



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Skolens håndtering av barn i sorg og krise

**The schools management of children in bereavement
and crisis**

Rødal, Emilie Morewood

Totalt antall sider inkludert forsiden: 37

Molde, 22.05.2019



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ingrid Johnsen Hogstad

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 22.05.2019

Antall ord: 8740

Forord

Til pappa.

Takk for at vi fikk ha deg, du glemmes ei.

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en kvalitativ litteraturstudie som er skrevet med utgangspunkt i mestringsteori. Jeg har forsøkt å drøfte rundt problemstillingen *"Hva er sorg hos barn, og hvordan håndterer skolen barn som sørger etter plutselig dødsfall av foreldre?"*.

Jeg har hatt fokus på å forklare hva sorg og krise kan være for barn, og hvilke reaksjonsmønstre barnet kan få av å oppleve å miste en forelder i plutselig død. Hovedfokuset i oppgaven er hvordan barn sørger, og hvordan skolen kan håndtere barn som er i en sorgprosess. Dette vil bli sett i lys av ulike mestringsteoretiske modeller. Jeg har blant annet brukt mestringsbegrepet opp mot reaksjoner, skolens håndtering, miljøarbeid og vernepleierens kjerne roller.

Barns sorg vil variere veldig fra barn til barn, og ved plutselige dødsfall av en av foreldrene vil sorgen kunne være mer sjokkartet. Det vil derfor være vesentlig å se nærmere på hvilke reaksjonsmønstre og mestringsstrategier barnet kan ha i en slik traumatisk situasjon, og hvordan disse kan påvirke hverdagen til barnet. Dette i sammenheng med skolen ser jeg på som veldig interessant, og jeg har drøftet hvordan skolen kan håndtere og legge til rette for at barnet skal få en skolehverdag preget av forståelse og omsorg både fra elever og ansatte i skolen.

Innhold

1.0	Innledning	9
1.1	Mestringsteori	11
2.0	Metode	14
3.0	Hoveddel	16
3.1	Sorg	16
3.2	Krise og traume	17
3.3	Reaksjonsmønstre	18
3.4	Barns psykososiale og kognitive utvikling fra 6-12 år	20
3.5	Johan Cullbergs kriseteori.....	21
3.6	Sorg i et mestringperspektiv	22
3.7	Skolens håndtering og miljøarbeid	24
3.7.1	Kjernerollene	28
3.8	Kriseteori eller mestringsteori?	30
4.0	Avslutning	32
4.1	Oppsummering	32
4.2	Refleksjon	33
5.0	Referanseliste	34
6.0	Nettkilder	36

1.0 Innledning

Denne bacheloroppgaven handler om barn som opplever plutselige dødsfall av foreldre, og hvordan skolen kan håndtere dette og legge til rette for barnet. Oppgaven vil bli skrevet med fokus på mestring.

Mange barn opplever i løpet av barndommen at foreldre eller andre kjære voksne dør (Dyregrov, 2006). Det antas at det er 4% av den vestlige verden som har opplevd å miste en eller begge foreldrene før de er fylte 18 år (Pearlman, Scwalbe og Cloitree, 2010 i Dyregrov, Lytje og Dyregrov, 2018). I lys av dette kan det tenkes at mange barn opplever å være i en sorgprosess når de går i barnehage og på skole. Sorg er et begrep som kan være vanskelig å definere fordi det har mange individuelle variasjoner både med tanke på uttrykk, innhold, intensitet og varighet men blir av Sandvik et.al (2018:11) definert som «alt det den pårørende og etterlatte erfarer og gjør som er relatert til tapsopplevelsen(e)». Denne definisjonen tar for seg sorgopplevelser og uttrykk, og ulike mestrings- og bearbeidingsprosesser, både når det gjelder de umiddelbare reaksjonene og den langsiktige tilpasningen til et liv uten den avdøde (Sandvik et.al, 2018).

Plutselige og dramatiske dødsfall kan føre til reaksjoner som kan oppleves å være utfordrende å mestre i en skolesammenheng. Det vil derfor være viktig at man som fagpersoner i skolen har kunnskap om barns reaksjoner og hvordan man kan håndtere disse (Dyregrov, 2006). Skolen vil være en viktig arena for å kunne fange opp hvordan barnet har det. Barnet tilbringer mange dager på skolen, og de ansatte på skolen observerer barnet stort sett hver dag over lengre perioder. Skolen har også ansvar for å gi hver enkelt elev et tilpasset undervisningstilbud, og at opplæringstilbudet eleven får er tilpasset elevens forutsetninger og behov (Bekkehus, 2008). Dyregrov og Dyregrov (2007) viser til nyere forskning som viser at vanskene blant barn som har opplevd å miste nære familiemedlemmer i plutselige dødsfall ikke lengre er like aktuelle. Det hevdes videre at dette kan skyldes mer kompetanse blant foreldre, barnehagelærere, lærere og helsepersonell, og at gode oppfølgingsrutiner har ført til at barna blir bedre ivaretatt i en slik situasjon. Vernepleieren kan være en viktig ressurs i skolen for elevene, og kan blant annet bidra som miljøarbeidere (Linde og Nordlund, 2013). Forfatterne hevder videre at skolen er et sentralt område for miljøarbeid. Miljøarbeid innebærer tilrettelegging av

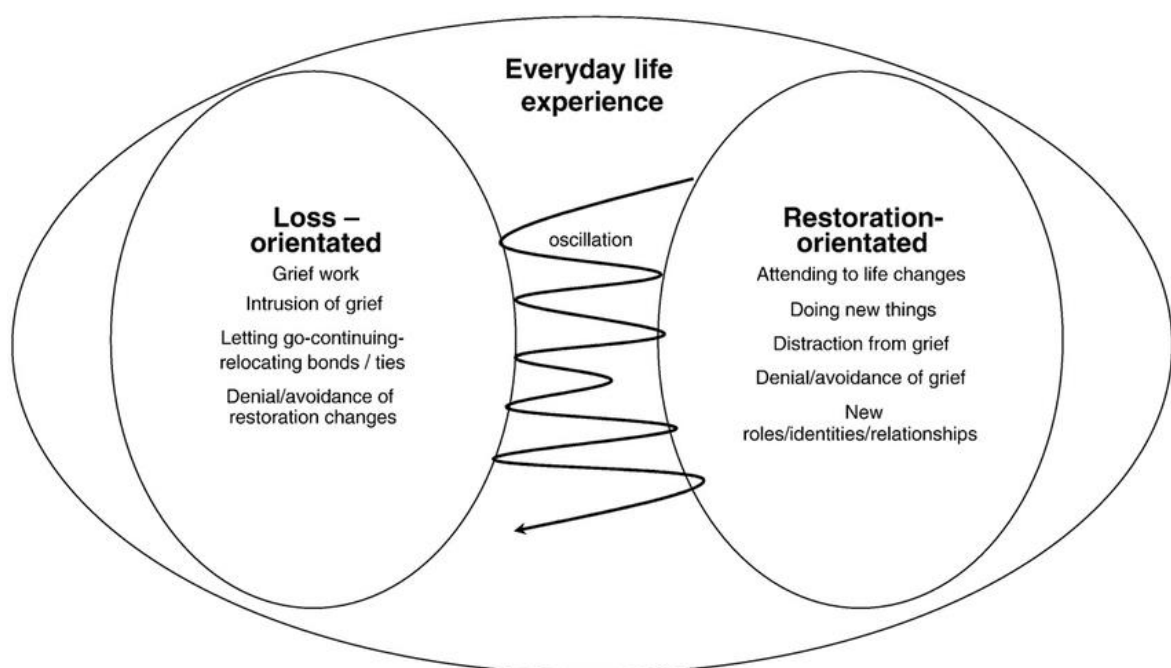
fysiske, psykiske og sosiale faktorer, og gjøres for å kunne oppnå en utvikling og personlig vekst (Linde og Nordlund, 2013). Miljøarbeid kan også dreie seg om å påvirke ramme faktorer og individuelle forutsetninger i retning av økt livskvalitet og mestringsevne hos den enkelte. Miljøarbeid er noe som ofte blir utført blant barn og unge, og både i barnehagen og på skolen skal barnet møte voksne som har kunnskap om, og forståelse for barnets verdier og særegne behov (Linde og Nordlund, 2013).

