

Svømmetrening i klasserommet

Å ruste ungdom
til å tåle personlige tap

Ei drøfting av nytteverdien av undervisningsopplegget
"Tap, livsmot og håp" for 10. klassesetrinn.

Diakonhjemmets høgskole
Tore Johan Øvstebø

Innhald

Forord.....	4
Innleiing.....	5
FOKUS OG AVGRENSING	7
1.0 Problemformulering.....	7
1.1 Presisering av problemformulering	7
1.2 Føre var	9
1.3 Kritiske merknader til problemformuleringa	10
1.4 Oppbygging av oppgåva	10
2. 0 TLH si forankring og kontekst	11
2.1 Opplæringslova	11
2.2 Trusopplæringsreformen i kyrkja	13
3.0 Definisjonar og sentrale omgrep	14
3.1 Sorg	14
3.2 Mestring, ”coping”	15
3.3 Resilience	16
3.4 Håp	16
3.5 Livsmot	17
3. 6 Tillit	18
4 Undersøkinga.....	19
5.0 Metoderefleksjon	20
5. 1 Etisk refleksjon	21
5. 2 Etisk dilemma	21
6.0 Rammene i undervisningsopplegget TLH.....	23
6.1 Klasseromsundervisninga	23
6.2 Elevoppgåve	24
6.3 Gjennomgang av gravferdsritualet (30 – 40 min. I kyrkjerommet)	24
6.4 Kunstutstilling/ gruppesamtale	24
6.5 Møte med etterlatte (55 min)	24
6.6 Overlevering av ”Stafettspinnen”	25
6.7 Andre trykksaker	25
	2

INDIVID OG SAMFUNN	26
7.0 Ungdom av si tid.....	26
7.1 Karakteristika ved det postmoderne	26
8.0 Mestring i sosial kontekst	28
8.1 Individet i relasjon til andre i følge Mead	28
8.2 Jamaldringane si betydning	29
9 Sunn sorg.....	31
UNGDOM, TRAUMER OG MESTRING	35
10.0 Ungdom anno 2007.....	35
10.1 Kjønnsskilnader	35
10.2 Høgare utdanning	36
10.3 Sosial kapital	37
10.4 Språk	37
11.0 Ungdom sin kunnskap om tap og tapsreaksjonar.....	39
11.1 Tapsopplevingar	39
11.2 Typiske tapsreaksjonar	42
11.3 Gode og dårlige verktøy	45
12.0 Relevant forskning om strategiar for mestring, og drøftingar i forhold til TLH.....	50
12.1 Flyktningar frå Sudan	50
12.2 Mestringsstrategiar i forhold til seksuelle overgrep	51
12.3 Gjenoppbygging av tillit	54
12.4 Emosjonelle og instrumentelle strategiar	57
12.5 Personlig vokster etter traume	59
12.6 Grunnleggande faktorar for sunn sorgutvikling	62
12.7 Oppleving av samanheng som grunnlag for mestring	63
12.8 Faren for retraumatisering	67
OPPSUMMERING.....	72
13 Samandrag.....	72
14 Utsyn	74

Forord

Då eg begynte i 8. klasse på Volda ungdomsskule var familien nettopp flytta tilbake til Norge etter å ha budd 2 år i ein storby i USA. Eg hadde vore borte frå kameratane mine frå eg var 12 til eg var 14. Veldig mykje hadde skjedd på dei to åra – og den vestnorske ungdomskulturen framsto som veldig direkte – nesten litt truande. Kanskje hadde eg vanka i eit beskytta og snevert miljø i Chicago, men det handla nok også om at både eg og vennene mine hadde endra oss mykje på dei to åra. Noko hadde gått tapt i kontinuiteten mellom oss, som gjorde at vi miste kontakten fullt og heilt.

Seinare har eg alltid hatt medkjensle med ungdom som flyttar i tidleg ungdomsskulealder. Men flytting er berre ei av mange ulike omstillingar som ungdom må handtere i tillegg til omstillinga som fylgjer av ”den indre solstormen” av østrogen og testosteron. Interesse og facinasjon over ei aldersgruppe på terskelen til det vaksne livet var medverkande til at denne oppgåva vart til.

Som fersk diakon på Sunnmøre på slutten av 80-talet meinte eg det godt når eg i møte med etterlatte var snar til å bekrefte det meiningslause i store traume. Eg gjorde det for å gi støtte til å oppgi alle forsøk på å finne svar på dei mange ”kvifor” som seiv opp av ”branntomta”. Etter kvart har eg litt motvillig sett at traumatiserte sjølv kan omdanne vonde hendingar til meiningsberande og integrerte element i livet sitt. Ei tilbakevendande oppleving av å ha kome på ”heilag grunn” i møte med denne typen livsvisdom – har også vore bestemmande for tittel og fokus i denne oppgåva.

