. Læreren har på ingen måte lyttet til foreldrene og benyttet seg av den kunnskapen de hadde om sin sønn. Hvordan Ola ble møtt av læreren sin er nærmere beskrevet under blant annet foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev.

Kontrastene i møtet mellom de kvinnelige lærerne og den mannlige læreren var stor. Det viser følgende utsagn:

Mors utsagn i relasjon til den mannlige læreren: *Og det var veldig frustrerende og fryktelig vondt for oss som foreldre å se på at barnet vårt slet så mye på skolen (...) Men at han ikke møtte forståelse på skolen, det... Jeg kan kjenne litt bitterhet. Kanskje ble sorgprosessen enda mer forlenget på grunn av det.*

Mors utsagn i relasjon til de kvinnelige lærerne: *Det var en lettelse at jeg kunne stole på at de gjorde det beste for at han Ola skulle ha det bra på skolen.*

Mor til Kari og Ola uttrykte bekymring for barna sine og hun sa at det var viktig for henne å vite hvordan barna hadde det på skolen for å kunne følge dem opp hjemme. Som en ser av mors utsagn skapte informasjonen hun fikk fra de kvinnelige lærerne en lettelse.

Tilbakemeldinger om at Ola kunne åpne seg og snakke om tapet til den ene av de kvinnelige lærerne, er et eksempel på hvordan informasjon fra skolen var med på å dempe bekymringene for mor. Hjemme opplevde foreldrene at han, den første tiden, ikke ville snakke med dem om tapet. Dette er noe enkelte barn gjør for å beskytte foreldrene (Bugge og Røkholt, 2009). At Ola hadde andre fortrolige som han kunne åpne seg for ble derfor informasjon som kunne dempe foreldrenes bekymring for sønnen. Sammen med annen informasjon som foreldrene fikk kunne de føle seg trygge på at skolen gjorde det de kunne for å hjelpe og støtte Ola i sin sorg.

Mor til Petter opplevde at læreren jobbet med henne og ikke imot. Hun opplevde læreren som imøtekommende når hun kom med forslag til tiltak og når hun informerte om hensyn som skolen måtte ta i forhold til Petter. Ifølge Nordahl (2007) er det med på å skape trygghet hos foreldrene når de får muligheten til medvirkning når barna opplever problemer i skolen. Av resultatdelen ser en at Petters mor opplevde lærerens imøtekommende holdning som positivt. Samtidig var det ikke like lett å ta opp forhold som angikk lærerens væremåte ovenfor Petter.

For at foreldrene skal oppleve seg trygg på skolens ivaretagelse av barn er det også viktig at de blir orientert når noe ikke er bra (Nordahl, 2007). Både foreldrene til Ola og mor til Petter opplevde å få informasjon om spesielle forhold enten av barna selv eller av andre foreldre. Foreldrene ønsket at skolen selv hadde gitt informasjon. Far til Ola ble fortalt om sønnens tur til rektors kontor på en butikk. Det var *en ubehagelig ting å få vite på butikken* sa mor i

intervjuet. Om foreldrene gjentatte ganger erfarer at viktige forhold ikke formidles direkte til dem, kan dette gå ut over tilliten til skolen.

Da Kari fikk problemer i møte med jentene anser jeg det som betydningsfullt at foreldrene fikk informasjon om hva læren gjorde for å hjelpe og støtte Kari i denne sammenhengen. Ifølge Nordahl (2007) kan foreldre oppleve det svært problematisk om egne barn blir utestengt fra det sosiale fellesskapet og kanskje utsettes for plaging eller mobbing. Foreldre ønsker at barna deres skal mestre sosialt samspill, oppleve vennskap, trives og være inkludert i det sosiale fellesskapet både i og utenfor skolen. Mor sier hun var fornøyd med hvordan læreren grep tak i problemet. Hun var imidlertid skuffet over at skolen ikke klarte å fange opp at Kari ble gående alene. *Det synes jeg er forferdelig å vite i ettertid*, sier mor om opplevelsen av at datteren ble utestengt fra fellesskapet blant jentene. At lærerne ikke klarte å fange opp at Kari ble ekskludert fra fellesskapet synes mor er merkelig, og hun er usikker på om de andre lærerne egentlig ble informert om tapet. Som nevnt i teoridelen vil det for barnet være trygghetsskapende å vite at de andre lærerne har kjennskap til situasjonen (Bugge og Røkholt, 2009). En ser i denne sammenhengen at foreldrenes manglende kunnskap, om hva læreren har gitt av informasjon til andre ansatte på skolen, også skaper usikkerhet hos dem som foreldre. At rektor ikke kjente til tapet vil, naturlig nok, kunne være med på å forsterke denne usikkerheten, og for foreldrene kan det skape tvil om skolen anser tapet som viktig å forholde seg til. Som mor sa i denne sammenhengen; *jeg følte ikke at det var viktig for dem*.

Samarbeid rundt første skoledag:

Første skoledag, etter at tapet fant sted, ble tilrettelagt som et resultat av et samarbeid mellom barnas hjem og skolen. Ved at foreldrene enten formidlet barnas behov, eller ved at skolen innhentet opplysninger fra barnas hjem, ble første skoledag tilrettelagt for barna på en måte som passet deres behov. I Lises tilfelle sa imidlertid mor at det ikke ble snakket om tapet slik avtalen var. Dette syntes mor var litt merkelig. Om dette var informasjon som mor hadde fått fra læreren eller datteren kom ikke frem av intervjuet. At Lise hadde fått overrakt kort laget fra klassen tyder likevel på at noe må ha blitt sagt til Lises medelever. Overrekkelsen av kort har uansett satt fokus på tapet, og kan ha vært en handling som var til støtte og hjelp for Lise i møte med skoleklassen igjen.

Kari var den eneste av barna som selv informerte klassen om tapet. Hun hadde et stort behov for å snakke om det som hadde skjedd, og fikk bruke en skoletime til å fortelle om hendelsen. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) kan det å finne ord, setninger og fortellinger, være til

hjelp for barnet i å plassere hendelsen inn i en sammenheng. Opplevelse av sammenheng er ansett som en betydningsfull faktor for å styrke og bevare en god psykisk helse. At Kari fikk muligheten til å formidle det som hadde skjedd kan dermed ha fått en terapeutisk effekt. For å kunne bedømme om noe kan gi en terapeutisk effekt, er det viktig å vurdere i hvilken utstrekning barnet kan mestre det som skjer, og selv sette betingelser for når han eller hun vil fortelle, hvor mye og i hvilke sammenhenger. Både i Olas og Petters tilfelle ser en at det opplevdes belastende å få spørsmål og oppmerksomhet rettet mot seg i forbindelse med tapet. Ved at lærerne var gjort oppmerksom på dette av foreldrene, kunne de hjelpe og støtte dem, ved å skjerme guttene mest mulig fra spørsmål fra klassekameratene. For å unngå spørsmål og for mye oppmerksomhet ble klassene informert om tapet når guttene ikke var til stede, og ved å fortelle om hvordan guttene ønsket å bli møtt.

