

*Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset
opplæring, UIT Norges arktiske universitet*

Ungdom i sorg og krise, og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer

Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å
bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?

Av: Ann-Elin Olaug Olsen

01.07.2014

Eg ser

Eg ser at du er trøtt,
men eg kan ikkje gå
alle skritta for deg.

Du må gå de sjøl.

Men eg ve gå de med deg.

Eg ve gå de med deg.

Eg ser du har det vondt,
men eg kan ikkje grina alle
tårene for deg.

Du må grina de sjøl,

men eg ve grina med deg.

Eg ve grina med deg

(Bjørn Eidsvåg)

Forord

Jeg står ved veis ende i mitt masterarbeid, og jeg har slutført et produkt. Det har tatt sin tid, fire år, veien hit, har vært kronglete og lang. Egen sykdom, mors kreftsykdom og hennes dødsfall, har forårsaket masterinnlevering ett år senere, enn tenkt. Tematikken i min oppgave har tæret på, fordi jeg selv har båret med meg sorg, gjennom forskningsprosessen. Jeg har møtt motbør, og jeg har fått styrke.

Takk kjære barn, takk kjære mann, og takk til representanter og medstudenter ved Høgskolen i Finnmark, som har løftet meg frem og som ga sin støtte – Takk kjære rektor, din ros ble til nytte!

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 VALG AV TEMA UNGDOM I SORG OG KRISER	3
1.2 ANALYSE AV PROBLEMSTILLINGEN	5
1.2.1 Sorg.....	5
1.2.2 Sorgreaksjoner.....	6
1.3 LÆRERENS RETTESNOR I OG GJENNOM SKOLEHVERDAGEN	6
1.3.1 Elevmedvirkning, faglig utbytte og sosial kompetanse	7
1.3.2 Samarbeid med foreldrene	8
1.3.3 Spesialpedagogikk	8
1.3.4 Tilpasset opplæring.....	9
1.3.5 Krisepedagogikk	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2 TEORIDEL	12
2.1 UNGDOM I SORG OG KRISER.....	12
2.1.1 Faser i sorg og kriseforløp.....	13
2.1.2 Traumer og reaksjonsmønstre.....	14
2.1.3 Ikke bare død gir sorg... ..	15
2.1.4 Å leve med sorg i skole og klasseromsundervisningen	19
2.1.5 Ung, trett og sliten.....	20
2.2 FORSKNING OM BARN I SORG, OG LÆREREN I MØTE SØRGENDE ELEVER.....	20
2.2.1 Pilotprosjekt ved Sørlandet sykehus.	20
2.2.2 Ungdommers opplevelser av vold og rus i hjemmet.....	21
2.2.3 Tap av omsorgspersoner	23
2.2.4 I samarbeid med unge sørgende	23
2.2.5 Alvorlige sykdommer	24
2.2.6 Masterstudenters forskning innenfor tema sorg og kriser	24
2.3 SKOLEN I MØTE MED SÅRBARE ELEVER VED SORG OG KRISER	26
2.3.1 Innovasjon	26
2.3.2 Elevtilpassing	26
2.3.3 Krisepedagogisk modell – en samtalemodell for hel klasse, et verktøy når sorg og kriser rammer ...	27
2.3.4 Beredskapsplan.....	28
2.3.5 Hvordan kan lærer bli bedre på å møte med elever i sorg?.....	30
2.3.6 Lærerveiledning	32
2.3.7 Ny lærerutdanning.....	33
2.4 SKOLEN SOM EN LÆRENDE ARENA	33

2.4.1 Elever i dagens skole.....	34
2.4.2 Tilrettelegging for individuelle behov, eller?	34
2.4.3 Kommunikasjon mellom skole – hjem	35
2.4.4 Inkludering og samarbeid = Elevens læringsmiljø, eller?.....	36
2.4.5 Vurdering av elevens faglige og sosiale ståsted	38
2.4.6 Profesjonsansvar og plikt.....	38
2.4.7 Elevens rettigheter nedfelt i Lover, Planer og Regelverk	40
2.5 MODERNITETENS OG KUNNSKAPSSAMFUNNETS BARNDOM	41
2.5.1 Kompetansekrav i dagens samfunn.....	42
3 METODE	45
3.1 FENOMENOLOGI.....	45
3.2 FORSKNINGSDSIGN	46
3.2.1 Min forforståelse – meg selv som forskningsinstrument.....	46
3.2.2 Tema, problemstilling, hypotese og forskningsspørsmål	47
3.2.3 Prosjektskisse.....	48
3.2.4 Teori – primær og sekundærdata	49
3.2.5 Kvalitativt og kvantitative metoder.....	50
3.2.1 Transkribering.....	50
3.2.2 Utarbeidelse av Intervjuguide.....	50
3.2.3 Spørreundersøkelser	51
3.2.4 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste NSD	52
3.2.5 Etisk og juridisk aspekt	52
3.2.6 Hva er etikk?	53
3.2.7 Barn i forskningen.....	53
3.2.8 Bruk av internett i forskningen	54
3.3 UTVALG – OG GJENNOMFØRING	54
3.3.1 Henvendelser til skoler.....	55
3.3.2 Informasjon om tema og søk etter informanter på Facebook.....	55
3.3.3 Henvendelse fra en far.....	56
3.3.4 Spørreundersøkelse	56
3.3.5 Avisartikler.....	57
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET.....	57
3.4.1 Validitet	58
3.4.2 Reliabilitet.....	58
3.5 ANALYSE OG FORTOLKNING	58
4 PRESENTASJON AV EMPIRI	60
4.1 INTERVJU MED ELEV, MED FAR TIL STEDE.	61

4.1.1	Informasjon til skolen om hendelsen	62
4.1.2	Møtet med skolen.....	62
4.1.3	I klasserommet	63
4.1.4	Undervisningen og leksearbeid.....	64
4.1.5	Lekser.....	65
4.1.6	Perioden etter begravelsen.....	66
4.2	SPØRREUNDERSØKELSE	68
4.2.1	Hvilken kompetanse føler du at du må ha for å møte barn og unge, i sorg og kriser?	68
4.2.2	Hvis du ikke har denne kompetansen, hvilket behov føler du?.....	71
4.3	AVISARTIKKEL	73
4.3.1	Eleven i sorg og i møte med skolen.....	74
4.4	DRØFTING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	74
4.4.1	Hvilke opplevelser har de unge hatt, etter å ha møtt skolen når de er i sorg?.....	75
4.4.2	Har elever gitt uttrykk for spesielle behov i skolehverdagen, om hvordan de vil bli møtt av lærerne?	77
4.4.3	Hvordan kan skolen som institusjon og læreren bli bedre i å møte elever og pårørende når sorg og død inntreffer?.....	78
4.5	DRØFTENDE KONKLUSJONER	79
4.6	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER OG AVSLUTNING	81
4.7	REFERANSER.....	83
4.8	VEDLEGG	89
4.8.1	Prosjektvurdering	89
4.8.2	NSD Vurdering av personopplysninger	90
4.8.3	Søknad til Norsk Samfunnsstatlig Datatjeneste om tillatelse til datainnsamling.....	92
4.8.4	Informasjonsskriv angående intervju i forbindelse med en masteroppgave.....	93
4.8.5	Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjektet;	94
4.8.6	Intervjuguide.....	95

1 Innledning

Nærhetsetikken er rettet mot den andre. I møtet med den andre utvikles det gjennom gode relasjoner tillit og anerkjennelse. Tilliten utvikles ved at man tar seg tid til å lytte, og tid til å høre hva den andre har å si. Etikk bygges på gjensidig tillit. Etikken ses i forhold til relasjonene seg i mellom og hva vi gjør og hvordan vi handler i forhold til hverandre. I møtet utvikles utfordringer i å ta ansvar for den andre, og til å vise nestekjærlighet. (Eide, Solveig Botnen et.al., 2003).

Avslutningsvis til masterstudiet spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Høgskolen i Finnmark, ønsker jeg å skrive forskningsoppgave rundt tematikken *Ungdom i sorg og krise, og tanker om å bli ivaretatt av skolen*. Jeg har valgt et fenomenologisk perspektiv, som betyr å beskrive menneskene med deres erfaringer og forståelser av et problem (Postholm, 2010). Jeg har prøvd i den grad jeg kunne, og med den innsikt jeg har fått i intervju, til å få frem informantenes egne opplevelser.

Problemstilling: *Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?*

Hypotese: Jeg har en følelse av at lærerne synes det er vanskelig og møte sørgende barn, og at lærerne har for lite kompetanse til å møte elevene når disse situasjoner oppstår.

Forskningsspørsmål knyttet opp til problemstilling:

- Hvilke opplevelser har de unge hatt, etter å ha møtt skolen når de er i sorg?
- Har elever gitt uttrykk for spesielle behov i skolehverdagen, om hvordan de vil bli møtt av lærere?
- Hvordan kan skolen som institusjon og læreren som pedagog bli bedre i å møte elever og foresatte når sorg og død inntreffer?

Krise og sorgsituasjoner kan knyttes opp til å dreie seg om foreldrenes skilsmisse, elever som flytter og mister venner, mobbing, omsorgssvikt, vold, og til store katastrofer som 22. juli 2011 på Utøya og tsunamien i Indiahavet jula 2004. Andre situasjoner kan dreie seg om sykdom og død i elevens familie eller vennekrets, elever med alvorlige sykdommer og barn som har vært utsatt for krig og flukt.

I følge Bugge & Røkholt (2009) betyr ikke sorg alltid at den som bærer sorgen, har sorg på grunn av noens død. Sorg er iboende smerte og årsak til sorg kan i så måte være preg av ytre og indre problemer. Killen(2004)sier at sorg og kriser hos barn og unge kan påvirkes den enkelte ut fra forskjellige utforutsatte hendelser i familie og samfunnsforhold. Hva bør dette fortelle meg? Jeg skal ikke ta det for gitt, at barn som opplever splittelse av familiesituasjonen ved skilsmisser og flytting, barn som opplever foreldre i ruspåvirket tilstand, barn som har opplevd krig og flukt, barn som har opplevd psykisk og fysisk påkjenning, ikke har sorg slik som barn, som har opplevd sykdom og død i nære familierelasjoner.

Raundalen & Schultz (2006) mener ikke at en nødvendigvis skal gå dypt inn i traumeteorier, men vite om disse, for i så måte å kunne gjenkjenne og forstå elevens emosjonelle handlinger. Her tenker jeg også på hvordan jeg som lærer, og hvordan skolen som institusjon møter elever i sorg? Raundalen & Schultz (2006) poengterer dette som et viktig spørsmål, fordi ingen vet når død og kriser rammer, og at det derfor er viktig å være i forkant av slike hendelser, slik at de involverte vet hvordan de skal håndtere saken. Med utgangspunkt i Raundalen & Schultz(2006) oppfordring, falt valget på tematikken barn i sorg og kriser. Jeg tar innover meg Raundalen & Schultz(2006) ord om å vite om tema, og gjenkjenne og forstå. Jeg velger med dette å skrive en generell oppgave rundt tematikken sorg og kriser, og vil ikke fordype meg generelt om ett emne. Dette fordi en lærers hverdag kan bunne ut i et mangfold av variasjoner som kan forårsake elevens sorg. Det vil for meg være viktig å vite noe om, hva jeg bør se etter, hva jeg bør være observant på, hvilke grep jeg må ta, og hvordan jeg da kan tilrettelegge skoledagen til beste for eleven. Jeg har i mitt lærervirke også et ansvar i forhold hva Opplæringsloven poengterer, og Gjennom § 9a-3 *Det psykososiale miljø*, pålegges skolen å ivareta elevens miljø og loven gir læreren instruks på å følge opp elever som føler seg mobbet og mistrives i skolen (Opplæringslova).

1.1 Valg av tema ungdom i sorg og kriser

Utgangspunktet for forskningsoppgaven var å innhente informasjon ved intervju fra elever i ungdomsskolen og videregående skoler. Dette har vist seg svært vanskelig. Jeg har vært heldig å fått to informanter, far og sønn. Intervju med disse to skal belyse problemstillingen. Jeg har også foretatt en spørreundersøkelse blant pedagoger, og disse har sin yrkespraksis som førskolelærere på småtrinn, lærere i grunnskolen, sosial og spesial pedagoger i grunnskole og PPT. Spørsmål jeg stiller, er om de føler et behov for kompetanseløft i det å møte elever i sorg og kriser. Nå skal det også sies at ikke bare død gir sorg, og gjennom teorisøk har andre årsaksforhold som til eksempel mobbing og skilsmisse blitt tatt med, for å synliggjøre at ikke bare død kan iverksette sorg, men også at den som utsettes for mobbing og familiesplittelse kan leve med sorg og tristhet. I tillegg til Intervju og spørreundersøkelse har jeg dratt inn teori om emnet sorg og kriser. Jeg har hatt flere dykk i fagbøker og annen forskning for å fylle på og til å gi oppgaven faglig tyngde. Søk etter relevant forskningsmaterieell om sorg og kriser, har vært en kontinuerlig prosess gjennom min forskningsperiode fra begynnelse til slutt. Utover dette har jeg gjennomgått avisartikler, som retter fokus på hvordan skolen ivaretar elevene ved sorgsituasjoner.

Spørreundersøkelsen og avisartiklene er et supplement til intervjuet, og trekkes med som beskrivende momenter. Forskningsspørsmålene skal hjelpe meg med å spisse problemstillingen, for å gi et mer utfyllende svar. Utgangspunktet for oppgaven var å belyse tematikken fra elevens ståsted, men på grunn av få informanter, har jeg sett meg nødt til også å trekke inn den voksnes stemme med sitt virke i ulike profesjoner.

I min masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er tema ungdom i sorg og krise, og tanker om å bli ivaretatt av skolen. *Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?*

Jeg ønsker å finne ut hvordan ungdom i sorg og kriser blir ivaretatt i skolen og hvordan jeg som lærer, kan legge forholdene til rette for den enkelte elev. Jeg, læreren, møter stadig nye utfordringer i form av nye reformer, lovverk og i tillegg skal jeg, læreren, være profesjonell nok til å møte dette vellet av utfordringer, også når kriser rammer. Jeg tror ikke at jeg vil bli forberedt nok, men jeg tror dette er et viktig tema å se nærmere på. Boka *Krisepedagogikk* skrevet av Raundalen & Schultz (2006) vekket min interesse og ga meg refleksjoner.

Forfatterne av denne boka sier, at de ga denne tittelen til boka, «fordi de ønsket å utfordre

skolen og styrke pedagogens faglige selvtilitt til å være mer frempå i krisehåndtering» (Raundalen & Schultz, 2006,s.11).

Jeg har gjort meg noen tanker over min kompetanse på dette området, og hvordan jeg kan være en god støttende part i mitt lærervirke. I følge Opplæringsloven skal skolen legge til rette for et læringsmiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og utvikling (§ 9a Opplæringsloven) Loven har et tydelig budskap, en rettesnor for lærer og viser til elementær rett for alle elever. Opplæringsloven krever at alle elever har rett til et «fysisk og psykososialt¹ godt skolemiljø» og gjennom loven pålegges skolene til å legge til rette for et fysisk miljø og loven krev «at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane» og videre skal det arbeides for godt psykososialt miljø slik at elevene «kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringslova § 9a-1; § 9a-3). Opplæringsloven poengterer at et godt psykososialt miljø, kan være vanskelig å beskrive, da hvert enkelt individ har sin forståelsesramme og betydningen av dette vil ha en subjektiv referanse. I følge Opplæringsloven vil ulike faktorer være med på å påvirke et miljø. Faktorer som helsemessige forhold, økonomi, kultur og religion kan være med på å påvirke skolens miljø. Opplæringsloven viser også til at samspillet mellom institusjon, pedagoger, elev og heim, er med på å påvirke skolemiljø. Et samspill mellom skolens ulike aktører individ og gruppe, skole og hjem vil derfor ha innvirkning på skolens psykososiale miljø.

Som lærer skal forholde meg til lover og planer. Som lærer skal jeg ikke bare ha faglig kunnskap, jeg skal også ha kunnskap om hva det ligger i å ha et trygt psykososialt miljø, og til å være iverksetter til å danne gode lærings- oppvekstsvilkår for elevene i skolen. Herunder bør jeg også vite noe om hva jeg som lærer bør vite, om hvordan jeg bør handle i møte med barn og foresatte som lever i sorg. Jeg føler at jeg må vite mer om sorg og kriser, og på bakgrunn av mitt følte behov ønsker jeg å søke kunnskap. Derfor har temaet vært viktig for meg, og har drevet meg frem til å skrive denne forskningsoppgaven. Jeg har til tider følt at jeg kommer til kort i å være profesjonell lærer, der elever har gjennomgått kriser. Jeg har opplevd elevers triste dager ved familiesplittelser, og jeg har opplevd mobbing. Jeg har selv mistet både familiemedlem og tidligere elev i klassen, ved at de tok sitt eget liv. I ettertid har jeg vært

opptatt av hvordan jeg på beste mulige måte kan være tilstede for den/de det gjelder – ikke bare som privatperson, men også gjennom min yrkesrolle som lærer. Alt dette er årsaken til at jeg ønsker å forske på tema – ungdom i sorg og kriser, og det å bli ivaretatt i skolen.

1.2 Analyse av problemstillingen

Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?

Under kapittelet 1.2 vil jeg greie ut om hva som bunner ut i problemstillingen. Dette vil si definisjoner på begrep som å bli ivaretatt, men mest under hva som ligger i begrepet sorg, og kortfattet beskrivelser av mulige reaksjoner. Dette er også noe jeg trekker inn under kapittel 2.

Å ivareta betyr å ta vare på eller ta hånd om noe eller noen (Universitetet i Oslo, 2013).

Begrepet sorg og kriser er en variabel fra livskriser² opp til traumatiske³ kriser. Traumatiske kriser og posttraumatiske reaksjoner etter et kriseforløp, vil jeg gå nærmere inn på i teorikapittelet.

1.2.1 Sorg

Sorg som begrep blir sett på som et savn og en adskillelse fra noe eller noen man er glad i, mens traumer knyttes til sorg på en mer kritisk måte. Traumer kan bli et utfall av reaksjon hvor noen dør uventet og brått eller etter å ha opplevd hendelser av en mer dramatisk art (Dyregrov, 2008). I følge Bugge & Røkholt (2009) er sorg et fenomen som uttrykker varierende reaksjoner. Opplevelse av sorg beskrives at det som er trist, sitter fast inni deg. Observasjon av sorg hos skolebarn, er at de kan gråte mer enn vanlig, og at de vil være alene for seg selv. Sorgen gir en smerte over å ha mistet noen man er glad i. Bugge & Røkholt (2009, s. 28) sier at « sorg er mer enn følelser. Sorg er det vi tenker, føler og gjør i vårt arbeid for å håndtere en hverdag preget av kaos, uvirkelighet og savn». Sorg er vanskelig

¹ Opplæringslova definerer psykososialt miljø som mellommenneskelige forhold på skolen sammen med elever og lærere, og dette i befatter også elevens læringsmiljø (regjeringen.no).

² Kriser som vi alle kan møte i livet. « pubertetskriser, aldringskriser, kriser i forbindelse med skilsmisse...» (Walderstrøm, Erik 2007, s. 9)

³ Dette er kriser som inntreffer plutselig. «... alvorlige ulykker, katastrofer, brå og voldsom død og andre akutte, utforsatte hendelser...» (Walderstrøm 2007,s. 9)

å definere, sorg påfører den som sørger emosjonelle reaksjoner som kan gi seg utslag i både gråt og sinne. Sorg er en følelsesmessig reaksjon som gjør det vanskelig å leve (Bugge & Røkholt, 2009).

1.2.2 Sorgreaksjoner

Bugge & Røkholt(2009) viser til, at sorgreaksjoner varierer fra barn til barn, og reaksjonsmønstrene varierer med alderen. Bugge & Røkholt(2009) peker på at ungdommens sorg gir seg utslag på forskjellig vis – som fornektning, sinne, lengsel, bortforklaringer og avisninger, latterliggjøring og gråt, konsentrasjonsvansker, hukommelsessvikt, trett, og de unge kan ha et ønske om å være alene med sorgen. Ifølge Dyregrov(2008) kan tenåringene reagere svært følelsesmessig, spesielt kan dette gjelde jenter. Reaksjonene til de unge kan ses på i forhold til puberteten og utviklingstid de er i. Dyregrov (2008) peker på at sorg kan gi lav motivasjon og dårlig tro på fremtiden. Adferdsendring kan igjen bli en følge av dette, og noen barn kan lettere komme i konflikt med andre barn og voksne. Noen barn kan ta på seg masker og de kan stenge følelser ute. Dyregrov(2008) trekker frem at barn i sorg kan bruke så mye energi med å stenge følelsene ute, at det kan bli vanskelig for dem å motta annen informasjon. Umiddelbare reaksjoner kan bestå i:

- Sjokk og mistro
- Redsel og protest
- Apati og lammelse
- Fortsettelse av normale aktiviteter (Dyregrov 2008, s. 8).

1.3 Lærerens rettesnor i og gjennom skolehverdagen

Læreren har en rekke samarbeidspartnere å forholde seg til i sitt yrke. Samarbeidspartnere i og utenfor skolen, som kolleger, rektor, PPT, barnevern, skolehelsesøster er viktige veilednings- og samarbeidspartnere. I tillegg vil dialog med dem det gjelder, herunder gjelder elevens og hjemmets behov og ønsker.

Nordland (2004) viser til at et aktivt klasserom har rom for mangfold og muligheter. Hun mener at « ... Grunnleggende for tilrettelegging av et miljø for læring er at enhver elev, barn som voksen, skal få lære sammen med noen som bryr seg om en. Ser en som « den som lærer», gleder seg over det en får til, gir støtte – og viser interesse og omsorg» (Nordland, 2004,s. 25). Med disse ord viser Nordland (2004) hvor betydningsfullt det er at lærer legger til rette for et trygt klasseromsklima med positiv kommunikasjon.

Læreren er bundet opp av LK06, opplæringslova, kommunale og skolens egne pedagogiske rettesnor i all planlegging og gjennomføring av undervisningen. Læreren skal ha et blikk for den enkeltes elevs trivsel og faglige utvikling. Læreren skal arbeide for et godt klima og arbeidsforhold i trygge omgivelser. Læreren skal i imøtekomme foreldre på beste måte, slik at dette danner grunnlag for godt skole – hjem samarbeid (LK06). «Den samla kompetansen til lærarar og instruktørar er samansett av fleire komponentar, der fagleg dugleik, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og rettleiing står sentralt» (LK06 Prinsipp for opplæringa, s.7). Dette tilsier at der det er nødvendig skal læreren etter behov henvende seg til andre profesjoner, der det oppleves som eleven trenger oppfølging utover det som er lærerens kompetanse (Opplæringslova).

1.3.1 Elevmedvirkning, faglig utbytte og sosial kompetanse

« I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa» (LK06 Prinsipp for opplæringa, s.4). Buli Holmberg & Ekeberg (2009) konkluderer med at eleven har rett til å medvirke til egen utvikling gjennom å bli sett og hørt, og selv kunne ytre ønske om hvilke læringsmåter som gir motivasjon og mestring. Ut fra et konstruktivistisk ståsted er det forståelse for at barna lærer av egen aktivitet sammen med andre (Håstein & Werner, 2003). Vygotsky mente at læring ikke er noe som bare skjer inni hodene, men at oppnåelse av læring ses på i samspill med andre. Sosialt fellesskap, kultur og språk har betydning for all læring (Vygotsky i Imsen, 2003). Vygotsky så dette i forhold til at intellektuell utvikling og tankevirksomhet foregikk gjennom samhandling med andre. Utviklingen skjer på bakgrunn av å bevege seg fra det vi mestrer til å strekke seg videre for å nå nye mål (Vygotsky i Imsen, 2003). Dette er satt i system, der elevens utviklingsnivå har mulighet til å strekke seg frem mot den nærmeste utviklingszone, og utvikling ses i forhold til sosial samhandling sammen med andre (Håstein & Werner, 2003). I forhold til Vygotskys tankegang mener Håstein & Werner (2003) at pedagogens oppgave er å planlegge undervisning som engasjerer og inkluderer alle elevene, slik at samtlige opplever samhold som bygger opp om sosial og faglig utvikling.

Ogden (2008) mener at utvikling av sosial kompetanse har stor betydning for inkludering av elever med ulikt behov. Arbeid med inkludering i skolen vil være med på å minske mulige marginalisering⁴s tanker og i stedet flytte blikket til å se positivt på elevers mangfold. Ogden (2002)peker på at begrepet *sosial kompetanse* knyttes til å oppdra barnet. Møtet med andre mennesker har stor betydning, og her vil ulike sosialiseringsarenaer få innvirkning av barnets utvikling. Ogden (2002) viser til at gjennom samvær med andre, er barnet nødt til å lære ulike kompetanser i samhandlingsprosessen. Det dreier seg om å utvikle gode sosiale relasjoner, som vil være med på å fremme barnets kognitive, mestrings- og emosjonelle utvikling.

- Samarbeidsferdighetene dreier seg bl.a. om å dele og hjelpe andre og følge regler som gis.
- Selvkontrollferdigheter handler bl.a. å kunne vente på tur og til å bringe følelser under tankemessig kontroll.
- Selvhevdelsesferdigheter omfatter bl.a. å utrykke egne meninger, og til ikke å la seg utnytte og nekter å være med på å gjøre noe de vet er galt.
- Empati å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstå hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.
- Ansvarlighet dreier seg om å kunne snakke med voksne, holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Ogden, 2002, s.206-208).

1.3.2 Samarbeid med foreldrene

Læreplan for Kunnskapsløftet LK06 viser til at samarbeid med foreldrene, er en viktig nøkkel til elevenes faglige og sosiale utvikling. Dette tilsier at profesjonalitet dreier seg om å arbeide for å oppnå et godt samarbeid med heimen, for i så måte utvikle gode vilkår for læring og trygt læringsmiljø for elevene i skolen. Buli Holmberg & Ekeberg (2009) viser til at skolen har et grunnleggende ansvar om godt samarbeid med alle foreldrene, og spesielt godt, når deres barn har spesielle behov. Det er nødvendig å peke på at samarbeid med foreldrene, kan bli til støtte for begge parter, og vil gagne eleven i god måte (Buli Holmberg & Ekeberg, 2009).

1.3.3 Spesialpedagogikk

Skogen (2005)definerer spesialpedagogikk slik: « Spesialpedagogikken omfatter de kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til utvikling av gode læringsbetingelser for

⁴ Se forklaring i underkap.1.3.3

funksjonshemmede⁵ og marginaliserte⁶ i vårt samfunn» (Skogen, 2005, s.15). I følge Skogen(2005, s.15) blir begrepet funksjonshemmede i nyere tid omformulert til «personer med nedsatt funksjonsevne» og betegnelser som «lærevansker». Det viser til at all tilrettelegging av pedagogiske læringsformål skal gagne den enkeltes elevs utvikling. Videre ses det dit at der skolens pedagogiske undervisning ikke strekker til, skal fagpersoner med spesialpedagogisk kompetanse utfylle og veilede videre(Skogen, 2005). PP tjenesten er skolen og lærenes forlengede arm i arbeidet med å bistå med faglige vurderinger og utarbeiding av tiltak for den enkelte elev eller klasse. Retten til spesialundervisning blir gitt på bakgrunn av sakkyndig vurdering, og som PP-tjenesten i kommunen vurderer (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Dette vil si at ikke alle elever har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, men har krav på individuell tilpasset pedagogisk tilbud (Opplæringsloven).

1.3.4 Tilpasset opplæring

Kan det være slik at lærerne har for liten kompetanse til å møte utfordringene når krise og sorgsituasjoner oppstår i skolen? Raundalen & Schultz (2006) trekker frem at de gjennom flere møter med lærere har fått tilbakemelding om et følt behov om mer kunnskap, og de mener at mer inngående kunnskap-påfyll, vil gi den enkelte større mot og vilje til å bevege seg inn i sorg og kriser på en medmenneskelig måte. I følge LK06 skal tilpasset opplæring knyttes til elevens utvikling med tanke på elevens sosiale og psykiske forhold, og til elevens faglige potensielle nivå.

«Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område» (LK06 Prinsipp for opplæringa, s. 4). Opplæringsloven trekker frem lærerens kompetanse, som en (av flere) avgjørende faktorer i arbeid med et psykososialt miljø⁷ i skolen. Læreplanen LK06 har fokus om ei tilpasset opplæring, der alle elever skal få mestringsopplevelser ut fra individuelt

⁵ Funksjonshemmet – de som fikk denne betegnelsen var ofte mennesker som var døve, blinde, døve og fysisk bevegelseshemninger, adferd og tilpasningsvansker, tilbakestående – et sekkebegrep (Skogen, 2005, s.22). Mennesker med slike hemninger ble tidligere sett på som « Guds bebreidelser mot menneskene, og tegn på djevelens tilstedeværelse... trosforestilling langt inn i det 16.århundre...» (Grue, 2004, s.37).

⁶ «Utstøtte, utsatte, sårbare og sosialt ekskluderte»(Madsen, 2006, s.17).

ståsted. Der lærerens pedagogiske kompetanse ikke strekker til, skal det innhentes veiledning fra de profesjoner som behøves (Opplæringslova).

Hva er så ideologien bak begrepet tilpasset opplæring? Bachmann & Haug (2006) har gjennom sin forskningsstudie funnet ulike tilnærming til begrepet ved gjennomgang av forskningsmateriell. Forskningen viser til ulike tydinger og forståelse av begrepet. Differensiering av undervisningen blir sett på som en forståelsesramme, hvor eleven i kunnskapssamfunnet oppfordres gjennom LK06 til individualisering ved å heve sin teoretiske kunnskap. I motsetning til LK06, oppfordrer L97 generell del til elevtilpassing gjennom et arbeidsfellesskap. Veiledninger i LK06 viser til hvordan differensieringsbegrepet kan tolkes: «Variasjon kan knyttes til differensiering som begrep. Å differensiere betyr å skille ut, eller å skjelne mellom, for å skape forskjell og ulikhet innenfor en opplæring. Å bruke ulike, det vil si differensierte, arbeidsoppgaver, differensiert lærestoff, ulik intensitet, forskjellig organisering, ulike læremidler og arbeidsmåter...» (Udir, Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, s.23). Buli Holmberg & Ekeberg (2009) konkluderer med at tilpasset opplæring må ses gjennom den enkeltes elevs behov, situasjon og kontekst. I så måte mener Bachmann & Haug (2006) at tilpasset undervisning gjelder all undervisning – dette innebærer at både elever med ordinært undervisningstilbud, og elever med spesialpedagogisk undervisning skal ha opplæring i forhold til den enkeltes muligheter.

1.3.5 Krisepedagogikk

Raundalen & Schultz (2006) sier at begrepet *krisepedagogikk* ble til for å rette søkelys mot en del prinsipper som fungerer gjennom en pedagogisk skolehverdag. Raundalen & Schultz (2006) konkluderer med at det ikke er tenkt at lærerne skal drive terapi i skolen, men at de skal legge til rette for positive opplæringssituasjoner. Krisepedagogisk tankegang er å få elevene til å fungere i skolen på en slik måte, at de har en viss følelse av tilhørighet i fellesklassen. Det handler om å legge til rette for et trygt og positivt klassemiljø. Det handler om å gi rom og tid til samtale. Det handler om å forstå elevens variable mestringsnivå i og gjennom dagene som går. Det handler om elevens krav i henhold til opplæringsloven om tilpasset opplæring. Det dreier seg om forståelse av elevens ståsted og mestringsnivå i sorg og krisesituasjoner (Raundalen & Schultz (2006)).

⁷ «Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Kunnskapsdepartementet).

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg har innledningsvis i første del gjort rede for tema og forskningsspørsmål. Videre har jeg vist hensikt med forskningsoppgaven, og oppgavens avgrensning. Det er gitt tolkninger og teorieksempler på begrepet ivaretatt og sorg. Utover dette nevnes lærerens rettesnorer gjennom en skolehverdag, og i det ligger lærerens samarbeidspartnere.

Gjennom andre kapittel, teorikapittelet vil jeg skrive om hva som kan forårsake sorg og kriser hos de unge, og hvilke reaksjoner sorg kan påføre ungdommen. Jeg vil også trekke inn etterreaksjoner som forekomme, som til eksempel posttraumatiske reaksjoner. Det vil ikke være mulig å trekke inn alle mulige grunner som kan utløse sorg og kriser. Jeg implementerer i oppgaven et lite knippe med eksempler. Jeg retter et fokus rundt tidligere forskning av barn og unge i sorg, og skolens møte med barn i sorg. I tillegg til overnevnte, vil jeg trekke inn teori som belyser lærerens virke og læreren i møte med foresatte og elever, som bærer sorg. Hvordan tilpasse undervisning i forhold til elevenes evner i sårbare perioder? Her vil jeg trekke frem anbefalinger som gis i teorimateriell, som jeg har benyttet i arbeid med masteroppgaven. Jeg sier en del om lærerrollen og lærerens ansvar og plikter i møte med elever og foresatte i sorg, samt skolen som institusjon sitt ansvar i etterutdanning av lærere, og planlegging og utarbeidelse av kriseplaner. Avslutningsvis i dette kapittelet belyser jeg de unges oppvekst i dagens moderne samfunn, og de forventinger og til dels press de unge står ovenfor i dagens tidsepoke, der individualisering står sterkt skrevet i høysetet.

Kapittel tre bunner ut med hvilke metoder jeg har benyttet meg av i forskningen, og jeg beskriver hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen og hvordan jeg har innhentet og bearbeid datamateriell. I fjerde kapittel legger jeg frem resultat, hvor jeg trekker jeg inn forskningsspørsmål, for så å drøfte funn i teori og eget materiell opp mot disse. Avslutter med oppsummerende betraktninger i forhold til problemstilling, forskningsspørsmål og hypotese. Referanseliste og vedleggene; prosjektvurdering, Intervjuguide, NSD Vurdering av personopplysninger, informasjonsskriv angående intervju i forbindelse av masteroppgave, samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjektet, ligger under kapittel fem i oppgaven.

2 Teoridel

Som innledningsvis i første kapittel, så vises det til at sorg kan være vanskelig å definere. Sorg er adskillelse og et savn etter noen som den enkelte er svært glad i. Sorg kan gi lav motivasjon og dårlig tro på fremtiden (Dyregrov, 2008). Uventede hendelser som brå død og katastrofer, er det ingen som kan forutsi, og for de som blir berørt, kan sorgen bli tung å bære (Killen, 2004).

2.1 Ungdom i sorg og kriser

I innledningskapittelet er det greid ut om hva sorg er, og jeg vil videre i dette kapittelet vise til definisjon av begrepene *krise* og *traumer*:

Krise: ... « en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da... Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring» (Raundalen & Schultz, 2006, s.15).

Allment definerer Walderstrøm (2007) krisebegrepene opp til en avgrenset tidsperiode, hvor et menneske er i psykisk ubalanse grunnet utforutsatt hendelse som det ikke kan flyktes fra, men som den enkelte er nødt å forholde seg til.

Traume: « ... ukontrollerte hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning for ... ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet... Hendelsene medfører ofte at barnet føler seg hjelpeløst og sårbart» (Dyregrov, 1998, s. 11-12) i (Raundalen & Schultz, 2006, s. 15).

En hendelse som påfører barn ekstra belastning, kan i følge Raundalen og Schultz (2006) dreie seg om død etter langt sykeleie, eller en uventet hendelse som påføres barnet stor psykisk påkjenning. Innenfor kriser benyttes også begrepet *Traumer*⁸, men begrepene refererer til ulike hendelsesforløp (Raundalen & Schulz, 2006). Traumer ses på i de situasjoner barnet opplever dramatiske situasjoner hvor noen dør, eller at en dramatisk hendelse oppstår som ved for eksempel brann eller en bussulykke (Dyregrov, 2008).

⁸ «... norske skrivemåten for det greske ordet trauma, som betyr skade oppstått ved ytre vold, sjelelig påkjenning, psykologisk sjokk, o.l.» (Walderstrøm 2007, s. 11).

2.1.1 Faser i sorg og kriseforløp

Walderstrøm (2007) viser til at kriser og traumer kan inndeles i fire faser der barnet kan få ulike reaksjoner. Fasene trengs nødvendigvis ikke å komme etter hverandre, og fasene kan være vanskelig å skille fra hverandre.

- **Sjokkfasen:** Noen personer kan fornekte tingenes tilstand. Konsentrasjon og oppmerksomhet vil være svekket, selv om personen ikke bærer preg av dette.
- **Reaksjonsfasen:** Hendelsen er blitt en realitet. Personen viser fortvilelse, og kan visetegn på å være urolig og engstelig. Enkelte kan få søvnproblemer, hodepine, magesmerter, og lignende. Reaksjoner kan være forskjellig fra menneske til menneske, og dette er betinget av hvilke tidligere erfaringer den enkelte har.
- **Bearbeidingsfasen:** Likhetsstrekk med forrige fase. Fokus i denne fasen er at følelser knyttet til traumet, ikke er til stede hele tiden gjennom bearbeidingsfasen.
- **Nyorienteringsfasen:** Personen tilpasser seg gradvis en ny hverdag. Sorgen kjennes mindre tung, selv om den aldri vil bli helt borte. (Walderstrøm, 2007, s.13-14).

Raundalen og Schultz (2006) peker på at i sorg og kriser kan barna bli så overveldet, at de får problemer med å mestre situasjonen. Traumereaksjoner ses på i forhold til dramatiske hendelser/opplevelser (Dyregrov, 2008). Ifølge Raundalen & Schultz (2006) kan kriser og dødsfall enkelte ganger for noen gi sterke etterreaksjoner. Ungdommer som er uforberedt på dette, kan bli skremt og reagere sterkt. Heftig sinne kan forekomme, og som oftest rettes dette sinnet mot døden, mot gud, mot de voksne – foreldre, politi, lege..., det utløsende sinne kan også eleven rette mot seg selv fordi han ikke forhindret, ikke kunne forhindre at den døde er død, sinnet kan også rettes mot den avdøde fordi han lot seg død. Dyregrov (2008) viser til at beskyttelsesmekanismer er fremtredende under sjokkfasen. I motsetning til voksnes reaksjon vil barnet holde smerten på avstand, og ta denne innover seg litt etter litt, dette er noe som kan gjenkjennes i Walderstrøm(2007) punktliste av fasene i sorgen. Dyregrov(2008) trekker frem at barn har ulike reaksjonsmønstre, og de kan også reagere spontant ved å vise at de er redd, og ved og ikke tro på at den de er glad i er død. Andre barn kan vise tegn til at de ikke bryr seg, og dermed distanserer seg fra virkeligheten, men sterke følelsesmessige utbrudd kan forekomme komme i form av gråt og sinne.

2.1.2 Traumer og reaksjonsmønstre

I følge Bugge & Røkholt (2009) vil det i enkelte tilfeller føre til at ungdommer utvikler komplisert sorg. Slik sorg er iboende i den som bærer den, og kan hemme unge til å utvikle seg til å fungere i det voksne liv. Det er viktig og indentifisere elever med slik sorg, slik at sorgen kan bearbeides tidlig. Bugge & Røkholt (2009) mener at det viktigste er forebygging, fordi det er enklere å arbeide med forebygging for å unngå at elevene utvikler psykiske og sosiale problemer, enn det er å arbeide med å innhente elever til sorgarbeid, og bearbeiding av sorgene senere i livet. Dyregrov(2008) opplyser at elever kan vise forskjellige reaksjoner i sorgen. Eleven kan få skyldfølelse for en annens død, få kroppslige plager som problemer med å sove, hode og magevondt, og at noen elever i sorg kan trekke seg vekk fra venner og vil ha sorgen for seg selv. Som følge av traume og tap, kan ofte depressive følelser hemme tankevirksomheten.

Posttraumatisk kriser gjør den sørgede urolig og stresset. Som forståelsesramme for denne type krise, blir posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) brukt(Bugge & Røkholt, 2009). Dyregrov (2008) påpeker at unge som utvikler en posttraumatisk stresslidelse (Posttraumatic Stress Disorder = PTSD) har som regel vært vitne til dramatiske og skremmende episoder. Det kan være snakk om voldsomme konfrontasjoner med utfall i død og skade mot seg selv eller andre. I følge Bugge og Røkholt(2009) har Verdens helseorganisasjon satt kriterier for en slik diagnose, og det kan ses til at eleven viser observerbar atferd som:

1. påvisbar ytre stressbelastning (hendelser utenom det vanlige som er så alvorlige at de vil ha betydning for enhver) (Bugge og Røkholt 2009, s. 182).

Eleven inntar overlevelsesmekanismer som gir seg utslag i blant annet å unngå aktiviteter og personer som kan minne om hendelsen. De kan distansere seg fra venner og klasse, og trekke seg bort i fra andre og vil ha tankene for seg selv. Elevene kan vise likegyldighet, og de unngår samtaler om kritisk hendelse (Dyregrov, 2008; Raundalen & Schultz, 2006).

2. gjenopplevelse av den traumatiske hendelsen(Bugge og Røkholt 2009, s. 182). Eleven gjenopplever den dramatiske hendelsen stadig, og dette kan kalle frem ubehagelige minner som repetisjon av hendelsen i form av bilder, lyd og lukt. Den unge kan oppføre seg og utøve tegn på følelser, og kroppslig aktivitet som om hendelsen gjentar seg (Dyregrov, 2008; Raundalen & Schultz, 2006).

3. symptomer på økt aktivitet (søvnproblemer, irritabilitet, konsentrasjonsvansker, økt årevåkenhet, overdreven skvettenhet, fysiologiske reaksjoner på stimuli som minner om den traumatiske hendelsen) (Bugge og Røkholt 2009, s. 182).

Dette kan kjennetegnes som at eleven stadig er på vakt, og dette kan beføre i at hvis eleven føler seg presset, vil han kunne flykte fra situasjoner som minner han om sorgens årsak. Nattesøvnen kan forstyrres av drømmer om hendelsen. Eleven kan ha problemer med å få sove, og kan vise sinneutbrudd og fortvilelse (Dyregrov, 2008; Raundalen & Schultz, 2006).

I en klasse er det elever med individuelle forutsetninger og behov, og Dyregrov (2008) anbefaler lærere til å ha et våkent blikk for de av elevene som har vært utsatt for sorg og krisesituasjoner. De skal også følge opp elever som virker trist, hvor de i tillegg unnviker å ha sosialt samvær med andre elever. Elever som oppleves som sarte og har følelsesmessig personlighet, samt elever som tidligere har opplevd tap, må læreren også ha et øye for å se Dyregrov (2008) opplyser at det er viktig å følge opp *Posttraumatiske* etterreaksjoner. Slike reaksjoner kan speiles ut fra et mønster (se punktliste 1-3 ovenfor), og hvis elever fortsatt har varende sorg etter en måned siden hendelsen som forårsaket sorgen, bør lærerne være svært observant. Dyregrov (2008) viser til at elever som får etterreaksjoner kan oppleve stadig tilbakevendelse til krisens begynnelse. Hendelsen oppleves i tanker og opptrer i drømmene. Elevene mister interesse for omverden, og unngår kontakt med medelever og voksen. Dette er reaksjoner som skal tas alvorlig, og eleven vil ha behov profesjonell hjelp utover den støtten skolen kan gi.

2.1.3 Ikke bare død gir sorg...

Konsekvenser for elever som Mobbes

Killen (2004) opplyser om at det viktig å vite om at, ikke bare sykdom og død gir sorg. Barn som mishandles, barn med ruspåvirkede foreldre, barn som må flytte grunnet familiesplittelse, og barn som blir utsatt for mobbing kan også bære med seg en sorg, som for de voksne er vanskelig å se. Omsorgssvikt kan føre til sorg og fortvilelse hos barn, og Killen(2004) konkluderer med at omsorgssvikt kan i noen tilfeller også føre til mobbing. Mobbing i skolen kan ha stor innvirkning i forhold sosiale relasjoner mellom elever og lærere. Hvordan

defineres mobbing? Mobbing er handlinger «som gjør at noen føler seg ulykkelig» (Arnesen, 2004, s. 195). Olweus (2000, s. 17) trekker frem at mobbing «er når en person blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer». Mobbing og erting foregår i skolen, og er del av de konflikter som oppstår i skolerommet. Arnesen (2004) sier noe om hva som kan forårsake mobbing, og hun trekker frem at problematikken, kan bunne ut i at det eksisterer makt og hierarkier innenfor en elevgruppe. Det kan ses på at en eller flere elever stempler andre elever, og elever som blir sett ned på vil bli utfryst av gruppefellesskapet. Arnesen (2004) ber lærerne være våkne ovenfor elever som blir holdt utenfor vennegjengen. Elevene det gjelder, kan oppleve svært stor påkjenning ved å bli ertet, overvåket, undervurdert og det eksisterer lærere som undervurderer situasjoner som burde ha vært tatt et grep om (Arnesen, 2004).

Hvilke konsekvenser kan mobbing gi? Mobbing kan forårsake triste elever, som mister sin livsglede. Nyere forskning viser til at unge som har vært utsatt over lengre tid med stadige negative handlinger fra andre, kan utvikle symptomer innenfor PTSD skala. Idsøe & Idsøe (2011) mener at det er greit å minne lærerne om at elevers dårlige presentasjoner faglig, kan skyldes mobbing.

Omsorgssvikt

Killen (2004) legger frem at barn som ikke får daglig omsorg i form av trygghet, og personlig oppfølging i forhold til alder og behov, barn som blir utsatt for voldelige, trakasserende og seksuelle overgrep, barn som lever sammen med foreldre i et ruspåvirket hjem, er barn som lever under mindreverdige og utrygge forhold, dette er barn som utsettes for grov omsorgssvikt. Barnemishandling er et annet begrep knyttet opp til omsorgssvikt, og begrepet forstås med barn som utsettes for vanskjøtsel, psykiske, fysiske, og seksuelle overgrep (Killen, 2004).

Litteraturen definerer fire former for omsorgssvikt:

1. Barn blir utsatt for vanskjøtsel
2. Barn blir utsatt for fysiske overgrep
3. Barn blir utsatt for psykiske overgrep
4. Barn blir utsatt for seksuelle overgrep (Killen, 2004, s. 35).

Killen (2004) peker på at i den store sammenheng av saker, er det de tre sistnevnte overgrep som til tider vekker størst oppmerksomhet hos både medier og fagfolk. Vanskjøtsel kan være omfattende og er det vanligste tilfellet av omsorgssvikt. Fraværende omsorg for barnet, kan påvirke evnen til individuell utvikling – dette i form av manglende kognitiv, emosjonell, sosial og fysisk stimuli. Killen(2004) opplyser at fraværende omsorg kan gi utslag av blant annet emosjonell reaksjon.

Å ha opplevd krig og flukt

Barn og unge som har opplevd krig og flukt, har levd et liv i frykt der mennesker er påført vold, smerte og død. Barn fra krig og flyktningeleirer som flytter inn i Norge, har vi et spesielt stort ansvar for(Raundalen & Schultz, 2006). Skolen som institusjon og læreren vil ofte være de nærmeste i møte med barn som har opplevd krig, og Raundalen & Schultz (2006) mener skolens ivaretagelse av elevene er særdeles viktig. De mener at skolen vil på mange måter representere et fremtids håp, og læreren er en elementær faktor i skolebildet til å vise omsorg og til å legge til rette for trygge rammer i klassen(Raundalen & Schultz, 2006). Det krever stor forståelse og innlevelse fra de voksne, for å kunne vite hvordan disse barns hverdag har vært. Tilrettelegging av de unges hverdag vil kreve sitt, både fra lærere, lokalmiljø og profesjoner i helsevesenet(Sydnes & Godal, 2001). Noen av elevene som kommer fra krigsrammede områder, og har vært på flukt, kan utvikle traumatiske reaksjoner. Krig og katastrofer påvirker konsentrasjon, og for disse elevene vil det i første omgang være behov for sosialt samvær i trygge omgivelser(Sydnes & Godal, 2001). Flere elever har ifølge Raundalen & Schultz(2006) beskrevet at timene i skolen har vært deres trygge havn, og at de har følt seg mindre komfortabel i skolegården i friminuttene. Dette kan muligens ses dit at elever som har opplevd krig og flukt, føler seg tryggere ved rolige voksenstyrte klasseroms aktiviteter, enn fri impulsiv lek i skolegården(Raundalen & Schultz, 2006).

Å ta sitt eget liv

Som nevnt tidligere trekker Bugge & Røkholt(2009) frem at de unges reaksjon på sorg varierer fra person til person. Ungdom reagerer ulikt følelsesmessig, og for enkelte av de unge er sorgen tung å bære, så tung at de velger å ta sitt eget liv (Dyregrov, 2008). Det har gjennom tid vært forsket på tematikken rundt selvmord og Dyregrov (2006) trekker frem at det gjennom denne forskningen har vært vanskelig å si på forhånd hvem som kan utvikle

selvmordstanker. Derimot er det registrert at hvis en ungdom tar sitt eget liv, kan dette utløse depresjon og selvmordstanker hos gjenlevende venner(Dyregrov, 2006). Pubertetstid er en periode hvor de unge vokser og utvikles i tanke og kropp og Dyregrov (2008) peker spesielt på ungdomstiden som en risikoperiode, og at selvmordstanker kan innta de unges tanker når ting i livet butter mot, og alt oppleves vanskelig. Emosjonelle vansker påført ved kjærlighetssorg, konflikter med foreldre og venner, lavt selvbilde og tro på seg selv kan også være en utløsende faktor til å ta sitt liv. I følge Dyregrov (2008) har selvmordsforskningen gitt funn, og den viser til at spesielt gjelder det gutter under 15 år, som ønsker å dø. Hvorfor er ikke besvart, men man bør være oppmerksomme på elever som sier at de ønsker å dø, for å følge disse opp. Elever med selvmordstanker trenger fagkyndig veiledning og skal henvises til profesjonell hjelp. En undersøkelse gjort av Dyregrov (2006) av 32 etterlatte elever etter selvmord på videregående skoler, opplevde minst halvparten til dels alvorlige posttraumatiske plager. Elevene var lite motivert for skolearbeid, og flere hadde stort fravær og konsentrasjonsvansker. Noen av elevene var svært plaget med hodepine, og mye av tankevirksomheten i undervisningstimene bar preg av å planlegge hverdagen hjemme. De elever dette gjaldt, fikk påfallende lave karakterer enn forventet. Etterreaksjoner kan utløse selvmordstanker og skading av seg selv(Dyregrov, 2006).

Skilsmisse barna

Skilsmisser er en vanskelig livssituasjon, ikke bare for de to som skille lag, men også for den tredje part, barna. Skilsmisser vil som oftest føre til sorgreaksjoner hos barn og kan påføre barn sorg som vedvarer over tid(Raundalen & Schultz, 2006; Thuen, 2012). Med bakgrunn i dette er ikke Thuen(2012) enig med tidligere forskning av skilsmissebarna, der det har blitt argumentert med at skilsmissebarna klarer seg bra. Dette har blitt tilbakevist etter 30 års forskning. Vitenskapelige undersøkelser har kommet fremt til at skilsmissebarn har dobbel så stor sjanse til å utvikle psykososiale problemer. Dette kan gi varierende plager som; mage, hode og ryggmerter, ofte svimmel, ofte i dårlig humør, dårlig matlyst, og noen viser manglende livslyst og har ønsker om å få dø. Thuen (2012) peker på at nyere forskning viser til at skilsmissebarna har høg andel i å utvikle psykososiale problemer før eller senere i livet. Forskningsresultatene kan virke svært voldsomme, og de fleste barn som opplever at foreldrene skiller lag, vil oftest komme til å utvikle seg normalt.

2.1.4 Å leve med sorg i skole og klasseromsundervisningen

Dyregrov (2008) trekker frem at elever som opplever sorg, kan gi de det gjelder skolevansker. Disse kan være svært sammensatt og at de kan ha en kombinasjon av forskjellige årsaksforhold. Sorg og krisereaksjoner vil kunne ha individuelle forskjeller, alt etter alder og hvilke hendelser. Ungdommer opplever sorg ulikt. Enkelte reaksjoner på tapet vises tidlig, mens andre kan få fremtredende reaksjoner i ettertid, som eksempel de som forneker dødsfallet. Som folk flest har ungdommen også ulikt reaksjonsmønstre ved dødsfall i familien. Dette kan knyttes opp til hvor sterk relasjonene har vært i mellom de gjenlevende og den som er død (Dyregrov, 2008). I følge (Bugge & Røkholt, 2009) kan noen unge få utløsning av et sterkt sinne, mens andre trekker seg unna i det stille. Enkelte kan streve med frykt om å bli fratatt gjenlevende omsorgspersoner, og angst for selv å bli syk kan forekomme. Konsentrasjonsvansker og hukommelsessvikt kan hemme eleven i å følge med i undervisningen, og på bakgrunn av dette kan elevene glemme hva som skal gjøres av arbeidsoppgaver. Videre opplyser Bugge og Røkholt (2009) at mange unge er redd for å vise følelser i sorgen, og de er redde for å bli sett på som annerledes i forhold til klassekameratene, og kan i så måte fremstå som at alt er i skjønneste orden.

Skremmende opplevelser kan gi sterke sanseintrykk, og Dyregrov (2008) opplyser om at barn som har vært med i brann og bilulykker, kan innhente den skremmende opplevelsen ved å lukte røyk eller ved å høre hard bremsing. De som har opplevd sterke opplevelser, vil bære disse minnene med seg videre i livet. Aktivitet, og sanselige opplevelser får kroppen til å huske, og kan sette eleven i ubalanse, som kan føre til at eleven går i forsvarsposisjon ved følelsesmessige påkjenninger (Dyregrov, 2008). Forskning viser til at barn som har gjennomgått følelsesmessige påkjenninger, kan utvikle psykiske problemer senere i livet. Barn og unge som har gjennomgått sorg og kriser, vil ofte kunne føle seg ensom, alene og litt spesiell i forhold til resten av elevgruppa (Bru, 2011; Hordvik, 2001). Emosjonelle sårbare elever kan i møte med skolens utfordringer og skolearbeidets krav bli tapere i kunnskapssamfunnet. Deprimerte elever gir ofte opp, og har lite energi til å gjennomføre skolefaglige presentasjoner. Følelsen av at ingen andre har opplevd det samme som meg, tenker og føler som meg, kan føre til at eleven trekker seg unna sosialt felleskap i klasse og skole (Bru, 2011; Hordvik, 2001).

2.1.5 Ung, trett og sliten

I skolesammenheng blir ofte innadgerende⁹ vansker oversett fordi dette ikke ses på som å ha negative konsekvenser for undervisningen (Bru, 2011). Elever som viser manglende interesse og lav konsentrasjon, kan ofte bli sett på som lat. Denne type adferd kan være et tegn på at eleven sliter med vanskelige tanker, og ønsker derfor å bli usynlig i klasseroms bilde for å beskytte seg selv følelsesmessig (Bru, 2011). Slike personlige vansker kan kjennes igjen ved at eleven virker trist og drives av negative tanker, Bru (2011) viser til at elever som er triste vil streve med å organisere sitt arbeid, fordi depresjonen virker konsentrasjonsforstyrrende.