Saman med Olav Rønneberg har eg vore med å lage undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” for 10. klassetrinn, der vi prøvar å gi ungdom innsikt til å forstå sine egne og andre sine tapsopplevingar. Dette undervisningsopplegget har vore bestemmande for den vinklinga denne oppgåva har fått – og derfor skuldar eg Olav Rønneberg stor takk for at han i si tid involverte meg i det samarbeidet.

Takk også til elevane ved 10. klassetrinn ved Blindheim ungdomsskule, som tok seg tid til å svare samvetsfullt på undersøkinga der dei fortel om sine tankar om det som gir dei håp og livsmot – og om tap og tapsreaksjonar. Det har vore eit stort arbeid å registrere dei mange tusen ulike svaralternativa, men det har også vore eit svært spennande og lærerikt arbeid.

Dessutan takk til min gode vegleiar Kai Ingolf Johannessen som har vore til uvurderlig hjelp for å samle denne oppgåva til eit heile.

Innleiing

Ungdomstida er prega av mange nye krav – og fallhøgda er stor. I kombinasjon med dei nye krava frå skule, arbeidsliv, kameratflokk og familie er både kropp og kjensleliv i endring og utvikling. Dermed skal dei nye utfordringane møtast med ein ”ny” og litt framand kropp, med eit kjensleliv som har fått ny energi og intensitet.

Det er ikkje utan grunn at den svenske sosionomen Mia Börjeson har sagt at for mange er ungdomstida ei einsam tid, der tenåringen gradvis skal forlate familien og gå inn i nye og større samanhengar. (”I hodet til en tenåring”, Kirkerådet 2002)

Det var her ideen om undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” (TLH) oppstod – eit opplegg som meir enn 500 elevar har fulgt til no. Vi som laga undervisningsopplegget hadde eit ynskje om å gi ungdomsskuleelevane kunnskap og redskap til betre å kunne handtere små og store tap. Vårt ynskje var å lage eit undervisningsopplegg som kunne verke forebyggjande i den forstand at vi ville ruste elevane til å møte sine egne og andre sine tap med innsikt – og med strategiar for mestring. Elevane vert gjennom undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp” oppfordra til å ta tak i egne opplevingar, og ikkje berre skubbe alt under teppet. Å reflektere over sitt eige liv er noko vi menneske gjer meir eller mindre bevisst heile tida, men skal denne refleksjonen bevege seg i spiral nedover i djupene i vårt eige sinn, eller oppover i relasjon til samfunnet vi er ein del av, så treng vår eigen refleksjon å bryne seg mot andre menneske sine erfaringar og tankar. Berre på denne måten kan perspektivet utvidast. TLH vil gjerne vere ei slik perspektivutviding for ungdommane i 10. klassetrinn.

Fokus for denne oppgåva er å peike på dei utfordringane undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp” står overfor i møte med ei samansett ungdomsgruppe – når målsettinga faktisk er å ruste og førebu ungdommar i ungdomsskulen til å handtere personlige tap. Allereie her i innleiinga må det presiserast at det som vert presentert i fortsettinga ikkje er ei evaluering av undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” (heretter TLH). Sjølv om det vert knytta referansar og analyser til dette undervisningsopplegget i oppgåva – så er det drøftingane rundt det å ruste ungdom til å handtere personlige tap som er det primære. Ei evaluering av undervisningsopplegget TLH i kvalitativ forstand måtte for det første vore gjort av andre enn meg. Eg har vore altfor involvert i utforminga av undervisningsopplegget til å kunne foreta ei uhilda evaluering. For det andre ville ei pålitelig evaluering kreve meir dokumenetasjon både frå lærarar og elevar om pedagogiske verkemiddel, stoffmengde og utbytte for den enkelte elev.

Når TLH likevel står så sentralt i denne masteroppgåva er det fordi eg ynskjer å gå litt i djupna på nokre av dei problemstillingane som vert tekne opp i TLH. Dette har eg gjort først og fremst gjennom ei elevundersøking om tap og tapsreaksjonar på 10. klassetrinn.