I forbindelse med Karis møte med klassen ble det også tent lys og satt frem et bilde av lillesøsteren. Flere av skolens lærere kom innom timen for å hilse på Kari og se på bildet av lillesøsteren. Dette kan ha vært med på å gi stunden hun hadde med klassen et rituel preg. Som nevnt i teoridelen kan ulike ritualer ha forskjellige psykologiske funksjoner (Dyregrov, 2010b). For eksempel så hjelper ritualene ofte barnet med å forstå og ta innover seg at noen virkelig er død.

Første konferansetime etter tapet:

Ifølge forskrift til opplæringsloven § 20-3 skal konferansetimen være en strukturert og planlagt samtale som skal finne sted minst to ganger i året (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ifølge Nordahl (2007) skal det i tillegg til barnets faglig utvikling også fokuseres på sosial og personlig utvikling. Av resultatene ser en at det var ulike ønsker og behov knyttet til konferansetimen. Når Lises mor sier at hun kunne ønske hyppigere samtaler med læreren så var det for at de som foreldre skulle kunne være med på å gi tidlig hjelp og støtte hvis Lise hadde utfordringer på det skolefaglige området. At Lises lesehastighet var lavere enn ved tidligere målinger var informasjon som foreldrene fikk på en konferansetime bare uker før sommerferien. Som resultat av den informasjonen foreldrene fikk på konferansetimen meldte mor Lise inn i en bokklubb, og tok Lise med på ei bokforretning slik at hun skulle kunne få velge seg ut noen bøker selv. Formålet med dette var ønsket om å påvirke Lises motivasjon og fremgang i leseutviklingen. Dette synes jeg er et godt eksempel på hvordan informasjon fra skolens side kan være med på å påvirke ivaretagelsen som foreldrene gir barna sine hjemme. Hvis foreldrene skal kunne gi best mulig støtte og hjelp i hjemmet blir det også viktig at

foreldrene kjenner til barnas utfordringer som kommer til syne på skolen. Ifølge Nordahl og Skilbrei (2002) vil barnas prestasjoner i skolen, og deres erfaring av sitt forhold til skolen, også være påvirket av den støtten barna blir gitt av sine foreldre. Gjennom informasjon og tilbakemeldinger til foreldrene ser en at skolen kan være med å påvirke støtten som blir gitt av foreldrene i positiv retning. Som nevnt i teoridelen mangler barn i krise ofte motivasjon i møte med skolearbeidet (Raundalen & Schultz, 2006). Om foreldrene kan gjøre noe for å oppmuntre og inspirere barna i deres skolearbeid, vil dette kunne være til hjelp i deres motivasjon for å få skolearbeidet gjort.

I konferansetimen som foreldrene til Lise hadde med læreren var Lises sorg over tapet av lillebroren ikke et tema. Derimot var tapet et tema både i Petters og Olas tilfelle, og lærerne til Ola hadde satt av ekstra tid med tanke på at Ola var i krise. Olas mor følte likevel at det ble for lite tid til å snakke om dette og ønsket i ettertid at det var satt av tid til flere møter der de kunne snakke om Olas utvikling opp mot at han var i sorg. I konferansetimen med læreren til Kari var det den skolefaglige utviklingen som først og fremst fikk fokus av læreren, men foreldrene tok selv initiativ til å snakke om Karis sorg. Med tanke på at barnas sosiale og personlige utvikling også skal stå sentralt i konferansetimen mener jeg at det er viktig at lærerne også gir rom for å diskutere barnas utvikling gjennom sorg og kriser. Alle foreldrene uttrykte bekymringer for barna sine knyttet til at de var i sorg og krise, og det vil derfor kunne være betydningsfullt for dem å høre lærerens oppfatning av hvordan barna har det på skolen, hva de gjør for å hjelpe og tanker om veien videre. Men som Petters mor sa så forventet hun ikke at tapet skulle være tema om det ikke var problemer knyttet til det. Jeg tenker at det uansett kan være greit å sjekke ut foreldrenes ønsker og behov i forhold til dette.

Oppsummering: Det var knyttet ulike ønsker og behov til den første konferansetimen etter tapet. Ønsker og behov må nok ses opp mot de utfordringene som eventuelt oppsto som følge av tapet og foreldrenes behov for informasjon.

Samarbeidet rundt første skoledag, etter tapet, er et eksempel på hvordan informasjon fra foreldrene fikk betydning for tilretteleggingen som ble gjort i møte med barna på skolen. Gjennom kjennskap til barnas ønsker og behov kunne skolen ivareta barna på en best mulig måte.

Når barna opplevde utfordringer på skolen ser en at foreldrene ønsket å medvirke på ulike måter for å kunne påvirke ivaretakelsen av barna. Mor til Lise visste ikke helt hva hun kunne forvente seg av skolen, men gjorde tiltak på hjemmebane for å kunne hjelpe datteren i

utfordringen som oppsto i forbindelse med lesingen. Mor til Petter ga informasjon til skolen som hun mente var viktig for at læreren skulle kunne tilrettelegge på en best mulig måte. Ola og Karis mor ønsket i større grad å få delta i evaluering og målsetting for ivaretagelsen. Hun opplevde at relasjonen til Olas lærere var gode frem til han fikk en ny mannlig lærer. Foreldrene forsøkte gjentatte ganger å påvirke den nye lærerens ivaretagelse av sønnen, men opplevde dessverre at de ikke nådde frem.

Ifølge Bugge (2003) er det viktig å støtte opp under familiens mestring av tapet. Barns mestring av sorg og krise påvirkes av hvordan foreldrene mestrer situasjonen. At foreldrene blir møtt på deres bekymringer, og behovet for informasjon, samtidig som de har en opplevelse av å kunne påvirke ivaretagelsen av deres barn i skolen, får derfor betydning for barns mestring og utvikling.

5.4 Foreldrenes opplevelse av skolens tilpassete opplæring

Her vil jeg diskutere foreldrenes opplevelse av skolens tilpassete opplæring i etterkant av tapet. Jeg vil samtidig forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer fire: Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at den er til støtte og hjelp for barn i sorg og krise? De tre forgående temaene, som jeg har hatt fokus på i drøftingen, har også betydning for skolens tilpassede opplæring, og er med på å skape forutsetninger for læring og utvikling (Spurkeland, 2011). Det er derfor naturlig også å komme inn på faktorer som berører disse temaene for å vise hvordan de kan få betydning for barns læring og utvikling.