Utfordringer i læresammenheng kan utløse frykt hos eleven, og eleven vil derfor unngå å bli delaktig i situasjoner som krever presentasjon (Bru, 2011). Eleven som sliter med negative tanker vil ha problemer med å gjøre leksene sine, og de vil derfor bruke lang tid til innlevering. Det er viktig at læreren følger opp elever i sorg, og spesielt ber Bru (2011) lærerne være oppmerksom på innadgerende vansker, det stille barnet som prøver å gjøre seg selv usynlig i klassen. Bru (2011) ber lærere følge med elever som er sosialt passive og unngår interaksjon med andre, lærer skal rette sin oppmerksomhet mot og vurdere eleven gjennom samtale og observasjon. Bru (2011) trekker også frem at hvis en elev i klassen viser manglende konsentrasjon, irritasjon, mangler energi og i tillegg er synlig trist – bør det ringe en bjelle hos lærer, for dette er noe som skal tas på alvor.

2.2 Forskning om barn i sorg, og læreren i møte sørgende elever.

Jeg har søkt tidligere forskning rundt tematikken sorg og kriser. I dette delkapittelet, vil jeg skrive om de funn jeg har gjort og jeg trekker inn ett tosidig ståsted – sørgende elever i møte med skolen og skolen i møte med elever i sorg.

2.2.1 Pilotprosjekt ved Sørlandet sykehus.

Ved akuttpsykiatris avdeling på Sørlandet sykehus ble det i perioden 2007 – 2009 gjennomført et pilotprosjekt kalt familiesamtaler. Prosjektet hadde til hensikt i å kartlegge

⁹ Emosjonell og sosial tilbaketrekking, som er det motsatte av utadgerende (Bø & Helle, 2002).

pasienters barn i hvordan barnet opplevde sine foreldres situasjon (Helgeland, 2012). Samtalene skulle være med på å bryte ned tabu rundt dette å tørre å snakke om psykiske lidelser. Gjennom disse samtalene var det til stede ei 14 år gammel jente. Hun hadde vært sammen med sin mor da moren ville ta sitt eget liv. Marie som hun kalles for i denne samtalen, beskriver morens suicidale¹⁰ tanker for dumme tanker (Helgeland, 2012).

Marie: Mamma ønsker å dø

S(samtaleleder) Hvor var det mamma sa det?

M: I bilen

S: Var det i bilen?

M: Ja, mamma skulle kjøre en tur og så løp jeg bort og så gråt jeg så...Jeg sa jeg ville bli med. Trodde hun ville kjøre og dø...

S: Var du redd?

M: Ja...» (Helgeland, 2013, s.191).

Helgeland sier at barn som opplever spenninger i heimen tar innover seg det de opplever av følelsesmessig og kroppslige reaksjoner hos sine pårørende. Det å snakke med noen minsker tabu, som igjen minsker bekymring og stress for barnet (Helgeland (2013)).

2.2.2 Ungdommers opplevelser av vold og rus i hjemmet

Mathisen (2008) har gjennom sin hovedfagsoppgave ved universitetet i Tromsø, satt fokus på psykososiale problemer hos ungdom med ustabil oppvekst. Hun har intervjuet fire unge gutter, som alle har familiebakgrunn med vold og rus i hjemmet. Deres nettverk har vært preget av sosiale problemer og disse guttene har vært innom forskjellige støtteapparat som: Barnevern, PPT og BUP. I tillegg har de på bakgrunn av bråk og lovbrudd hatt kontakt med politiet. Fellesnevner for Mathisens(2008) informanter er at de er oppvokst med mye ustabilitet, usikkerhet, vold og rus i heimen. En av guttene forteller at han har levd et liv i helvete, og at alle rundt både så og viste, men ingen tok seg tid til å trå til for å endre familiesituasjonen for han. Bjørn som er hans fiktive navn forteller at hans far var alkoholiker og når han ble full, ble han også voldelig. Skolen viste om hans hjemmesituasjon. Han ble mobbet på grunn av farens alkoholproblem. «Det startet allerede i barnehagen» (Mathisen, 2008, s. 37). Skolen viste om mobbingen, de hjemme viste om mobbingen – ingen ting ble

¹⁰ Person som har til hensikt å ta sitt eget liv (Bø & Helle, 2002).

gjort for å bedre hans situasjon. Bjørn forteller at han ble mobbet så mye på skolen, at han ble syk bare han nærmet seg skolebygningen om morgenen.

Bjørn: Jeg har levd et liv i helvete!»

Bjørn: «Foreldrene mine og skolen viste om det, men gjorde ingenting...

Vår: Hadde du noen voksenpersoner rundt deg som du hadde tillit til?

Bjørn: Ingen! Og det er fortsatt ingen jeg kan stole på! (Mathisen, 2008,s.27).

Mathisen(2008) lurte på om ikke lærerne tok grep om mobbingen. Bjørn sier blant annet dette: «Det er udyktige lærere. Altså personer som på en måte driter i om elever skal bli vernet, for at de ikke skal ødelegge kompisforholdet mellom elevenes foreldre, altså mobberens» (Mathisen, 2008, s. 55). Bjørn forteller videre: «... Så er det mange ting jeg ikke kan. Matte og sånt, som jeg rett og slett ikke kan... Man lærer ikke så mye når man sitter og er livredd hele tiden» (Mathisen, 2008,s.55).

Det kommer frem i Mathisens(2008) studie at Bjørn ikke så ofte har vært sammen med andre i fritidsaktiviteter. Han ønsker å oppleve mening med livet med å gjøre noe, men har problemer med å igangsette noe selv. Mathisen (2008) spør Bjørn om han har hatt noen positive opplevelser med hjelpeapparatet, og hun ber han om å beskrive opplevelsen. Bjørn forteller: «Det var da jeg var innlagt på(navn og sted). Det siste vi gjorde, jeg og kontaktpersonen min der... Det siste vi gjorde før jeg ble utskreven... Det var at han og jeg kjørte en lengre biltur! Det syntes jeg var snilt gjort! Vi var bare ute og kjørte og overnattet også...»(Mathisen, 2008, s.61).

Roy-Arne er en annen gutt i Mathisens(2008) studie. Hans oppvekst er nokså lik Bjørns. Roy-Arnes stefar kunne være svært voldelig. Når stefaren kom full hjem, endte det opp med krangling mellom stefar og mor, og stefaren slo henne. Dette er hendelser som har skjedd, mens Roy-Arne har vært til stede. Hans oppvekst var preget av mye redsel — fulle stefedre som drakk og slo. Han og moren har flyttet mye. Roy-Arne har vært mye trist etter at moren skilte seg fra hans far. Han mener at det liksom var da alt det vonde begynte. Roy-Arne har som Bjørn blitt mye mobbet på skolen., og mye av mobbingen har vært på grunn av hans hjemmesituasjon (Mathisen, 2008). Roy-Arne forteller: « ... Jeg har vært et mobbeoffer siden første klasse... Jeg regnet liksom med at når jeg begynte på videregående skulle jeg ikke bli

mobbet mer. Der tok jeg feil. Jeg har mine perioder der jeg virker ganske dum... for jeg har lese og skrivevansker...Så jeg ble mobbet på grunn av det og...» (Mathisen, 2008, s. 39). Mathisen(2008) spør også Roy-Arne om han har noe positivt å si om hjelpeapparatet rundt han. Han forteller: « det var faktisk når jeg kom til Utekontakten første gang, når jeg pratet med en av dem som jobbet der. Jeg var ganske langt nede. Hadde nettopp kranglet med moren min...»(Mathisen 2008,s. 62). Roy-Arne forteller at denne personen tok seg tid, ringte hjem, og at han fikk sove der om natten. Mathisen(2008) lurer på hva som gjorde denne opplevelsen til noe positivt, og Roy-Arne svarer: «... Det var det at han brukte tid, hørte på meg, brukte tid...»(Mathisen, 2008, s. 62).

2.2.3 Tap av omsorgspersoner

Grellan(2001)viser til eget studie der hennes forskning grep om elevenes egne opplevelser sosialt og faglig etter tap av omsorgspersoner. Elevene i hennes forskning var ungdoms- og videregående skoleelever. Resultatet av studiet viser til at disse elevene har fått varierende støtte fra skolen. For noen var en slik støtte svært begrenset. Elevene i undersøkelsen hadde ønsket å ha blitt sett mer av lærer, og at lærer kunne ha vist mer forståelse for deres sorg. Elevene uttrykte en følelse av at lærerne hadde for liten kompetanse i hvordan behandle elever med sorg, blant de som hadde mistet sine foreldre(Grellan, 2001). Det har visst seg at flere elever mener at lærerne burde ha tatt kurs i hvordan de skulle behandle elever i sorg (Bugge & Røkholt, 2009).

2.2.4 I samarbeid med unge sørgende

Bugge, Grelland & Schrader(2004) har gjennom arbeid med temahefte *Ungdom og sorg* hatt tett samarbeid med ungdom og deres erfaringer med sorg. Gjennom samtaleprosess med ungdommen, har de i fellesskap skrevet temahefte om sorg. En av ungdommene forteller om sin opplevelse etter at en venn døde brått: «Det tar tid før du virkelig forstår at en venn er død. Du venter liksom på at vedkommende skal dukke opp» (Bugge, Grelland & Schrader, 2004, s.17). En annen ungdom som har bidratt med sine livserfaringer, forteller om vennen som var syk og døde av kreft: «Når du er ungdom, er du på en måte udødelig og tenker at det er gamle mennesker som får kreft»(Bugge, Grelland & Schrader, 2004, s. 14). Ungdom som får kreft kan ofte føle seg alene, og denne sykdommen gir mange plager, og langt sykehusopphold. For mange er det vanskelig å komme tilbake til klassen, og ungdommen vil da trenge støtte i fra

venner, familie og lærere utrykker ungdommen i denne veilederen om sorg. I heftet rettes det et fokus på at skolen er et sted der det stilles krav til lesing av teori, og at klasserommet er ei arena for læring. Tross alt, bør det finnes et handlingsrom og det refereres til at: « Skolen kan utvise skjønn ved fravær, evaluere med skjønn ved karaktergivning, utvide tidsfrister for innleveringer...» (Bugge, Grelland & Schrader, 2004, s. 28).

2.2.5 Alvorlige sykdommer

Foreldre og andre familiemedlemmer med sykdommer som kan få døden til følge, kan utløse angst hos de unge. Kreft er en slik sykdom, og Dyregrov(2012) viser til at forskning av barn som opplever at foreldre får kreft og som dør som følge av sykdommen, har disse barna en økende risiko for angst og depresjon og i tillegg kan de slite med å tilpasse seg sosialt i hverdagens arenaer. «Det var vanskelig... De sa jo også at det ikke var så alvorlig... Jeg trodde på det hele tiden...» sier en gutt 13 år som mistet sin pappa i kreft (Dyregrov 2012, s.46). Barn påvirkes av situasjonen, og det er viktig ved slike sykdomsforløp å se foreldrenes omsorgskapasitet og deres behov for støttetiltak. Barn midt opp i slike situasjoner føler seg maktesløse, de bærer på vekslende følelser fra frykt til håp. Denne situasjonen påfører barna lavere energi og konsentrasjon. Dette gir dem lite matlyst, et utløp av plager som hodepine, vondt i magen og liten eller ingen lyst til å ha sosial aktivitet med venner. Dyregrov (2012) trekker frem at mange unge påtar seg omsorgsoppgaver. Dette kan være godt for noen, mens for andre kan dette være svært tyngende, fordi de unge opplever at de ikke strekker til og at det de gjør ikke føles som noen hensikt.

2.2.6 Masterstudenters forskning innenfor tema sorg og kriser

Masterstudent Stokka (2011)Universitetet i Agder, stiller spørsmål om *kontaktlæreres utfordringer i møte med elever i sorg og kriser*. Stokka(2011) har intervjuet 7 lærere ved barne- og ungdomstrinn, og besvarelsene hun har fått, viser en fellesnevner. Samtlige viser usikkerhet i hvordan å møte eleven i sorg. Lærerne i denne undersøkelsen føler et stort behov til å tørre å gå inn i situasjonen med åpent sinn. Hvordan møte eleven? Hva skal jeg si? Hvordan få tak i hva eleven sliter med? Lærerne ga uttrykk for at det var utfordrende å snakke med elever om sykdom og død. Noen lærere mente de hadde fått for liten informasjon om årsak, andre lærere konkluderte med at eldre elever trakk seg unna å ville ha minst mulig

oppmerksomhet. Noen av Stokka(2011) informanter mente at det var lite gjennomgang og planlegging av beredskapsplaner for handling i sorg og krisesituasjoner (Stokka, 2011).

Masterstudent Tjørn (2012) Universitetet i Stavanger belyser sitt masterprosjekt rundt tematikken *Sorg og Omsorg* og setter problemstillingen til *Hvilke reaksjoner opplever ungdom som har mistet et søsken, og hva er deres opplevelse av foreldrenes og skolens ivaretagelse av dem i tiden etter?* Tjørn(2012) har intervjuet tre familier som har mistet et barn. Ungdommene i denne studien som har mistet et søsken er i alderen 15-17 år, og deres søsken døde for 2-3 år siden, og dødsårsaken til deres søsken var bilulykke, drap og overdose.

I forhold til skolens ivaretagelse av elevene har masterstudent Tjørn (2012) vanskeligheter med å komme med detaljerte opplysninger, dette fordi hun føler å ha fått ufullstendige svar på spørsmålene. To av ungdommene forteller at de har hatt et godt møte med skolen, mens den tredje ungdommen føler at skolen kunne ha gjort mer for han enn det som ble gjort. Han sier at han fikk tilbud om samtale med helsesøster, og at han hadde en lærer som viste omsorg og tilpasset undervisningen, men at dette førte til at de andre elevene begynte å uttrykke misnøye med at han skulle ha fordeler arbeidsmessig i forhold til resten av klassen. De andres elevers negative reaksjoner førte til at han ble mer ensom og innestengt i seg selv(Tjørn, 2012).

Masterstudent Knutsen (2013) Universitetet i Stavanger, har fokus på lærerens kompetanser. Knutsen (2013) retter søkelyset mot *Læreres kompetanse om arbeid med elever i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene*. Knutsen (2013) sine funn bak intervjuene kan ses i den retning at lærerne føler et mist over at de ikke har hatt faglig undervisning innenfor sorg og kriser i lærerutdanningen. Samtidig mener disse lærerne at de gjennom et levd liv og med iboende medfølelse ikke har vegring for å møte eleven i sorgsituasjoner. Kunnskap om elevens reaksjon i sorgen, og hvordan møte han i og gjennom dette hadde vært til stor fordel. De fleste informanter i denne studien ønsker mer kompetanse rundt områdene teorier og trekker frem at de vet for lite om sørgende barn. Informanter i denne undersøkelsen er hentet i barneskolen (Knutsen, 2013).

2.3 Skolen i møte med sårbare elever ved sorg og kriser

Gjennom dette delkapittelet trekker jeg inn teori som hvordan viser til hvordan skolen kan bli bedre på å møte elever i sorg. Kunnskapsdepartementet har gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet 2009 – 2012*, utarbeidet mål for videreutdanning for lærere. Formål med denne videreutdanningen er *å styrke den faglige og pedagogiske kompetansen hos lærere i grunnskolen og videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet).

2.3.1 Innovasjon

Norsk skole kan ses på å gi et godt pedagogisk tilbud, når det er sagt skal det også sies at enhver skole kan bli bedre. Kvalitetsutvikling i skolen er et viktig område og ei tilnærming til å bli en bedre skole i møte med elevmiljø, knyttes opp mot innovasjonstenkingen (Nilsen, 2010; Buli Holmberg, 2010). Skogen & Sørli definerer innovasjon som «Planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis» (Skogen & Sørli, 2002, s.16). Buli Holmberg (2010) tilføyer at ei kvalitetsutvikling bør ses i sammenheng med utviklingsarbeid innen skolens systemnivå og individuelt. Det kan ses på at både innen skolen og ved pedagogisk psykologisk tjeneste er det behov for å heve kompetansen rettet mot tilpasset opplæring og innovasjonsarbeid (Buli Holmberg, 2010).

2.3.2 Elevtilpassing

Dyregrov (2008) peker på at, skolen må tilpasse læringen etter kriser. (Raundalen & Schultz, 2006) forstår at en lærers hverdag innebærer mange oppgaver, og påfører henne en hektisk hverdag gjennom de forpliktelser som læreplanen stiller. Tross alt, er det eleven det dreier seg om, som skal oppnå kunnskapsmål. Det vil da være på sin plass at læreren har innsikt i den enkeltes elevs behov, for så å tilrettelegge undervisning, arbeidsmengde og lekser på nivå med det som eleven mestrer (Raundalen & Schultz, 2006).

For å finne ut av elevens behov, må læreren møte eleven der han står i dag. Det vil være viktig å møte eleven i åpen dialog alene, slik at læreren får innsikt i hva som er vanskelig med tanke på læringssituasjonen (Dyregrov, 2008). I samråd med eleven kan læreren legge til rette for elevens ønsker om hvordan han vil at klassen skal møte han og hva som skal sies (Dyregrov, 2008). Elevens lærere må samkjøres slik at alle vet hvilke avtaler som er blitt gjort med elev og hjem. Dyregrov (2008) anbefaler en pedagogisk plan for oppfølging av elever i sorg, denne

vil gi innsikt i hvordan en tilrettelegger skoledagen og hvilke fritak og oppfølginger eleven skal ha. Elever som har vært utsatt for kriser, må få vite at det er lov å være passiv i timene, og disse elevene skal ikke utsettes for press, og de må få muligheter til å bruke lengre tid på sine arbeidsoppgaver (Dyregrov, 2008). Elever som bærer på iboende sorg vil kunne streve med å oppnå de kompetanser som faglige krav stiller. De kan oppleve stress og de er redde for å mislykkes (Bru, 2011). Ved enkelte tilfeller bør kriserammede elever få fritak for prøver som krever høg konsentrasjonsevne, og det oppfordres til å gi eleven redusert hjemmearbeid i en overgangsperiode (Dyregrov, 2008).

2.3.3 Krisepedagogisk modell – en samtalemodell for hel klasse, et verktøy når sorg og kriser rammer

Observasjon av elevene er lærerens viktigste nøkkel, for å innhente informasjon om elevene har det bra eller ikke. Lærer skal gjennom samtale og observasjon kartlegge den enkeltes situasjon og trivsel (Raundalen & Schultz, 2006). De skjulte krisene er viktig å få tak i, slik at barna og ungdommene slipper å bære på iboende sorg alene. Skolen må forstå at elever som bærer med seg sorg, er i ubalanse og kan ha store problemer med å motta og fordøye læring. Elever som lever i vanskelig livssituasjon, har også tankene med seg på skolen og dette medfører lavere konsentrasjon, hukommelse og faglig presentasjonsnivå. I følge Raundalen & Schultz (2006) er det særdeles viktig å ha et blikk for den enkelte, og planlegge undervisningen ut i fra den enkeltes behov. I tilfeller der elever skal møte klassen igjen etter at død, eller andre sårbare hendelser har inntruffet, er det viktig at lærer samtaler med eleven, om hva som skal sies i klassen.

Som et støttende verktøy for læreren i undervisningen, viser Raundalen & Schultz (2006) til en krisepedagogisk modell, som kan være et viktig verktøy i vurdering av elevenes pedagogiske og psykologiske behov. Modellen kan være et godt hjelpemiddel for læreren i hvordan gjennomføre en klasseroms samtale.

- Uttrykksfasen: Læreren legger til rette for et trygt samtaleklima, elevene får ordet.
- Faktafasen: Sortering, moderering og supplerering av fakta, læreren tar ordet, elevene får spørre.

- Handlingsfasen: Videre bearbeiding, elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement.
- Oppfølgingsfasen: Lærer følger opp elever som virker spesielt berørt. I samråd med foresatte vurderer lærer kontrakt med PP-tjenesten (Raundalen & Schultz, 2006, s. 41).

Raundalen & Schultz (2006) benytter seg av eksempler av krisesituasjoner der modellen kan brukes. Det kan dreie seg om en voldsom flom eller om brann i nærmiljøet, som fører til tap av elevers hjem, og påfører personer skader. I *Uttrykksfasen* må det avsettes god tid til samtale. Elevene må selv få lov til å fortelle, uttrykke seg, og spørre. Vi snakker med hverandre, vi ser hvordan andre reagerer, vi hører hva andre tenker og knytter dette opp til vår egen forståelse og tanke. I *Faktafasen* skal læreren ha innhentet opplysninger om situasjonen, for å informere elevene om hva som har hendt. *Handlingsfasen* kan ses på som bearbeiding av opplysningene. Elever kan uttrykke seg ved utsagn om at ingen ting nytter. Det er viktig at elevene får vite hva som skjer, og får oppdaterte opplysninger. *Oppfølgingsfasen* ses på som å arbeide seg gjennom en krise. Noen trenger lengre tid enn andre til å forstå det som har skjedd. Handlingsfasen og Faktafasen bearbeider forståelsen og tankesettet, slik at elevene kan forholde seg til det som har hendt. Noen elever vil kunne trenge tettere oppfølging enn andre, og lærer må vurdere i samråd med foresatte, og PPT om det er behov for individuelle tiltak. Modellen trenger ikke nødvendigvis være retningsledende, men et verktøy til vurdering og refleksjon (Raundalen & Schultz, 2006).

2.3.4 Beredskapsplan

Det vises til Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler § 4 Ansvar.

Internkontroll og § 14 Sikkerhet og miljømessig beredskap.

Kommunen skal blant annet: ha det overordnede ansvaret for beredskapsarbeidet i kommunen. Dette gjelder alle institusjoner, på alle nivåer, uavhengig eierforhold
Virksomhetsleder(styrer, rektor/direktør) bør blant annet:

- Sørge for at virksomheten har kompetent personell som ivaretar, følger opp og melder fra om bekymringer.
- Utarbeide beredskapsplaner i samarbeid med kommune, som beskriver hvordan ledelsen og de ansatte skal håndtere ulike situasjoner.
- Ha innøvde rutiner for alvorlige hendelser. (Utdrag fra Veileder i beredskapsplanlegging, 2013, Udir.no).

Raundalen og Schultz (2011) oppfordrer skolen å forbedre sin krisehåndtering, slik at lærerne står sterkere i et uforutsett møte med krise og sorgsituasjoner.

Dyregrov, (2008, s.6) konkluderer med at:

Det første steget i all planlegging består i å erkjenne at slike hendelser... (som ulykker og død)... kan ramme din skole... Det andre steget handler om å innse at slike hendelser følelsesmessig kan berøre barn sterkt og vanskeliggjøre skolearbeid. Det tredje steget består i å lage en liste over krisesituasjoner som kan tenkes å hende. Det fjerde og viktigste er å ha planer klare for slike situasjoner slik at skolens personell vet hva de skal gjøre.

Dyregrov (2008) anbefaler å lage gode beredskapsplaner og til ha rutiner på å gjennomgå disse i personalgruppa. En slik plan er et kvalitetssikringsarbeid, som er med på å forebygge unødig rot i det som skal gjøres når kriser oppstår. «Beredskapsplanen skal hjelpe oss til å bli etterpåkloke på forhånd, før krisen inntreffer» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 195). En slik plan bygger på bedre var prinsippet, og gjør den enkelte ansatt mer mentalt forberedt på kriser som kan ramme. Beredskapsplanen plass må være tilgjengelig for alle ansatte (Raundalen & Schultz, 2006). En god beredskapsplan er et nyttig redskap når kriser rammer, og avklarer roller og ansvar. En slik plan gir trygghet til de som arbeider i skolen – Hva skal gjøres? Hvordan? Hvem sitt ansvar? Likeså er en slik plan med på å gi foreldre og elever trygghet i at pedagogiske tiltak som iverksettes gagnar den det gjelder (Dyregrov, 2008). Ved utarbeidelse av en beredskapsplan er det viktig å nedsette ei krisegruppe. Denne gruppa bør inneholde minst to lærere, skolehelsesøster, om mulig en eller flere av disse; rådgiver/verneombud/sosialpedagog/spesialpedagogisk lærer, samt rektor ved skolen (Dyregrov, 2008).

Dyregrov(2008) mener at gruppas arbeid er å identifisere alle mulige krisesituasjoner for elever og skolens personell. En risikoanalyse bør utarbeides med blick for egen skole og lokalmiljø. På bakgrunn av dette skal det utarbeides en plan for hvert enkelt mulig utfall. Følgende mulige hendelser ber Dyregrov(2008) om at bør dekkes i planen: Brann, alvorlige volds- og eller trussel handlinger, terrorhandling, dødsfall og alvorlige sykdommer, selvmord og selvmordsforsøk, ulykker, transportulykker i og utenfor skolen. Det er særdeles viktig at skolen informerer elever hva som skal gjøres i krisesituasjoner. Skolen bør iverksette rutiner på brannøvelser, og gi elevene grundig informasjon hvordan de skal opptre i slike

situasjoner. Dette for å unngå situasjoner ved faktisk brann at elever blir redde og gjemmer seg, i stedet for å følge den instruks skolen har gitt (Dyregrov, 2008).

Dyregrov (2008) trekker frem at det er viktig at, de ansattes roller skal avklares og adresser og telefonnummer til pårørende skal oppdateres. Gjennom sitt arbeid med planen må det etableres kontakt med eksternt kriseteam, til for eksempel kommunens, BUP, PPT, helsesøster og prest. Planen gjennomgås og vurderes sammen med hele personellgruppa, og hvis mulig skal personalkurs om kriser iverksettes, samt kunnskapsformidling gjennom aktuelle nettsider og bøker. Planen skal kunne gjøre rede for blant annet varslings og evakueringsprosedyrer (Dyregrov, 2008). I følge Raundalen & Schultz (2006) bør beredskapsplanen ha årlig gjennomgang, for oppdatering, repetisjon og forbedringer. Elever kan ha sine meninger om hva som bør være med i planen, fordi flere elever har opplevd sorg, og kan si noe om elevens behov i sorgperioder i skolen. Også Bugge & Røkholt (2009) foreslår et elevsamarbeid i utviklingen av beredskapsplanen, det vises til at elevens behov kan dekkes bedre, ved å få lov til å være med på å utvikle beredskapsplanen.

2.3.5 Hvordan kan lærer bli bedre på å møte med elever i sorg?

Det vises til at «det finnes mye ubarmhjertighet i skolen» (Arnesen 2004, s. 39) Det eksisterer til dels en viss tendens til at enkelte elevers følelsesmessige ståsted blir oversett av lærerne. Elevene pådyttes ekstra byrder ved å stille dem ovenfor store krav i perioden av elevens liv, der andre emosjonelle vanskeligheter kan være tungt å bære (Arnesen, 2004). Noddings (1984) i Arnesen (2004, 39-40) påpeker at lærerne må vise barmhjertelighet, og at «kjærlighet til barna skal utgjøre rammen for arbeide i skolen og være retningsgivende for hvordan vi behandler dem». Det er lærerens ansvar å gripe inn når det oppleves at elever har det vanskelig, og det skal ikke være slik at ansvaret fra skyves og på klandres at elevens tristhet skyldes utenom skolens ansvar (Arnesen, 2004). Læreren skal være profesjonell nok til å møte hverdagsproblematikk, og i tillegg ha øyne for den enkelte elev, også når kriser rammer (LK06).

Raundalen & Schultz (2011) mener at lærerne trenger kompetanse i å utøve aktiv lytting, som betyr å ta seg tid til å høre etter hva eleven sier og til å bekrefte at det som er sagt er blitt

forstått. Også Arnesen (2004) viser til at anerkjennelse og respekt er en grunnleggende byggestein i samhandlingen, både hos elevene seg i mellom og lærer – elev. Anerkjennelse legges til rette ved å sette seg inn i den andres livsverden ved å møte eleven i dialog og aktiv lytting (Arnesen, 2004). Bø (1996) mener at bevissthet og åpen dialog er med på å tydeliggjøre lærerens interesse for eleven og i møte med foreldrene lytte til deres ønsker i sammensatte situasjoner. Foreldrene trenger å se seg selv som ressurser i elevens liv, og lærerne er viktige personer til å bekrefte dette. Foreldrene kjenner som regel barna sine best, og en slik tilbakemelding kan komme til å bety mye for den enkelte. Spesielt viktig er dette der foreldre sliter på bakgrunn av ymse forhold som til eksempel sykdom, skilsmisse, og sorg (Bø, 1996).