Egne livs- og praksiserfaringer har gitt meg innblikk i hvor viktig det kan være å ha kunnskap om hvordan man kan håndtere barn som sørger, og at man har fokus på mestring og kommunikasjon i den prosessen. Dette har ført til problemstillingen: *«Hva er sorg hos barn, og hvordan håndterer skolen barn som sørger etter plutselig dødsfall av foreldre?»*.

I denne oppgaven vil sorg hos barn være avgrenset til skolebarn i alderen 6-12 år (1-7 klasse). Det vil også bli lagt vekt på dødsfall som skjer plutselig, det vil si dødsfall som skjer brått og uventet, uten noen form for forvarsel. Denne avgrensningen er gjort da plutselige dødsfall ofte kan gi andre reaksjoner og en mer sjokkartet opplevelse for barnet. I følge Dyregrov og Dyregrov (2007) blir dødsfall som skjer blant unge og voksne uten forvarsel betegnet som traumatiske dødsfall. Disse dødsfallene fører ofte med seg sjokk, dramatik og kan gi en opplevelse av mangel på kontroll.

1.1 Mestringsteori

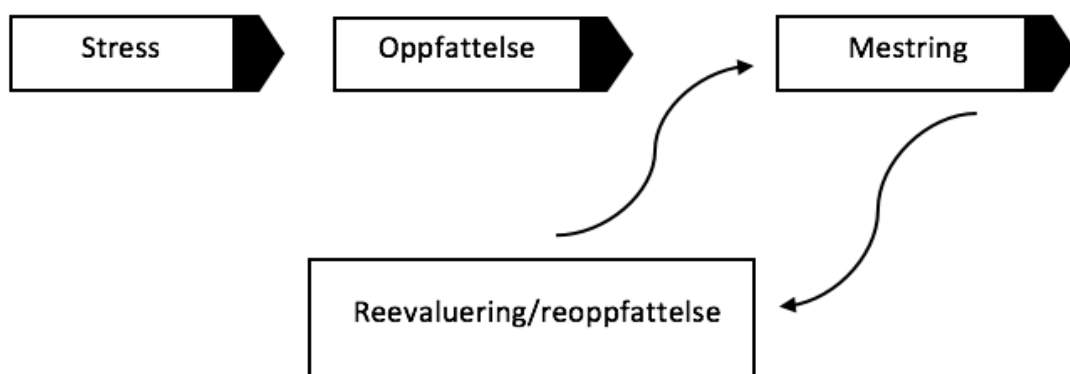
De nye perspektivene på sorg og støttearbeid har tatt utgangspunkt i tilknytningsteori og mestringsteori. Denne utviklingen har skjedd med et stort fokus på blant annet individuelle strategier og langsiktighet (Sandvik et.al, 2018). Margaret Stroebe og Henk Schut (1999) har utviklet to-prosessmodellen (The dual process model of coping with bereavement) som blir omtalt som en mestringsmodell, og som har fokus både på tilknytnings- og mestringsteori. Denne modellen er en viktig teori- og begrepsramme innenfor sorgfeltet, og gir en nyansert beskrivelse av sorgprosessen og rommer et bredt spekter av sorgreaksjoner. Jeg ser på denne modellen som relevant i denne oppgaven, da den har et stort fokus på mestring. To-prosessmodellen tar utgangspunkt i et skille mellom to typer mestring. På den ene siden er tapsorientert mestring som handler om tapet, smerten over tapet og savn og lengsel etter den døde. På den andre siden er det gjenoppbygningsorientert mestring som fokuserer på den nye hverdagen, både når det gjelder økonomi og nye oppgaver i hjemmet, og endringer i identitet, ansvar, roller og relasjoner. Begge mestringsprosessene blir ansett som likeverdige, og en viktig side av sorgprosessen vil være å veksle mellom disse. Vekslingen mellom konfrontering og unngåelse er en stor del av denne modellen, der man på den ene siden konfronterer seg selv med følelser og tanker forbundet med tapet, mens man på den andre siden unngår dette, og tar en «time-out» fra sorgen (Sandvik et.al, 2018).



To-prosessmodellen utviklet av Stroebe og Schut (1999), hentet fra Google.

En stor del av menneskets utvikling er evnen man har til å kunne mestre og tilpasse seg ulike former for stress. Det er stor sannsynlighet for at man gjennom livet møter på utfordringer som man opplever som vanskelige å takle, og noen kan møte på flere og større belastninger enn andre. Mestring har i senere tid blitt et sentralt begrep blant unge. For eksempel kan barnet oppleve mestring gjennom å håndtere en situasjon de har opplevd som både utfordrende og stressende. Mestring kan også sees i sammenheng med identitetsbygging, selvilde og for å bidra til et sunt psykososialt miljø rundt barnet (Bekkhuis, 2008).

I lys av det Bekkhuis (2008) sier om mestring vil kognitiv stressteori være relevant å se nærmere på. Innen denne teorien blir mestring definert som «forandringer i tanker og handlinger som en person benytter for å håndtere ytre eller indre krav og utfordringer som stresssituasjoner skaper» (Sandvik et.al 2018:41). Lazarus og Folkman (1984) har utviklet stressmestringsmodellen som er opptatt av at man alltid vil ha som mål å overkomme eller redusere opplevelsen av stress. Denne modellen har fokus på hvilke utfordringer og krav ulike livshendelser stiller den enkelte overfor, og hvilke ressurser den enkelte har til å møte disse. Stressmestringsmodellen vil føre til at man etter hvert som man bruker ulike mestringsstrategier finner ut hvilke som fungerte, og tar utgangspunkt i det i neste situasjon man opplever som utfordrende (Bekkhuis, 2008).



Lazarus og Folkmans stressmestringsmodell (1984). Laget med utgangspunkt i Bekkhus (2008:150).

Opplevelsen av mestring, kompetanse og sosial støtte vil kunne gi et godt grunnlag for å utvikle gode mestringsstrategier når man blir utsatt for psykiske påkjenninger. En mestringsstrategi er en atferd man velger å benytte seg av for å håndtere hverdagslig stress eller vanskelige livshendelser. Mestringsstrategier blir endret ut i fra situasjonen vi befinner oss i, og de strategiene man velger å benytte seg av kan forstås som enten bestemt av de ressursene individet har, eller som påtvunget av de kravene situasjonen stiller til individet (Bekkhus, 2008). Videre forteller Bekkhus (2008) at de fleste har opplevd å finne mestringsstrategier som har fungert for dem, og som har bidratt til at de har vokst på erfaringene de gjorde seg i den prosessen. Disse erfaringene er noe man kan ta med seg videre i livet, og som man kan benytte seg av i en lignende situasjon.

Sørgende benytter seg av ulike mestringsstrategier, og de kan være både beskyttende, konfronterende, ubeviste, passive og spontane. Mestring betyr ikke at man skal løse noe en gang for alle, men at man skal utvikle strategier som oppleves som effektive og nyttige. I noen situasjoner kan det være nyttig for noen å unngå noe som oppleves vanskelig, mens det for andre kan være hensiktsmessig å bli konfrontert med det som er vanskelig. Det er her man ser at det er vanskelig å definere hva som er gode og dårlige mestringsstrategier (Sandvik et.al, 2018).

Hjelperens oppgave i et mestringsperspektiv vil kunne være å skape rom for at barnet får uttrykke seg på sin måte, og at man ut i fra dette gir nødvendig veiledning og støtte. Det vil her være viktig å ta utgangspunkt i barnets perspektiv på sin situasjon (Bugge og Røkholt, 2009).

2.0 Metode

En metode forteller oss noe om hvordan man velger å gå frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap, og hjelper meg i å finne relevant informasjon til oppgaven. Dalland (2012) viser til sosiologen Vilhelm Aubert sin definisjon på metode:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører meg i arsenalet av metoder (Dalland 2012:111).

Bacheloroppgaven er basert på en litteraturstudie, noe som betyr at jeg søker og tolker litteratur som allerede eksisterer, også kalt sekundærdata (Dalland, 2012). I følge Dalland (2012) er litteraturstudie en kvalitativ metode. Utfordringen med den metoden er at forskerne ikke alltid har samme fremgangsmåte eller tolker det som blir undersøkt likt. En litteraturstudie kan gi meg som forfatter mer kjennskap til nye og ulike begreper, hvordan disse blir fortolket og hvordan ulike fenomen beskrives, forstår og karakteriseres. Ved å innhente litteratur som forteller meg noe om hvordan barn sørger, og hvordan skolen håndterer dette vil det kunne bidra til at jeg får økt forståelse for både temaet og det jeg ønsker å finne ut i min oppgave.