Gjennom forebyggende tiltak kan barn øke sin motstandskraft i møte med risikofaktorer som de utsettes for (Ogden, 2010). Det betyr at når læreren legger til rette for at barn skal kunne mestre de krav og utfordringer som de stilles ovenfor i skolen vil dette også kunne dempe virkningen av den krisen de er i. Av resultatdelen ser en at flere av barna fikk tilpasset de kravene som ble stilt til dem i tiden etter tapet. Ola og Kari hadde ingen lekser de første fjorten dagene etter tapet og fikk deretter ansvar for å tilpasse mengden med lekser etter hva de følte de kunne klare. Lise og Petter hadde ikke fritak fra leksearbeidet, men begge to hadde en lengre periode hjemme før de hadde sin første skoledag etter tapet. Dette kan være med på å forklare forskjellen i kravene som ble stilt til barna. Begge barna gikk også i lavere klassetrinn enn det Ola og Kari gjorde, og mengden lekser vil da naturlig være mindre. Som mor til Petter sa så hadde sønnen så lite lekser at hun ikke så behovet for noe reduksjon. Senere har hun som mor likevel sett behovet for mindre lekser enkelte dager. Gjennom et samarbeid med skolen tilpasset mor kravene hjemme. Siden mye av leksene blir gjort i

hjemmet, mener jeg det vil være naturlig at foreldrene må være med på å vurdere hva barna kan klare. At Ola fikk bruke kaps når han hadde behov for å distansere seg fra det som skjedde i klassen, selv om klassens regler egentlig ikke tillot dette, er også et eksempel på hvordan de kvinnelige lærerne tilpasset krav og forventninger for at Ola skulle kunne mestre skolehverdagen bedre. Alle barna hadde også muligheten til kortere skoledager hvis de var slitne eller hadde det tungt. Dette var noe flere av barna benyttet seg av.

Ifølge Drugli (2012) er det en sammenheng mellom barnas emosjonelle, sosiale og faglige læring. Når lærerne ivaretar barna på de sosiale og emosjonelle områdene vil det også gi effekt på det faglige området. Barn som har det vanskelig og i tillegg ikke blir sett og forstått av læreren, vil ofte ha problemer med å konsentrere seg. Ved en bekreftende væremåte der læreren formidler at hun vet at barnet har det vanskelig, kan det hjelpe barnet til å være mer konsentrert om det som skjer i klassen og dermed lære mer. Mor til Kari fortalte hvordan læreren kunne formidle forståelse når datteren var lei seg, med for eksempel å legge ei hånd på skulderen hennes. Kari's mor sa at det virket som om det kanskje ikke skulle så mye mer til for at datteren skulle få det bedre. Lærerens bekreftende væremåte kan dermed ha vært med på å påvirke Kari's konsentrasjon og læring.

Alle foreldrene fortalte om hvordan barna deres slet med dårlig konsentrasjon da de var i sorg og krise. Dårlig konsentrasjon kan redusere innlæringsmulighetene for barna (Dyregrov & Dyregrov, 2007). På skolen ble det satt inn flere praktiske tiltak i møte med dette. Når Petters lærer lot assistenten som klassen hadde til rådighet, bruke det meste av sin tid sammen med Petter, så var dette blant annet for å hjelpe Petter i å kunne konsentrere seg bedre. Dermed kan tilretteleggingen ha bidratt til at Petter kunne få bedre utbytte av den opplæringen som skjedde på skolen. I de timene Petter ikke hadde assistenten sammen med seg sa mor at Petter var vanskeligere å ha med å gjøre. Han utviste mer uro og læreren møtte dette ofte med sinne og kjefte. Mor var i tvil om læreren klarte å møte behovene sønnen hadde for å bli sett og hørt, og hadde derfor bedt om at Petter ble henvist til PPT. Ifølge Bugge (2003) kan uro hos barnet være et tegn på at hverdagen er for lite forutsigbar og trygg, og at barnet trolig har behov for mer oppmerksomhet og bekreftelse enn tidligere. Om læreren ikke klarer å tilpasse opplæringen tilstrekkelig, slik at Petter kan få et tilfredsstillende utbytte av det normale opplæringstilbudet vil han ifølge opplæringslovens § 5-1 ha rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998). Mor sa i intervjuet at hun savnet at skolen ikke var mer frempå og var i tvil på hva skolen hadde gjort hvis hun selv ikke hadde stått på og bedt om tilrettelegging. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) er det viktig at læreren har

henvisningskompetanse for å kunne identifisere barn som trenger ekstra hjelp. Læreren må gjøre seg kjent med normalreaksjoner etter traumatiske hendelser og vite noe om når varigheten og intensiteten i symptomene kan tyde på behov for ekstra hjelp og støtte utover det skolen kan bidra med. I Petters tilfelle mener jeg det er viktig å vurdere den uroen han fremviser opp mot det traumet han har opplevd. Som nevnt i teoridelen kan økt aktivering være en reaksjon innen tre hovedgrupper av symptomer på posttraumatisk stresslidelse (ibid).

Som et tiltak i møte med Kari og Olas dårlige konsentrasjon fikk de muligheten til å trekke seg unna klassen for å jobbe på et grupperom når de selv ønsket det. De hadde også muligheten til å ta med seg en venn eller ei venninne, noe de ofte benyttet seg av. Ved at lærerne også lot barna få ta med seg en medelev tok de også hensyn til behovet for opplevelsen av sosial tilhørighet (Nilsen, 2008). Ola mistet imidlertid muligheten til å bruke grupperommet etter at klassen fikk ny lærer. Begrunnelsen var at det ikke skulle være noen forskjellsbehandling og at tapet lå så langt tilbake i tid at læreren mente at det ikke var behov for tilrettelegging. Tanken om lik behandling strider imidlertid imot prinsippet tilpasset opplæring. Ifølge Nilsen (2008) bør ikke barn møtes med lik opplæring nettopp fordi den enkeltes evner og forutsetninger er ulike. Olas dårlige konsentrasjon ble trolig også forsterket ved at han ble plaget av flere av guttene som satt rundt han. Olas ønske om å få bytte plass kunne være et enkelt tiltak, både for å kunne bedre konsentrasjonen, og for å forhindre at han ble plaget av guttene som satt ved siden av han. Når læreren ikke møtte Olas behov og ønsker i dette, har han verken handlet i tråd med opplæringslovens krav om tilpasset opplæring, eller lærerens plikt til å arbeide for et godt psykososialt miljø for alle elever.