Lærerne trenger kunnskap om å samtale med barnet (Håstein & Werner, 2003). I denne samtalen er det viktig å anerkjenne den andre, som betyr å sette seg inn i den andres sitt ståsted. I anerkjennelsen av den andre er oppmerksomheten rettet mot elevens forståelse og ved lærers bekreftelse på å ha forstått dette. Hvis lærerne møter elevene i klassen med blikk for individuelle behov, vil elevene oppleve automi¹¹ som kan innvirke på å lykkes i skolen og i sitt videre liv (Håstein & Werner, 2003). Dette handler om et møte med den andre – relasjoner ansikt til ansikt (Arnesen, 2004).

Kinge (2006) viser til at det ikke er nødvendig å kunne metoder for å ha samtale med barna. Hun mener at det i første omgang er viktig å vise den andre anerkjennelse og empati. Den enkelte skal sette seg inn i den andres opplevelser og oppfatninger av deres liv, uten selv å bære med seg egne holdninger inn i denne samtalen. I følge Kinge (2006) dreier det seg om å være medmenneske, bygge opp tillit og gi seg tid til å lytte. Respektere andres meninger, følelser og holdninger, selv om du som samtalepartner ikke deler disse og hun sier: «Å være profesjonell er etter min mening ikke et hinder for å kunne være personlig og bør heller ikke være det. Til syende og sist vil det være min personlige tilstedeværelse og mitt personlige og ekte engasjement som vil kunne bli avgjørende for om jeg lykkes eller ikke i å hjelpe den andre» (Kinge 2006, s. 186). Med dette mener Kinge (2006) at det viktigste i møte med barn og unge som opplever sorg og kriser, er å ta mot til seg å møte dem. Det handler om å være til stede på en medmenneskelig måte når vi samtaler med barna. I følge Kinge (2006) ønsker de fleste en slags metode i å samtale om sorg med barna. Det viktigste i samtaler med barn er å

¹¹ Selvstendige handlinger (Bø & Helle, 2002).

ha tid til å lytte til hva barna sier, reflektere seg over det som sies, og ha tid til å være stille og til å gi barnet tid til å prate. Det er snakk om å møte barnet med omsorg, og til å være et medmenneske. I møtet med barnet skal vi gi oss tid til å være tilstede akkurat i den stunden det gjelder, og vi skal heller ikke være redd for å vise egne følelser (Kinge, 2006).

Samtale med eleven

Tilbakemeldinger fra lærer vil kun ha påvirkningskraft, hvis lærer blir sett på som signifikante i relasjonen mellom elev og lærer (Bø, 2005). Nottings (1997) mener at vi hele tiden må ha et øye for den enkeltes behov. Hun peker på at omsorg har sitt utspring i de grunnleggende sidene ved menneskelig eksistens; fødsel, død, fysiske og følelsesmessige behov og lengselen etter omsorg» (Nottings i Arnesen, 2004, s.38).

I skolesammenheng er læreren elevens nærmeste ressurs og den nærmeste til å se elevens behov og til å dekke opp om dette. Grunnleggende elementer som godt klasseromsklima, og lærerens omsorg har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling (Arnesen, 2004). Det dreier seg om å skape tillit, sette seg inn i den andres situasjon. Gjennom tillit dannes trygge rammer, som støtter opp og viser forståelse for den andres følelser. En lærer som viser empati og anerkjennelse av eleven vil lettere få innsikt i elevens behov, følelser og tanker. Når læreren legger til rette for god samtale, vil elevene oppleve å bli tatt på alvor og dermed tørre å uttrykke seg selv ved å si sin mening. Dette gir læreren innsyn i elevens livsverden og det viser elevene respekt (Arnesen, 2004). Bugge & Røkholt (2009) påpeker at en god lytter er aktiv til stede i samhandlingen og lever seg inn i det elevene uttrykker.

2.3.6 Lærerveiledning

Germeten & Skogen (2011) mener at lærerne bør vite om at elevsamtalene er et redskap i å møte eleven der han står – dette dreier seg ikke bare om et faglig ståsted, men også å få innsikt i elevens emosjonelle og sosiale ståsted, og det er denne samtalen som skal legges til grunn som et virkemiddel til individuell tilpassing. Lærerne skal sammen med elevene vurdere å reflektere over hvordan elever lærer best, og hva som skal til for å nå sine mål (Germeten & Skogen, 2011). Bugge & Røkholt (2009) anbefaler å benytte seg av egne fagdager, disse kan knyttes til kvalifiserte personell, som inviteres til å komme for å holde foredrag om temaer. Dette kan være en god investering til å planlegge tiltak, og til å snakke om situasjoner skolen

kan komme opp i. Slike fagdager kan gjerne has sammen med foreldrerepresentanter, hvor ulike forhold kan diskuteres i forhold til skole – hjem (Bugge & Røkholt, 2009). Egne studier i personalgruppa av tema sorg og kriser kan knyttes opp til tilgjengelig veiledningshefter. Flere organisasjoner og Utdanningsdirektoratet har skrevet veiledningshefter, som kan benyttes til personlig lesing, og til bruk ved organiserte fagdager hos den enkelte skole. Ungdom har selv vært med å utfylle innhold i heftet *Ungdom og sorg*¹² som er skrevet av Bugge, Grelland & Schrader (2004).

2.3.7 Ny lærerutdanning

Ny rammeplan(2009) for lærerutdanning har fått implementert studiets forløp til 5 år, med masteravslutning. Den nye rammeplanen har utvidet pedagogikkfaget fra 30 til 60 studiepoeng, og det nye faget heter *pedagogikk og elevkunnskap*. Det nye pedagogikkfaget skal ha et større fokus rundt sosiale problemer, mobbing og trakassering (St.meld. nr. 11 2008-2009).

Pedagogikkfaget skal også sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring. De skal få innsikt i hvordan skolen i samarbeid med andre instanser kan bidra til å løse slike problemer... Det er derfor viktig at lærere kan vurdere når deres egen kompetanse ikke lenger strekker til, og når pedagogisk og psykologisk spesialkompetanse bør trekkes inn.

(St.meld. nr.11, 2008-2009).

Den nye lærerutdanningen stiller høye krav til lærerne ikke bare faglig kunnskap, men også kunnskap om elevens emosjonelle ståsted. Lærerne skal så visst ikke stå alene med å utvikle gode læringsmiljø, også skoleeier blir stilt krav til, om å følge opp elevens psykososiale læringsmiljø. (St.meld. nr.11, 2008-2009).

2.4 Skolen som en lærende arena

I dette delkapittelet vil jeg trekke inn skolens ansvar om tilrettelegging for elever med individuelle behov og forskningssynspunkter hvor vidt dette gjøres. Hva er skolens ansvar?

¹² Heftet er tilgjengelig hos websiden til <http://www.ung.no/>

Hvilke rettigheter har eleven og hvilke forventninger bør hjemmet stille til skolen som institusjon, og til lærerens praksis?

2.4.1 Elever i dagens skole

Befring (2001) belyser dagens skole gjennom et toveis perspektiv, den kan både være en forebyggende mulighet, men også en risikofaktor for elevene. Skolen skal være et trygt sted å være der ideologien ses på som til «barnets beste¹³». Til tider har barnets problematferd blitt sett på som: «det er individet selv og foreldrenes som har hovedansvaret for at den unge ikke skikker seg vel» (Befring, 2001, s.68). Skoleledelsen bør innhente informasjon over hvilken kunnskap lærerne har, slik at kompetanseheving iverksettes. Skolen skal følge overordrede mål, og i det innebærer at skolen har kompetanse på de områder de er forpliktet til, som følge av politiske beslutninger (Buli Holmberg, 2010). Barn har behov for informasjon ved alvorlig sykdom hos foreldre og andre nære familiepersoner. De viktigste hjelperne for å yte omsorg i og gjennom sykdom og ved død er familien selv. Utover dette har helsepersonell et ansvar. I tillegg har skole og barnehagepersonell forpliktelser i forhold til barnets psykososiale helse uansett om barna er pårørende barn eller etterlatte barn – dette jamfør både Opplæringsloven og Barnehageloven (Dyregrov, 2012).

2.4.2 Tilrettelegging for individuelle behov, eller?

Haug (1999) mener at mange lærere synes det er et merarbeid å legge til rette for individuelle tilpasninger i klasserommet, og enkelte av lærerstabelen ønsker at elever med spesielle behov skal ha undervisning utenfor klasserommet. Dette kan også ses i forhold til hvilke vansker det dreier seg om. Spesielt kan det gjelde elever med store adferds- og lærevansker. Hvorfor ønsker så mange lærere å ekskludere elever med spesielle behov? Er et spørsmål som det kan funderes over. Haug (1999) tror at tanken kan være god, og lærer eller spesialpedagog mener det er til beste for eleven. Det andre kan kanskje ses på at det er til klassens beste at enkelt eleven tas ut av felles undervisning. Haug (1999) konkluderer med at: «Varierende former for

¹³ I barnekonvensjonens artikkel 3 heter det: «Alle tiltak for barn skal være til barnets beste. Barn har rett til å bli hørt, eventuelt gjennom en representant, i saker som angår det.» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet).

segregerande¹⁴ integrering¹⁵ dominerer bildet av spesialundervisninga»(Haug 1999,s. 180). Normaleleven settes på grunnlag av gitte normer for hva som forventes av elevatferd og elevenes kunnskapsnivå i forhold til regler, opplæringsplaner og lærerens forventninger til den enkelte elev(Arnesen, 2004). Kunnskapssamfunnet krever utvikling og effektivitet, og i dette kan elever med spesielle behov bli glemt. Det virker som skolen har problemer å organisere god pedagogisk inkludering gjennom sin undervisningspraksis(Haug, 1999). Dette mener Haug (1999) er vanskelig å forstå, fordi en lærer skal ha så mye kompetanse at han eller hun er skikket til å undervise alle elever.

2.4.3 Kommunikasjon mellom skole – hjem

Dyregrov (2012) oppfordrer skolens personell om å ha en god kontakt med hjemmet gjennom alvorlig sykdomsforløp og død, samt samarbeide med foreldre om de tiltak som iverksettes i skolen. Dette vil være med på å styrke foreldrenes omsorgskapasitet ved at de får støtte og drahjelp fra skolen. Bugge & Røkholt(2009) konkluderer også som Dyregrov(2012), og i tillegg poengterer de at skolens støtte har mye å si for barna, som lever sammen med foreldre i sorgsituasjoner. Bugge og Røkholt (2009) peker på at god kommunikasjon mellom hjemmet og skolen er med på å støtte opp om elevens mestring og vil forebygge unødvendig belastning for elever i sorg og krisesituasjoner.

Dialog med foreldrene om hvordan skoledagen bør legges til rette, til det beste for eleven, vil være med på å danne gjensidig tillit, som igjen gagnar elevens videreutvikling likeså faglig som sosialt (Bø, 1996). Gjennom samarbeid med foreldrene er det viktig å formidle, at skolen må fortløpende få informasjon ved eventuelle sykdommer og ulykker som kan påvirke den enkeltes elev psykiske helse (Bugge & Røkholt, 2009). Dette vil også gjelde andre hendelser som kan påvirke eleven, som til eksempel dødsfall, skilsmisse, flytting m.m.(Bugge & Røkholt, 2009). En god skole støtter foreldrene og oppleves for dem et godt sted å være for barna. Å møte positive ressurser i skolen er med på å gi foreldrene trygghet, og er med på å styrke foreldrerollen (Bø, 1996).

¹⁴ Utskillelse. Skille ut de som er forskjellig ift flertallet i et samfunn. Et eksempel er å holde mennesker med ulik etnisitet fra hverandre. (Bø & Helle, 2002)

¹⁵ Forene atskilte enheter til likhet. (Bø & Helle, 2002).

Bugge & Røkholt (2009) mener at forebyggende arbeid med innsikt i tematikken død, ritualer sorg kan innlemmes i undervisningen. Det er viktig at læreren tenker over hvordan denne undervisningen blir lagt frem, fordi sensitive temaer kan utløse følelser som har vært gjemt, og et slikt tema kan gi elever følelsesmessig utløp som er vanskelig å kontrollere. Det kan være greit at hjemmet får informasjon om tema i denne undervisningen, i tilfelle barn har boende i seg sorg fra tidligere tap. Bugge & Røkholt(2009) mener at det i tillegg bør gis rom for at elever som ikke ønsker være tilstede, får mulighet til det, og får ha alternativ undervisning. Mange foreldre føler at de mister kontakten med sine tenåringsbarn, når de har mistet den ene av foreldrene (Bugge & Røkholt, 2009). Det kan være stor trøst i få samtale med læreren, om sin bekymring og til å få vite noe om elevens faglige og sosiale ståsted på skolen. Det viser seg at ungdom kan ha problemer med å snakke om det som er vanskelig, og at foreldre ikke føler at de får i gang en samtale med barna. Læreren kan her være til god støtte og veileder for foreldre, og her bør læreren eventuelt vurdere om hans kompetanse strekker til, og eventuelt innhente annen profesjonell hjelp i sorgarbeidet. Dyregrov (2008) og Raundalen & Schultz (2006) opplyser at observasjon av elevens almenntilstand og reaksjoner sosialt, psykisk og fysisk kan ses i forhold til PTSD modellen, og kan gi læreren pekepinn om elevens ståsted og behov for utvidet individuell støtte fra andre profesjoner.

Bø (1996) trekker frem at foreldrestøtte har vist seg å ha stor betydning, og viser til at Urie Bronfenbrenner¹⁶ forsket mye på skole – hjem samarbeid. Han viste til et samarbeid i beskjedent omfang, men det som var, hadde vært meget signifikant¹⁷ for elevens trivsel, mestring og presentasjoner. Den positive virkningen av elevpresentasjonene ses på at skolen har arbeidet aktivt for inkludering av foreldrene i skolens arrangement og undervisning (Bø, 1996).

2.4.4 Inkludering og samarbeid = Elevens læringsmiljø, eller?

Arnesen (2004) har kommet frem til i sin forskning at de « stille elevene » blir oversett av læreren til fordel for de frem pågående og engasjerte elevene. Hun konkluderer med at læreren forsømmer disse elevene, noe som lett fører til marginalisering av ei elevgruppe.

¹⁶ Professor i utviklingspsykologi ved Cornell University i New York i USA (Bø (1996:42)

Hennes intervju med lærere synliggjør dette, og hun viser til at de aktive elevene ofte er omtalt som ideal, mens elever som er stille og tilbaketrukket, ses på som å være sjenert og mindre flink (2004). Etisk sett speiles lærerens yrkesprofesjon til ikke å ha forskjellsbehandling av elever, noe som Arnesen aviser. Hennes forskning viser at lærerne, muligens ubevist trekkes mot det aktive og flinke barnet, mens enkelte informanter sier at her er det snakk om kjemi. Idealeleven blir sett på som mønsterelev, mens andre nevnes å falle utenfor (Arnesen, 2004). Bachmann og Haug (2006) har i sin forskningsrapport: *Forskning om tilpasset opplæring*, sett på begrepet inkludering. De mener at begrepene tilpasset opplæring og inkludering grip inn i hverandre, og taler for det samme. Det dras paralleller opp mot fellestrekk av begrepenes betydning, og knyttets her opp mot skole «... Å øke fellesskapet... Å øke deltakingen... Å øke demokratiseringen... Å øke utbyttet...»(Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Fellesskapet skal gi den enkelte følelse av å tilhøre et gruppefellesskap, den enkelte skal i gruppefellesskapet ikke bare være tilskuer men også få mulighet til å delta med det han kan, et gruppefellesskap der alle blir hørt og der alle får et faglig og sosialt utbytte (Bachmann & Haug, 2006). Olsen (2009) viser til at formål med inkluderingen ikke bare skal gjelde for enkelte elever, men skal gjelde for alle deltakerne innenfor skolesystemet. Buli Holmberg og Ekeberg(2009) poengterer nødvendighet om en samarbeidende skole. Det kan ses som at tidligere undervisningstradisjoner i skolen har fungert slik at undervisningen ble planlagt individuelt, og at døren til klasserommet ble lukket når undervisningen pågikk. Olsen (2009) mener at forutsetning for inkludering i skolen er å se på skolen som system der støtte og pådriv fra skoleledelsen har innvirkning på gjennomføringen. Det har noe med skolens visjon om hva inkluderingsstanken innebærer og hva som gjøres i forhold til elevene. I følge Buli Holmberg & Ekeberg (2009) vil felles planlegging, god kommunikasjon og samhandling i teamet, være med på å løfte generell undervisning og spesialundervisning til et bedre læringsutbytte for den enkelte elev. LK06 setter fokus på elevens medvirkning i og gjennom egen læring, noe som igjen er en forutsetning for tilpasset opplæring. Buli Holmberg & Ekeberg (2009) retter også et fokus mot elevmedvirkning i skolen, og i tydelig tekst sier de: « Den aller viktigste samarbeidspartneren til læreren er eleven»(Buli Holmberg & Ekeberg, 2009, s.199). I tillegg blir det lagt vekt på at for å oppnå et godt samarbeid både til elever, andre lærere og til elevenes foreldre, er god kommunikasjon et nyttig verktøy i samarbeidsprosessene (Buli Holmberg & Ekeberg, 2009).

¹⁷ Signifikant - betydningsfull, viktig. (Bø & Helle 2002:226).

2.4.5 Vurdering av elevens faglige og sosiale ståsted

Germeten & Skogen (2011) konkluderer med at lærerne må ha kunnskap om og ha forståelse for at elever tar til seg kunnskap på ulikt vis. Gjennom observasjon, elevsamtaler og kartlegging får lærer innsyn i elevens faglige og sosiale ståsted, og har dermed et redskap til å møte eleven der han står (Germeten & Skogen, 2011). Det er viktig å legge til rette for differensiert tilpasset undervisning både individuelt og i en sammensatt klasse. Motivasjon er en utløsende faktor for at elevene skal lykkes. Elevens medbestemmelse i læresituasjonen er med på å fremme indre motivasjon for arbeidsoppgavene. Indre motivasjon gir eleven mestringfølelse og gir lyst til å strekke seg fremover for å nå nye mål (Germeten & Skogen, 2011). Ogden (2008) mener at: « sosial kompetanse en nøkkelfaktor for å skape en inkluderende skole og sosial ferdighetsopplæring er antagelig en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasser og skoler » (Ogden, 2008). Dette ses på at sosial kompetanse knyttes til å oppdra barnet. Møtet med andre mennesker har stor betydning, og her vil ulike sosialiseringarenaer få innvirkning av barnets utvikling. Gjennom samvær med andre, er barnet nødt til å lære ulike kompetanser i samhandlingsprosessen. Det dreier seg om å utvikle gode sosiale relasjoner, som vil være med på å fremme barnets kognitive, mestrings- og emosjonelle utvikling (Ogden, 2002).

2.4.6 Profesjonsansvar og plikt

Germeten & Skogen (2011) viser til at informasjon om barn mellom institusjoner som samarbeider, skal denne informasjon være saklig, og det skal ikke gis mer informasjon enn det som trengs, for å belyse sak. Det er nødvendig å minne om at lærerne har taushetsplikt om den enkelte elev og elevens hjemmeforhold. Det skal derfor innhentes samtykke fra foreldrene til å gi informasjon til annen instans. Foreldrene har krav på kopi av informasjonen som overføres til andre institusjoner. Derimot minner Germeten & Skogen (2011) om at skal lærerne se bort fra taushetsløftet, der hvor det er mistanke om omsorgssvikt. Lærerne har plikt jmfør lov om barneverntjenester, å gi informasjon til barneverntjenesten med opplysninger der mistanke om mishandling og omsorgssvikt er tilstede.

Bugge & Røkholt (2009) viser til at det for lærerne kan være vanskelig å vite hvordan de skal forholde seg, der de vet om at elever opplever omsorgssvikt i hjemmet. Bugge &

Røkholt(2009) anbefaler lærerne å samtale med foreldre og helsetjenesten, for og iverksette tiltak, og de mener at læreren må få mulighet til å gå med ryggen bar, og i stedet la skolehelsetjenesten melde mistanke om omsorgssvikt til barnevernet. Bugge & Røkholt(2009) mener ikke at lærerne skal se vekk fra sitt ansvar om meldeplikt, men vurderer det dit at det er viktig at læreren opprettholder tillit i relasjonen skole, elev og foreldre.

2.4.7 Elevens rettigheter nedfelt i Lover, Planer og Regelverk

Opplæringsloven og Kunnskapsløftet⁰⁶ pålegger planlegging og gjennomføring av undervisningen på en slik måte at elevens sosiale og faglige utvikling skal ha et elementært fokus. I tillegg legger FNs konvensjon om barns rettigheter fra 1989 føringer hvordan undervisning i skolen skal legges til rette. Artikkel 29 1.a) « å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (FNs Barnekonvensjon). Haug (2003) trekker frem i innledningen i boka *Men de er jo så forskjellige* av Håstein & Werner (2003) at inkluderende skole ikke bare skapes i klasserommet, men må ses i forhold til hva skoleledere, rektorene og annet hjelpeapparat ser på som viktige støttende partnere for å etablere en skolekultur som fremmer verdiskapning i skolen. Lærerne er nærmest eleven gjennom skolehverdagen og deres arbeid for et inkluderende fellesskap er nødvendig. Læreren skal være bevisst sin egen profesjon, roller som tas, samt være med på å arbeide for et godt fellesskap i klassen, på tvers av klasser og i skolelandskapet generelt (Håstein & Werner, 2003).

Salmanca-erklæringen¹⁸ (1994) understreker at en inkluderende skole er en skole for alle. «The guiding principle that informs this *Framework* is that schools should accommodate *all children* regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions every child » (Salmanca, 1994, s.6). Handlings-programmet er et overordnet program i Salmanca-erklæringen, denne viser til at samtlige skoler skal ha kompetanse til å møte elever med ulikt behov, som fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle, og språklige behov (min oversettelse).

Kompetansekrav og mestringsopplevelse

Læreplanen generell del L97 og LK06 har et ethos¹⁹ som viser til planens autoritet. «Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre

¹⁸ Et handlingsprogram for spesialundervisning som ble opprettet på bakgrunn av en verdenskonferanse, som bekrefter alles rett til utdanning.

¹⁹ Moralsk oppfatning. (Bø & Helle, 2002).

utfordringer sammen med andre»(Generell del L97 i LK06). Planen poengterer mestringsoppgaver gjennom et arbeidsfellesskap. Planen belyser individets sosiale relasjoner gjennom samhandling, eget mestringspotensial og medmenneskelighet. Mennesket er et levende vesen, som har muligheter til å utvikle seg selv gjennom sosial interaksjon²⁰ (Generell del L97 i LK06).

Elev- vurdering

Vurdering er en sentral nøkkel i kunnskapsløftet og vurderingsformer er satt til undervisvurdering og til vurdering av sluttprodukt. Her kan begrepene *Vurdering av læring* og *Vurdering for læring* belyses (Rønbeck, 2009, s. 52-53). Rønbeck(2009) trekker frem at sistnevnte gir mulighet til forbedring av arbeidsoppgaver før endelig levering og sluttvurdering, dette fordi elev gjennom dialog og veiledning fra lærer kan diskutere mulige løsninger i arbeidet for å lykkes mot faglige mål. Vurdering for læring gir større motivasjon hos eleven for videre arbeid, samt at undervisvurderingen gir læreren innsikt i elevens ståsted for å tilpasse undervisningen som gir resultater og mestringsopplevelse hos eleven (Rønbeck, 2009). I henhold til St. meld. Nr 16 (2006-2007) *Tidlig innsats for livslang læring* skal elever som ikke har utbytte av undervisningen fanges tidlig opp, slik at oppfølgingsvedtak iverksettes.

St. meld. Nr 16 (2006-2007) viser til at læreren pålegges å gjennomføre vurderingsarbeid og kartlegging av elever for tidlig avdekke elevenes utfordringer. På bakgrunn av dette ønsker Departementet å yte kompetanseheving av lærerne for bedre å foreta individvurdering. Resultat og formål med kartlegging og nasjonale prøver er for å få innsikt i om elevens faglige nivå samsvarer med mål i kunnskapsløftet. Sammensatte problemer kan vanskeliggjøre arbeidsoppgaver for eleven, og hindrer eleven til å delta aktivt i planlagt læringsløp.

2.5 Modernitetens og kunnskapssamfunnets barndom

Dagens unge lever i ei tid der teknologi og sosiale medier har stor betydning for elevers fritidsaktiviteter og er et fremkomstmiddel for å møte ny tid i det moderne samfunn. Giddens (1990) konkluderer med at nye generasjoners tradisjoner forandres, og disse forandringene

²⁰ Samhandling (Bø & Helle, 2002)

blir sett i lys av den moderne verden hvor fortiden er avleggs og ikke vil passe inn i dagens levde liv. Giddens (1990) definerer dette som *Moderniteten*, en prosess gjennom en verden i endring av sosiale relasjoner, ei endring gjennom et globalisert²¹ samfunn.

2.5.1 Kompetansekrav i dagens samfunn

Vildby (1997) mener globaliseringen har ført verden nærmere på tvers av landegrenser, og i det endres kulturtradisjoner, som skjer på bekostning av møte mellom modernitet og globalitet. Gjennom et kunnskapssamfunn styrer og strukturerer utdanningsinstitusjonene barnas verden. Dette tilsier at de de unge står ovenfor mer utdanning, som starter tidlig og varer lengre ut i ungdomstiden enn tidligere (Vildby, 1997). Frønes (2007) konkluderer med at dagens ungdom er stilt over et større utdanningskrav enn tidligere tider hvor utdanning settes i sentrum, og forventninger settes til ungdom for framtidens utvikling og produksjon. Utdanningssamfunnet har på mange måter skapt tidlig sosial modning og en sen økonomisk autonomi²² (Frønes, 2007).

I følge Gjertsen (2003) vises det til at bakgrunn av modernitet og et utdanningssamfunn fremtrer systemtvang²³ og frisetting²⁴ Gjertsen (2003) mener dette påvirker de unges identitetsoppbygging og selvrealisering ved at de er frisatt, og ungdomstiden i tjuårsalderen fremtrer ikke som ei tid for etablering, men som porten inn til realisering, utdanning og opplevelser. Telhaug (1998) mener at den kulturelle frisettingen har ført til at barn modnes tidligere enn før, og at de kan selv legge føringer for individuelle framtidsplaner, men samtidig er de unge på mange måter blitt hjemløse. Dette på grunn av orientering i en utvidet horisont der globalisering og teknologi fører ungdommen i møte med nye sosiale mønstre.

²¹ Vi er stadig under utvikling. Informasjonsteknologi har ført landene nærmere, og vi påvirkes av disse. (Vilby 1997)

²² Selvstendighet/uavhengighet (Bø & Helle, 2002)

²³ Utdanning kreves, og mot tidligere tider der tjuårsalder bar preg av familieetablering, er dagens tjuåringer forventet å ta utdannelse for selvrealisering og arbeidstilbud (Frønes, 2007)

²⁴ Dagens unge er ikke tradisjonsbundet slik som før, da yrker gikk i arv. Bondesønnen ble bonde og fiskersønnen ble fisker. Nå velger de unge utdanning og yrkesvalg på bakgrunn av egne interesser og selvrealiserings lyst (Gjertsen, 2003)

Relasjoner til familie og egen kultur nedprioriteres til fordel for egen individualisering(Telhaug, 1998).