Litteraturstudie ser jeg på som den mest hensiktsmessige metoden for oppgaven, både med tanke på tid til rådighet, temaet den omhandler og ressurser jeg har tilgjengelig. Jeg tror også at denne metoden vil kunne gi meg gode data. For å kunne svare på problemstillingen min har jeg vært opptatt av å innhente litteratur som sier noe barn i sorg og krise i et mestringsperspektiv, og skolens rolle når barnet er i en sorgprosess. Da jeg hadde lite kunnskap om temaet før jeg startet, og slet med å utvikle problemstilling har jeg hatt fokus på å lese litteratur som kunne gi meg en pekepinn på hva som kunne være aktuelt å skrive om og finne svar på. Gjennom lesing av litteratur og veiledning bestemte jeg meg for å fokusere på mestringsperspektivet, noe som gjorde at fokuset mitt endret seg i innhenting av litteratur. Mestringsperspektivet ble mine teoretiske «briller» og gjorde det lettere for meg å finne litteratur som var relevant for å både kunne se oppgaven i et mestringsperspektiv, men også for å kunne svare på oppgaven på en tilstrekkelig måte.

Gjennom å finne perspektivet oppgaven skulle ta utgangspunkt i, begynte jeg å tolke litteraturen med mestringsbrillene. Som nevnt er litteraturstudie en metode som baseres på tolkning. Tolkning er et begrep man kan se i sammenheng med den hermeneutiske sirkelspiral. Her er tekst, tolkning og forståelse elementer som går i sirkel. Disse elementene vil stadig være under utvikling, og vil bli en del av en helhet som vokser (Dalland, 2012). Mestringsbrillene gjorde at jeg raskt fant litteratur som opplevdes som relevant i forhold til oppgaven min. For eksempel er den selvvalgte litteraturen Bugge og Røkholt (2009), Røkholt et.al (2018) og Sandvik et.al (2018) skrevet med mestring som fokus.

For å kunne innhente relevant teori til oppgaven har jeg gjennomført litteratursøk. Disse søkene har jeg gjort i blant annet bibliotekets søkebase ORIA og BRAGE og Google Scholar. Ved å bruke ORIA har jeg fått tilgang til relevant litteratur i form av bøker, artikler og andre studentoppgaver både på høgskolen i Molde og andre universiteter. Litteratursøkene har hatt disse søkeordene som fokus: *Barn+sorg+krise, *Mestring, *Mestringsperspektiv, *Mestringsstrategier *Mestring+sorg+barn, *Skole+sorg+barn+mestring, *Traume+mestring. Vurderingene jeg gjorde i innhentingene var hvordan litteraturen sa noe om barn i sorg og krise, og om dette ble sett på i et mestringsperspektiv. Det var også viktig at skolens håndtering av barn i sorg og krise kom tydelig frem i bøkene. Ved å ha problemstillingen til grunn for innhentingene av litteratur, har jeg funnet bøker som til en viss grad sier noe om mestring, skole og sorg i sammenheng med hverandre. Jeg har også måttet lete etter relevant informasjon om mestring, skole og sorg hver for seg for å så sette de sammen for at de skulle bli relevant i forhold til oppgaven. I valget av bøker og artikler som jeg har brukt har jeg lagt vekt på å bruke forfattere som jeg har sett gjennom mine litteratursøk har mye kunnskap om temaet, dette for å øke validiteten. For eksempel har jeg brukt mye litteratur fra psykologen Atle Dyregrov, som har skrevet mange bøker, artikler og hefter om barn i sorg og krise.

3.0 Hoveddel

I hoveddelen vil litteraturfunnene mine om barn i sorg og krise komme frem. I denne delen vil jeg forsøke å trekke inn mestringsbegrepet gjennomgående. Barnet som sørger vil i denne delen bli omtalt som både barn og elev.

3.1 Sorg

Bugge og Røkholt (2009) forstår sorg som et fenomen der man blir rammet av en rekke små og store hendelser som kan føre til at livet blir vanskelig og utfordrende i lang tid. For eksempel kan disse hendelsene være knyttet til tap av nær familie til ulykker og sykdom eller i forbindelser med endringer i omsorgsnivået. For barn vil de hendelsene de har opplevd i sammenheng med dødsfallet være avgjørende for tapshistorien deres. Tapshistorien til barnet innebærer alt det barnet vet, har sett og hørt og vært med på, og forståelsen barnet har av disse hendelsene. Forfatterne forteller videre at barnet er avhengig av informasjon om den situasjonen de står i, og at forståelse er en viktig faktor for å kunne møte og mestre motgang.

Sandvik et.al (2018) beskriver at sorg blir forstått som personlige reaksjoner og aktive forsøk på å mestre utfordringene og tilpasning av endringene som et tap kan føre med seg. Disse tapsopplevelsene vil være forskjellige, og rammer mennesker ulikt da mennesker håndterer stresset forskjellig ut i fra de individuelle forutsetningene en har. Forskning viser at man sørger på ulike måter. Noen kan ha sterke og langvarige reaksjoner som har betydelige innvirkninger på helse og livskvalitet, mens andre kan vise en motstandskraft og en mestringssevne som er overraskende med tanke på belastningene og livsstilsendringene man står overfor. Ofte etter å ha opplevd et dødsfall vil sorgforløpet for mange bestå av perioder med fokus på tilpasning og mestring av den nye tilværelsen, til et liv som fungerer uten den avdøde, der savn og minner ligger til grunn (Sandvik et.al 2018).

Sorgen og tapet følger utviklingen til barnet, og betydningen av tapet i hverdagen vil endre seg etter hvert som barnet blir eldre. Dette fører til at sorgen ofte kan komme til uttrykk og blir mer intens senere i livet, og ikke de første årene etter tapet. Denne sorgen kan spesielt komme i forbindelse med høytider, årsdager og andre merkedager (Bugge og Røkholt,

2009). Det kan tenkes at dager som for eksempel første skoledag kan gjøre at tankene om at man har mistet en forelder kommer frem. Dagene som har betydning for barnet kan gi et større savn og lengsel, men samtidig vil dette kunne være noe man med årene lærer seg å mestre med mestringsstrategier man opplever fungerer på disse dagene.

3.2 Krise og traume

Bugge (2008) forteller at krisebegrepet ofte benyttes ved alvorlig sykdom, ulykker og plutselig død. En krise vil alltid kunne medføre til engstelse, hjelpeløshet, tidspress, og forventning om handling. Situasjonen vil også være så overveldende at tidligere erfaringer, ressurser og kompetanse ofte ikke strekker til. En krisesituasjon vil også kunne føre til endringer både i prioriteringer, atferd og perspektivet man har på livet. Dette gjelder både for enkeltpersoner, men også familie, venner og skole. Mange som opplever vanskelige situasjoner vil ha med seg dette resten av livet, og har minner i grunn. Spesielt barn som har opplevd tragiske hendelser vil bære dette med seg resten av livet. Men hvordan, og hvilke konsekvenser hendelsen har fått avhenger av barnets alder da hendelsen inntraff, tilknytning til omsorgspersoner og hvilken oppfølging barnet har fått i etterkant (Bugge, 2008). Med dette til grunn kan man se at oppfølging barnet får i for eksempel skolen, har innvirkning på hvordan situasjonen kan påvirke livet til barnet når det blir eldre.

Når barn mister foreldre brått og uventet kan det ofte ta tid før det går opp for dem at mamma eller pappa er død. De kan for eksempel oppleve nummenhet og uvirkelighet rundt hele situasjonen (Dyregrov, 2006). I en ulykke kan forelderen ha blitt svært skadet, dette kan for eksempel sette i gang fantasien hos barnet og barnet kan få en egen forståelse for hvordan forelderen så ut eller hvordan det skjedde. I følge Bugge (2008) kan fantasi ofte være verre enn virkeligheten. Dyregrov og Dyregrov (2007) hevder at fantasier om hendelsen kan skape vedvarende psykososiale vansker hos barnet.