Lises mor hadde ikke kjennskap til om det ble gjort noe ut over det vanlige for å hjelpe Lise i sin manglende konsentrasjon. Mor beskrev imidlertid klassen som rolig og harmonisk, og det kan kanskje tenkes at forholdene lå til rette for at Lise skulle kunne konsentrere seg så godt som mulig ut fra situasjonen hun sto i. Ytre sett kan det kanskje se ut som om at Lise klarte seg bra på tross av tapet som hadde funnet sted. Lise fikk ikke noen synlige problemer i møte med skolemiljøet. Først når det ble gjort en kartlegging av Lises lesehastighet kunne en se at tapet likevel fikk konsekvenser, også over tid. Som nevnt i teoridelen gjennomgår barnet både en indre og ytre tilpasning etter et tap (Bugge & Røkholt, 2009). Den ytre tilpasningen som består i evnen til å opprettholde rutiner knyttet til blant annet skolegang, trenger ikke å stå i sammenheng med den indre tilpasningen. Barnet kan ha store følelsesmessige vansker selv om rutiner knyttet til ulike deler av dagliglivet fungerer fint. Med dette mener jeg ikke å si at Lise hadde store følelsesmessige problemer, men det er viktig å ha fokus på at situasjonen

etter et tap kan oppleves problematisk for barnet, selv om det ikke forekommer ytre tegn som skulle tilsi dette. Ifølge Bugge (2003) har barnets personlighet og temperament betydning for hvordan sorgen kommer til uttrykk. Lise ble av mor beskrevet som stille og innadvendt, slik at sorgen kanskje ikke kom til uttrykk på samme måte som den kunne ha gjort hos et utadvendt barn. At Lise ytre sett klarte seg bra førte kanskje til at læreren ikke så behov for ekstra tilrettelegging. Mor sier i intervjuet at det kunne virke som om læreren glemte at en sorgprosess er noe som tar lang tid og sa i forbindelse med bruken av helsesøster; *det inntrykket jeg har, det er jo det at de ser jo at det kanskje går bra, så tenker de at ja, ja, da er det ikke så nøye med den helsesøsteren.* Om læreren ikke er oppmerksom på barnets forutsetninger og behov kan det føre til manglende tilrettelegging av opplæringen. Lise var imidlertid det barnet som hadde hyppigest møter med helsesøsteren på skolen, og mor mente at disse samtalene var viktige for henne. Det var læreren som la til rette for at Lise skulle komme seg til helsesøsteren, noe som kan ha møtt Lises behov for å snakke og sette ord på tanker og følelser som hun bar på. Ved å ha en arena der Lise kunne gi uttrykk for sorgen kan det ha hjulpet henne i å være mer fokusert på skolearbeidet i skoletimene. Mor mente at Lise ennå kunne ha behov for å snakke med helsesøsteren, men at det nå var som om alt var glemt. Over tid mente mor at læreren kunne ha vært flinkere til å gi Lise muligheten til å få treffe helsesøsteren. Ifølge Bugge og Røkholt (2009) vil sorgen kunne endres og komme sterkt tilbake i perioder der barnet når et nytt forståelsesnivå. Ved høytider og ulike merkedager, som årsdagen for dødsfallet og fødselsdagen til den avdøde, kan også sorgen vende tilbake eller forsterkes (Dyregrov, 2006a). Dette er forhold som skolen bør være oppmerksomme på og fortløpende vurdere behovet for ekstra tilrettelegging, også etter perioder der barnet har klart seg med det ordinære tilbudet som blir gitt i klassen. Hos Lise kan en kanskje anta at advent og juletiden er en periode der sorgen vender sterkt tilbake, siden tapet fant sted like før jul.

Opplevelsen av trygghet er et grunnleggende behov og en forutsetning for at barn skal kunne handle, ta inn kunnskap, bearbeide og anvende den (Lund, 2011). Ifølge Bugge og Røkholt (2009) vil behovet for trygghet være større for barn som lever i sorg og krise. Raundalen (2013) hevder at hos barn som har opplevd et traume blir forutsigbarhet viktig for å skape trygghet. Videre hevder han at om barnet ikke er forberedt på forhånd kan for eksempel en ny lærervikar oppleves som en liten katastrofe. Petters mor fortalte hvordan hun opplevde at sønnen hadde problemer i møte med nye relasjoner og at det stadig dukket opp nye voksne i klassen uten at han var forberedt på dette. Ut fra mors beskrivelser ser det ut til at læreren den

første tiden etter tapet var opptatt av å skape trygghet for Petter, men at hun over tid kan ha mistet dette fokuset. At Petter ikke var forberedt på den uvarslede brannøvelsen er et eksempel på dette. Om læreren ikke også over tid ivaretar Petters behov for trygghet, vil dette kunne gå ut over Petters utbytte av den opplæringen som finner sted på skolen. Mors opplevelse av sønnens manglende tillit til læreren kan tyde på at læreren ikke klarer å ivareta Petters behov. At læreren møtte Petters uro med sinne og kjeft kan ha vært med på å gjøre Petter utrygg.

Både Petter og Ola ble møtt med sinne og kjeft i situasjoner der de ikke klarte å etterleve enkelte av de voksnes krav og forventninger. Ifølge Elvén, Veje & Beier (2012) er bruk av sinne og kjeft autoritære oppdragelsesmetoder som handler om å ta kontroll over barnets atferd. I situasjoner der de voksne opplever å miste kontroll, har de ingen annen mulighet enn å trappe opp denne metoden. Barnet blir selv gitt et ansvar for å innrette seg etter den voksnes krav og får ingen hjelp i situasjoner der det ikke klarer å leve opp til de voksnes ønsker. Når læreren fraskriver seg ansvaret for barnets atferd mister han eller hun dermed muligheten til å påvirke. For å skape utvikling hos barnet må den voksne ta ansvar ved enten å forandre på kravene eller hjelpe og støtte barnet på en slik måte at det blir i stand til å etterleve kravene. Elvén m.fl (2012) hevder at barn ikke lærer noe ved bruk av kjeft og at forskning viser at barns innlæringsevne blir hemmet. Barn er sensitive for affekt, og stresshormoner frigjøres når de utsettes for sinne og kjeft, noe som motvirker innlæring. Med tanke på at en krise kjennetegnes ved nedsatt opplevelse av mestring, vil barn i krise være ekstra sårbar i møte med kritikk og en negativ holdning (Raundalen og Schultz, 2006).