Men formålet med denne oppgåva er også å kunne rette fokus på ein del av dei meir prinsipielle sidene ved det å gjennomføre eit undervisningsopplegg på ungdomsskuletrinnet om tap og håp. Arbeidet med oppgåva har gjeve meg sjansen til å sjå litt nærare på kva andre fagfolk har funne ut når det gjeld korleis ulike grupper menneske handterer ulike typar traume og tap. Så har eg i neste omgang fått høve til å drøfte desse funna i forhold til undervisningsopplegget TLH – og i forhold til mi eiga undersøking ved Blindheim Ungdomsskule i Ålesund.

Store traume har stor innverknad på dagleglivet til dei som er ramma – over svært lange tidsrom, kanskje for resten av livet. (Winje 1997). Det seier seg sjølv at eit undervisningsopplegg på 6 skuletimar berre vert nokre små glimt frå eit endelaust stort landskap. Og uansett kva kunnskap folk har på førehand, så vil dei aller fleste kjenne seg som ein framand eller ukjent, når dei plutselig ein dag vert forvist til ”sorglandskapet.” To spørsmål som likevel reiser seg er 1) om undervisningsopplegget TLH kan fungere som eit vindu inn til dette landskapet – og 2) om det å betrakte ”sorga sitt landskap” gjennom eit slikt vindu kan vere til nytte når du ein dag skal ferdast der ute i sjølve landskapet.

Det første spørsmålet vert besvart i gjennomgangen av undervisningsopplegget i kap.6. Det andre spørsmålet vert søkt svar på ved å samanhalde og veksle mellom tre ulike fokus: 1) generelle trekk ved ungdomskulturen i dag, 2) teoriar om mestring av tap og traume og 3) ungdommar si oppfatning/innsikt om tap, tapsopplevingar og ”gode verktøy” slik den kjem fram i materialet frå undersøkingane ved Blindheim Ungdomsskule. I drøftinga av undersøkinga ved Blindheim Ungdomsskule har eg sett fokus på dei skilnadane mellom gutar og jenter som kjem fram i undersøkinga – og dei skilnadane som kjem fram i svara før og etter undervisningsopplegget er gjennomført.

Fokus og avgrensing

1.0 Problemformulering

Tapsopplevingar høyrer med til det å vere menneske, og vi opplever alle små og store tap i løpet av eit liv. Spørsmålet som skal reisas i denne oppgåva er om det er mulig å ruste ungdom til å mestre eller handtere desse framtidige tapa.

Problemformuleringa lyder slik:

Kan vi ruste ungdom til å tåle personlige tap?

Ei drøfting av nytteverdien av undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp” for 10. klassesetrinn, sett i forhold til forskning og teori om generelle mestringsstrategiar etter tapsopplevingar og traume.

1.1 Presisering av problemformulering

Eit tap er alltid personlig – fordi vi opplever tapet med heile oss, med den historia vi har bak oss , og med dei personlige særtrekka som har gjort oss til den vi er og den sosiale settinga vi lever. Identitet og tap høyrer saman fordi tap og kriser er noko som rammar oss i sentrum av oss sjølv. Dersom vi ikkje vart ramma – så var det vel ikkje noko vesentlig som gjekk tapt heller – ikkje noko som var vesentlig for oss i alle fall.

Ordet rustning får oss til å tenke på soldatar i kamp. Å ruste opp ein veg er å fylle i slagholene, kanskje legge ny asfalt eller reparere autovernet. Når ungdom skal rustast til å møte personlege tap handlar det om å gi dei nokre våpen i ”krigen”, nokre verktøy slik at dei kan ta vare på seg sjølv, sine tankar og kjensler – sine relasjon til sine vener og sine søsken. Men kva ”krig” er det vi snakkar om – og kva ”forfallskrefter” er det som skal motarbeidast?

Først og fremst er det kampen for å ta vare på håpet og livsmotet. For nokre år sidan skreiv Vinnes boka ”Kampen om håpet”. Den unge familiefaren med livstruande kreft fortel om korleis han sjølv og resten av familien vert kasta mellom håp og fortvilning. Kampen for håpet kan vere ein høgst reell og slitsom krig. (Vinnest & Myskja 2003)

Traumer som gjentek seg skaper ei forventning om at det skal skje også i framtida. Repeterande traume vil etter kvart forvitte eitkvart håp – og etterlate berre sinne eller apati. Noko av det som kan gi håp er erkjenninga, trua på at der finst verktøy, våpen, medmenneske som kan brukast i kampen mot traumet si destruktive makt. (Hokland 2007)

”Ho er ei robust jente” kan vi sei. Dersom det var fotballtrenaren som sa det, ville vi trulig legge noko anna i det enn om det var bestemora som sa det. Og vi godtek fort at ulike ungdommar i ulik grad er robuste utifrå nedarva karaktereigenskapar og opplevingar i livet. Spørsmålet denne oppgåva vil ha fokus på er om eit undervisningsopplegg for alle elevane på 10. klassetrinn kan vere med å gi ungdommane fleire handlingsalternativ i møte med tapsopplevingar – og dermed gjere dei betre rusta eller ”meir robuste.”