Foreldredød kan representere et traume for barnet. Gamst (2017) hevder at en traume er forbundet med psykiske stressopplevelser som er overveldende, og som bærer preg av å være skremmende, intense og noen ganger uforståelige. Et traume er ukontrollerbart, og innebærer en psykisk påkjenning for barn som utsettes for slike hendelser.

I følge Dyregrov (2006) vil det ved dødsfall som skjer plutselig ofte føre til at barnet får umiddelbare sorgreaksjoner. Disse reaksjonene er de som kommer umiddelbart etter å ha fått beskjed om dødsfallet. Bugge og Røkholt (2009) beskriver hvordan plutselige dødsfall ofte blir mer sjokkerte da barnet ikke har fått noen form for forvarsel om at det kom til å skje. Det fører til at barn ofte reagerer med blant annet sjokk, vantro, forferdelse og protest, apati og lammelse, eller fortsettelse av vanlig aktivitet. For mange vil det å fortsette med aktivitet gi trygghet i en situasjon som kan oppleves som utrygg og kaotisk (Bugge og Røkholt, 2009). Noe som kan tolkes som en mestringsstrategi, og en måte å unngå å bli konfrontert med det utrygge i hverdagen.

Traume blir delt opp i to ulike typer. Type I- traume er hendelser som har kort varighet, det kan være engangshendelser og uventede opplevelser. Det kan være for eksempel innebære plutselige dødsfall. Etterreaksjonene ved dette type traumet er ofte engstelse, depresjon og konsentrasjonsvansker. Type II- traume er traumer som har vedvart over lengre perioder, og er gjentatte hendelser. Denne typen traume skjer ofte i barndommen, som for eksempel overgrep (Gamst, 2017).

3.3 Reaksjonsmønstre

Barn som opplever sorg, krise og traumer opplever å reagere med psykiske og fysiske reaksjoner av både kortvarig og langvarig grad. Disse reaksjonene varierer, og de individuelle variasjonene gjør at noen barn mestrer slike erfaringer i rimelig grad, mens andre kan oppleve å utvikle utfordringer, og i noen tilfeller alvorlige utfordringer (Gamst, 2017).

Barnets sorgreaksjoner kan vises gjennom et mangfold av reaksjoner og handlinger. Det kan ofte være vanskelig å skille mellom hva som er reaksjoner av sorgen, og hva som er normalt for utviklingen til barnet. For eksempel kan det tenkes at trassalderen fort kan veksles med aggresjon i forhold til sorgen eller omvendt. Det som kan gi oss en pekepinn på hva som er sorgreaksjoner, er om det er endringer som har skjedd etter tapet, eller at reaksjonsmønstre man allerede har blitt forsterket i form av at de kommer hyppigere og sterkere (Bugge og Røkholt, 2009). For eksempel kan barn som var sint før, bli sintere etter å ha opplevd et tap.

Reaksjonene man får etter en tapsopplevelse vil kunne komme å gå gjennom hele oppveksten, og kan også forandre seg. Barn kan gjøre ulike handler både med og uten språk for å uttrykke sorgen. De sorghandlingene barnet velger å gjøre, vil hjelpe barnet til å forstå og forholde seg til tapet (Bugge og Røkholt, 2009). Reaksjonsmønstrene til barna kan tenkes å ha en sammenheng med mestringsstrategiene de velger å benytte seg av. En mestringsstrategi kan være en meningsfull aktivitet der barnet får tenke på noe annet (Røkholt et.al, 2018). For eksempel kan barnet oppleve tegning som en måte å uttrykke følelser og tanker, og kan bruke dette som en mestringsstrategi. Ifølge Schibbye og Løvlie (2017) kan barn gjennom tegninger formidle og gjenskape sin indre opplevelsesverden. Det kan tenkes at man som hjelper kan bruke tegningene som et utgangspunkt for gode samtaler, der barnet får sjansen til å komme med egne forklaringer, tanker og observasjoner rundt det som er tegnet.

I litteraturen kan man se at de vanlige reaksjonsmønstrene hos barn er omtrent de samme, for eksempel ser man at engstelse, utrygghet, frykt og taushet er faktorer som går igjen hos både Bugge og Røkholt (2009), Sandvik et.al (2018) og Dyregrov (2006). Utrygghet og engstelse i hverdagen kan komme til uttrykk ved at barnet er veldig opptatt av å være i nærheten av trygge voksne, og få deres oppmerksomhet (Bugge og Røkholt, 2009). Det er også vanlig å oppleve å være mer lei seg og mer sårbar enn tidligere. Her blir barna ofte mer tause, og kan i perioder gråte mye. De kan også bli lei seg i situasjoner som minner de om den avdøde, for eksempel om de ser et tv-program som minner om pappa. Barn i sorg opplever også ofte å føle seg annerledes enn andre barn, dette i form av at man blir mer opptatt av familien sin og ønsker å være til nytte for de. Man kan også få et annet perspektiv på mellommenneskelige forhold, og setter ofte mer pris på det de har (Bugge og Røkholt, 2009). Det kan tenkes at det for eksempel kan oppleves som vondt for et barn som har mistet en av foreldrene å høre på at en venninne er sur på pappa for bagateller.

Barn som lever i vanskelige livssituasjoner kan oppleve både uro og skyld. Mange kan også få kroppslige reaksjoner som hodepine, magesmerter, konsentrasjonsvansker og spiseforstyrrelser. Dette kan for eksempel føre til mer fravær enn nødvendig fra skolen. For noen barn kan det være vanskelig å sette ord på tanker og følelser de har, noe som gjør at det ubevisst kan komme frem uro, sinne og oppmerksomhetskrevende atferd som en slags måte å uttrykke sorgen (Bugge, 2008). Stillhet kan også være en måte å uttrykke seg

på, eller for å formidle et budskap. Barn kan ofte oppleve at det er vanskelig at voksne spør hvordan det går med dem, og reagerer med å være stille. Dette kan være en mestringsstrategi for barnet, for å unngå å møte det vanskelige.

Som nevnt tidligere i avsnittet er taushet en vanlig reaksjon etter å ha opplevd plutselige dødsfall. Å bruke taushet og vegring kan være en mestringsstrategi for barn i visse situasjoner. I følge Bugge og Røkholt (2009) kan det i noen situasjoner være nødvendig for barn å vise motstand til de som prøver å nå inn til dem. Mostanden de viser vil være som en nødvendig beskyttelse for situasjonen. Dette kan antas å være en måte å ikke bli for følelsesmessig involvert, og mange kan bruke denne strategien for å slippe å stå i en vanskelig situasjon eller samtale.

3.4 Barns psykososiale og kognitive utvikling fra 6-12 år

For å kunne gi barnet informasjon som er tilpasset dens alder og forståelsesnivå vil det være viktig at den voksne har kunnskap om barnets utviklingsnivå, og tilpasse kommunikasjonen ut i fra det (Bugge, 2008). Når barna er fra 6-12 år skjer det en utvikling og forbedring av ulike ferdigheter som stadig blir mer kompliserte. I disse årene vil barna ha mer fokus på mestring i forhold til de ferdighetene som utvikles, og det legges vekt på at det enkelte barnet skal innta nye oppgaver og læresituasjoner slik at opplevelsen av mestring øker (Bunkholdt, 2000).

Utviklingsteorien til Jan Piaget omhandler barnas kognitive utvikling. I denne alderen utvikler barnet en evne til en mer abstrakt tenkning, og den egosentriske tenkningen minker. Det vil si at barnet lettere kan se to synsvinkler samtidig (Bunkholdt, 2000). Hun forteller videre at vanskelige ting kan oppleves som utfordrende å forstå, og barna kan ofte bli redde av det. For eksempel kan døden være vanskelig å få full forståelse for i denne alderen. Bekkhus (2008) forteller om hvordan skolebarn har bedre forutsetninger for å mestre utfordringer enn mindre barn. Hvis barnet får hjelp til å forstå sin situasjon, kan det bidra til at de utvikler gode mestringsstrategier.

Barn fra 7-10 år er ofte opptatt av det konkrete. Barnet begynner i 7-10 årsalderen å forstå hva døden er, og er ofte opptatt av det konkrete. Selv om barnet begynner å utvikle en

forståelse rundt døden, vil det fortsatt være utfordrende for de å mestre et stort tap (Bugge og Røkholt, 2009).