I tillegg til at Ola ble møtt med sinne og kjeft kan det virke som om den mannlige læreren også hadde vanskelig for å møte Ola med interesse og positiv oppmerksomhet. I konferansetimen som læreren hadde sammen med Ola og foreldrene, var det bare kritikk å få, sier mor. Mors beskrivelse av Olas reaksjoner i etterkant av konferansetimen vitner om en opplevelse som var alt annet en oppbyggende; *egentlig så gikk han Ola og vi ut med en følelse av at han var udugelig*, og videre; *han ble jo helt nedtrykt*. Ola hadde også spurt om hvorfor læreren sa at han bare var dårlig, han hadde jo forbedret seg. Som nevnt i teoridelen er det viktig av å ha fokus på individets styrker og mestring for å oppnå en positiv utvikling (Lassen, 2002). Lærerens ensidige fokus, på det Ola ikke mestret, kan ha fått en negativ innvirkning på Olas selvfølelse. En god selvfølelse og opplevelse av mestring er to viktige faktorer for en resilient utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Olas mor fortalte at sønnen var fortvilt over lærerens væremåte. Ifølge Juul og Jensen (2002) kan barnet reagere med å skape en mental og

følelsesmessig avstand til læreren når relasjonen oppleves som vanskelig. Dette kan hemme en målrettet pedagogisk kontakt med barnet. En ser her at lærerens væremåte, og den relasjonen som Ola hadde til læreren sin, kan ha fått en negativ virkning for Olas læring og utvikling gjennom krisen som han var i. Etter at Olas sorg ikke lenger kom til uttrykk på skolen endret også læreren seg i møte med Ola på en positiv måte.

Olas kvinnelige lærere og Petters assistent hadde en annen tilnærming til barnas utfordrende atferd. Både Petter og Ola opplevde tillit i disse relasjonene, og dette er nærmere beskrevet under drøftingen av foreldrenes opplevelse av relasjonen mellom lærer og elev. De gode relasjonene som er beskrevet mellom guttene og de voksne, kan ha fått en beskyttende virkning for barna som var i sorg og krise, og samtidig vært med på å påvirke deres læring og utvikling i en positiv retning.

Oppsummering: Det ble gjort ulike tiltak for å tilpasse kravene som ble stilt til barna i etterkant av tapene. Alle barna hadde muligheten til kortere skoledager. Ola, Kari og Petter fikk tilpasset kravene som ble stilt til leksegjøring, og Ola fikk bruke kaps selv om klassens regler egentlig ikke tillot dette. Bruken av kaps var viktig for at Ola skulle kunne distansere seg fra det som skjedde i klassen når han hadde det tungt. Ved skifte av lærer mistet han imidlertid denne muligheten.

Som et tiltak mot dårlig konsentrasjon fikk Ola og Kari muligheten til å bruke et grupperom ved behov, men også dette tiltaket falt bort ved overgangen til femte klasse, for Olas del. Som et tiltak i møte med Petters dårlige konsentrasjon fikk han ha klassens assistent sammen med seg når hun var til stede. I Lises tilfelle ble det ikke satt inn praktiske tiltak som moren kjente til, men det rolige klassemiljøet og jevnlig samtaler med helsesøster kan trolig ha fått en beskyttende virkning.

Karis mor beskrev hvordan lærerens anerkjennende væremåte var med på å hjelpe Kari til å få det bedre på skolen. Læreren til Petter var opptatt av å skape trygghet den første tiden etter tapet, men ser ut til å ha mistet dette fokuset over tid. Ola og Petter ble også møtt med sinne og kjeft av noen av de voksne, noe som kan ha gått ut over tilliten til de voksne. Dette er ulike forhold som kan ha vært med på å påvirke barnas utvikling og læring gjennom sorgen.

5.5 Avsluttende oppsummeringer med implikasjoner for praksis og videre forskning

Denne oppgaven har hatt som mål å undersøke foreldres opplevelse av skolens ivaretagelse av deres barn. Det er tre foreldre som er blitt intervjuet med til sammen fire barn i skolen. Alle barna fikk mer eller mindre problemer med konsentrasjonen da de var i sorg og krise, noe som ble møtt på forskjellige måter av den enkelte lærer. Ut over dette fikk informantenes barn ulike utfordringer i møte med skolehverdagen og foreldrenes opplevelser ser ut til å stå i sammenheng med hvordan skolen klarte å møte barna i de utfordringene som oppsto. Siden barnas utfordringer var så pass ulike, og skolens møte med dette varierte, vil jeg i den videre fremstillingen gi en egen oppsummering for det enkelte barn. I oppsummeringen vil jeg ha et fokus rettet mot de utfordringene som oppsto og skolens møte med dette.

Kari mistet en lillesøster som døde fullbåret i mors liv. Hun fortalte gjerne om tapet og mor sier at hun opplevde at det var lett å hjelpe Kari fordi hun var så åpen og verbal i sine sorguttrykk. Hun hadde en god relasjon til læreren sin, som hadde en støttende og anerkjennende væremåte i møte med Kari. Etter at Kari mistet lillesøsteren sin opplevde hun å bli ekskludert fra fellesskapet med jentene i klassen. Mor tror at jentene ble sjalu på grunn av oppmerksomheten som Kari fikk rettet mot seg som følge av tapet, og at dette kan være årsaken til ekskluderingen. Den gode relasjonen som Kari hadde til læreren sin ser ut til å ha fått en beskyttende virkning i møte med utfordringene Kari fikk i relasjon til sine medelever. Mor var fornøyd med tiltakene læreren gjorde da hun ble gjort oppmerksom på ekskluderingen som fant sted. Jevnlige møter mellom jentene forbedret situasjonen for Kari, men mor sier at det aldri ble helt som før tapet. Dette relaterer hun mer til Karis modning og verdiforskyvninger som fulgte opplevelsen av å miste en lillesøster.

Petter hadde i tillegg til tap av en far også opplevd et traume ved at han var innblandet i ulykken som fant sted, og ble vitne til farens død. I tiden etter tapet opplevde mor at læreren gjorde mye for å hjelpe og støtte Petter. Hun var fornøyd med det skolen hadde gjort for å hjelpe, men over tid følte hun at læreren ikke klarte å møte Petters behov. Den første tiden var læreren opptatt av å skape trygghet for Petter, men over tid ser det ut til at hun kan ha mistet dette fokuset. At Petter ikke ble forberedt på en uvarslet brannøvelse og at det stadig kom nye voksne inn i klassen, uten at Petter fikk kjennskap til dette på forhånd, er eksempler på hvordan skolehverdagen kunne oppleves uforutsigbar. Samtidig ble Petters uro, etter tapet, møtt med sinne og kjeft av læreren, noe som kan ha gått ut over tryggheten og tilliten til læreren. Som et tiltak i møte med Petters uro fikk han ha klassens assistent sammen med seg

når hun var til stede. Petter hadde tillit til assistenten og mor opplevde at denne relasjonen var god, og til hjelp og støtte i møte med Petters uro. Når assistenten ikke var til stede opplevde Petter større utfordringer i møte med skolehverdagen.