Det moderne samfunn stiller store krav til de unge. Mange av dagens unge har liten tro på seg selv og egen mestring (Frønes, 2007). Dagens samfunn vises å være sterkt individstyrt, noe som stiller krav, og dette fører til barnas avhengighet av tilrettelagt hverdag. Målet for å realisere seg selv kan ses på og knyttes opp mot ulike samfunnsledd – familie og venner, skolen gjennom faglige og sosiale måloppnåelser, og organisasjoner som tilbyr fritidsaktiviteter(Frønes, 2007). Barnet sosialiseres gjennom ulike kontekster, en interaksjon mellom barnet og omgivelsene. Barnet er innenfor ulike miljø, der disse påvirkes av hverandre. Systemene viser til at barna påvirkes av dem og har ringvirkninger i forhold til barnets selvutvikling individuelt og sosialt (Bø, 1996). Gjertsen (2003) trekker frem at dette kan ses gjennom forskjellige kontekster hvor det moderne samfunn og den sosiale verden innlemmes i systemene *Livsverden* og *Systemverden*. Livsverden legger føringer for våre handlingsmønstre og livsstil. Nye utfordringer håndteres på bakgrunn av erfaringer og handlinger preges av dialog med hverandre. Systemverden grip inn i livsverden og gjør den enkelte anonym (Gjertsen, 2003).

Dagens barn begynner i barnehagen fra de er veldig små, deretter inn i skole og SFO og institusjonenes barndom varer fram til de er rundt 19-20 år (Gjertsen, 2003). Gjertsen (2003) viser til at dagens elever har en lengre sosialiseringsperiode i relasjon barn – barn, enn tidligere barn – voksen, hvor modernitets og kunnskapssamfunnet stiller store individuelle krav til elevene – samspill og lek frarøves til fordel for kunnskap. Det moderne samfunn og den sosiale verden innlemmes i system – Livsverden og Systemverden. Menneskets samfunn knyttes til sosiale relasjoner, der vi utøver vårt daglige virke gjennom arbeid, familieforhold og vennskap. Livsverden legger føringer for våre handlingsmønstre og livsstil(Gjertsen, 2003).

Gjertsen (2003) konkluderer med at systemenes påvirkning og sammenheng synliggjøres i Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell som har fire sirkler fra innerst til ytterst – Mikro,meso, ekso og makrosystem. Bø (1996) skriver i sin bok *Foreldre og fagfolk* at

Bronfenbrenner beskriver mennesket og dets utvikling ved hvilke krefter som påvirker og hvilke miljø mennesket knytter seg til.

- Mikrosystemet knyttes opp til de sosiale settinger²⁵ personer aktivt deltar i og påvirkes gjennom. Hjem, skole, arbeid.
- Mesosystemet ses på som forbindelser mellom flere settinger. Elev, skole, hjem.
- Eksosystemet er settinger den enkelte sjelden deltar i, men som har påvirkninger i forhold til eksempel en aktivitet og miljø. Private og offentlige organer som til eksempel kommunestyre, skoleplanlegging.
- Makrosystem knyttes opp til staten og dens lover, regler og prioriteringer. Dette kan også ses i sammenheng med hvilke normer, kultur, tradisjoner, og forventninger som settes i det samfunnet en lever i (Bø, 1996, s. 44-48).

I følge Bø(1996) kan denne modellen hjelpe oss til å forstå menneskets relasjoner og virke gjennom forskjellige situasjoner. Også Buli-Holmberg & Nilsen(2010) viser til modellen, og peker på at systemteori kan være en støtte i forståelse av hvordan samspillet fungerer mellom perspektivene individ og system.

Gjertsen(2003) viser til at det er viss sammenheng mellom individuelle kriser og samfunnskriser, som for eksempel arbeidsløshet. Ungdom må selv finne ut hvordan de vil leve livet, finne sin egen identitet uten tydelige referanser, forbilder og familiemønstre (Gjertsen, 2003). Dagens samfunn kan ses på som svært individstyrt, noe som også stiller krav til den enkelte. Elevene er avhengig av tilrettelegging i oppnåelse av selvrealisering. Dette bunner ut i foreldrenes økonomi, barnehage, tilpasset skolehverdag og fritidstilbud (Gjertsen, 2003). De unges hverdag og aktivitet leves gjennom frisetting, kontroll og tvang. Presentasjoner representerer hvem jeg er i samfunnet. Noen unge opplever at de ikke strekker til med de forventninger som er satt, mens andre utvikler sin identitet gjennom å oppnå aktivitetsmålene(Gjertsen, 2003).

²⁵ Sted eller situasjon der folk samhandler (Bø, Ingerid 1996).

3 Metode

Metoden som brukes til å gjennomføre og ferdigstille prosjekt er designet i utførelsen. I følge Tranøy i Dalland(2000) er metode en måte «å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremstilles med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare» (Dalland 2000, s. 71) Som jeg skrev innledningsvis, så har jeg valgt et fenomenologisk perspektiv, som betyr å beskrive menneskene med deres erfaringer og forståelser av et problem (Postholm, 2010). Som jeg også har nevnt tidligere i oppgaven var utgangspunktet er elevperspektiv, men grunnet få informanter har jeg sett meg nødt til i tillegg la lærerens stemme få del i forskningen.

Metodene i min oppgave skal forsøke å gi svar på problemstillingen: *Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli i varetatt av skolen i sorgsituasjoner?*

I dette kapittelet redegjør jeg for framgangsmåter, det metodiske valg og utvalg av data som er blitt gjort i arbeid med oppgaven. Kvaliteten i arbeidet diskuteres i lys av etiske dilemmaer, og ved begrepene validitet og reliabilitet. Gjennom analysearbeidet har jeg gjennomgått innsamlet materiell og jeg har prøvd å finne ut datamaterialets gyldighet og pålitelighet. Samfunnsvitenskapelig metode er å søke kunnskap om verden ved å sette seg inn i virkeligheten gjennom den sosiale hverdagskontekst(Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kontekstrammen har vært hvordan ungdom og foresatte blir møtt og fulgt opp når død og kriser rammer. Metodelæren er på bakgrunn av dette et redskap som jeg har benyttet for å få svar på det jeg har tenkt på. Johannessen, et al.(2010) viser til at metoder i forskningen kan trekkes til å se over tidligere forskning, og om denne forskningen berører mitt tema. Jeg har på bakgrunn av innsamlet datamateriell analysert, og greid ut ei tolkning av innsamlet materiell.

3.1 Fenomenologi

Gjennom forskningsperioden har jeg benyttet meg av kvalitative²⁶ forskningsmetoder. Jeg har prøvd i den grad jeg kunne, og med den innsikt jeg har fått i intervju, til å få frem informantenes opplevelser. Fenomenologien er å beskrive mennesker, med deres erfaringer og forståelser av et problem/fenomen. «... fenomenologisk tilnærming hvor forskningsdeltakerne blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten»(Postholm, 2010, s.17). De

²⁶ «... å komme nær innpå personer i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om » (Johannessen, et al., 2010, s.103).

informanter jeg har hatt til intervju, har erfaringer i forhold til tematikken i mitt forskningsarbeid. Jeg har søkt deres opplevelser og jeg har prøvd å forstå informantenes egne opplevelser ut fra deres ståsted. Ifølge Johannessen, et al., (2010, s. 64) kan fenomener som skal undersøkes i forskningen, være vanskelig å undersøke i sin hele bredde og dybde. Jeg har prøvd å søke etter en fellesnevner som viser noe typisk, og som indikerer at de funn jeg har fått, kan representere min problemstilling, mine forskningsspørsmål, og teori i forskningsarbeidet. Tanker har surret: Vil jeg få svar på min problemformulering? Og i så tilfelle, vil prosjektet bunne ut med ny kunnskap om tema? Eller vil prosjektarbeidet samsvare med tidligere forskningsfunn?

3.2 Forskningsdesign

En masteroppgave er en type prosjekt der formål, planlegging, utførelse og gjennomføring er elementært og styrende for et ferdig produkt. Prosjekt stammer fra latinsk og betyr å kaste (Karlsen & Gottschalk, 2005). Et forskningsprosjekt har som mål å oppnå kunnskap om et problem, og bakgrunn av problemet stilles oftest en hypotese (Karlsen & Gottschalk, 2005). Forskningsdesignet²⁷ skal være min rettesnor på hvordan jeg skal gjennomføre prosjektet etter gitte problemformuleringer. Designet skal gi oversikt i hva som skal undersøkes – et hva, hvordan, hvem, hvilke, hvorfor, Hvilken data skal velges ut? Hvordan skal dette gjennomføres? Hva er relevant i forhold til tema? Og hvordan skal innhentet datamateriell analyseres? Hellevik i Holand(2006) poengterer at planen i prosjektet er nødvendig og det er dette som ses på som forskningsprosjektets design.

3.2.1 Min forforståelse – meg selv som forskningsinstrument

Problemstillinga er satt til å undersøke de unges opplevelse og de pårørendes opplevelser av hvordan de unge blir tatt vare på i skolen, ved sorg og krisesituasjoner. En opplevelse kan bare beskrives av en selv, og den som bærer sorgen. De som har vært gjennom en sorgprosess, vil kunne si noe om ens behov under sorgtunge omstendigheter, og hvilken hjelp de forventet av andre. Hypotese: Jeg har en følelse av at lærerne synes det er vanskelig og møte sørgende barn, og at lærerne har for lite kompetanse til å møte elevene når disse

situasjoner oppstår. Hypotese er satt på bakgrunn av mine refleksjoner og erfaringer gjennom et arbeid med barn og unge.

Hypoteseformuleringen kan vel også ses på som min ryggsekk, mine livsopplever gjennom livet. Den er ikke tenkt å være dømmende på noen måte, men mer et personlig verktøy for å finne ut om hva som kan gjøres for å bli et bedre medmenneske, i møte med sørgende mennesker. Forskningsspørsmålene skal hjelpe meg å spisse problemstillingen, slik at det er mulig å nå dypere inn i problematikken, for i så måte få besvart oppgaven på beste mulig måte.

Samtidig skal jeg være ærlig ovenfor meg selv, og deg som leser – veien inn i materien har vært både vanskelig og tungt. Jeg sitter med mye erfaring rundt tematikken sorg. Mine opplevelser har preget meg, og jeg har måttet ståsette meg for ikke å la personlige opplevelser og minner ta overstyring i mitt forskningsarbeid. Samtidig vet jeg at min livserfaring kan spore meg av, og få betydning for oppgavens pålitelighet og gyldighet. Jeg har forsøk å møte forskningsarbeidet med nye briller og et åpent blikk, for ikke å la mine erfaringer og opplevelser forhåndsdømme forskningen. Jeg kan gjerne skryte på meg at det har jeg klart, men det kan muligens ikke stikkes under en stol, at jeg ubevist har dratt med meg min fortid, også inn i forskningen. Er det mulig å nullstille seg som menneske, og bare glemme det som har vært? Det tror jeg ikke, men jeg har prøvd.

3.2.2 Tema, problemstilling, hypotese og forskningsspørsmål

I første fase av prosjektet satte jeg et mål for hva jeg ønsket å forske på. Som jeg har nevnt innledningsvis, ble valg for tema: Ungdom i sorg og krise, og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer. Problemstillingen har noe å si for hvem som skal velges ut og forespørres om å være informanter «... disse betegnes som enhetene i undersøkelsen»(Johannessen, et al., 2010, s.239). Tema om sorg i skolen blant unge har vært en overhengende paraply, hvor jeg så til slutt satte problemstillingen: Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli i varetatt på skolen i og etter sorg situasjoner?

²⁷ «En forsker starter med problemstillingen og vurderer hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål». (Johannessen, Asbjørn et al., 2010, s. 73).

Tidligere masterkoordinator for studiet ønsket at jeg skulle sette en hypotese, for videre å se om min oppfatning stemte med forskningsresultat, og tidligere funn gjort av andres forskning rundt mitt tema. Jeg har vært veiledet til å ta den vekk, men læreren i meg og personlige erfaringer gjør det vanskelig å eliminere den vekk.

Hypotese: Jeg har en følelse av at lærerne synes det er vanskelig og møte sørgende barn, og at lærerne har for lite kompetanse til å møte elevene når disse situasjoner oppstår.

Jeg har videre bygget ut tematikken i forskningsoppgaven med å sette underspørsmål til problemstillingen. Disse spørsmål er tilleggsspørsmål som er mine forskningsspørsmål, som jeg har brukt til innhenting av teori og som et verktøy for å belyse problemstillingen. Spørsmålene har hjulpet meg med å nå dypere inn i tematikken i søken etter svar.

3.2.3 Prosjektskisse

I min projektskisse beskrev jeg hvordan jeg ville arbeide med prosjektet, fra en ide til ferdigstilling av oppgaven. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitative metoder i forskningen. Ifølge Postholm (2010) har kvalitativ forskning fokus på menneskets relasjoner og handlinger i en hverdagskontekst. I startfasen av prosjektet var tanken intervju av elever på ungdomsskole og, eller videregående. Dette er noe jeg viser til senere i oppgaven, og som har vist seg å bli svært vanskelig å få gjennomført. Jeg satte opp i projektskissa en plan for hvordan jeg skulle gjennomføre og ferdigstille prosjektet.

- 1) Gjennomgang av forskning, mer teori.
- 2) Forberedelse av intervju/intervjuguide.
- 3) Melding til NSD.
- 4) Teorigjennomgang. Arbeid med teorikapitlet og utarbeidelse av intervju, mens jeg venter på svar fra NSD.
- 5) Mulige informanter/kontakt med skole/heim.
- 6) Infoskriv og forespørsel til den enkelte skole.
- 7) Infoskriv til de det gjelder
- 8) Forberede og gjennomføre intervju.
- 9) Transkribering og analyse.
- 10) Innlevering oppgave vår 2013

3.2.4 Teori – primær og sekundærdata

Jeg har knyttet oppgaven opp til teori og annen forskning som jeg har sett som relevant i forhold til mitt tema – ved bruk av søkermotoren Google, har jeg gjort søk for å lete frem til begreper, tema og forfattere jeg kan knytte teorien opp til. Søking av teori har jeg også gjort ved høgskolens Hifm portal under arkfanene Atekst som viser til avisartikler, og Idunn som har norske tidsskriftartikler. I tillegg har jeg benyttet bibliotekbasen bibsys.no. Bøker skrevet av Arnesen, Bugge & Buli Holmberg, Dyregrov, Germeten & Skogen, Kinge, Killen, og Raundalen & Schultz, har preget meg gjennom søk i teori. Jeg har også beveget teorisøket utover i å belyse annen teoretiske fremstillinger, og utsagn som sier noe om det samme på likt og ulikt vis. Gjennom teori jeg har gjennomgått, har interessante titler på teoretiske tekster dukket opp i referanselister, og lysten til å bevege seg inn i disse tekstene har også vært tilstede, men oppgaven må ha sin ende i hva som kan tas med av teori og empirisk materiell. Johannessen et.al (2010) mener det kan lønne seg å se en tekst fra ulike vinklinger – zoome inn og se fra flere perspektiv. Gjennom teoristudiet og datainnhenting har det vært nødvendig å gjøre analyse av enkelte tekster. Spesielt har lupen vært satt ved tidligere masterstudenters forskning, annen forskning rundt tema sorg, og relevans i massemedias avisartikler.

Jeg har i forskningen benyttet meg av både primær og sekundærdata. Fuglseth (2006) opplyser at primærdata kan ses som forskeren selv har samlet inn med utgangspunkt i til eksempel et internettsøk, teorisøk, ei anbefaling eller metoder i forskningen som intervju, observasjon m.fl. Sekundærdata knyttes opp til annen empiri og statistiske materialer som allerede er der før vi starter opp vår egen forskning.

Gjennom forskningsprosessen, kan det begge brukes til innsamling av datamateriell. Primærdata i min forskning er intervju og spørreundersøkelse, samt teori og internettsøk. Sekundærdata knyttes til annen forskning som er brukt til å belyse fenomenet i mitt tema.

3.2.5 Kvalitativt og kvantitative metoder

Metodelæren setter et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder, men også likheter. Spørreskjema kan brukes innenfor begge metodetilnæringer. Det som da skiller er at skjema anledning kvantitative metode ses på at utvalget har eksempel et svaralternativ lik ja eller nei. På bakgrunn av dette kan til eksempel folkets ferievaner vurderes ut fra hvilket ferieland de liker best (Johannessen, et al., 2005). Hvis det derimot ses på at et begrenset antall personer skal besvare spørsmål som impliserer noe som er mer av følelsesmessig art, og refleksjoner rundt dette, vil tilnærmingen være ut fra kvalitativt ståsted. På bakgrunn av Johannessen et al., (2005) definisjon av spørreundersøkelse i et kvalitativt forskningsarbeid, har jeg gjennomført denne type datainnsamling i mitt kvalitative forskningsprosjekt. Dette fordi ett intervju ble litt tynt i forhold tematikken i oppgaven.

Kvantitativt materiell samles i form av spørreskjemaer (Johannessen, et al., 2010) Kvantitative metoder benyttes når det er ønskelig å innhente oversikt over utbredelsen av et fenomen, og ved å finne årsaken til dette. I mitt prosjekt vurderer jeg spørreundersøkelsen til å kunne ha vært en kvantitativ metode, men med utgangspunkt i Johannessen, et al., (2005) definisjoner velger jeg å se på dette i forhold til kvalitative metoder.

3.2.1 Transkribering

Datamateriell i forskningen skal etter hvert transkriberes, og det betyr at forskeren har samlet inn den data som er mest relevant i sin forskning. All datamateriell skal dokumenteres i form av tekst, og intervju ved bruk av båndopptaker skal skives av som tekst (Johannessen, et al., 2010). Gjennom intervjuet jeg har hatt, har jeg gjengitt så godt jeg kunne, ord og setninger slik de ble formulert. Jeg har skrevet informantenes svar på bokmål, for å unngå gjenkjennelse av hvor deres dialekt har sitt opphav, og for å anonymisere deltakerne på beste måte.

3.2.2 Utarbeidelse av Intervjuguide

Gjennom arbeid med å utforme spørsmål, lages det en intervjuguide. Intervjuet klargjøres på forhånd, og kan være mer eller mindre strukturert. Ved bruk av ustrukturerte intervju har

forskeren mulighet til å følge opp svar eller og tilpasse spørsmålene etter situasjonen ved gjennomføring av intervjuet (Johannessen, et al., 2005). Før gjennomføring av intervju, utarbeidet jeg en slik intervjuguide²⁸. Jeg har prøvd å følge råd til Johannessen et al., (2005) ved å utarbeide intervjuguiden slik at moment, som presentasjon av meg selv og mitt prosjekt, å vise til hvilke spørsmål som vil bli stilt. Utover dette har jeg også vist til hva som skjer med datamateriell etter prosjekt -avslutt og garantere anonymitet, taushetsplikt og informere informant om retten til å avbryte sitt engasjement hvis ønskelig (Johannessen, et al., 2005).

Det å skrive gode spørsmål har vært et utfordrende arbeid. Jeg har gått noen runder med meg selv, om spørsmålene var åpne nok, om de var relevante nok, og ikke minst om de var skrevet slik at de ikke virket støtende på informantene. Jeg hadde i utgangspunkt tenkt å bruke opptaker under intervjuene, men fordi jeg fikk tilgjengelig få informanter til intervju, valgte jeg i stedet å notere. Jeg gjentok spørsmålet, der jeg følte at informant ikke hadde forstått spørsmålet mitt. Utover dette ble det også stilt oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene er ikke er innskrevet i intervjuguiden, men kom mer på bak av min nysgjerrighet i forhold til hva informant svarte. I tillegg ba jeg om bekreftelse for at jeg hadde forstått svar riktig, i forhold til hva det ble spurt om.

Jeg har hatt ett intervju med to informanter til stede samtidig – far og sønn. Intervjuet ble ikke slik jeg hadde forventet på forhånd. Elev var svært følelsesladet, og dette fikk ringvirkninger også til far. Jeg ble preget av uro, og jeg følte at jeg ikke kunne presse informantene til å svare mer på spørsmål enn de som var blitt besvart. Jeg vil få komme tilbake til møtet med far og sønn, senere i oppgaven.

3.2.3 Spørreundersøkelser

Spørsmål til bruk i spørreskjemaene bør ses dit at de er knyttet opp til tematikken i problemstillingen. Spørsmålsskjema kategoriseres i to hovedtyper. Faktuelle dreier seg om spørsmål i forhold å få objektive svar om blant annet kunnskap, miljø, og den andre ses ved å se på holdninger, opplevelser og erfaringer (Johannessen, et al., 2005). I følge Holand (2006) anbefales det ikke å lage for stort omfang av spørreundersøkelsen. Erfaringsmessig viser det

²⁸ Se vedlegg – intervju og infoskriv til informanter.

seg at ei mindre kjerne av respondenter er enklere for studentene å arbeide med enn et for stort utvalg, som kan gi mange variabler. Jeg benyttet meg av å bruke en enkel spørreundersøkelse i prosjektet. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 20 pedagoger boende fra nord til sør, i vårt langstrakte land. Denne undersøkelsen vil jeg komme litt nærmere innpå senere i oppgaven.

3.2.4 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste NSD

Når forskningsprosjektet skal iverksettes skal det også oversendes meldeplikt til NSD, som er personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste(Johannessen, et al., 2005).

Jeg har innhentet godkjenning fra NSD om i iverksetting av prosjektet. NSD har videre fått opplysninger fortløpende angående forandringer. Dette gjelder litt forandring ved formulering av tema, utsettelse av innlevering grunnet sykdom, og manglende informanter i forhold til hva som var intensjon med forskningsoppgaven. Master prosjektet avsluttes vår 2014.

Masteroppgaven ferdigstilles og leveres ett år senere grunnet manglende informanter, og på grunn av egen sykdom.

I og gjennom forskningsarbeidet skal forsker være bevisst sine håndtering av innhenting og oppbevaring av datainnsamlingen(Johannessen, et al., 2005). Dette har vært gjort, og innhentet materiale har vært lagret på privat PC, der dokument har vært beskyttet med passord.

3.2.5 Etisk og juridisk aspekt

I presentasjon av forskningsmaterialet er det viktig å tenke på anonymitet til deltakerne i forskningsprosjektet. «I forskningsetikken blir det i dag tatt for gitt at deltakerne skal beskyttes ved at forskeren lover at all informasjon skal behandles konfidensielt og anonymiseres ved publisering» (Forskningsetiske komiteer, 2011). I følge NSD skal deltakere skal ha informasjon hva innhentet materiell, herunder samtaler, spørreskjema og intervjumaterialet skal brukes til og hvor det skal publiseres. Slik informasjon har vært gitt både muntlig og skriftlig ved informasjonsskriv og NSD sin godkjennelse av prosjektet.

3.2.6 Hva er etikk?

Etikken belyses ut fra regler og vurderinger. Hva er riktig og hva er galt? Dette er retningslinjer for å besvare et problem ut fra forskjellige ståsteder. Det kan være snakk om hvordan mennesker skal forholde seg til hverandre og i den ligger ikke bare konkrete handlinger (Johannessen et al., 2005). *Med «etikk» mener vi den typen gjennomtenkning og refleksjon som vi foretar oss når vi undersøker og kritiserer grunnlaget for de moralske normenes og verdienes gyldighet»* (Fjørtoft & Skorstad, 1998, s.12).

Etiske spørsmål må stilles ved forskning som berører menneskene i forskningen. Menneskene har forskjellige sosiale røtter og ulik forståelse av verden (Johannessen et al., 2005). Forskeren kan påvirke andres forståelse, men det må ikke bli slik at forskeren har påvirkningskraft som fører til at folk endrer sine egne oppfatninger. Forskeren må se seg nødt til å vurdere om forskningsarbeidet ved sosiale problem egentlig bør forskes på, og muligens om så, avslutte sitt forskningsarbeid (Johannessen et al., 2005).

I relasjon med andre mennesker, har jeg måttet tenke over etiske problemstillinger, da min forskning har rørt ved andres menneskers følelser. Refleksjoner over om min forskning vil gagne det gode, eller bli unødvendig belastning for den det gjelder – og hvilke konsekvenser dette kunne ha fått. Det har vært viktig for meg i forskningsperioden, og ikke trø for nære, der det har vært kritiske hendelser i nyere tid. En overordnet regel har fulgt meg, om å respektere privatlivets fred, og til å godta et nei.

Etiske spørsmål har vurdert underveis, fordi tematikken i min forskning rører ved den det gjelder. Å gripe inn i andres sorg er vanskelig, fordi det har rørt ved mine egne tap og mine sorger i livet. Ved å kjenne på den iboende sorg i seg selv, blir jeg ydmyk, og jeg forstår at forskningstemaet kan være vanskelig å besvare, selv om tematikken er vel så relevant for bedre å møte sørgende i skolen.

3.2.7 Barn i forskningen

Det stilles krav til forskningen, og spesielt der barn er del av denne;

«... forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig, ... På den andre siden understreker retningslinjene at barn og unge kan trenge beskyttelse som deltakere i forskning, og at metode og innhold i forskningen må tilpasses barns alder og individuelle situasjon...» (Hansen, 2012). Jeg har gjennom prosjektarbeid vurdert mulige informanter opp mot dette, og ved intervju av elev, var det en god støtte å ha foresatte til stede.

Jeg har i mitt forskningsarbeid sendt ut informasjon til enkeltpersoner og institusjoner der jeg har foretatt informantsøk. Alle er blitt informert om at det er frivillig å være med og at alle har fått beskjed om mulighet til å trekke seg ut av prosjektet, når som helst underveis. De er også opplyst om at de ikke må begrunne dette nærmere.

3.2.8 Bruk av internett i forskningen

Forskningsetikk skal også ses på ved bruk av internett som kilde. Dette tilsier at forskning på internett stiller likt krav som annen forskning (Johannessen et al., 2005). Det vises til at skille mellom *privat og offentlig informasjon* på nett kan være vanskelig og må hele tiden vurderes (Johannessen et al., 2005,s. 93). Informasjon som regnes som offentlig for publikum, kan som en hovedregel benyttes i forskningen. I tillegg til offentlige nettsider og artikler ligger det også et mangfoldig og varierende informasjon av personlig privat karakter. Selv om dette er informasjon som kan lastes inn, skal forskeren vise særlig aktsomhet i bruk av dette materialet(Johannessen et al., 2005).

På bakgrunn av dette, har jeg kun benyttet meg av offentlige publikasjoner, som avisartikler. Jeg har hatt kontakt med informant i artiklene jeg viser til gjennom bruk av meldingsboks på Facebook. Informanten har skrevet til meg, at hun synes det er helt greit at jeg peker på hennes kommentarer i forhold til tematikken i masteroppgaven.

3.3 Utvalg – og gjennomføring

Formål med oppgaven har vært å finne ut hvilke opplevelse elevene har i skolen ved sorg, og hvordan de ønsker og bli møtt av skolen, og hvordan lærerne kan legge til rette for en inkluderende og trygg skolehverdag. Fokus har vært på ungdom i sorg og krise, og deres

pårørendes erfaring og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer. Ideen og bakgrunn for innhenting av materiale til prosjektoppgaven var å få informanter fra ungdoms – og videregående skole. Dette har vist seg å være svært vanskelig. Når det gikk som det gikk, så jeg meg nødt til å belyse problemstillingen fra flere perspektiv. Dette i form av å knytte til avisartikler og spørreundersøkelse, som har hatt til formål å beskrive funn, som et intervju og teori belyser.