3.5 Johan Cullbergs kriseteori

Psykiateren Johan Cullberg (1981) har valgt å utvikle fire faser for å beskrive forløpet til en traumatisk krise. Disse fasene har hver sine egenskaper og har mange likhetstrekk i seg. Disse fasene kan hjelpe oss i å få et innblikk i hvordan man kan orientere seg i et sorgforløp, og de har ulike tidsbegrensninger (Cullberg, 1981).

I følge Cullberg (1981) vil *sjokkfasen* vare fra et kort øyeblikk til noen døgn. I denne fasen vil individet ha utfordringer med å ta innover seg alt som har skjedd og kan ha vanskeligheter med å orientere seg. Dette er også en fase som inneholder en del kaos.

Reaksjonsfasen blir betegnet som en fase der man prøver å forholde seg til det som har skjedd, og den varer fra 4-6 uker. Denne fasen bærer preg av at man opplever å være i en fortvilelse og man kan oppleve kaos, men man kan også prøve å finne en mening i det som har skjedd (Cullberg, 1981)

Bearbeidingsfasen vil komme etter at de akutte fasene med sjokk og reaksjoner er over, og varer fra 6-12 måneder. I denne fasen begynner den sørgende å bli mer fremtidsrettet, og kan bli mer åpen for nye erfaringer (Cullberg, 1981).

Nyorienteringsfasen er fasen som ikke har noen tidsbegrensning, og som varer livet ut. Her er fokuset på ny mestring, og at man skal lære seg å leve uten den avdøde. Når man har kommet til denne fasen er det fordi man har klart å komme igjennom krisen. Krisen man har vært igjennom skal ikke glemmes, men skal være en del av livserfaringen man har (Cullberg, 1981).

3.6 Sorg i et mestringsperspektiv

For å lettere kunne akseptere situasjonen man står i vil det være nyttig å lære seg ulike mestringsferdigheter (Røkholt et.al, 2018). Når et barn opplever traumatiske opplevelser vil det være viktig å kunne kontrollere påtrengende minner og tanker, og at man har fokus på mestringsmuligheter i stedet (Bugge og Røkholt, 2009). Bugge (2008) legger imidlertid vekt på at det i en krise kan føre til at tidligere erfaringer, ressurser og kompetanse ikke strekker til på grunn av sjokket man sitter igjen med. Det kan med andre ord bety at man opplever å være i en svært stresset situasjon, og at det kan føre til at man ikke får brukt en hensiktsmessig mestringsstrategi.

Som nevnt i teoridelen er en mestringsstrategi noe vil velger å benytte oss av i en stresset situasjon, men disse vil bli endret ut i fra situasjonen vi står i (Bekkhuss, 2008). Lazarus og Folkmans stressmestringsmodell legger vekt på at det er personens egne tanker om situasjonen man er i som gir grunnlaget for opplevelsen av stress. En blanding av personens individuelle forutsetninger og hvordan situasjonen oppleves utgjør hvordan personen mestrer situasjonen (Bekkhuss, 2008). Dette gir oss en pekepinn på hvor viktig det kan være for ansatte i skolen å bli kjent med barnet og barnets tidligere mestringsstrategier i forhold til en stresset situasjon. Sandvik et.al (2018) beskriver hvordan de indre følelsene handler om hva man gjør for å få eller unngå sorgfølelser. Det å kunne ha fokus på de positive tankene og få oppmerksomheten bort fra det negative vil være en god tilpasning- og mestringsmåte.

Man kan se en sammenheng med barnets reaksjonsmønster, og mestringsstrategiene de velger å benytte seg av. Når et barn reagerer på dødsfallet med sinne, kan dette også være en mestringsstrategi barnet benytter seg av for å slippe å snakke om situasjonen. I følge Bugge og Røkholt (2009) vil barn ofte reagere med sinne hvis de ikke ønsker å snakke om situasjonen de står i.

Sosial tilbaketrekning kan være en måte for barnet å reagere på en traumatisk opplevelse på, men det kan også være en måte å unngå konfrontasjoner på. I følge Dyregrov (2006) kan sosial tilbaketrekning ha en sammenheng med at barnet har liten forståelse, og at man i en sorgprosess ofte er mer sårbar for andres kommentarer enn før. Andres kommentarer på at man har mistet en forelder kan være vonde å få, og man kan trekke seg tilbake sosialt for

å unngå dette da det ofte kan sette i gang triste følelser hos barnet (Dyregrov, 2006). Dyregrov, Lytje og Dyregrov (2018) forteller at sosial tilbaketrekking også kan være med på å svekke samarbeid med medelevene. Sett i sammenheng med to-prosessmodellen vil dette kunne være en del av den vekslingen man har mellom å bli konfrontert og unngå utfordringer. Når barnet trekker seg unna sosialt kan det tenkes at det skyldes fordi de vil unngå å bli konfrontert med de vonde tankene de har inni seg. Det kan tenkes at denne vekslingen mellom konfrontasjon og unngåelse vil bli bedre for barnet etter hvert som tiden går, da barnet kan ha lært seg hvilke mestringsstrategier som fungerer og ikke etter å ha opplevd flere stressfylte situasjoner. Det kan være at det er vanskelig å forholde seg til kommentarer fra det sosiale nettverket den første perioden etter dødsfallet, men at det kan bli bedre med tiden og at barnet opplever å kunne være mer sosialt aktiv når det opplever å kunne svare uten å for eksempel bryte sammen.

3.7 Skolens håndtering og miljøarbeid

For barn i sorg og krise vil omgivelsenes reaksjoner og ivaretagelse være avgjørende for hvordan barnet takler situasjonen de står i. De daglige omgivelsene vil være svært avgjørende for sorgprosessen, og barnet vil få de beste forutsetningene om de opplever god nok støtte, forståelse og kommunikasjon fra sitt nettverk. Dette nettverket består av både familie, venner, skole og eventuelt andre sosiale nettverk som for eksempel aktiviteter barnet er delaktig i (Dyregrov og Dyregrov, 2007).

Ifølge Dyregrov, Lytje og Dyregrov (2018) vil returen til skolen være sårbar, og hvordan skolen møter den sørgende eleven blir sett på som veldig viktig. Elevene har ofte et ønske om å bli sett, men samtidig ønsker de ikke å få for mye oppmerksomhet rundt situasjonen som har skjedd. Dyregrov og Dyregrov (2016) viser i artikkelen «Barn som mister foreldre» til en studie de foretok seg i Senter for Krisepsykologi. Denne viste at 22% av barn i sorg, i svært stor eller nokså stor grad savnet støtte fra helsefaggrupper, kirke og skole. Her uttrykte barna som ble intervjuet at de ønsket å bli sett av skolen, men det varierte i hvilken grad de ønsket at klassen skulle få informasjon om situasjonen deres. Det vil her være viktig at man som ansatt i skolen legger vekt på å ha god kommunikasjon med barnet, og har behovene til barnet til grunn for hvordan man skal håndtere situasjonen (Dyregrov og Dyregrov, 2016). For eksempel vil mengden av informasjon som medelevene skal få, være opp til den sørgende eleven.

En viktig oppgave for skolen etter at et en elev har opplevd en krise, vil være å legge til rette for at eleven kan komme tilbake til skolen så fort som mulig (Dyregrov og Dyregrov, 2007). I følge Bugge og Røkholt (2009) vil det være tryggest for barnet at hverdagsrutinene fortsetter som før. Det vil variere i hvilken grad eleven trenger ivaretagelse, og det vil være viktig at man tar utgangspunkt i at eleven kan få dra på skolen med sine egne premisser til grunn (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Ifølge Sandvik et.al (2018) er det energikrevende å sørge, og om man finner hensiktsmessige tiltak for å få mer energi er det viktig å fokusere på disse. For eksempel kan det være viktig for eleven å kunne ta et friminutt når man selv ønsker, noe som burde bli lagt til rette for hvis det avgjør om barnet kommer på skolen eller ikke. Elever som opplever å få komme tilbake til et godt skoleklima med tiltak for å støtte deres retur takler skolesituasjonen bedre enn de

som mangler sosial og akademisk støtte. Det vil også være viktig at man forbereder eleven på hva som kommer til å skje de første dagene på skolen, slik at man fjerner eventuell usikkerhet. Her kan for eksempel eleven komme med egne innspill og eventuelle endringer for hvordan skoledagen skal gjennomføres (Dyregrov, Lytje og Dyregrov, 2018).