Lise mistet en lillebror som døde fullbåret i mors liv. Ut over dårligere konsentrasjon opplevde Lise tilsynelatende ingen større utfordringer i møte med skolehverdagen. Lise ble beskrevet som ei stille og innadvendt jente, noe som kan ha fått betydning for hvordan sorgen kom til uttrykk på skolen. Mor opplevde relasjonen mellom datteren og læreren som god, og hadde et generelt godt inntrykk av henne som lærer. Klassemiljøet ble beskrevet som harmonisk, og Lise hadde gode venninner som var omsorgsfulle og støttende i sin væremåte. Lise hadde også hyppige samtaler med helsesøsteren på skolen, noe som kan ha gitt henne en arena på skolen der hun kunne gi uttrykk for sorgen som hun opplevde etter tapet av lillebroren. Mor hadde et inntrykk av at læreren glemte at en sorgprosess er noe som varer lenge, og mente hun kunne være flinkere til å gi Lise muligheten til å få treffe helsesøsteren også over en lengre periode. Lises mor mente at datteren ennå kunne ha behov for å få prate med helsesøsteren. Den gode relasjonen Lise hadde til læreren, et harmonisk klassemiljø, omsorgsfulle venninner og hyppige samtaler med helsesøsteren er alle faktorer som kan ha fått en beskyttende virkning for Lise i sin sorg og krise etter lillebrorens død.

Ola mistet en lillesøster som døde fullbåret i mors liv. Han hadde vanskelig for å prate om det som hadde skjedd og brukte mye energi på å bevare kontrollen over egne følelser. Ola utviklet en komplisert sorgreaksjon, og fra å være en grei og samarbeidsvillig gutt ble Ola amper, irritabel og tålte ikke tilsnakk. Mor mener at sønnen ikke kunne fått bedre hjelp enn det han fikk fra de to kvinnelige lærerne som han hadde frem til sommerferien etter tapet. Lærerne gjorde mye for å hjelpe og støtte Ola i sin sorg og krise. De hadde blant annet jevnlig samtaler med han, og Ola kunne av og til snakke fortrolig om tapet med den ene av dem. De var opptatt av han skulle oppleve seg sett i løpet av skolehverdagen og fant, i samarbeid med Ola, gode tilnærminger til Olas til tider utfordrende væremåte. De var også villige til å lempe litt på reglene for at Ola skulle kunne mestre skolehverdagen bedre. I overgangen til femte klasse fikk Ola en eldre, mannlig, lærer som manglet forståelse for at Ola ennå var i sorg. Læreren var ikke villig til å lytte til Ola og foreldrenes ønsker og behov for ivaretagelse. Ola ble blant annet fratatt muligheten til bruken av et grupperom, som han under de kvinnelige lærernes ivaretagelse hadde fått bruke ved behov. Den nye læreren møtte Olas utfordrende atferd med sinne og irettesettelser. Ved at Ola ikke lenger fikk lov til å bruke kops, ble Ola fratatt en nødvendig mestringsstrategi som han av og til trengte for å distansere

seg fra det som skjedde i klasserommet. I møte med den nye læreren økte Olas sorguttrykk i styrke. Han ble mer sliten, amper, irritabel og nedbrutt, og mor tror at sorgprosessen kanskje ble enda tyngre på grunn av manglende ivaretagelse. Da sorgen ikke lenger kom til uttrykk på skolen, fikk Ola også en bedre relasjon til læreren.

Informantene ser ut til å være fornøyd med mye av skolens ivaretagelse av deres barn. Jeg opplever at dette kommer spesielt godt frem der barna har fått utfordringer som de voksne har klart å møte på en god måte. Dette gjelder Petter og den hjelp og støtte han fikk fra klassens assistent, og det gjelder Ola og de kvinnelige lærernes møte med sorguttrykkene som Ola hadde. Mor til Kari var også fornøyd med hvordan læreren hjalp datteren hennes i utfordringene hun møtte i relasjon til sine medelever, men hun var skuffet over at lærerne ikke hadde fulgt bedre med og oppdaget dette tidligere. Mor til Petter opplevde at læreren gjorde mye for å støtte og hjelpe Petter den første tiden etter tapet, men opplevde ikke tillit til at læreren klarte å møte sønnens behov over tid. Mor til Ola sa at de var misfornøyd med den mannlige lærerens ivaretagelse av deres sønn. Lises mor opplevde relasjonen til skolen som god og at Lise hadde en god relasjon til læreren og sine medelever.

For at skolen skal kunne møte barns sorg og krise på en god måte mener jeg det er viktig at de er forberedt på å håndtere slike situasjoner. Det kan de være ved å inneha kunnskap om barn og sorg, og ved at skolen har beredskapsplaner som sier noe om hvordan de kan møte barn i krise. Det finnes imidlertid ingen oppskrift eller fasit for hvordan det enkelte barn bør ivaretas, men må tilpasses den enkeltes utfordringer i møte med tap. Undersøkelsen som jeg har gjort viser at de utfordringene som kan oppstå etter tap varierer. Ut fra foreldrenes beskrivelser ser en at barnas sorg, og eventuelt traumer, kommer til uttrykk på forskjellige måter. Det blir viktig at skolen klarer å møte barnas sorguttrykk på en omsorgsfull måte. Å tilpasse opplæringen etter de sorguttrykkene som finner sted blir et viktig forebyggende tiltak, for at barna skal få en god utvikling gjennom sorg og kriser. Når sorgen har et lite synlig uttrykk på skolen, er det også viktig å være oppmerksom på at barnet kan ha behov for støtte, hjelp og ekstra tilrettelegging i hverdagen.

En ser også at utfordringene kan oppstå i møte med klassemiljøet. Kari opplevde å bli ekskludert og en kan spørre seg om læreren kunne ha gjort noe for å forebygge eller oppdage at dette fant sted. At medelevene får informasjon om sorg, og viktigheten av hjelp og støtte, kan gi en forebyggende effekt. Med et klassemiljø som preges av jevnlig konflikter mellom jentene mener jeg det vil være spesielt viktig å tenke forebyggende, og være våken for at

sjalusi og misunnelse kan finne sted. Olas klassemiljø var beskrevet som tøft, med en del uro og konflikter blant guttene. Her oppsto det også en del utfordringer i møte med miljøet etter at han mistet lillesøsteren, og det kan ha vært med på å forsterke sorgreaksjonene som han fikk. Et godt psykososialt miljø kan få en forebyggende virkning for barn i sorg og krise. Dette er noe læreren må jobbe med kontinuerlig og ikke først når kriser oppstår. I møte med sorg og kriser mener jeg det kan få en avgjørende betydning at læreren er våken for, og klarer å identifisere risikofaktorer som finner sted i miljøet. Uroen som preget Olas klasse skapte mest sannsynlig et større behov for tiltak rettet mot guttens dårlige konsentrasjon, enn det ville gjort i et klassemiljø preget av orden og ro.