3.3.1 Henvendelser til skoler

Jeg begynte først å søke etter informanter ved å henvende meg direkte til skoler. Jeg har vært i kontakt med 8 ungdoms – og videregående skoler i Nord – Norge. Første henvendelse har jeg gjort ved bruk av mail. I mailen presenterte jeg meg selv og mitt tema. Jeg la ved dokumenter som; godkjennelse fra NSD, infoskriv og samtykkeerklæring. Emailene ble sendt til hver skole individuelt, og ikke samlet. Dette for å anonymisere eventuelle informanters skole på beste mulig måte. Neste steg var telefonisk kontakt. Seks av skolene så denne henvendelsen som merarbeid mot andre oppgaver som måtte gjøres. To av videregående skolene jeg var i kontakt med, var svært positiv. Den ene svarte meg pr email og beklaget at de ikke kunne hjelpe meg, samtidig skrev rektor dette: «*Din forskning er viktig, så vi beklager at vi er nødt til å gi deg dette svaret. Lykke til med arbeidet!*». Rådgiver til en annen videregående skole ringte meg, og rådgiver fortalte at rektor på skolen så dette som svært relevant tema i forskningen. Rådgiver var blitt oppfordret av rektor til å hjelpe meg med å finne informanter. Der og da forstod jeg det som at rådgiver hadde forespurt to elever, hvorav den ene var ei jente, og hun sa seg villig til å la meg få fortelle hennes historie. Dessverre så ble det ikke foretatt intervju, jenta trakk seg, og jeg så meg nødt til å gå nye veier inn i tematikken. Den andre eleven som rådgiver hadde nevnt, hadde heller ikke lyst til å bli intervjuet.

3.3.2 Informasjon om tema og søk etter informanter på Facebook

Jeg har lagt ut informasjon om mitt arbeid på sosiale medier som Facebook og personlig blogg. Dette i håp av en snøballeffekt at noen viste om noen, som kanskje kunne? Larsen(2007, s. 78.) kaller metoden for *Snøballmetoden*, og den har til hensikt å snakke med noen om tema, hvor disse som hun snakket med, snakker videre med noen andre de kjenner, og videre til noen de kjenner...

Årsak til at jeg har benyttet Facebook som søkebase for å nå mulige informanter, er fordi denne sosiale kanalen kan nå svært mange på kort tid.

Informanter søkes...er det noen som vet om noen?, er det noen som kan dele denne videre til andre enn mine venner? Jeg søker informanter til min masteravhandling. Informanter gjelder aldersgruppen 15-18 år. Prosjektet er godkjent gjennom NSD Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Masteroppgaven er innom emnet Krisepedagogikk og Tema er: Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer. Informanter skal anonymiseres, så ingen får lov til å legge ut navn. Eventuelle informanter kan ta kontakt med meg på mobil 47618677, eller email olsane@online.no eller lukket meldingsboks her på facebook. Beste hilsen fra Ann-Elin Olsen Måselv. (kopi fra Facebook)

Gjennom denne metoden i søk av informanter, tok ei mor kontakt med meg. Hennes datter hadde gjennomgått krise i skole og hennes datter var villig til å stille opp til intervju. Jentas mor syntes det var et viktig tema å sette fokus på. Jeg skulle foreta intervju ved bruk av Skype. Jeg sendte henne intervjuguide med informasjonsskriv, samtykke erklæring og godkjenning om forskningen fra NSD. Noen dager senere fikk jeg beskjed om at informanten trakk seg.

3.3.3 Henvendelse fra en far

En far tok kontakt med meg. Han ønsket å la sin 13 år gamle sønn stille opp som informant. De hadde hørt at jeg ikke hadde fått informanter. Gutten hadde mistet sin bestemor, og han ville gjerne fortelle om sitt møte med skolen etter dødsfallet. Vi ble enige om at jeg skulle sende intervjuguide til dem med elektronisk post. Far og sønn gjennomgikk intervjuguiden sammen, og jeg fikk besvarelsen sendt tilbake til meg. Jeg gjennomgikk denne, og ei uke senere møttes vi for felles å gå gjennom spørsmålene. Jeg fikk avklart en del, og fikk også spurt noen tilleggsspørsmål. Jeg hadde samtale med far på telefon, før jeg hadde intervju med far og sønn. I forkant av intervjuet, fikk informantene anledning til å gjennomgå intervjuguide. Far og sønn besvarte spørsmålene, og tok denne med seg når vi møttes. Jeg valgte å la far foreta første intervju med sønnen, for å belaste han minst mulig, fordi gutten var svært lei seg grunnet bestemorens bortgang. Før vi møttes fikk de også tilsendt informasjon om mitt forskningsprosjekt.

3.3.4 Spørreundersøkelse

Tiden gikk, og der satt jeg med manglende informanter. Sykdom og manglende informanter hadde for heftet min forskning og innlevering. Jeg hadde for kort tid til innlevering, for kort

tid til å søke etter flere informanter. Jeg fant ut at jeg ble nødt til å gå andre veier for å søke kunnskap om tema til prosjektet. I utgangspunktet skulle elevens stemme fremheves, men jeg tok valget om å la de voksenes røst også nå frem. Jeg så meg nødt til å foreta en spørreundersøkelse. Dette ble sendt ut i lukket boks på Facebook til personer jeg vet om er lærere i grunn og videregående skole, førskolelærere, til sosial og spesialpedagoger i skole og PPT. Spørsmålet tok utgangspunkt i refleksjoner og utfordringer i møte med elever i sorg og kriser på skolen. Denne undersøkelsen bestod av to spørsmål. Begge spørsmålene er stilt slik at de utvalgte respondentene er nødt til å reflektere over egen yrkespraksis, egne erfaringer, samt vurdere sitt behov til mer innsikt og etterutdanning i forhold til tematikken i min prosjektoppgave. Noen av pedagogene brukte svært lang tid til å besvare disse spørsmålene.

3.3.5 Avisartikler

Gjennomgang av en del avisartikler har for meg personlig gjort seg utslag i et vell av refleksjoner. Har læreren for liten tid til å se den enkelte elev i klassen? Er fokus så mye på undervisning og gjennomgang av fagstoff at den enkelte elev og klassens miljø overses? Jeg velger å trekke inn et elevintervju i Glåmdalen avis. Jeg har vært i kontakt med Stenberg, og jeg har forespurt henne om å få bruke hennes artikler i Aftenposten og Glåmdalen avis. Sinikka Stenberg mistet sin søster i Utøya – tragedien, og hun føler hun ikke har blitt godt nok fulgt opp av lærerne på skolen. Dette er noe hun har uttrykt i media.

Jeg har fått informasjon fra NSD om at offentlige publikasjoner kan brukes, uten enkelt personers samtykke. Gjennomgang av teori anbefaler enhver skriver, til å være forsiktige med å referere til personlige hendelser publisert via internett (Johannessen et al., 2005) Jeg har på bakgrunn av dette vært i direkte kontakt med informant i overnevnte aviser.

3.4 Validitet og Reliabilitet

Datamateriell er ikke den virkelige verden, men skal brukes til å belyse denne (Johannessen et al., 2005). Har jeg klart å formulere problemstilling, slik at den er målbar? Er innhentet datamateriell relevant i henhold til problemstillingen? Gjennom analysearbeid, vil dette kunne gi meg en pekepinn på, om problemstilling og data kan knyttes sammen til å gi et pålitelig svar, eller?

3.4.1 Validitet

Validitet dreier seg om tanken bak metoden som brukes i undersøkelsen (Postholm, 2005). Validitetsbegrepet er *engelsk av validity, som betyr gyldighet* (Johannessen et al., 2005, s. 70). Validiteten ses på om jeg er på rett spor gjennom forskningsperioden. Dette vil si om jeg har *en rød tråd* i mitt forskningsarbeid. Er jeg god nok til å forklare noe slik at leser forstår? (Germeten, 2011, forelesing HIFM). Spørsmål kan stilles om innhentet datamateriell og metoder jeg har brukt i forskningen, er gyldig i forhold til tematikken i oppgaven.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i undersøkelsen skal vise meg om datainnsamlingen er målbar. Får jeg forskjellige svar? Har andre kommet til samme konklusjon som meg? Reliabiliteten viser hvor stor grad utvelgelsen av metodene har for å få frem det jeg ønsker å skrive om (Germeten 2011, forelesing HIFM). Hvor pålitelig er disse målingene? I følge Halvorsen(2003) har uavhengige målinger som gir et noenlunde lik resultat høy pålitelighet. Dette forteller meg at for å nå gyldighet i mitt datamateriale må jeg ha resultat som vektet mot Reliabilitet.

3.5 Analyse og fortolkning

Jeg som forsker skal belyse og forstå hver enkelt deltaker ut fra deres ståsted i de undersøkelser som blir foretatt (Postholm, 2010). Jeg har med utgangspunkt i kvalitativ tilnærming, søkt kunnskap til å besvare min problemstilling, og mine forskningsspørsmål.

Analysearbeidet ses på i et fenomenologisk perspektiv, hvor jeg har prøvd finne meningsinnhold i forhold til datamateriell, teori og egne erfaringer. Vygoysky(1986/2000) i Postholm (2010) konkluderer med at «ord ikke eksisterer annet enn i sammenheng med en person tilknyttet en sosial setting. Det betyr at konteksten som folk lever i, er med på å forme og bestemme hvilken mening mennesket legger i ulike ord og ytringer»(Postholm, 2010, s. 22). Dette forstås i en sammenheng at sosial og kulturell setting menneskene lever oppunder, har betydning for det enkeltes menneskes forståelse og oppfattelse av verden(Postholm, 2010). I følge Malterud(2003) i Johannessen, et al.(2010) består analysering i å finne mening

gjennom ulike steg i forskningen. Jeg har gjennom analysearbeid og tolkning støttet meg til disse stegene i arbeidsprosessen.

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning (Johannessen et al., 2005, s.173)

Jeg har kontinuerlig gått gjennom datamateriell, og dannet meg et inntrykk og lett etter mening i innholdet, og jeg har kategorisert meningsinnhold etter den relevans de har vært i min forskning, med tanke på tema, problemstilling og forskningsspørsmål, hvor jeg avslutningsvis har sammenfattet materialet i den hensikt å utforme mine beskrivelser av fenomenet som (Johannessen et al., 2005, s.173-174) viser til. Johannessen, et al., (2005) beskriver den hermeneutiske sirkel som et redskap gjennom fortolkningen, og at fortolkningens har sitt utgangspunkt i forskerens førforståelse.

I følge Johannessen, et al.,(2005) må jeg som forsker kunne gi begrunnelse for tolkning av deler av teksten, og for å kunne det må jeg finne mening i fortolkningen ved å vise til hele teksten, og når jeg så skal begrunne min tolkning av en hel tekst, må jeg begrunne dette i å vise til deler av teksten. Betydningen av den hermeneutiske sirkel er å bevege seg fra heltekst til deler av denne, og knytte tolkningen opp til kontekst og egen førforståelse (Johannessen, et al., 2005).

Dette har vært en prosess stegvis frem og tilbake, med refleksjoner og inntrykk for hver gang, og nedskrevne kommentarer i forhold til min forståelse i det som viser seg for meg i tolkningen, hva som bør trekkes inn i drøftingsdelen.

I følge Postholm(2010) vil kategorisering av materialet gjøre forskningsarbeidet enklere, fordi datamaterialet reduseres til enheter, som blir enklere og håndtere for forskeren. Jeg har fulgt Postholm(2020) sitt råd, og jeg har kategorisert deler av besvarelsen i intervjuet inn i emner, for så å trekke sammen til en helhetsforståelse. Delemnene er skrevet i underkapitler, med mine kommentarer avslutningsvis.

Analyseringsarbeidet i et fenomenologisk ståsted kan i følge Johannessen, et al., (2010) ses dit at meningsinnhold får stor betydning. Andre kan være narrativ, der intervjuene og annet datamateriell blir fremstilt i en fortelling, og eller beretningsanalyse der informantenes erfaringer og hendelser er i fokus (Johannessen et al., 2010). Gjennom fenomenologisk

vinkling vil jeg la fenomenet vise seg gjennom mine observasjoner i intervju og de besvarelser som gis, og de tanker som formes på bakgrunn av lest tekst. Min tekst kan ses på som fortellende, hvor jeg belyser informantenes erfaringer, med beskrivelser fra teori, annen forskning, og utvalg fra spørreundersøkelsen.

4 Presentasjon av empiri

Spørsmål om hvor gyldig innsamlet datamateriell er, kan stilles. I arbeidet med dette prosjektet, har jeg gjennomgått personlige henvendelser jeg har gjort i søk etter informanter. Jeg har søkt etter relevant teori, som sier noe om tematikken i mitt forskningsarbeid. Jeg har prøvd å nullstille meg i arbeid med oppgave og analyse, jeg har prøvd å bevege meg vekk fra egne erfaringer, og mitt lærerblikk, og sett teori og funn med åpne øyne. Jeg har båret min ryggsekk med meg gjennom forskningsprosessen, og jeg tør ikke hevde at ikke oppgaven viser preg av det, men jeg har prøvd så godt jeg kunne. Masterarbeidet har tatt ett år lengre tid, enn tenkt. Jeg har ikke hatt veileder siste året, og ansvaret har ligget i mine hender, og jeg har måttet fulgt min egen intuisjon i veien videre i arbeid med masteroppgaven.

Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli i varetatt av skolen i sorg situasjoner?

I dette kapittelet vil jeg få presentere mine funn i innsamlet datamateriell. Jeg velger å følge intervjuguide, hvor jeg deler denne inn i emner i underkapitler. Delkapittel 4.1 med følgende under kapitler, tar for seg intervju med far og sønn. Jeg vil fortløpende foreta tolkninger og drøftinger under hvert emne. Videre vil jeg presentere deler av besvarelser fra forskjellige profesjonsståsted i delkapittel 4.2 og jeg vil i delkapittel 4.3 trekke frem artikkelen som omhandler ei av de etterlatte fra den tragiske Utøya massakren.

Under delkapittel 4.4 setter jeg fokus rundt problemstilling og forskningsspørsmålene i mitt prosjekt. Hvor jeg trekker inn sekundær og primære forskningsfunn, og valgt teori i oppgaven. Drøfter forskningsresultatet opp mot forskningsspørsmålene, for i så måte greie ut funn gir svar på problemstillingen. Jeg avslutter oppgaven med drøfting, oppsummering og konklusjon.

4.1 Intervju med elev, med far til stede.

Innledning

En far tok kontakt med meg via telefon, og han tilbød seg og sin sønn til å stille opp som informanter i mitt masterprosjekt. Han hadde hørt av andre, at jeg hadde problemer med å få tak i informanter. Hans sønn, eleven var 13 år og gikk i 7.klasse. I denne samtalen fortalte far at hans mor, sønnens bestemor døde for noen måneder siden, som følge av langt sykdomsleie på grunn av kreftsykdom. Hans sønn var svært knyttet til sin bestemor. Sønnens mormor døde av samme sykdom, to år tidligere. Etter at mormor døde hadde gutten vært mye på besøk hos bestemor. Siden bestemor bor i annen kommune enn eleven selv, var hans besøk av en lengre art, som i helger og flere uker om sommeren. Far fortalte til meg at han i ettertid hadde følt, at sønnen kunne ha blitt møtt på en annen måte av skolen i sorgen, men samtidig kunne han som far ha vært mer frempå i dialog med skolen, og far konkluderer med at han hadde sitt å tenke på.

Gjennom samtale med far, ble vi enige om at jeg skulle sende intervjuguide til dem med elektronisk post. Som nevnt tidligere ville far og sønn gjennomgå intervjuguiden sammen, og for så returnere besvarelsen tilbake til meg. Etter at jeg mottok denne, gikk jeg gjennom deres besvarelse, noterte ned det som for meg var uklart, slik at jeg kunne få tilbakemelding om jeg hadde oppfattet besvarelsen riktig. Intervjuguide var ikke fullstendig utfylt, og jeg har gjennom intervjusituasjon, beveget meg litt vekk fra guiden. Dette fordi jeg fikk en følelse av, at spørsmål i guiden var vanskelig, og muligens kunne virke støtende.

Intervjuet ble som tidligere nevnt, foretatt i min feriebolig. Jeg velger å trekke ut delemner fra intervjuet, da det hele kan bli for langt i forhold til lengden på oppgaven. Svarene i intervjuet er skrevet på bokmål og ikke dialekt, de er beskrevet slik de ble fremstilt med hele setninger, enkelt ord og med min beskrivelse av informanternes kroppsholdning og mimikk. Jeg har valgt å skrive informanternes svar på bokmål, for å beskytte informantene, her far og sønn, ved å bli gjenkjent av sin dialekt og hendelse.

I tillegg vil jeg nevne at intervjuet i sin helhet ble vanskelig å gjennomføre, og jeg så det som vanskelig å følge intervjuguide slavisk. Jeg valgte å avslutte før alle spørsmål var stilt, fordi eleven ble veldig lei seg.

4.1.1 Informasjon til skolen om hendelsen

Dagen etter dødsfallet fulgte faren sønnen til skolen, hvor han fortalte om dødsfallet til den første læreren han møtte. Gutten følte et behov for å være hjemme denne dagen, og læreren sa seg enig i det. Gutten dro på skolen dagen etter.

Far forteller at: «sorgen er at mamma, hans bestemor gikk bort like før nyåret», og han legger til at: «Skolen fikk beskjed dagen etter at dette her inntraff».

Eleven sier at: «Pappa og jeg var på skolen og fortalte dette til en lærer, og denne læreren skulle fortelle det til klassestyreren min»

Jeg oppfatter det som møtet med skolen, for å formidle årsak og grunn for elevfravær, har hatt påkjenning for foreldre og elev. Far og sønn har vært tidlig ute med å gi skole beskjed om dødsfallet, og i å be om lov til at eleven fikk fravær.

4.1.2 Møtet med skolen

Jeg spør eleven om hvordan han føler møtet med skolen ble, første dag på skolen etter hendelsen.

A-E: Hvordan var det å komme til skolen etter hendelsen?

Elev: svarer kjapt« Bra!», og snur seg mot faren.

Jeg spør eleven om lærer snakket med han før timen begynte, og han sier at ikke snakket med klassestyrer eller andre lærere før timen. Det eleven svarer bør følges opp, og jeg trekker frem Bru(2011) oppfordring og råd til lærere, om å følge opp elever med sorg.

Eleven sier videre: «Det var jo greit å komme på skolen, det var ikke vanskelig, men tungt å være der. Jeg gikk jo og tenkte på ho bestemor hele tiden».

Eleven er svært rørt når han sier dette, og jeg ser ei tåre i øyekroken. Vi tar en liten pause. Jeg spurte far om skolen/lærer hadde vært i kontakt med heimen før eleven kom til skolen.

Far rister på hodet, og ser på meg, når han svarer: «Nei!»

Slik jeg har forstått det, var ikke elevens lærer i kontakt med hjemmet, før eleven kom til skolen igjen, noe som muligens burde ha vært vurdert av skolen. Dyregrov(2012) anbefaler skolen å ha god kontakt med heimen, når elever har mistet sine nærmeste ved død som følge av alvorlig sykdomsforløp. Eleven forteller at det var tungt å være på skolen, fordi han bare tenkte på bestemor. Bugge & Røkholt(2009) viser til at elever som bærer sorg med seg på skolen kan ha konsentrasjonsvansker, og som eleven sier i intervjuet at han bare tenkte på bestemor. Eleven sier ikke hva han tenkte, men far har opplyst at bestemor, og også mormor døde av kreft. Dyregrov(2012) opplyser at elever som har mistet familiepersoner, som har hatt kreft, som de har stått i nær relasjon med, kan utvikle angst og depresjon. På en annen side, har jeg ikke forespurt elevens far, om skolen viste om at bestemor hadde alvorlig kreftsykdom. Burde skolen ha fått beskjed om dette? Sorg er tungt å bære, og Dyregrov(2012) konkluderer med at det vil bety mye å ha en skole som viser medfølelse for elever, som har foreldre som lever i sorg. Bugge & Røkholt (2009) mener at skolen må gjennom samarbeidet med foreldre oppfordre til å gi beskjed om forandringer i elevens liv, som for eksempel alvorlige sykdommer som kan få døden som følge.

4.1.3 I klasserommet

Så spør jeg om de andre i klassen viste hvorfor han var borte fra skolen dagen før.

A-E: Viste de andre elevene i klassen hvorfor du hadde vært borte fra skolen?

Elev: « Ja, læreren min hadde fortalt det, så dem i klassen hadde hørt at bestemor var død».

Jeg spør om noen sa noe til han i timen.

Eleven kremter og han forteller: « Vi satt i ring heile klassen og prata litt om sorg»...

eleven tar en pause, og så sier han: « Dem snakka litt om andre sine reaksjoner når slektningenes deres døde».

Hvem snakket? Spør jeg.

Eleven svarer: ja, eh, jo at det var læreren og de andre elevene som snakka.

Sa du noe da? Spør jeg. Eleven svarer med lav stemme: «Nei!»

Eleven gråter, og far overtar ordet.

Far forteller at sønnen hans har for talt han dette hjemme. I klasserommet hadde lærer ordnet til en samtale-ring, der samtalen dreide seg om døden. De som ville fikk si noe, og lærer hadde i denne klasseromstimen spurt hans sønn, om han ville si noe om sin bestemors bortgang. Han hadde ikke fått seg til å si så mye mer, enn at bestemora var død. Guttens far fortalte at sønnen syntes dette var svært vanskelig og trist, og at han følte seg presset til å si noe. Jeg spurte om lærer hadde hatt individuell samtale med gutten før undervisningstimen, og det var ikke blitt gjort. Gutten var ikke blitt forberedt eller hadde samtykket til lærerens undervisningsform. Lærer hadde spurt gutten i åpen klasse om det gikk bra med han i en av påfølgende dager.

Jeg som intervjuer blir preget av guttens reaksjon, og vurderer om jeg bør avslutte. Eleven har hatt en følelse om å bli tatt på sengen, og var ikke forberedt i hvordan lærer hadde tilrettelagt undervisningen. Hva burde lærer ha gjort, før hun iverksatte en undervisningssituasjon med samtale-ring? Dyregrov(2008) har anbefalt å møte eleven der han står, og med samtale med eleven om hvordan han vil møte klassen. Elevens reaksjoner på lærerens spørsmål, om han ville si noe om bestemorens død, gjorde eleven taus og han følte ikke et behov for å si noe. Arnesen (2004, s.39) argumenterer med at « det finnes mye ubarmhjertighet i skolen». Muligens har Arnesen(2004) rett i dette, med tanke på elevens første møte med skolen. På en annen side ønsker jeg å trekke frem funn i Stokka (2011) materiell, der lærerne uttrykker at det er utfordrende å snakke med elever om sorg. Det kan også vises til Raundalen og Schultz(2011) oppfordring til skolen som institusjon om utvikle gode beredskapsplaner, og som vil støtte den enkelte lærer i uforutsette møter med elever i sorg. På en annen side vil jeg vise til Kinge(2006) som setter fokus rundt rammen i å møte elever i sorg, og lærer trenger ikke nødvendigvis en utarbeidet mal, men læreren må møte eleven med å vise medmenneskelighet, og det trekkes frem å ta seg tid, lytte til eleven og respektere andres holdninger.

4.1.4 Undervisningen og leksearbeid

Eleven svarer på spørsmålet:

Hvordan var din konsentrasjon til å følge med i timene? «Det gikk nå greit» svarer han.

Jeg observerer at eleven synes at samtalen mellom oss er vanskelig. Jeg spør han om vi skal fortsette, eller om han vil at vi skal avslutte for i dag. Eleven sier at det går bra, og at vi kan snakke mer sammen. Jeg spør eleven om han var motivert for skolearbeidet, og eleven svarer: «Motivasjonen var nå ikke heilt på topp, men jeg klarte nå å følge med da, litt i hvert fall da. Jeg tenkte nå masse»... Eleven blir stille, ser ut i rommet.

Jeg henvender meg til far, og spør han om det er mer han kan fortelle om elevens motivasjon for skolearbeidet i påfølgende skoledager etter dødsfallet.

Far forteller at sønnen hadde hatt store problemer med å konsentrere seg den første tiden og han tenkte bare på bestemora. Det hadde vært litt vanskelig å få gjort de arbeidsoppgaver som ble tildelt i timen, men han hadde greid å få gjort leksene som var satt på planen.

Det kan virke som at eleven føler seg oversett av lærer, og at lærer ikke har forstått at eleven var trist og bar på sorg, også inn i klasseromssituasjonen. Bugge & Røkholt (2009) viser til at sorg er en iboende smerte, og reaksjonsmønstre varierer fra barn til barn. Eleven forteller at han tenkte mye, men at han klarte å gjøre unna skolearbeidet, både på skolen og hjemme. Elevens håndtering av sin egen sorg i klasserom, kan muligens rettes til Dyregrov(2008) opplysninger, om at elever kan ta på seg masker for ikke å vise sorgen til andre, og for å holde denne masken bruker eleven så mye energi på å holde følelsene ute, at konsentrasjon hemmes. Far forteller at det virker som at arbeidsoppgavene ble gjennomført og levert til rett tid.

4.1.5 Lekser

Jeg spør eleven om han fikk mindre lekser i noen dager. Eleven ser i gulvet, og rister på hodet. Jeg spurte far om sønnen hadde fått redusert arbeidsmengde over en periode, noe far svarer nei til.

Eleven legger til at: «Jeg fikk nå gjort leksene til rett tid, men noen ganger blei tankene forstyrret av at jeg begynte å tenke på ho bestemor...(eleven ser på meg og sukker) men det gikk nå bra.

Det virker ikke som at eleven har blitt forespurt om han mestrer lik arbeidsmengde som resten av klassen. Eleven forteller selv, at han til tider mistet konsentrasjonen, fordi han begynte å tenke på bestemor.

Hvilke grep kunne læreren ha gjort? Germeten & Skogen (2011) legger vekt på at lærerne må møte eleven gjennom en samtale. Dette er ikke bare en faglig samtale, men også en samtale med å innhente informasjon om elevens emosjonelle og sosiale ståsted, og i dette et grunnlag for å tilrettelegge for individuell tilpassing.

4.1.6 Perioden etter begravelsen

Eleven forteller meg at det går bra med han. Han tenker fortsatt på bestemor, men han er ikke så trist nå. Han bruker ofte å besøke sine slektninger, som bor på det stedet der bestemor bodde. Han synes det er godt å være der, fordi han har mange gode minner derfra og om bestemor. Far har noen ord han har lyst til å si. Far forteller at han har vært lei seg på sønnens vegne. Han har tenkt i ettertid at han burde ha vært mer frempå i kommunikasjon med skolen. Han burde ha hørt litt mer om hvordan skolen tok i mot sønnen hans og at de hjemme burde ha vært i kontakt med skolen for å fått vite hvordan det gikk med sønnen gjennom skoledagen.

Det far forteller kan knyttes opp mot hva Bø(1996) viser til. Bø(1996) opplyser at det er nødvendig med god kommunikasjon med hjemmet. Foreldrene kjenner eleven best, og kan være med å ytre ønske om hvordan skoledagen kan legges til rette til det beste for eleven. Guttens far sier at det er lett og være etter på klok, men at han hadde liksom sin egen sorg også å bære.

Skolen burde ha vært mer i forkant og møtt elev, og det vises til at det er viktig at skolen innhenter informasjon om hendelsen til dødsårsak, og støtter eleven gjennom sorgen. Dette har mye å si for eleven, samt at skolens støtte kan ha mye å si, for elever som lever med foreldre i sorg (Dyregrov, 2012; Bugge & Røkholt, 2009).

Far sier: «Jeg trodde jo at lærerne hadde kunnskap og viste hva dem skulle gjøre... jeg stolte på at det dem gjør, er riktig, og sånn skal det vel være?».

Har det vært vanskelig for lærer å møte eleven i sorg? Eller har ikke lærer kunnskap om hvordan hun bør møte elever i sorg? Raundalen og Schultz(2006) trekker frem at det er nødvendig at lærer viser forståelse for emosjonelt utsatte elever, og det er viktig å innhente kunnskap på forhånd i hvordan lærer skal håndtere situasjoner der elever har mistet nære familiemedlemmer. Elevers tilknytting til familiemedlemmer kan variere i relasjonen og for enkelte er familieband svært sterke. Killen(2004) trekker frem at de unges sorg påvirker den enkelte ulikt ut fra hvilken hendelse i familien og hvilket forhold de har til den som rammes. Far har antatt at lærerne i skolen, hadde kunnskap om å møte elever i sorg. Befring(2001) trekker frem at en skole skal være et trygt sted å være for elevene, og han poengterer at det er skoleledelsens ansvar å innhente informasjon om hvilken kunnskap lærerne har, for så å iverksette kompetanseheving ved områder som er nødvendig.