Dyregrov og Dyregrov (2007) viser til undersøkelser de har gjort i forbindelse med unge etterlatte, og forteller at det er skolevansker de sliter mest med. Samtlige av de unge hadde hatt vansker med å konsentrere seg på skolen etter et brått dødsfall i nærmeste familie, og hadde vansker med å lære noe nytt. Disse vanskene bidrar til at barna trenger mer tid enn før til å lære seg nye og vanskelige ting, noe som belyser viktigheten av tilrettelegging av miljøet rundt barnet for at barnet skal få oppleve mestring i skolesammenheng. Forfatterne forteller videre at oppgaver som krever at barnet sitter stillesittende, og som er vanskelige og kjedelige kan føre til at barnet får mer tanker om dødsfallet, og mindre på skolearbeidet. Det vil derfor være viktig at man legger vekt på at barnet får oppgaver som er lystbetonte, og som krever mer aktivitet i dialog med lærer eller medelever (Dyregrov og Dyregrov, 2007). På den andre siden skal man tenke over at barnet også kan prestere sitt beste tiden etter dødsfallet og gå opp i karakter i flere fag. Dette kan være fordi skolen og lekser blir en slags «flukt» fra virkeligheten, og skolen blir brukt som et middel til å skape orden i kaoset man har inni seg. Dette kan skape et bilde om at barnet klarer seg fint, helt til barnet til slutt ikke klarer mer, og karakterene går ned igjen (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Det kan tenkes at denne måten å takle et dødsfall på kan virke som en god mestringsstrategi for barnet, helt til de blir sliten og ser at det ikke fungerer lengre. De konsekvensene denne mestringsstrategien fikk for barnet kan gjøre at barnet erfarte at denne strategien ikke var den som fungerte best, og at man ser bort ifra den i en lignende situasjon senere i livet.

For å kunne støtte barnet i krise vil en målsetting være å kunne gi barnet støtte i form av individuell oppmerksomhet, og opprette gode og trygge rammer i miljøet rundt eleven (Dyregrov og Dyregrov, 2007). For eksempel kan det å ha klare forventninger være gode å ha i en sorgprosess. Det kan også tenkes at læreren eller vernepleieren kan være med å bidra til at skolehverdagen til eleven oppleves som tryggere. Ved at barnet for eksempel får forholde seg til en person gjennom skolehverdagen, kan det tenkes å oppleves som betryggende. Dyregrov, Lytje og Dyregrov (2018) legger vekt på at hjelperen i skolen skal ha fokus på å ikke gjøre eleven mer synlig enn nødvendig, og at man skal legge til rette for en samtale jevnlig der barnet får uttrykke seg.

Mange barns vanskeligheter i sorg skyldes angst som har en sammenheng med omstendighetene rundt dødsfallet. Det er spesielt viktig at barn som opplever plutselige dødsfall i nær familie får bearbeidet det godt nok, dette for å unngå å for eksempel utvikle posttraumatisk stresslidelse (Bugge og Røkholt, 2009). Ut i fra dette kan det tenkes at skolen blir en viktig brikke når det gjelder at barnet skal få bearbeidet sorgen, og dette kan for eksempel gjøres ved å fokusere på tverrfaglig samarbeid mellom skolen og for eksempel helsesøster. Ved at barnet kan få snakke med helsesøster, kan det føre til at barnet opplever å få bearbeide situasjonen bedre. Det kan også være mulig at vernepleieren kan være en person i skolen som barnet kan bruke som en støtte og ressurs i skolehverdagen, da det kan tenkes at vernepleieren har mer tid til å kunne fokusere på enkeltelever enn for eksempel læreren som har mange elever å følge opp på samme tid. På den andre siden kan det tenkes at læreren har mer mulighet til å kunne endre på strukturelle rammer i skolehverdagen. For eksempel hvor mye eleven skal bli tatt ut av undervisning, og hvordan tilretteleggingen av undervisningen skal bli gjort.

For å kunne tilrettelegge skolehverdagen til barnet vil det være viktig at den ansatte i skolen har fokus på hvordan barnet har det, og tar utgangspunkt i det under utarbeidelsen av tiltak. Skolen har et ansvar for å ha kontakt med hjemmet for å kunne tilrettelegge og lage planer for ivaretagelsen av barnet (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Videre forteller Dyregrov, Lytje og Dyregrov (2018) at samspillet mellom elevens familie og skolen er viktig for å kunne vite hva man skal ta hensyn til når eleven kommer tilbake. Det vil være også være viktig at klassen til barnet får tilstrekkelig med informasjon om hendelsen og får informasjon om sorg, tap og reaksjoner man kan få av en slik situasjon. Denne informasjonen vil ta utgangspunkt i det barnet ønsker, og det skal legges vekt på hvordan den blir formidlet. Kanskje ønsker barnet å formidle det til klassen selv? Ved at eleven selv får medvirke i å fortelle om hendelsen kan det gi en opplevelse av kontroll i en situasjon som oppleves ukontrollert (Dyregrov, Lytje og Dyregrov, 2018).

Når et barn ved skolen opplever plutselig dødsfall av foreldre, vil man kunne se at elevene ved skolen ønsker å vise støtte og omsorg til den medeleven som har mistet en av foreldrene (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Det vil være viktig at man i klassen utarbeider noen rammer for hva det er greit å snakke om, og når. Hvis dette ikke blir lagt vekt på vil det kunne føre til at medelevene viser liten forståelse og den sørgende eleven kan føle seg

mer ensom i sorgen. Elever i sorg har tidligere uttrykt at venner blir mer passive, og kanskje ikke helt vet hva de skal si når eleven kommer tilbake til skolehverdagen (Dyregrov, Lytje og Dyregrov, 2018). Med utgangspunkt i det ser man at det kan være viktig å ha en åpen dialog med elevene om hva som er greit å snakke om, og hvordan man som medelev kan støtte den sørgende eleven.

For at skolen skal kunne håndtere barn i sorg på en god måte vil en viktig faktor være at man har gode oppfølgingsstrategier og planer for kriseberedskap. Disse planene burde ivareta både barn/unge, pårørende, medelever og skolesamfunnets medlemmer. Det vil også være vesentlig at man har rutiner for hvordan tverrfaglig samarbeid kan foregå med blant annet helsesøster og PPT. I et slikt samarbeid vil informasjonsutveksling og kunnskapsformidling være viktige faktorer, slik at barnet får tilstrekkelig oppfølging (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Dette viser hvordan skolen kan jobbe systematisk, som kan være en del av miljøarbeidet. Ved å fokusere på tilrettelegging av rammebetingelser og miljøet rundt eleven i skolehverdagen, vil det forhåpentligvis kunne føre til at man reduserer stressfaktorer hos barnet (Bugge og Røkholt, 2009). Samtidig vil man ved å ha jevnlig samtaler og oppfølging med barnet kunne være med å bidra til at barnet etter hvert finner ut hvilke mestringsstrategier som er hensiktsmessige i skolesammenheng. Betydningen av miljøet vil gjøre skolen til en svært sentral arena for å hjelpe barn til å utvikle positive mestringsstrategier som kan være nyttige i møte med ulike utfordringer. Ifølge Berg (2012) vil en helsefremmende skole ha som mål å gi alle elevene mulighet til å oppleve mestring og til å kjenne seg akseptert og inkludert.

Ifølge Dyregrov og Dyregrov (2007) kan fagfolk i skolen som har kunnskap om hvordan man håndterer barn i sorg være til stor hjelp for barnet. Det kan tenkes at skolen kan bruke miljøarbeid for å kunne legge til rette for bedre mestring av sorg i skolekonteksten og at man med kunnskap om barn i sorg vil kunne gjøre det på en god måte.

3.7.1 Kjerneverollene

Rollen man innehar som hjelper vil variere etter målgruppe og arbeidsområde. Brask, Østby og Ødegård (2016) forteller om vernepleierens kjerneveroller. Disse kjerneverollene skal gi oss et bedre blikk på vernepleierens kompetanse, verdigrunnlag og handlingsalternativer. Det er fire kjerneveroller; partnerrollen, ansvarsrollen, brobyggerrollen og pådriverrollen. Disse kjerneverollene har ulike forventninger til hjelperen, og hensikten med de er at man skal kunne ha fleksibilitet til å bevege seg mellom dimensjonene og mellom rollene når situasjonen tilsier det (Brask, Østby og Ødegård, 2016).