At skolen har en god dialog med foreldrene blir viktig for at en god ivaretagelse skal kunne finne sted. Av undersøkelsen ser en at informasjonsutvekslingen var til hjelp for å legge til rette for en ivaretagelse som var best mulig tilpasset barnas forutsetninger og behov. En ser at foreldre reagerer ulikt på sorg og dette vil kunne prege nærhet/avstand mellom hjem og skole. Dette er faktorer som kan påvirke samarbeidet som finner sted. Jeg mener det blir viktig at skolen er sensitiv og prøvende i møte med foreldrene, og aktivt undersøker deres ønsker og behov for samarbeid, med tanke på barnets beste.

I undersøkelsen av foreldrenes opplevelse av skolens ivaretagelse har jeg hatt et bredt fokus med få informanter. I en videre forskning kunne det være interessant å se mer i dybden på et mer avgrenset tema med flere informanter. I forskningen min hadde jeg lite fokus på foreldrenes sorgreaksjoner, og hvordan disse eventuelt fikk konsekvenser for samarbeidet mellom skole og hjem. Informantene ga meg likevel en del informasjon som viste at deres sorg fikk konsekvenser for nærheten/avstanden til skolen. Å undersøke nærmere foreldrenes sorgreaksjoner og deres opplevelse av hvordan dette påvirker samarbeidet med skolen kunne derfor være et fokus i videre forskning. Det samme kan gjelde for hvordan den etablerte relasjonen mellom skole og hjem, kan få konsekvenser for ivaretagelsen av barn i skolen. En ser for eksempel at foreldrene til Kari og Ola slapp lærerne nær i deres tap, og en kan spørre seg om de ville ha gjort det samme i forhold til den mannlige læreren.

Jeg opplever at det har vært lite forskning å finne som omhandler forskjellene i gutter og jenters sorguttrykk. Selv om undersøkelsen jeg har gjort er for liten til å kunne generalisere, ser en tendenser til at guttenes sorg- og/eller traumeuttrykk skapte flere utfordringer i møte med skolemiljøet enn det gjorde for jentene. Mor til Kari sa også at hun opplevde at det var lett å hjelpe Kari fordi hun var så åpen og verbal i sine sorguttrykk. Forskjeller i gutters og

jenters sorguttrykk, og skolens møte med dette, kunne også være interessant å rette en videre forskning mot. Kanskje kunne det også være en ide å intervjuer både foreldre og lærere, der ivaretakelsen har vært opplevd som god ifra foreldrenes side.

Beskrivelsene som foreldrene har gitt er deres opplevelse av skolens ivaretakelse. Skolen kan ha gjort mer for å gi en god ivaretakelse som foreldrene ikke har oversikt over. Avstanden i tid, fra tapet fant sted, til at intervjuene ble gjort, kan også ha ført til at en del forhold rundt skolens ivaretakelse er blitt glemt. For den ene informanten hadde det gått tre og et halvt år siden tapet fant sted, og hun sa under intervjuet at det ikke var alt hun husket fra tiden etter tapet. I tillegg føler jeg at en aldri kan være godt nok forberedt i møte med informantene. Min erfaring er at kunnskap og erfaring påvirker forskningen som er gjort, og underveis i arbeidet ser en nye forhold som kunne hatt betydning i møte med informantene. Dette er noe flere kanskje kan kjenne seg igjen i, og er nok et tegn på at utvikling har funnet sted. Dette gjelder først og fremst de spørsmålene jeg har valgt å stille, og hvordan jeg har klart å stille naturlige og oppfølgende spørsmål på informantenes beskrivelser. Dette er faktorer som har vært med på å påvirke den informasjonen som er innhentet.