Avslutningsvis i samtalen sier far at sorgen har vært tung å bære for dem begge, men at sønnen i dag har det bra, og har gode minner om bestemor. Dette er noe sønnen også bekrefter.

En samtale i ettertid

Far har fortalt, at intervjuet var tungt å gå gjennom, men også godt. Sorg er så vondt og det har gjort oss triste, men samtidig ga intervjuet oss noe som løste opp det tunge, og vi fikk snakket om det sammen. Det var godt å få snakke om det, sier far.

Oppsummerende kommentarer etter intervju

Sorg er et fenomen som uttrykkes som at du er veldig trist, og at dette triste gjør vondt inni deg. Bugge & Røkholt(2009) konkluderer med at sorg gir en følelsesmessig smerte, over å ha mistet noe man er glad i. Eleven i mitt intervju forteller at det var vanskelig å konsentrere seg i timene og at han tenkte mye på sin bestemor. Elevens svar kan ses i forhold til hva Bugge & Røkholt(2009) sier, der de trekker frem at sorg kan utløse konsentrasjonsvansker og vanskeliggjør for eleven å få med seg undervisningen i timene. Viser forskningen til andre reaksjoner hos ungdom som er i sorg? Sorg kan føre til lav motivasjon (Dyregrov, 2008).

Elever kan forandre personlighet og er preget av følelser. Noen av de unge stenger følelsene ute, og fortrenger det som har skjedd. Ungdommer synes ofte at det er vanskelig å snakke om følelser som gjør dem triste (Bugge & Røkholt, 2009).

4.2 Spørreundersøkelse

På søken etter å innhente mer kunnskap om hvordan profesjonene i skolen, barnevern og spesialpedagoger i PPT, så sin egen kunnskap i arbeid med barn og unge, i sorg og kriser ved sitt felt, og spesielt i skolen – skrev jeg denne melding og stilte dette spørsmålet i lukket meldingsboks på Facebook:

Kan du ha tenkte deg å hjelpe meg litt med noen spørsmål til min masteroppgave fra din lærers -profesjons ståsted? Tema er sorg og kriser. Hvis du ønsker å hjelpe meg med dine refleksjoner, vil dette være fint. Innsamlede tanker/erfaringer vil kunne bli brukt i min masteroppgave. Tilbakemelding kan sendes meg på emailadresse olsane@online.no eller på lukket boks på Facebook. Jeg sendte 20 forespørsler og fikk svar fra 16 av disse.

Jeg skriver svarene til respondentene alfabetisk, og jeg trekker ut deler av besvarelsen. Ut fra respondentenes besvarelser, vil jeg trekke sammen meningsinnhold i en beskrivende tekst avslutningsvis under hvert spørsmål.

4.2.1 Hvilken kompetanse føler du at du må ha for å møte barn og unge, i sorg og kriser?

- A. Svarer: « ... for å møte barn i sorg og krise, som lærer tenker jeg umiddelbart at det er viktig å se barnet, ha god kontakt med hjemmet... ».

- B. Svarer: « Først av alt mener jeg at skoler eller andre institusjoner for barn og unge bør ha en godt bearbeidet beredskapsplan... ».

- C. Svarer: «Først og fremst kjennskap til eleven! Hvordan har hun/han det?... Ut fra det man vet er det enklere å legge til rette og se elevens behov...»
- D. Svarer: « Når jeg fikk spørsmålet ditt så måtte jeg gå litt i tenkeboksen. Har ikke vært så mye borti barn i sorg og kriser...».
- E. Svarer ikke på dette spørsmålet.
- F. Svarer: « Evnen til å være medmenneske er vel den største kompetansen en bør ha for å møte barn og unge i sorg og kriser... Evnen til å kommunisere men også til å lytte...».
- G. Svarer: « Den første tanken som slår meg er dialog med de nærmeste til barn og unge som opplever sorg og kriser...».
- H. Svar fra samlet personell: « Har diskutert spørsmålene dine på personalmøte. De fleste av oss synes at vi har god kompetanse. Flere har også vært med på sorgkurs i regi av presten i kommunen...».
- I. Svarer: « vanskelig dette her, har tenkt og tenkt. Kompetansen må jo være at man vet hva barn og unge har behov for i en slik situasjon. Om jeg har denne kompetansen vet jeg ikke... kompetansen må bestå i å vite hva de har behov for å vite, ha noen å snakke med...».
- J. Svarer: «Har ikke kompetanse i å møte sorg og kriser...».
- K. Svarer: «Man må være rolig og reflektert, ha tid til barna, bare sitte med de uten å si noe...».

- L. Svarer: «Jeg har ingen kompetanse på området, uten egen erfaring...»
- M. Svarer: « Det er vel kateket eller prest som har den største kompetansen, samt psykologer. Alle skoler skal ha en sorg og kriseplan ved død, ulykker, men sorg kan også være å miste et kjeldedyr. Da må du som lærer også forklare og trøste eleven...».
- N. Svarer: « for at jeg skal kunne i møte komme barn og unge i sorg og krise så tenker jeg at den kompetansen jeg har gjennom livets lange skole og den utdannelsen dekker i stor grad opp for at jeg ville kunne ha møtt de...».
- O. Svarer: « Tror at den viktigste kompetansen er den å være medmenneske...».
- P. Svarer: «Vi har en perm på skolen (skal finnes på alle skoler/barnehager) om sanneling. Ellers er jo empati et stikkord...».

Fem av respondentene virker usikre, og svarer at de ikke har kompetanse på området. En av disse fem unnlater å svare på spørsmålet, mens en annen trekker frem å kunne vite mer om hva det skal snakkes om. Tre pedagoger trekker frem at det er viktig med en god utarbeidet beredskapsplan i skole og barnehage. Gruppen med samlet lærerpersonell føler at de har god nok kompetanse på området, men de sier ikke noe om hva denne kompetansen innebærer og det poengteres at flere av gruppa har gått på sorgkurs i regi av presten i bygda. Ett av svarene i denne spørreundersøkelsen, skriver på en måte ansvaret fra seg, og peker på at denne kompetansen har prest eller psykolog. En av respondentene mener at det er ikke nødvendig å si noe, bare være tilstede. Ett annet svar er at egen erfaring gjennom et levd liv, bør dekke opp under i kunnskap å arbeide med elever i sorg. To av lærerne trekker frem at det å vise medmenneskelighet er svært viktig. Utover disse besvarelsene viser tre svar at empati, å kunne kommunisere og lytte, forklare og trøste er viktige virkemidler i å møte elever i sorg og kriser. Ett av 16 svar viser til at det er viktig å se eleven og til å ha god kontakt med hjemmet. Det som kan leses ut fra innkomne svar, viser at svært få har svart på spørsmålet. Kan det være slik at de ikke har forstått mitt spørsmål? Det kan virke som at flere er usikre i hva denne kompetansen er, eller bør være. Andre derimot kommer med godt reflekterte svar, mens noen

kaster ansvar over til skolen som institusjon, og muligens vurderer at kompetansen ligger i skreven tekst i en beredskapsplan, og at det er denne som bør følges.

4.2.2 Hvis du ikke har denne kompetansen, hvilket behov føler du?

A. Svarer: «... viktig med tverrfaglig samarbeid - her skulle jeg gjerne hatt mer kompetanse om hvem kontakter vi når. men har kanskje og med ryddige linjer innad i kommunen, gode planer for krisearbeid. er mye fokus på seksuelle overgrep, men mer "vanlige" kriser som sykdom i familien, skilsmisser får vi egentlig ikke noe kursing i. Sett i sammenheng med det faglige bør det kanskje være mer fokus, skal man forvente like mye av elever i slike situasjoner? for noen trenger de kanskje mest mulig alminnelighet i skolehverdagen, mens andre ikke mestrer å møte opp. Men hvor mye kunnskap skal en vanlig lærer ha, og når skal andre faggrupper trekkes inn?».

B. Svarer: «... Ofte er det jo slik at det blir svært tilfeldig og opp til hvert enkelt lærer hvordan de agerer ved kriser eller med elever i sorg, og det blir ofte alt for tilfeldig og ikke godt nok. Det er for lite av dette tema i lærerutdanningen, og bør vektlegges bedre...».

C. Svarer ikke på spørsmålet, men mener at: «Man må kjenne eleven eller minste krav, hvis du ikke har kjennskap! Skaff informasjon, slik at eleven vet at du Gjør det du kan for å ivareta og han vet at han/hun blir sett...».

D. Svarer: «Skulle også ønske at jeg visste mer om hvordan man skal forholde seg når tiden går og man er tilbake i hverdagen. Hvordan vet man at barnet er "klar" til at skolehverdagen kan gå som normalt? Hva kan man kreve av dem? Hvilke tegn skal man se etter for å finne ut om det ikke går så bra? Jeg skulle ønske at jeg hadde enda bedre forutsetning til å samtale med elevene på en god måte...».

E. Svarer: «det som jeg mener må til er at det blir tatt inn som eget emne i all utdanning der man skal jobbe med barn og unge. Kanskje det kunne være greit å ha tverrfaglige grupper slik

at man kan lære av hverandre. jeg føler at jeg trenger mer om hvordan man skal snakke med barna slik at man kan hjelpe dem...».

F. Svarer ikke på spørsmålet, men skriver at : «Har hatt god hjelp av sosped utdanningen...».

G. Svarer ikke på spørsmålet, men viser til egen erfaring «Nå kan du stille deg spørsmålet, hva med de nærmeste pårørende er ikke de i sorg-krise? Selvsagt er de det, men tror av egen erfaring at det å få snakke om hvordan barna mine har det får jeg samtidig fortalt litt om hvordan jeg selv har det. I overført form til mine barns behov...».

H. Svarer: «... Det vi savner er en årlig gjennomgang av krisepermen om sorg, slik at vi kan bli helt sikkert på rutinene...».

I. Svarer: «... vanskelig, vanskelig...».

J. Svarer: « ... ville gjerne kunne mer om sorgfaser...hvordan man møter unger som har vært gjennom sorg. Hvordan skal man møte de på skolen?...».

K. Svarer: « Trenger mer av kurs: kurs og oppdateringer...».

L. Svarer: « Hvordan tilrettelegge undervisningen? ».

M. Svarer: « Gjennomgang av kriseplan... ».

N. Svarer: «... kurs... på det å miste noen...».

O. Svarer: « ... retningslinjer på hvem gjør hva, sånn rent praktisk... ».

P. Svarer: «... Å snakke om tema i plenum...».

Flere svarer at de ønsker mer kurs i å møte elever i sorg, mens andre trekker frem i besvarelsen at de i tillegg har ønske om kurs i generell sorg, og ikke bare ved dødstilfeller. To av svarene peker på et større samarbeid seg i mellom i kollegium og mot kommunen kriseplaner. Det er ønskelig med et tverrfaglig samarbeid. Andre peker på å kunne vite hvem gjør hva, og når er ansvaret andres, og ikke lærerens. Når skal lærer henviser til andre profesjoner? I besvarelsen i dette spørsmålet trekkes det også frem å kunne vite noe om sorgfaser, og hvordan de skal møte elever i sorg. Enkelte trekker frem at det er behov for mer kursing i sorgarbeid i skolen, og hvordan undervisningen bør tilrettelegges for eleven. En av respondentene føler at utdanning i sosialpedagogikk, har hjulpet på i hendelser der tematikken sorg har stått i fokus. Ett av innkomne svar peker på samarbeid med hjemmet og foresatte, og viser til at de må være de nærmeste til å kunne si noe om elevens behov. Det stilles spørsmål om: Hvordan møte elever i sorg? Og det etterlyses mer arbeid med beredskapsplan, gjennomgang av denne og klare retningslinjer for hvordan skolen kriseplan skal håndteres og knyttes opp til kommunens beredskap.

4.3 Avisartikkel

Jeg har i oppgaven tatt med avisartikkel om Stenberg, som er søster til et av ofrene etter massakren på utøya juli 2012. Jeg har vært i kontakt med henne, og jeg har forespurt om å få bruke materiell i disse artiklene. Hun har gitt meg samtykke til å kommentere hennes utsagn i artiklene I Aftenposten og Glåmdalen avis. Viser under deler av kommunikasjon med informant.

6. juni 11:35

Hei Sinikka! Unnskyld at jeg forstyrrer deg. Jeg har lest om deg, og jeg har lest dine artikler i Aftenposten og Glåmdalen avis. Jeg er ei godt voksen dame og jeg er lærer, som skriver en masteroppgave, og jeg vil spørre deg om du synes det er greit at jeg sier noe om det du kommenterer til Glåmdalen avis. Jeg skriver om ungdom i møte med skolen i og under sorgsituasjoner. Et av mine forskningsspørsmål jeg stiller er: Har elever gitt uttrykk for spesielle behov i skolehverdagen, om hvordan de vil bli møtt av lærere og medelever? Jeg prøver å finne ut hvordan skolen kan bli bedre i å møte elever i sorg. Fint om du svarer meg.

Jeg er ikke ute etter intervju, men kun om du synes det er greit at jeg refererer til dine kommentarer, og ditt møte med skolen. Beste hilsen fra Ann-Elin Olsen

Hei Ann-Elin! Så klart kan du referere til mine kommentarer i masteroppgaven din. Takk som spør! (kopi rett fra meldingsboks Facebook).

4.3.1 Eleven i sorg og i møte med skolen

«Det er mange som opplever sorg. Det er tragisk at det ikke er blitt satt søkelys på dette. Det er ofte flere som er i sorg på en eller annen måte, og jeg skulle ønske lærerne visste mer om hvordan de kan møte elever i sorgprosessen» sier Stenberg i Glåmdalen avis.

Stenberg etterlyser et hjelpeapparat i skolen som har evne til å se eleven og til å tilrettelegge hverdagen for de det gjelder på en god måte (Sigurjonsdottir, 2013).

«Når lærerne ikke er positive til å hjelpe og tilrettelegge er det ikke så lett å dra på skolen hvis jeg har en dårlig dag» sier Stenberg.

Stenbergs erfaring er et følt behov, hvor hun mener at hun ikke har blitt sett av lærerne i skolen, hun føler seg rett og slett oversett med sin sorg. Hun forteller at en av hennes faglærere kun ville snakke om faget, uten å ta hensyn til hennes sorg. Hun mener at hun ikke kan deles i to, sorgen har jeg med meg også inn i skolearbeidet sier hun (Sigurjonsdottir, 2013). Stenberg har også ytret sin fortvilelse gjennom en artikkel i Aftenposten «Tenk om alle lærere hadde hatt en utdanning i sorg, da hadde de kanskje skjønt hvor hardt jeg jobber for å få karakter 2 i fagene og hvorfor jeg ikke er på skolen hver dag. Tenk om de ser hvor vond hverdagen min er» sier Stenberg til Aftenposten, 2013. Det kan virke slik at Stenberg har følt seg oversett i skolen, og at det faglige har hatt større fokus, enn elevens psykiske helse.

4.4 Drøfting og avsluttende kommentarer

I dette delkapittelet med underkapitler, vil jeg forta drøfting av tematikken i oppgaven. Dette gjør jeg ved å benytte meg av forskningsspørsmålene, og hvor jeg trekker inn teori og forskningsfunn. Jeg vil avslutningsvis se om forskningen bunner ut i å besvare

problemstillingen: *Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?*

Og jeg vil etterhvert trekke inn hypotese, for å konkludere om det eksisterer hold i denne.

Hypotese:

Jeg har en følelse av at lærerne synes det er vanskelig og møte sørgende barn, og at lærerne har for lite kompetanse til å møte elevene når disse situasjoner oppstår.

4.4.1 Hvilke opplevelser har de unge hatt, etter å ha møtt skolen når de er i sorg?

Elev i mitt intervju, har følt seg oversett i klassesammenheng. Lærer hadde planlagt undervisning om sorg, uten å forespørre eleven og foresatte om dette var greit.

Undervisningsopplegget føltes ubehagelig, og eleven følte seg forpliktet til å snakke når han ble spurt i samtaleringen. Dette er i strid med Raundalen & Schultz (2006) oppfordring, om at lærer bør samtale med eleven, om hva som skal sies i klassen etter at et dødsfall har inntruffet i elevens familie.

Ungdommene i Mathisens (2008) studie har fortalt at de ble mobbet på skolen. Mobbingen hadde sin bakgrunn i deres hjemmeforhold. Killen (2004) teori om at mobbing kan utløse sorg og fortvilelse, kan gjenkjennes ut fra uttalelsene til guttene i Mathisens forskning. Elevene føler ikke at skolen har iverksatt tiltak som var nødvendig, og de har opplevd å bli oversett av lærerne.

Bjørn forteller at han ble syk når han nærmet seg skolen, og at han den dag i dag føler at han ikke har noen han kan stole på. Bjørn har ikke hatt så mye sosial aktivitet sammen med andre, og det kan virke som at han har isolert seg fra omverden. Trukket seg vekk fra skole, og mulige venner. Guttene har utviklet angst for å gå på skolen, og de isolerer seg for å unngå mobbing. Dyregrov(2008) peker nettopp på at barn som har opplevd følelsesmessige påkjenninger kan utvikle psykiske problemer senere i livet. Elevenes opplevelse av manglende oppfølging fra skolens side, er også noe som Grellan(2001) fant i sin studie. Det vises også til at disse elevene ofte gir opp skolen og de mister troen på seg selv, og de unngår

felleskapet i klassen og vennegjengen. Mathisens(2008) funn viser at det å ta seg tid til elevene, er også noe som Grellan(2001) fant i sin forskning.

Stenberg sier i sin artikkel i Aftenposten, at hun føler seg oversett av lærerne i sin sorg. Hun trekker frem at lærere kun har villet snakke om faglig innhold, og har oversett hennes emosjonelle ståsted. Germeten & Skogen(2011) trekker frem at lærere skal ha forståelse for at elever tar inn kunnskap på forskjellig vis, og at elevens motivasjon har stor betydning for elevens læring. I tillegg mener Germeten & Skogen(2011) at læreren gjennom samtale med eleven skal finne ut hvordan eleven best kan nå kunnskapsmålene, og hvordan læreren og skolen generelt kan legge til rette for god læring. I følge Arnesen(2004) viser forskningen at lærere som iverksetter undervisningen etter individuelle behov, har dette hjulpet elever i å lykkes videre i livet.

Masterstudent Tjørn(2012) stiller spørsmål om kontaktlærers utfordring i møte med sørgende elever og pårørende, og hun spør de tre elevene i sin undersøkelse om hvordan de har blitt møtt i skolen. To av elevene svarer at de synes skolen har møtt dem på en god måte, den tredje eleven har noe annet svar. Eleven forteller at læreren viste omsorg, men at medelever ble sure fordi han skulle ha arbeidsmessige fordeler, med mindre arbeid. Dette gjorde han ensom og innestengt. Dette er noe jeg muligens kan se i forhold til min elev besvarelse i intervjuet jeg hadde. Han fortalte at han tenkte mye, men at han klarte å gjøre sitt skolearbeid. Ikke hadde han fått tilbud om arbeidsreduksjon, og ikke hadde han forespurt. Kan min elevs tilbaketrukkethet knyttes til Tjørn(2012) funn, om at medelever ble sure fordi elev i sorg, fikk redusert skolearbeidet? Bru(2011) & Hordvik(2001) viser til at elever som er i sorg, kan trekke seg unna fellesskapet i klassen, fordi de tenker at jeg er spesiell i forhold til resten av elevene i klassen. Bugge & Røkholt(2009) konkluderer med at ungdom kan være redd for å vise følelsene i sorgen, og utgir seg som alt er i orden.

4.4.2 Har elever gitt uttrykk for spesielle behov i skolehverdagen, om hvordan de vil bli møtt av lærerne?

Far til elev i mitt intervju fortalte, at han hadde også sin egen sorg å tenke på, og at det falt han ikke inn at ikke skolen skulle ha beredskap i forhold til hvordan lærere skulle oppfølge elever i sorg. Og som far sier: «Jeg trodde jo at lærerne hadde kunnskap og viste hva dem skulle gjøre... jeg stolte på at det dem gjør, er riktig, og sånn skal det vel være?».

Grellan(2001) konkluderer med at hennes forskning viser til at elevene i har fått varierende tilbud fra skolen. Enkelte har fått svært liten støtte, og elevene har ytret et stort behov om å bli sett av lærerne når de er i sorg. Mathisen(2008) har kommet frem til likt resultat som Grellan(2001). Guttene i Mathisens (2008) studie trekker frem at skolen har oversett dem og deres sorg. Det vises til at elevene trekker inn at det som har vært av betydning for dem, er at enkeltpersoner har tatt seg tid til dem, og som eleven sier: ... han brukte tid, hørte på meg, brukte tid...(Mathisen, 2008, s. 62). Signifikant andre er et begrep som knyttes opp til noen som møter deg på en medmenneskelig måte, og ser dine behov, og som Bø(1996) viser til når hun forteller om Bronfenbrenners forskning i forhold til skole – hjem samarbeid, der Bronfenbrenner viser til at det samarbeid som har vært, har vært signifikant i forhold til elevenes mestring og presentasjoner.

Stenberg sier i sitt intervju til Glåmdalen avis, at hun etterlyser et hjelpeapparat som har evne til å se eleven og tilrettelegge undervisning på en god måte (Sigurjonsdottir, 2013). Stenbergs ønske kan relateres opp mot Arnesen(2004), og hva hun mener bør være en lærers ansvar. Arnesen(2004) påpeker at det er lærerens ansvar å gripe inn når elever er triste, og preges av sorg, og i det mener hun at læreren ikke bare kan skyve fra seg ansvaret, og tenke som så at elevens sorg skyldes utenom skolens ansvarsområde. Stenberg etterlyser et hjelpeapparat, og slike nødvendige tiltak skal defineres i skolens beredskapsplan, og er i følge Dyregrov(2008) er en god beredskapsplan nyttig når kriser rammer. Det er skoleeiers ansvar å følge opp elevens psykiske helse og Opplæringsloven (§9a-1) pålegger skoleeier ansvar om å legge til rette for psykososialt miljø, som skal fremme helse og trivselen til elevene, slik at elevene opplever «... tryggleik og sosialt tilhør». Læreren skal gjennom skolehverdag ha et blikk for

den enkelte elev, og legge til rette for ei tilpasset undervisning, slik at eleven opplever mestring(LK06).

4.4.3 Hvordan kan skolen som institusjon og læreren bli bedre i å møte elever og pårørende når sorg og død inntreffer?

Skoleeier har et ansvar å følge kommunale og statlige retningslinjer for elevenes ivaretagelse. Her skal rektor drive sin skole ved virksomhet slik det pålegges i Opplæringsloven (§9a-1), og påse at undervisningen tilrettelegges ut fra tilpassing i forhold til elevens ståsted, jmfør LK06. Masterstudentene Stokka (2011) & Knutsen(2013)har gjennom sin forskning gjort en del funn i forhold til lærerens ståsted. Lærerne i deres forskning ønsker å vite hvordan de skal møte barn i sorg? Og de har et behov for å vite mer om elever i sorg og sorgreaksjoner.

Resultat fra min egen spørreundersøkelse, kan også ses på å ha fått frem lærerens behov i møte med elever i sorg og kriser. Noen av lærerne mener at å være medmenneske er viktig i møte med sørgende elever, og andre lærere trekker frem at å vise empati, kunne lytte og kommunisere, og se eleven er viktige redskaper å ta med seg når læreren møter barn i sorg, noe som Arnesen(2004) støtter. I følge Arnesen(2004) er anerkjennelse og respekt byggesteinen i utvikling av relasjoner mellom lærer og elev, og i det trekker hun inn å være medmenneske og ha tid til å samtale og til å lytte til eleven.

Informanter i Stokka (2011) & Knutsen(2013) masteavhandling, etterlyser en større gjennomgang og planlegging av beredskapsplaner, i hvordan å handle i sorg og krisesituasjoner? Det er skoleeiers ansvar og iverksette utarbeid av beredskapsplaner. Skolene skal ha egne prosedyrer i hvordan handle og iverksette tiltak ved sorg og kriser (Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler, udir.no).

Tre respondenter i min spørreundersøkelse trakk også fram, at godt utviklede beredskapsplaner var nødvendig, og i tillegg ble det pekt på å ha et godt samarbeid med

foreldrene. Å arbeide for samarbeid med foreldrene er viktig med tanke på elevens utvikling og mestring, noe som også Dyregrov(2012) anbefaler.

Både mine respondenter i min spørreundersøkelse, og informanter i Stokka (2011) & Knutsen(2013) intervju, etterlyser mer kompetanse i arbeid med sørgende elever. Spesielt retter de søkelys mot: hvordan møte eleven? Hva skal jeg si? Hva kan man kreve av eleven? Hva med tverrfaglig samarbeid og ryddige linjer innad i kommunen? Hvor mye kunnskap skal en lærer ha? Det er for mye fokus på seksuelle overgrep, hva med mer vanlige kriser som sykdom i familien og skilsmisser? Hvordan tilrettelegge undervisningen? Hvordan samtale med klassen om en hendelse? Dette er et knippe av spørsmålsformuleringer som Knutsen, Stokka og jeg har fått etter å ha forespurt lærere om deres kompetansebehov i arbeid med barn og unge.

4.5 Drøftende konklusjoner

Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli ivaretatt av skolen i sorgsituasjoner?

Er læreren, bevisst på å gi eleven det gjelder, omsorg og tilrettelegging av skoledagen på beste mulig måte? Arnesen(2004, s.39) konkluderer med at « det finnes mye ubarmhjertighet i skolen». Hvorfor hevder Arnesen(2004) dette? Hun mener at mange lærere forsømmer de stille elevene, og at lærerne kanskje ubevist fenges av det aktive barnet. Arnesen(2004) mener at etisk sett skal ikke lærerne drive forskjellsbehandling, men hun trekker frem at hennes forskning viser til at dette ikke stemmer, og aktive barn blir sett på som de som kommer seg frem i livet, og det stille barnet betegnes som å falle utenfor.

Læreren skal vise forståelse for at elever i sorgsituasjoner, ikke nødvendigvis er kognitivt tilstede hele tiden i undervisningstimen. Barn og unge som har opplevd sorg – og kriser, vil på mange måter kunne si noe om, hvordan ønsker de å bli møtt av skolen? Ungdommene i Mathisens(2008) forskning, min elev i mitt intervju og Sinikka Stenberg(2013) som mistet sin søster i Utøya tragedien, trekker frem at de ønsker å bli sett, og at læreren må forstå at sorg ikke legges igjen hjemme, den tas med til skolen. Sorgen er som Bugge & Røkholt(2009) sier, en iboende smerte og sorgen følger med deg dit du går.

Min elev i intervjuet forteller at det var vanskelig å konsentrere seg i undervisningstimene, han tenkte mye på bestemor. Dette er også noe Stenberg(2013) trekker frem, og hun sier i

Aftenposten: « Tenk om alle lærerne hadde hatt utdanning i sorg, da hadde de kanskje skjønt hvor hardt jeg jobber for å få karakter 2 i fagene...». «Sorg er mer enn følelser. Sorg er det vi tenker, føler og gjør i vårt arbeid for å håndtere en hverdag i kaos, uvirkelighet og savn» sier Bugge & Røkholt(2009, s. 28).

Hvorfor kan det virke slik at flere sørgende føler seg oversett av lærerne i skolen? Det trenger ikke å være slik, en lærers hverdag kan til tider være svært hektisk, i forhold til å planlegge å undervise, og til å tilrettelegge for den kunnskap elevene skal ha for oppnåelse av mål i LK06. Tross alt er det eleven det gjelder, og Dyregrov(2008) viser til at læreren må tilpasse læringen for den enkelte etter kriser. Det er viktig at læreren, tross en hektisk hverdag, tilpasser undervisningen etter elevens ståsted og mestring, og vurderer fritak ved konsentrasjonsavhengige prøver(Bru, 2011). I tillegg oppfordrer Bugge, Grelland & Schrader (2004) at lærerne må utvikle skjønn ved karaktersetting av elever i sorg.