Den viktigste forutsetningen for at hjelpetiltak skal fungere i skolen, vil være et trygt og godt tillitsforhold mellom elev og hjelper (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Her vil tillit, forutsigbarhet og empati være viktige faktorer for å kunne etablere en god relasjon mellom eleven og hjelperen. Med de nevnte faktorene til grunn kan man trekke paralleller til partnerrollen. I partnerrollen ser man vernepleieren på samhandlende individnivå, der brukeren står i sentrum og kommunikasjon og relasjon ligger til grunn for samarbeidet (Brask, Østby og Ødegård, 2016).

Brask, Østby og Ødegård (2016) skriver også om de ulike perspektivene, modusene og praksisene vi inntar i de ulike rollene. Perspektivet man velger avhenger av hva man har til grunn av kunnskap og verdier, moduset vi inntar vil være avhengig av hvilke personlige ressurser som aktiveres hos vernepleieren, og praksis er handling og samhandling vi utfører.

Gjennom miljøarbeid i skolen vil man kunne oppleve å være i partnerperspektivet der man legger vekt på ressurser og mestringsmuligheter hos barnet. Dette kan for eksempel gjøres gjennom at man fokuserer på at barnet skal få gjøre skoleoppgaver som oppleves som tilstrekkelige i sorgprosessen. I følge Bekkhus (2008) vil man ved å legge til rette for at barnet skal oppleve mestring å være flink til noe, kunne oppleve at barnet bygger opp mer selvtillit og får mer motivasjon. Det vil være viktig å tenke over at man skal legge til rette for det enkelte barnet, men Bekkhus (2008) poengterer at dette ikke alltid er like enkelt. Det blir ofte fokusert på å senke kravene, men at det ikke alltid fører til en større grad av mestring hos eleven. Det vil derfor være viktig at man har fokus på at mestring omhandler

å kunne håndtere en situasjon som oppleves som utfordrende. For eksempel kan det tenkes at en utfordrende oppgave på skolen kan gi en mestringsfølelse, istedenfor at man får enkle oppgaver som gjør at mestringsfølelsen glipper.

Partnermodus handler om en lydhørhet og en åpen innstilling for å ta inn «hvor den andre er». Wogn-Henriksen (2008) i Brask, Østby og Ødegård (2016) forteller om hvordan det å kunne ta innover seg den andres livsverden er helt avgjørende. Berg (2012) legger også vekt på at en forutsetning for å kunne anerkjenne den andre i en vanskelig situasjon vil være evnen man har til å innta andres perspektiv. Det å kunne vite noe om og forstå den andres opplevelse, smerte og sorg vil være viktig, men det vil være vel så viktig å tenke over at man ikke kan vite alt om den andres opplevelse (Berg, 2012). Noe som kan være vesentlig å tenke over som hjelper i skolen.

I brobyggerrollen er vernepleieren samhandlende på systemnivå. Denne rollen innebærer at man som hjelper skal vektlegge å skape forbindelser og bidra til økt nærhet mellom ulike parter. Disse partene kan for eksempel være familie, venner og skole (Brask, Østby og Ødegård, 2016). Det kan tenkes at man som hjelper i skolen inntar brobyggerrollen når man skal samarbeide med familien til barn som er i en sorgprosess. Ved å være brobygger mellom skolen og familien, vil man innta brobyggerperspektivet. I følge Dyregrov og Dyregrov (2007) vil det være viktig å ha et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen for å kunne ivareta barnets behov for både støtte og trivsel. Dette samarbeidet vil være ekstra viktig når en elev har opplevd å miste en forelder i plutselig død. Familie vil ofte være svært viktige støttespillere i en brobyggerrolle (Brask, Østby og Ødegård, 2016). I skolekontekst kan familien være en ressurs for de ansatte i skolen, da familien har mer kjennskap til barnet, og barnets historie. Det kan tenkes at man i brobyggerrollen vil være opptatt av å for eksempel ha møte med barnet og familien, dette for å kunne oppnå et best mulig samarbeid og for å vite hva man skal ha fokus på i tiden fremover.

3.8 Kriseteori eller mestringsteori?

Sandvik et.al (2018) mener sorg bør sees på som en overgangs- eller utviklingsprosess. Med andre ord betyr det at man skal fokusere mer på hva den sørgende gjør, og ikke på hvor lang tid det har gått. Tidligere har fase- eller stadietenkning vært en stor del av hvordan man har forstått sorg. I dag er det ingen «tenkning» som er dominerende når det gjelder sorgforståelsen, men man kan se at mestringsteori har blitt mer og mer utbredt (Bugge og Røkholt, 2009). Ifølge Andersen gir de nye modellene om sorgprosessen rom for mer ulikhet.

I lys av dette kan man se på hvordan psykiateren Johan Cullberg velger å dele opp sorgprosessen i fire ulike faser: Sjokkfasen, reaksjonsfasen, bearbeidingsfasen og nyorienteringsfasen. Disse fasene skal hjelpe den enkelte å komme i gjennom den traumatiske hendelsen man har vært utsatt for, og forteller oss noe om hvor den sørgende står i sorgprosessen. Fasene har også tidsbegrensninger, og man kan for eksempel se at sjokkfasen varer fra noen sekunder til et par dager, og at bearbeidingsfasen varer fra en til åtte uker (Cullberg, 1981). Dyregrov (2006) forteller om hvordan disse fasene kan gi blandede følelser hos den sørgende, og at han håpet at faseteorien ble lagt til side. Videre forteller han at mange kan oppleve faseteorien som påtvunget, da fasene sier noe om hvor vi skal være i sorgprosessen etter så og så lang tid. Det kan tenkes at faseteorien kan påvirke opplevelsen den enkelte har av mestring. Hvis man ikke har kommet seg ut av bearbeidingsfasen etter 6 uker, kan det tenkes at man opplever å være henges etter i sorgen. Det kan også tenkes at det for mange kan være motivasjon i disse fasene, da de kan gi en pekepinn på hvordan sorgforløpet kan være.

Selv om Dyregrov (2006) og Bugge og Røkholt (2009) stiller seg kritisk til faseteoriene, er det fortsatt ganske vanlig å benytte seg av disse. For eksempel kan skolen være et område der denne forståelsen på sorgprosess blir brukt. Ved å benytte seg av denne i skolen kan man som hjelper ha forventninger til hvilke reaksjoner barnet har i hver enkelt fase. Da barns sorgreaksjoner blir vist gjennom et mangfold av både handlinger og reaksjoner (Bugge og Røkholt 2009), skulle man trodd at de reaksjonene man får i hver fase ikke alltid vil passe alle.

Hvis man sammenligner faseteorien opp mot to-prosessmodellen kan man se at to-prosessmodellen legger mer vekt på at man kan veksle mellom tapsorientert- og gjenoppbygningsorientert mestring (Røkholt et.al, 2018). Her vil man kunne selv velge hvordan man pendler mellom smerten man har over tapet og sorgarbeidet, over mot det å utfordre seg selv og bli vant til det nye livet. Denne modellen beskriver hvordan man kan være engasjert i det som har vært i forhold til tapet og sorgen, og at man er engasjert mot det som blir i fremtiden, der man skal leve et liv uten den avdøde. Faseteorien har et større fokus på at hver fase har sine reaksjoner og tanker rundt tapet, men at man etter hvert med tiden kommer i nyorienteringsfasen der man er engasjert for det som skal skje i fremtiden. Ifølge Cullberg (1981) vil de akutte fasene hjelpe den sørgende i å se den smertefulle virkeligheten i øynene, og at det etter hvert blir bedre. Men det kan også føre til at den sørgende opplever det som utfordrende, noe som kan gjøre at bearbeidingen varer lengre og blir vanskeligere. Her kan man for eksempel se at noen kan oppleve regresjon (Cullberg, 1981). I lys av dette kan man se og tro at to-prosessmodellen i noen tilfeller kan være mer gunstig, da man selv kan velge hva man ønsker å fokusere på, og utsette seg for til enhver tid. Spesielt kan dette være viktig i en skolesammenheng der man også skal prestere faglig. Det vil også kunne være en stor sjanse for at mestringen øker når man selv velger hvordan man vil forholde seg til omgivelsenes krav. På den andre siden kan faseteorien for noen barn være mest hensiktsmessig da den gir et tidsperspektiv og kan si noe om reaksjonsmønsteret man har i de ulike fasene.