Litteratur

- Aarflot, H. M (2001). Bort fra de store teoriene – en presentasjon av trekk i nyere forskning. *Tidsskrift for sjelesorg*. Nr. 3/2001 s. 151-174.
- Arnesen, A., & Sørлие, M.A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I: Befring, E., Frønes, I., & Sørлие, M.A. (red.)(2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norsk Samlaget.
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, J. (1979). *At knytte og bryde nære bånd*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Brudal, L.F. (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buckle, J.L., & Fleming. S.J. (2011). *Parenting After the Death of a Child. A Practitioner's Guide*. New York: Taylor & Francis.
- Bugge, K.E. (2003). Hvordan møte barn og ungdom i sorg? I: Bugge, K. E., Eriksen, H., & Sansvik, O. (red). (2003). *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, K. E., Grelland, E., & Schrader, L. (2007). *Skolebarn og sorg*. Oslo: Landsforeningen uventet barnedød.
- Bugge, K.E., & Røkholt, E.G. (2009). *Barn og ungdom som sørger: Faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bugge, R.G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bunæs, C. (2005). *Barn og sorg. Hvordan kan skolen være med å støtte elever i sorg?* Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Cullberg, J. (2010). *Mennesker i krise og utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Davidsen-Nielsen, M., & Leick, N. (2002). *Den nødvendige smerte. Om tab, sorg og adskillelsesangst*. København: Nordisk Forlag.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Capellen Akademisk Forlag.
- Drugli, M.B., & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Capellen Akademisk Forlag.
- Dyregrov, A. (2006a). *Sorg hos barn: En håndbok for voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2006b). Komplisert sorg: teori og behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol 43, nr 8 side 779-786.
- Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2007). *Sosial nettverksstøtte ved brå død: Hvordan kan vi hjelpe?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2008). *beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2010a). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2010b). *Å ta avskjed: ritualer som hjelper barn gjennom sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekvik, S. (2010). *Tårer uten stemme: Når barn er blant dem som sørger*. Trondheim: Verbum forlag.
- Elvén, B.H., Veje, H., & Beier, H. (2012). *Utviklingsforstyrrelser. Sårbarhet og Tiltak*. Oslo: SPISS forlag.
- Eriksen, H. (2003). Når foreldre mister barn. I: Bugge, K. E., Eriksen, H., & Sansvik, O. (red). (2003). *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T.L. (2006). *I hvilken grad opplever lærere seg som profesjonelle i møte med barn som har mistet mor, far eller søsken?* Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Fugleseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I: Fugleseth, K., & Skogen, K. (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B. (1998). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap vi kan bygge på? I: Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerschild, H. (red.)(1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I : Haugen, R. (red.), Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., Rosenvinge, J.H., Schultz, J.H., & Vogt, A. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møte med mennesker. I: Fuglseth, K., & Skogen, K. (red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Juul, J., og Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet. – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forske og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2011). Sårbare elever i skolen. Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk* nr. 2-2011.
- Müller, O. (1994). Sorgen som varer livet ut. Om endringer i synet på sorgprosesser og sorgbehandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 31, 131-138.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. OM UTVIKLINGSSTØTTENDE RELASJONER*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I: Befring, E., & Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport 8/2000. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., & Skilbrei, M.L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/2002. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *HJEM og SKOLE. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Olsen, M.O., og Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov av 1998-06-17 nr 61. *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Departementet.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. (2013). Trenger knagger for frykt og forvirring. *Adresseavisen*. Lørdag 19. oktober 2013.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ropstad, H., & Tønnesen, L.K.B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: Læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, O. (2003). Hva er sorg, og hvordan kan den forsås? I: Bugge, K. E., Eriksen, H., & Sandvik, O. (red). (2003). *Sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, O., & Kalstad, T.G. (2011). *Sorg og sorgstøttearbeid*. Kurshåndbok utarbeidet i tilknytning til kursprogram for frivillige sorgstøttepersoner i Landsforeningen uventet barnedød. Oslo: Landsforeningen uventet barnedød.
- Skogen, K. (2006a). Case-forskning. I: Fuglseth, K., & Skogen, K. (red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2006b). Forskning: hensikt, innhold og form. I: Fuglseth, K., & Skogen, K. (red.)(2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2012). Dødelighetstabeller. (Internett) 29. oktober 2013. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/dode/aar/2013-04-11?fane=tabell&sort=nummer&tabell=137159> (lest 29.10.2013)
- Stokkebæk, A. (2002). Sorg og kriser. I: Stokkebæk, A., Albertsen, K., Jensen, M.K. (2002). *Psykologi 2. Sundhedspsykologi*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23, 197-224.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Worden, J.W., & Silverman, P.R. (1996). Parental death and the adjustment of school-age children. *Omega: Journal of Death and Dying* 33, 91-102.
- Wortman, C.B., & Silver, R.C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, No. 3, 349-357.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. California: SAGE publications, Inc.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning: samtale om skolen; størrelse, antall barn i klassen, læreren; alder, kjønn, erfaring fra andre tap, over hvor mange år har han vært lærer for barnet ditt?

- Hva gjorde skolen for å vise støtte og hjelp den første tiden etter dødsfallet?(første ukene)

Hvordan var den første kontakten med skolen etter dødsfallet? Blomster? Deltakelse i begravelse? Minnestund på skolen? Informasjon til andre elever og foreldre? Søkte skolen støtte/veiledning hos helsesøster, prest eller PPT? Hjemmebesøk? Første skoledag etter dødsfallet? Noe dere savnet fra skolens side? Hvilken betydning fikk støtten og hjelpen dere fikk for barnet og dere?

- Hva gjorde skolen for å vise støtte og hjelp over tid? (1 år)

Foreldresamtaler. Konferansetimer. Elevsamtaler. Har tapet vært snakket om over tid? Noe dere savnet fra skolens sider? Hvilke forventninger hadde dere til skolen?

- Hvordan opplever du relasjonen mellom - skolen og barnet – skolen og deg?

Før tapet? Den første tiden etter tapet? Over tid? Er det ting som er blitt sagt eller gjort som har vært med på å styrke eller svekke relasjonen?

- Gjorde skolen noe for å mobilisere barnets vennenettverk til å gi hjelp og støtte?

Involvering i ritualer? deltagelse på eventuelle hjemmebesøk? informasjon om hva som har skjedd, om sorg, hva som kan gjøres for å hjelpe? Hvordan opplever dere at relasjonen til barnets skolevenner har hvert? Har skolen gjort noe for å hjelpe barnet i dets relasjoner til venner? Har dere selv tatt initiativ til kontakt/samarbeid med skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Hvordan har undervisningen blitt tilpasset barnets behov?

Redusert arbeidsmengde? Forberedelse til tema som kan trigge sorgen eller barnets traume? Pauser fra undervisningen? Har barnet et sted å gå hvis ting blir vanskelig? Ekstra hjelp og støtte til å forstå og løse arbeidsoppgaver?

Vedlegg 2: Informasjon med informert samtykke

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Nordland og undersøkelsen skal handle om foreldrenes opplevelse av hvordan skolen ivaretar barn i sorg etter tap av nær familiemedlem. Undersøkelsen skal være anonym, slik at personer som er med i undersøkelsen ikke skal kunne identifiseres i den ferdige masteroppgaven. Som masterstudent er jeg underlagt taushetsplikt og informasjonen du gir meg blir behandlet konfidensielt.

Bakgrunnen for undersøkelsen er egne erfaringer som jeg gjorde meg med skolen da min sønn var i sorg etter tapet av sin lillebror. (Jeg mistet en sønn brått og uventet fem dager før termin) I utgangspunktet skulle vel både jeg og du ønske at vi ikke var aktuelle for denne undersøkelsen, men når ulykken først har rammet, så kan vi kanskje bidra med å belyse viktigheten ved ivaretagelse av barn i sorg, nettopp fordi vi har gjort oss våre erfaringer på området. Kanskje det kan bli til hjelp for andre som havner i samme situasjon.

Jeg ønsker gjennom en samtale/intervju å få høre om dine erfaringer med skolens ivaretagelse av ditt/dine barn i etterkant av tapet.

All informasjon som innhentes gjennom samtalen/intervjuet vil bli slettet en tid etter at undersøkelsen er ferdig. Du kan også når som helst, uten begrunnelse trekke deg fra undersøkelsen. Da kan du bare sende ei enkel tekstmelding, eller mail, og si at du ikke lenger ønsker å delta i undersøkelsen. All informasjon vil da bli slettet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt på mail eller ringe meg på tlf 45618868

Mvh Beate Karlsen Flø

masterstudent

Informert samtykke

Dato

Navn:

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gisle Henrik Johnsen
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 28.03.2012

Vår ref:29917 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29917	Barn og sorg
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gisle Henrik Johnsen
Student	Beate Karlsen Flø

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Knut Kalgraff Bjåk


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Beate Karlsen Flø, N.Larsens vei 4b, 8430 MYRE

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