Enkelte lærere har fremkommet med besvarelser i min forskning, og i masterstudentenes forskning, om hvordan skal vi møte barn med sorg? Det kan virke som lærerne mangler mot i å møte mennesker i sorg, og muligens kan dette være en utløsende faktor for at elever og foresatte føler seg oversett av læreren i sorg og kriser. Kan det være slik at lærerne har for liten kompetanse til å møte utfordringene når kriser oppstår? I forhold til hva Raundalen & Schultz(2006) viser til, har de gjennom flere møter med lærere fått tilbakemelding om behov for kompetanseheving. Raundalen & Schultz(2006) mener at det kan være nødvendig med å gi lærerne utvidet kunnskapspåfyll, rundt tematikken sorg, fordi kompetansehevingen vil gi lærerne større mot og vilje til å møte sorgen på en medmenneskelig måte. Det er skoleeiers ansvar å påse at lærerne har den kompetansen som er nødvendig for å tilrettelegge undervisningsdagen og til å følge opp at elever opplever gode psykososiale vilkår (Buli Holmberg, 2010; Opplæringsloven; LK06).

En lærers, min refleksjon: Tanker spinner omkring det å bli god på å bli profesjonell nok til å møte kriser, hvis eller når det utforutsatte rammer. Jeg tror at holdninger generelt både for min egen del og andres, er tanker om at: Dette skjer ikke meg! En dag jeg, vi, minst aner det – kan jeg bli nødt til å møte en krisesituasjon og også til å ta hånd om de problemstillingene som oppstår – vil jeg da være godt nok forberedt? Raundalen & Schultz (2006)mener at dette er et viktig spørsmål, fordi ingen vet når kriser rammer. Raundalen og Schultz(2006) ser ikke for

seg at lærerne skal fordype seg i traumeteorier, de er mer ute etter at lærerne må kjenne til disse, for å forstå elevens emosjonelle handlinger.

Gjennom mitt forskningsarbeidet, i hva jeg selv har funnet og andres funn, kan det virke som at det trengs å tas et grep om hvordan skolene skal legge til rette for elevene i sorg og kriser. Det kan virke som at dødsfall i familien ikke blir så veldig prioritert, i forhold til mer omfattende kriser og katastrofer. Muligens er en av mine respondenter inne på noe, når hun svarer: « det er mye fokus på seksuelle overgrep, men mer «vanlige» kriser som sykdom i familien, skilsmisser får vi egentlig ikke noe kursing i». Dette samsvarer med uttalelser fra Killen(2004), der hun opplyser at ikke bare sykdom og død gir sorg, men at barn som mishandles, barn som lever med rusavhengige foreldre, barn som mobbes og barn som opplever foreldrenes skilsmisser kan bære på sorg, en sorg som kan være vanskelig å se.

Elev i Tjørn(2012) forskning forteller at medelever blir sure, fordi lærer tilbyr han redusert arbeidsmengde. Kinge(2006) oppfordrer lærerne til å møte elever med anerkjennelse og empati. Hva med medelever til klassekamerat i sorg, burde ikke de også vise eleven i sorg empati? Ogden(2008) trekker frem at å arbeide med å utvikle sosial kompetanse vil ha stor betydning for inkluderingen av elever med forskjellige behov. Empati dreier seg om å se ting fra de andres ståsted, og forstå hvordan andre har det, og vise den andre respekt og omtanke(Ogden, 2002).

4.6 Oppsummerende refleksjoner og avslutning

Er vi lærere godt nok forberedt til å stå i det, når det for en dag oppstår krise og sorgsituasjoner i skolen? Det kan virke slik at når kriser rammer storsamfunnet, så er dette et samtaleemne som kan nå takhøyde på mange personalrom i skolen. Observasjoner gjennom tilstedeværelse ved slike øyeblikk, har vist seg et lettelsens sukk for at dette ikke skjedde hos oss, og i neste øyeblikk samtaler om de mennesker som står midt opp i kritesituasjonene og evnen de må ha for å takle dette. Hva bør jeg gjøre for å bli mer forberedt hvis sorg og kriser rammer?

Gjennomgang av ulikt teorimateriell som artikler, bøker, masteroppgaver og samtaler med lærere kan det vises til et følt behov til å vite mer om å håndtere sorg og kriser i skolen.

Kan i så måte min forskning bunne ut i nye funn eller er mine funn ei stadfesting av tidligere forskningsfunn?

Hvis jeg trekker inn problemstillingen: Hvordan opplever en ungdom og hans pårørende å bli i varetatt av skolen i sorgsituasjoner? Kan jeg som andre forskere i min oppgave, teori jeg har benyttet meg av, og eget intervju, vise til at læreren i skolen har et stykke å gå, for å bli god nok i møte med elever og pårørende i sorgsituasjoner.

Gjennom teori i studiet trekker Raundalen & Schultz(2006) frem, at lærerne trenger mer kunnskap om hva som ligger i begrepene sorg og kriser, og innsikt i hva som knyttes til dette, og hva som kan være aktuelt i forhold til elevens psykologiske og pedagogiske behov. Hva mener lærerne? Har de et følt behov?

Gjennom tre forskningsspørsmål har jeg fått forskjellige svar, og i dette bør jeg trekke konklusjoner om satt hypotese har bunnet ut i, å vise seg å være sann refleksjon og antakelse. Jeg tar meg den frihet i å ta en beslutning om at hypotesen har noe for seg i mitt forskningsarbeid. Hvis datamateriell hadde hatt et større omfang i forhold til flere informanter og respondenter, ville da resultatet ha fremkommet annerledes enn hva mitt forskningsresultat viser? Det er et svar jeg ikke kan besvare, jeg kan kun vise til mitt resultat.

Har min forskning i så måte noen nevneverdig verdi for andre? Jeg håper det, for mine funn viser at læreren ønsker mer kunnskap om sorg og kriser. Lærere ønsker også mer fokus på hverdagslig sorg. Hverdagslig sorg trekkes frem som dødsfall, som følge av alderdom og sorg på bakgrunn skilsmisser. Elever har etterlyst å bli sett i sin sorg i skolen, og pårørende stiller forventninger til at skolens personell kan ivareta deres barn i sorgsituasjoner.

Avsluttende betraktninger må rettes til at elevene i skolen og pårørende, sannsynligvis ville ha følt et tettere relasjonsbånd til læreren, hvis lærerne hadde fått sitt behov om kunnskapspåfyll dekt innenfor sorg og kriser, som igjen ville ha gjort den enkelte lærer sterkere i å møte sørgende med empati og anerkjennelse.

4.7 Referanser

- Arnesen, Anne-Lise(2004). *Det pedagogiske nærvær*. [2.opplag 2007]. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.
- Barne- og familiedepartementet. *FNs konvensjon om barns rettigheter*. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf Lastet ned 10.09. 2013
- Befring, Edvard(2001). *Skolen som læringsarena, risikofaktor og forebyggende mulighet*. Dyregrov, Atle et.al,(red). ET LIV FOR BARN Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak. Bergen : Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bru, Edvin (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. Midthassel, Unni Vere et.al. (red.). Sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bugge, Kari E; Grelland, Eline & Schrader, Line (2004) http://www.levenorge.no/pdf/Ungdom_og_sorg.pdf lastet ned 05.06.14
- Bugge, Kari Elisabeth & Røkholt, Eline Grelland (2009). *Barn og ungdom som sørger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigbostad & Bjørke AS.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2002). *Pedagogisk ordbok*. [5.opplag 2005].Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Ingerid(1996) *Foreldre og fagfolk*. [2.utgave 2002, 2.opplag 2004]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav(2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*[7.opplag 2006].Gyldendal Norsk Forlag AS
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement St.meld. nr. 11 (2008-2009)*Læreren Rollen og Utdanningen* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2.html?id=544925> Lastet ned 12.11.2013
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. St.meld. nr. 16.(2006–2007) ... *og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring* <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDPDFS.pdf> Lastet ned 10.09.2013
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer til barn, unge og voksne med særskilte behov* <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDPDFS.pdf> Lastet ned 23.08.2013
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. St. meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf> Lastet ned 11.09.2013.

- Dyregrov, Atle. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigbostad & Bjørke AS.
- Dyregrov, Kari. (2012). *Når foreldre har alvorlig kreftsykdom — eller dør av den*. Haugland, Bente Storm Mowatt et.al.,(red.). Barn som pårørende. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eide, Solveig Botnen et.al.,(2003). *Fordi vi er mennesker En bok om samarbeidets etikk*. [4.opplag 2011]. Bergen: Fagbokforlaget Vigbostad & Bjørke AS.
- Forskningsetiske komiteer (2011). *Personvern og gjenkjennelsesproblematikk*. <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/9-Personvern-og-gjenkjennelsesproblematikk/> Lastet ned 14.12.11.
- Forskningsetiske komiteer (2011). *Registrering og lagring av lyd – og bildedata*. <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/9-Personvern-og-gjenkjennelsesproblematikk/> Lastet ned 19.11.2013
- Fjørtoft, Kjersti og Berit Skorstad. (1998). *Etikk I sosialt arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Frønes, Ivar. (2007). *Moderne barndom*. Oslo:. J.W. Cappelens Forlag as, Oslo 2007.
- Fuglseth, Kåre (2006). *Kjeldegransking*. Kåre & Kjell Skogen (red.) Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. [3.opplag 2012] Gjøvik: Cappelen akademiske Forlag.
- Germeten, Sidsel & Skogen. Eva (2011). *Grunnlag for læring*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Germeten, Sidsel (2011). *Vitenskapsteori og metode*. PowerPoint/forelesing HIFM. <https://fronter.com/hifm/main.phtml> Lastet ned 14.12.11.
- Germeten, Sidsel (2011). *Å skrive masteroppgave*. PowerPoint Presentasjon. HIFM. <https://fronter.com/hifm/main.phtml> Lastet ned 14.12.11.
- Gjertsen, Per-Åge(2003). *Sosialpedagogikk Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Giddens, Anthony(1990). *Modernitetens konsekvenser*. [Norsk utgave 1997]. Valdres: Pax Forlag A/S.
- Grue, Lars (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. [2.opplag 2008]. Abstrakt forlag AS.
- Hansen, Elisabeth Backe (2012) *Forskning på bestemte grupper*. Forskningsetiske komite https://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/#_Toc225585180 Lastet ned 12.06.14.
- Haug, Peder. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- Haug, Peder. (2003). *Utfordringen er i klasserommet*. Håstein, Hallvard og Sidsel Werner.(Red.). Men de er jo så forskjellige... [2.utgave 2004, 4.opplag 2010]. Oslo: abstrakt forlag.

- Helgeland, Anne. (2012). *Familiesamtaler med barneperspektiv når mor eller far har en psykisk lidelse*. Haugland, Bente Storm Mowatt et.al., (red). Barn som pårørende. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Holand, Aasmund (2006). *Spørreskjema*. Fuglseth, Kåre & Kjell Skogen (red). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk DESIGN OG METODER. [3.opplag 2012]. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Holmberg, Jorun Buli. (2008). *Lærerrollen og tilpasset opplæring*. Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (red.). Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holmberg, Jorun Buli og Torill Rønsen Ekeberg. *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2009). Oslo. Universitetsforlaget.
- Holmberg, Jorun Buli(2010). *Kompetanseheving gjennom praksisrelatert etter- og videreutdanning som ledd i tilpasset opplæring*. Holmberg & Nilsen(red.) Kvalitetsutvikling og tilpasset opplæring. Oslo: Universitetsforlaget
- Holmberg, Jorun Buli & Nilsen, Sven(2010). *Sentrale samspillfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Holmberg & Nilsen(red.) Kvalitetsutvikling og tilpasset opplæring. Oslo: Universitetsforlaget
- Hordvik, Elin (2001). *Omsorg for born som opplever sjukdom i familien*. Dyregrov, Atle et.al.,(red.). ET LIV FOR BARN Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Håstein, Hallvard, & Werner, Sidsel (2003). *Men de er jo så forskjellige* [2.utgave 2004, 4.opplag 2010]. Oslo: abstrakt forlag.
- Idsøe, Thormod & Idsøe, Cosmovici Ella (2011). *Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes?* Midthassel, Unni Vere et.al., (red.). Sosiale og emosjonelle vansker. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, Gunn (2003). *Elevens verden*. Tangen: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn; Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. [1.utgave 2001]. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karlsen, Jan Terje & Gottschalk, Petter(2008). *Prosjektledelse*[1.utgave .2008].Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, Emilie(2006). *Barnesamtaler*. [1.utgave 4.opplag 2011]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Killen, Kari(2004). *SVEKET OMSORGSSVIKT ER ALLES ANSVAR*. [1.utgave 1991]. Oslo: Kommuneforlaget.
- Knutsen, Silje Anita Ekornseter(2013). *Sorg i skolen Lærerens kompetanse om arbeid med elever i sorg, og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene*. <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185765> Universitetet i Stavanger. Lastet ned 13.05.13.

- Kunnskapsdepartementet. *Det psykososiale miljøet*.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839 Lastet ned 05.05.14
- Kunnskapsdepartementet. Kompetanse for kvalitet Strategi for etter og videreutdanning 2012 – 2015.
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no> Lastet ned 12.11.2013
- Kunnskapsløftet K06. *Generell del av læreplan L97*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/>. Lastet ned 28.10.13
- Kunnskapsløftet K06. *Prinsipp om opplæringa*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> Lastet ned 27.08 2013.
- Larsen, Ann Kristin(2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lie, Ivar (2013). *Innledning Kvantitativ metode Master spes.ped H2013.pptx*. Fronter HIFM. <https://fronter.com/hifm/main.phtml> lastet ned 08.08.14
- Lindbäck, Sven Oscar & Odd Ivar Strandkleiv. (2010). *Spesialundervisning og ordinær undervisning*. Oslo: Elevsiden DA.
- Madsen, Bent(2006). *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, Vår (2008) .Barn og ungdom i krise – hvordan bli en god hjelper? Høgskolen i Tromsø. Eureka Forlag.
- Nilsen, Sven. (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold*. Bjørnsrud, Halvor og Sven Nilsen (red.) Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. [1. utgave, 3 opplag 2010] Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Sven. (2010). *Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Holmberg, Jorunn Buli og Sven Nilsen (red.) Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordland, Eva.(2004). *Gruppen som redskap for læring*. [1.utgave 1997, 5.opplag 2005]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.(NSD). 2011. *Personvernombudet for forskning*. <http://www.nsd.uib.no/personvern/> Lastet ned 14.12.11.
- Olsen, M. H. (2009) *Ideen om en inkluderende skole*. Germeten, Sidsel (Red). Kunnskapsløftet – fra læreplantekst til lærerens praksis. Tromsø: Eureka Forlag, Universitetet i Tromsø.
- Olweus, Dan(2000). *MOBBING i skolen*. [1.utgave 1992, 9.opplag 2003].Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, Terje. (2002). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. [1. utgave, 6 opplag 2005]. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, Terje.(2008). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge.
<http://www.pedsenteret.no/sosialt/sosial%20kompetanse.htm> Lastet ned3.4.2013

- Opplæringslova § 9a-3. *Det psykososiale miljøet*. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-1> Lastet ned 9.3. 2013.
- Opplæringslova § 5-1. *Spesialundervisning*. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#5-1> Lastet ned 10.4.2013.
- Opplæringslova § 1-3. *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3> Lastet ned 10.4.2013.
- Personvernombudet for forskning NSD <http://www.nsd.uib.no/personvern/> Lastet ned 19.11.2013
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode*. [1.utgave 2005]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, Magne & Schultz, Jon-Håkon (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, Magne & Schultz, Jon-Håkon (2011). *Barn av virkeligheten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rønbeck, Ann Elise(2009) *Vurdering for og av læring på ungdomstrinnet*. Germeten, Sidsel (red). Kunnskapsløftet – fra læreplantekst til lærerens praksis. Eureka Forlag. Universitetet i Tromsø
- Sigurjonsdottir, Sol.(2013). *Etterlyser mer kunnskap om sorg*. Glåmdalen avis. <http://www.glomdalen.no/nyheter/article6748160.ece> Lastet ned 08.07.2013
- Skogen, Kjell & Sørli, Mari-Anne (2002). *Innføring i innovasjonsarbeid*. [1.utgave 1992, 5.opplag 2004]. Kristiansand: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skogen, Kjell. (2005). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenberg, Sinikka.(2013). *Lærerne trenger utdanning i sorg*. FOTO: Paal Audestad. Aftenposten <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Larere-trenger-utdanning-i-sorg-7234010.html#xtor=RSS-3> Lastet ned 21.08.2013.
- Stokka, Lillian Nilsen. (2011). *Kontaktlærers utfordringer i møte med elever i sorg og kriser* <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/138838> Universitetet i Agder. Lastet ned 13.05.2014
- Sydnes, Anne Kristin og Godal Bjørn Tore (2001). *Barn i krig og konflikt*. Dyregrov, et. al., (red.). ET LIV FOR BARN Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1998). *Det mangfoldige, seinmoderne samfunn*. Skaalvik Einar M og Øyvind Kvello (RED). Barn og Miljø. [2.opplag 2003]. Otta: Tano Aschehoug.
- The Salamanca Statement. (1994). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF Lastet ned 10.09.2013.
- Thuen, Frode (2001). *Barn og skilsmisser*. Dyregrov, Atle et.al., (red.). ET LIV FOR BARN Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Tjørn, Snefrid(2012) *Om sorg og omsorg*.
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/snefrid-tjorn-master.pdf> Universitetet i Stavanger. Lastet ned 13.05.14
- Universitet i Oslo. *Bokmålsordboka*. <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=ivaretatt&bokmaal=+&ordbok= begge> Lastet ned 20.02.2013
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan generell del L 97*. <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/> Lastet ned 11.10.2013.
- Utdanningsdirektoratet(2013) *Veiledning i beredskapsplanlegging*.
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/kriseberedskap/> Lastet ned 13.11.2013
- Utdanningsdirektoratet. *Veileder Tilpasset opplæring*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring> Lastet ned 08.11.2013.
- Vildby, Knud (1997). *Den globale reisen*. [3.utgave 2006]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Walderstrøm, Egil (2007). *Psykisk førstehjelp ved katastrofer, ulykker og kriser*. Stavanger: Psykiatrisk Opplysning.

4.8 Vedlegg

4.8.1 Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31991

Prosjektet undersøker hvordan ungdom i sorg og krise ivaretas ved skoler.

Utvalget består av opptil 5 ungdom mellom 15-18 år. Ombudet finner at elever over 15 år på egen hånd kan gi samtykke til deltakelse i studien.

Ombudet forutsetter at behandlingen ikke er til hinder for taushetsplikten og at Ann-Elin Olsen ikke under noen omstendighet mottar personidentifiserende opplysninger om utvalget (f.eks. elever rammet av sorg og krise) fra skoleansatte før elever eventuelt har gitt sitt samtykke til deltakelse på grunnlag av informasjonsskriv. Det anbefales at skolens ledelse formidler informasjonsskriv til elevmassen hvor interesserte deretter kan ta direkte kontakt med Olsen for å melde sin deltakelse på epost eller telefon.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår forutsatt at dato for prosjektslutt gjøres identisk (31.12.2013) i alle versjoner av informasjonsskriv.

Ombudet finner det sannsynlig at det vil bli registrert sensitive personidentifiserbare opplysninger om helse i henhold til Personopplysningsloven § 2, avsnitt 3 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Finnmark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (summestilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

4.8.2 NSD Vurdering av personopplysninger



Harald Blinacsgate 25
H-5017 Bergen
Norge
Tel: +47 56 55 21 13
Fax: +47 56 58 06 50
nsd@nsd.uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 995 321 884

Sigbjeld Skogdøl
Prosjektområde for pedagogiske fag
Høgskolen i Finnmark
Løllumst. 31
9509 A.L.T.A

Vår dato: 05.11.2012 Vår ref: 31991/13/MA5 Datoer dato: Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31991	<i>Ungdom i sorg og krise og deres erfaring og tanker om å bli ivare tatt i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sigbjeld Skogdøl</i>
Stakens	<i>Ann-Elin Olsen</i>

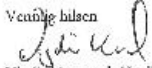
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ann-Elin Olsen, Boks 87, 9329 MOEN

4.8.3 Søknad til Norsk Samfunnsstatlig Datatjeneste om tillatelse til datainnsamling

Ann-Elin Olsen

Rossvoll

Boks 87, 9329 Moen

1.11.12

Tlf: 47618677

E- mail: olsane@online.no

Søknad om tillatelse til datainnsamling i anledning masteroppgave i Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Høgskolen i Finnmark

Tema: *Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli i varetatt av skolen når kriser rammer*

Jeg er masterstudent i «Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring» ved høgskolen i Finnmark. I skrivende stund er jeg inne i siste del av utdannelsen. Delen gjelder masteroppgaven tilsvarende 30 studiepoeng. Masteroppgaven er et forskningsprosjekt, som jeg ønsker å knytte opp til emner innenfor tema: ***Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer***

Jeg søker å innhente informasjon gjennom individuelle kvalitative intervju med elever på ungdomsskole og videregående skole. Prosjektoppgave skal være ferdigstilt og levert innen 1.juni2013

Problemstilling er satt til:

Hvordan opplever de unge å bli i varetatt på skolen i og etter sorg og krisesituasjoner?

Bakgrunnen for emnet er at jeg til tider har følt at jeg har for liten kunnskap i forhold til min yrkesutdanning som lærer i hvordan jeg skal opptre og håndtere sorg og krisesituasjoner i skolen. Min tanke er i samsvar med Raundalen, Magne og Jon-Håkon Schultz, der de skriver i sin bok *Krisepedagogikk* - at de gjennom flere møter med lærere har fått tilbakemelding på et ønske om mer kunnskap, og at kunnskap vil gi den enkelte større mot og vilje til å bevege seg inn i sorg og kriser på en medmenneskelig måte. Jeg søker om tillatelse til å intervju elever i alderen 15-18 år ved ungdomsskole og Videregående skole. Jeg vil søke informanter ved å samtale med rektor ved den enkelte skole. Gjennom forskningsprosjektet vil den enkelte være anonymisert, og anonymiteten vil bli sikret gjennom tillatelse fra Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste NSD. Elevene deltar frivillig, og de må skrive under samtykkeerklæring. Siden elevene er umyndige må foreldre/foresatte også skrive under. Elevene har full rett til å trekke seg som informant både før og under prosjektfasen. Etter forskningsarbeidet vil alt av materiell bli slettet. Hvis det er spørsmål der ønskes svar på, ta

gjærne kontakt med min veileder Signhild Skogdal PhD stipendiat ved Høgskolen i Finnmark. Hun er å treffe på tlf: 92867932 og E – mail: signhild.skogdal@hifm.no

Beste hilsen fra Ann-Elin Olsen

4.8.4 Informasjonsskriv angående intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved høgskolen i Finnmark. I skrivende stund er jeg inne i siste del av utdannelsen. Delen gjelder masteroppgaven tilsvarende 30 studiepoeng. Masteroppgaven er et forskningsprosjekt, som jeg ønsker å knytte opp til tema: *Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer*

Jeg ønsker å forske på hvordan barn blir ivaretatt på skolen i sorg og krisesituasjoner. Årsak til at jeg ønsker å forske på dette, er at jeg til tider har følt at jeg kommer til kort i å være profesjonell i læreryrket, der elever gjennomgår sorg og kriser. Dette kan dreie seg om: Hvordan forholder jeg meg når sykdom, kriser og død inntreffer, og påfører elev(er) sorg. Hvordan møte denne eleven?

I mitt forskningsprosjekt er det elevens stemme som skal høres – et elevperspektiv.

For å få innsikt, og for å bli bedre på hvordan jeg skal opptre og takle såre hendelser som en dag kan inntreffe skolehverdagen, ønsker jeg å intervjuere elever i alderen 15-18 år, som har gjennomgått sorg og kriser i livet sitt. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013. Prosjektoppgaven kan komme til å bli publisert ved Høgskolen i Finnmark.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg eller sende meg sms på tlf 476 18 677, eller sende en e-post til olsane@online.no.

Du kan også kontakte min veileder Signhild Skogdal PhD stipendiat ved Høgskolen i Finnmark. Tlf: 92867932 og E – mail: signhild.skogdal@hifm.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Foresatte/verge har rett til å gjennomgå intervjuguiden på før intervju, hvis eleven er under myndighetsalder.

Med vennlig hilsen
Ann-Elin Olsen

Rossvoll, Boks 87
9329 Moen

4.8.5 Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjektet;

Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli ivaretatt i skolen

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet “ *Ungdom i sorg og krise, og deres erfaring og tanker om å bli ivaretatt av skolen når kriser rammer* ” og sier meg villig til å delta i prosjektet.

Jeg samtykker i at Ann-Elin Olsen intervjuer meg i forhold til egne erfaring og tanker gjennom sorg og kriser. Datamaterialet skal brukes i Ann-Elin Olsens mastergradsavhandling.

Anonymitet og sikkerhet

Alle person- og stedsopplysninger som framkommer i datainnsamlingen i prosjektet vil bli anonymisert, og skal kun behandles av undertegnede. Bearbeiding og analyse av dataene vil bli drøftet med min veileder Signhild Skogdal. Jeg er underlagt taushetsplikt, og datamaterialet behandles konfidensielt, med passord knyttet til tilgang på min datamaskin. Når prosjektet er ferdig, slettes datamaterialet. Informasjon fra data til undervisning, kurs og konferanser skal brukes anonymt og kun etter samtykke fra deltakerne.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å begrunne dette. Data som er innhentet, vil da bli slettet.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsstudiet: *Ungdom i sorg og krise* og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

4.8.6 Intervjuguide

Problemstilling – Hvordan opplever de unge å bli ivaretatt på skolen i og etter sorg og krisesituasjoner?

Generelt

Kjønn-

Alder –

- Fortid

Heimen

Var skolen i kontakt med deg hjemme før du kom til skolen?

Hvem tok kontakt?

Synes du det var greit med kontakt med skolen før du skulle komme til skolen?

Hvorfor? Forell litt mer...

Ble det avtalt på forhånd hva som skulle sies i klassen?

Når du tenker tilbake på dette, kunne den første kontakten med skolen vært gjort på en annen måte, eller synes du at det var greit slik det var.

På hvilken måte da?

Hva var det noe som du syntes ikke var bra? Hvis ja, fortell mer...

Skolen

Hvordan ble du møtt på skolen etter hendelsen?

Hvem møtte deg?

Hvordan var det å komme til skolen etter hendelsen?

Synes du det første møte med skolen ble vanskelig?

Hvis ja – hva var vanskelig?

Hvis nei – hvorfor?

Klasserommet

Var dine klasseelever informert om hendelsen før du kom til skolen?

Hvordan var det å møte klassen etter hendelsen?

På hvilken måte ble du møtt av klassen?

Undervisning – (tilpasset undervisning)

Hvordan var din konsentrasjon til å følge med i timene den første tiden på skolen?

Hvordan var din motivasjon til skolearbeid i denne perioden?

Fikk du med deg det faglige innhold i undervisningstimene?

Ble du liggende etter resten av klassen i skolearbeidet?

Lekser

Fikk du gjort unna lekser når du kom hjem? Hvorfor?

Fikk du lik arbeidsmengde som resten av klassen?

- Nåtid

Hvis du tenker tilbake på det første møte med skolen etter hendelsen, hvordan ser du for deg at det første møte med deg kunne ha vært?

Hvordan kunne det første møte med klassen vært?

Hvordan kunne undervisningstimene vært?

Enn mengde leksearbeid, og prøver – hva tenker du om det?

Hva kunne jeg som lærer ha gjort, for at du skulle ha fått en bedre dag på skolen?

Takk for at du tok deg tid til å svare på mine spørsmål gjennom dette intervjuet.