4.0 Avslutning

4.1 Oppsummering

Denne oppgaven tar for seg barn som opplever plutselig dødsfall av foreldre, og jeg har hatt fokus på hvordan skolen kan håndtere barn som har opplevd dette. Jeg valgte også å skrive oppgaven i et mestringsperspektiv. Siden jeg har skrevet oppgaven i et mestringsperspektiv har dette perspektivet vært grunnlaget for valg av litteratur og måten jeg har skrevet oppgaven på. I denne litteraturstudien har jeg forsøkt å besvare «*hva er sorg hos barn, og hvordan håndterer skolen barn som sørger etter plutselige dødsfall av foreldre?*».

I drøftingen ble det belyst hvilke områder som kunne være viktig for skolen å fokusere på når et barn opplevde å være i en sorgprosess. Disse områdene har jeg forsøkt å sette opp mot mestring og modellene som ble presentert som teori. Jeg har også prøvd å sette litteraturen jeg har brukt opp mot mestringsperspektivet gjennomgående i oppgaven. Drøftingen viste at skolens møte med elever som hadde opplevd plutselig dødsfall i nær familie var veldig viktig. God oppfølging i skolen vil gjøre at barnet utvikler seg normalt og at de lettere kan mestre de utfordringene tapet innebærer (Dyregrov og Dyregrov, 2007). Tilrettelegging og kommunikasjon viste seg å være en viktig faktor for at eleven skulle føle seg sett og hørt, samtidig som at eleven opplevde skolehverdagen som trygg. Det ble og belyst hvordan plutselig død blant foreldre kan påvirke både konsentrasjon, humør og gi reaksjoner som barnet ikke har hatt tidligere. Det var da viktig at man fokuserte på tilrettelegging av arbeidsoppgaver og utvikling av mestringsstrategier slik at barnet kunne få oppleve mestring i skolehverdagen. Jeg har også forsøkt å drøfte vernepleierens kjerne roller opp mot samarbeidet man har med barnet, familien og andre instanser, og ser at partnerrollen og brobyggerrollen er to roller som kan være viktige i skolekonteksten. For å se hvordan skolen kan håndtere barnets reaksjoner har jeg også sett på hvordan faseteori kan sees i forhold til mestringsteorien, der kom jeg frem til at det vil være individuelt og avhenge av hva barnet selv opplever fungerer.

Gjennom å drøfte skolens håndtering av barn i sorg ser jeg at det er ulike måter skolen kan gjøre det på, og at hvert enkelt individ vil at dette skal gjøres på forskjellige måter ut ifra ønsker og behov den enkelte har. Det vil derfor være vanskelig å konkludere med hva som

er den beste måten for skolen å håndtere barn i sorg på, men man ser at trygghet og kommunikasjon mellom barnet og skolen er vesentlig i håndteringen. Miljøarbeid vil også være en viktig del av håndteringen, da tilrettelegging av skolehverdagen kan være en viktig faktor for barnet. Man kan også se at de ansatte i skolen burde legge vekt på samarbeid med familie og andre profesjoner slik at barnet får et tilbud som er tilstrekkelig individuelt tilpasset.

4.2 Refleksjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært svært lærerik, utfordrende og har gitt meg mye kunnskap om et tema jeg kunne lite om fra før. Det har vært mye jobb å sette seg inn i så mye ny litteratur, og å skrive oppgaven i et bestemt perspektiv har også vært utfordrende. Det har vært veldig givende å se hvordan oppgaven har formet seg etter hvert, og jeg synes den har blitt slik som jeg så det for meg. Da jeg selv har opplevd å miste pappa i en ulykke da jeg var 3 år opplever jeg det som veldig innholdsrikt å få muligheten til å vite mer om sorg hos barn. Det kan også hende at jeg i fremtiden møter barn som er i en sorgprosess. Ved å skrive denne oppgaven føler jeg meg bedre «rustet» til å kunne håndtere barn i sorg, og har fått mer kunnskap om både reaksjoner, mestringsstrategier og hvordan man kan legge til rette for barn som er i en sorgprosess i skolen.

I ettertid ser jeg at de modellene jeg presenterte i teoridelen kunne vært mer brukt gjennomgående i oppgaven. Dette kunne jeg ha lagt mer vekt på for å vise at jeg har forståelse for hvordan disse modellene blir sett i sammenheng med det oppgaven handlet om.

5.0 Referanseliste

Bekkehus, Mona. 2008. *Mestring i Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, red. Helgeland, Ingeborg Marie. Oslo: Kommuneforlaget.

Berg, Nina B.J. 2012. *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bugge, Kari Elisabeth og Eline Grelland Røkholt. 2009. *Barn og ungdom som sørger. Faglig støtte til barn og ungdom som opplever alvorlig sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bugge, Renate Grønvold. 2008. *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2016. *Vernepleierens kjerneroller. En refleksjonsmodell*. 1.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cullberg, Johan. 1981. *Mennesker i krise og utvikling*. 2.utg. Oslo: Aschehoug.

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. 5.utg. Gyldendal Akademisk.

Dyregrov, Atle. 2006. *Sorg hos barn. En håndbok for voksne*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, Atle. 2018. *Katastrofepsykologi*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, Kari og Atle Dyregrov. 2007. *Sosial nettverksstøtte ved brå død. Hvordan kan vi hjelpe?* Bergen: Fagbokforlaget.

Gamst, Kari Marie Trøften. 2017. *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. 2.utg. Oslo: Kommuneforlaget.

Kvello, Øyvind. 2015. *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Linde, Sølvi og Inger Nordlund. 2013. *Innføring i profesjonelt miljøarbeid. Systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Rognsaa, Aage. 2015. *Bacheloroppgaven. Skriveråd og regler for utformingen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkholt, Eline Grelland, Hege Sandanger, Kari E. Bugge og Oddbjørn Sandvik. 2018. *Sorgstøttetiltak i sorg*, red. Røkholt, Eline Grelland, Kari E. Bugge, Oddbjørn Sandvik og Hege Sandanger. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Røkholt, Eline Grelland og Kari E. Bugge. 2018. *Oppfølging av barn, ungdom og deres foreldre i sorg*. red. Røkholt, Eline Grelland, Kari E. Bugge, Oddbjørn Sandvik og Hege Sandanger. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, Oddbjørn, Eline Grelland Røkholt, Kari E. Bugge og Hege Sandanger. 2018. *Noen begreper og teorier om sorg i sorg*, red. Røkholt, Eline Grelland, Kari E. Bugge, Oddbjørn Sandvik og Hege Sandanger. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, Oddbjørn, Eline Grelland Røkholt, Kari E. Bugge og Hege Sandanger. 2018. *Tap, sorg og livet videre i Sorg*, red. Røkholt, Eline Grelland, Kari Bugge, Oddbjørn Sandvik og Hege Sandanger. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget

Schibbye, Anne-lise og Elisabeth Løvlie. 2017. *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

6.0 Nettkilder

Andersen, Knut. 2011. *Fri oss fra fasene*.

<http://doczz.net/doc/6925905/andersen-knut%3B-fri-oss-fra-fasene> Lest: 10.05.2019

Dyregrov, Atle, Martin Lytje og Kari Dyregrov. 2018. *Slik kan skolen ivareta elever som går gjennom dødsfall i nær familie*. Utdanningsnytt.no

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/juli/slik-kan-skolen-ivareta-elever-som-gar-gjennom-dodsfall-i-nar-familie/> Lest: 19.05.2019

Dyregrov, Atle og Kari Dyregrov. 2016. *Barn som mister foreldre [Children who lose parents]*. Scandinavian Psychologist.

<https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e9> Lest: 12.05.2019

Stroebe, Margaret og Henk Schut. 1999. The dual process model of coping with bereavement (to-prosessmodellen).

https://www.researchgate.net/profile/HAW_Schut/publication/40773861/figure/fig1/AS:340654510100490@1458229772589/The-Dual-Process-Model-of-Coping-with-Bereavement-Stroebe-and-Schut-1999.png Lest: 19.05.2019