Den menneskelege erfaring og kreativitet er stor på dette området. Overalt på kloden er der menneske som har funne sine eigne måtar å handtere store traume på. Kan dei lære oss noko som kan kome til nytte i det forebyggjande arbeidet? Finst der universelle ressursar eller strategiar som kan framelskast eller stimulerast? Eller er det for alltid slik at sorga sitt ulendte landskap er så uoversiktlig at all førebuing er nyttelaus?

Lenger bak i oppgåva er det beskrive ei undersøking blant ungdommar frå Sudan som er komne som kvoteflyktingar ti USA. Deira fremste strategi for å mestre dei grusomme påkjenningane dei var blitt utsett for, var å fortrenge opplevingane og prøve å tenke på noko anna. Hjelpeløyse og fastlåste kriser gir ikkje så mange andre alternativ enn fortrengeing. For barn som er fastlåst i ein ovegrepssituasjon er det heller ikkje gitt så mange andre alternative verktøy enn ulike variantar av fortrengeing. Dersom ikkje dei vågar spranget å involvere ei helsesøster, ein lærar, ei tante eller ein idrettsleiar.

Og spranget over dette tause juvet er mykje lenger og mykje meir skremmande enn det mange maktar å gi seg ut på. Men kan eit undervisningsopplegg i 10. klasse få fleire til å våge det? For er det nokon som veit – då kan håpet hente ny næring.

I første omgang skal vi sjå for oss håpet som eit solid anker, som held oss fast når det stormar som verst i livet vårt. Og for mange av oss er ankerkjettingen synonym med banda som knyt oss til menneske som bryr seg om oss – og som understrekar at vi har ein plass her i livet. Undersøkingar viser at støtte frå nettverket har stor betydning for å kunne mestre eller handtere store traume. (Parry & Chesler 2005)

Fleire studier viser at menneske som har opplevd store traume, er meir disponert for å utvikle psykisk sjukdom enn andre. Særlig dersom dei har opplevd mange tap etter kvarandre, og dersom dei har mist forelder utan forvarsel. (Dyregrov 1999). Dette verkar like logisk som at ei grein før eller seinare vil brette dersom du plasserer stadig større vekt på den.

Men studier viser også at der er faktorar som kan bidra til at folk klarar seg trass i svært store og plutselige tap. Noko av dette handlar om personlege ressursar i form av optimisme, framtidstru og personlig kompetanse, men mykje avheng også av det nettverket som finst rundt eit menneske – og interaksjonen mellom dette nettverket og individet sjølv.

Fleire fagfolk antyd at der er typiske kjønnskilnader i strategiar for å handtere sorg og tap. (Bugge, Eriksen og Sandvik 2003) I undersøkinga ved Blindheim ungdomsskule var eg spent på om (og eventuelt korleis) desse skilnadane ville komme fram. I drøftinga av resultata frå denne undersøkinga er det lagt vekt på dette perspektivet.

Oppgåva søker også å svare på spørålet om eit undervisningsopplegg som TLH på den eine sida kan støtte individet til sunn bearbeiding av eigne tap, og på den andre sida styrke nettverka sin evne til å støtte enkeltmenneske og familier som opplever tap. Og kvifor er det viktig at denne kunnskapen vert formidla til grupper av ungdom – og ikkje berre enkeltvis til dei ungdommane som står midt oppe i ulike typar traume ?

Ei problemstilling som kjem opp heilt til slutt i oppgåva er om der også er ein viss fare for at eit undervisningsopplegg som dette påfører enkeltelvar som sjølv har opplevd store tap, ei unødig belastning ved å revitalisere minner, kjensler og opplevingar dei prøver å ”koble ut” når dei er på skulen.

1.2 Førre var

Nylig snakka eg med ein far som hadde vore med å berge den vaksne sonen sin i samband med ei alvorlig ulykke på ein fiskebåt under garntrekking. Faren fortalde korleis sonen, sjølv om han var sterkt fysisk skada, instruerte faren sin i akutt førstehjelp. Sonen var klartenkt og svært rasjonell midt i ein alvorlig krisesituasjon. Når faren i ettertid ser tilbake på hendinga forklarer han sonen si adferd med at han var drilla i førstehjelp gjennom sitt daglige arbeid, og såleis kunne ta kommando i ein situasjon der han sjølv var hardt skadd, og der mange andre ville ha blitt handlingslamme.

Undervisningsopplegget Tap, livsmot og håp er ikkje noko førstehjelpskurs, men sjølv motivasjonen og målsettinga med undervisninga minner litt om tanken bak dei førstehjelpskursa som alle bilførarar må igjennom, og dei kursa Vivat arrangerer for helsepersonell og andre. Det å ha vore ein stad i tanken – og ha våga å dvele litt ved ulike handlingsalternativ, vil kunne hjelpe deg den dagen du verkeleg kjem dit. Det er også eit faktum som vi kjem tilbake til seinare at ungdom i stor grad støttar seg til kvarandre. Kunnskap om tap og tapsreaksjonar kan dermed gjere ungdom tryggare til å gi støtte til vener som opplever tap – og kanskje også til å sette tenelige grenser for si eiga involvering.

1.3 Kritiske merknader til problemformuleringa

Det seier seg sjølv at ingen kan forutsjå kva tap ein vil stå framfor seinare i livet – og ingen kan forutsjå nøyaktig kva ressursar som då krevst for å omstille seg og tilpasse seg det ”nye” livet. Samstundes finst det forskning og klinisk praksis på kva som har vore til hjelp for folk i ulike krise- og tapssituasjonar. Dagfinn Winje er ein av dei som har forska på post-traumatiske stress reaksjonar (PTSD, ”post-traumatic stress disorder”) over eit lengre tidsspenn enn mange andre, og det er derfor grunn til å legge vekt på dei resultata han presenterer i si doktoravhandling. (Winje, 1997) Forskningsresultat og erfaringar frå andre grupper som har gjennomlevd ulike traume – er det mulig å dra nytte av i diskusjonen om kva det er som kan ruste ungdom til å tåle personlige tap.

Denne oppgåva vil avgrense seg til å diskutere om eit undervisningsopplegg som TLH kan ruste ungdom til å tåle personlige tap. Dei mange andre personlige og sosiale ressursane som vert avgjerande for korleis individet handterer store og små tap, vert ikkje analysert verken i si fulle bredde eller djupne i denne oppgåva. Det er der ikkje plass til.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva er delt inn i fire deler. I første del, ”Fokus og avgrensing” prøver eg å tydeliggjere problemstillinga og presentere dei spørsmåla, eg ynskjer å drøfte. Det er også i denne delen eg presenterer undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp”.

Del 2 har eg kalt ”Individ og samfunn”, der eg set fokus på ungdommane som barn av si tid, og på den individuelle identiteten i møte med gruppa og samfunnet. Tapsopplevingar og traume har konsekvensar for samhandlinga mellom menneske – og det er også i stor grad gjennom relasjonane at vi bearbeider våre tap.

I del 3, ”Ungdom, traumer og mestring”, held eg fram drøftingane frå del 2 – og set fokus på fleire ulike sider ved ungdom si mestring av tap og traumer. Del tre er hovuddelen i oppgåva og det er i denne delen mesteparten av materialet frå mi eiga undersøking ved Blindheim ungdomsskule vert presentert. Det er også i denne delen av oppgåva eg presenterer aktuell forskning om mestringsstrategiar etter traume – og drøftar relevansen av denne i forhold til fokus for denne oppgåva. Del fire oppsummerer oppgåva i eit kort samandrag og utsyn.

2. 0 TLH si forankring og kontekst

Både i kyrkje og skule vert begrepet ”mestring” mykje brukt. I skulen vert det lagt vekt på at elevane skal mestre ulike ferdigheter både i forhold til konkrete fagkunnskaper – og i forhold til det å mestre sosiale samanhengar. Undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” har ei klar forankring i Opplæringslova såvel som i målsettingane for trusopplæring i Den norske Kyrkja. I seg sjølv er det spenningsfylt at TLH har ei slik dobbel forankring. Sidan undervisninga skjer i skulesamheng, må den heile tida skje på skulen sine premisser, også den delen av undervisninga som foregår i kyrkja. Slik TLH har vore gjennomført fram til no så har undervisarane hatt sin basis i kyrkja, anten som diakonar eller ungdomsarbeidarar. Men klasselærar har vore med på alle timane, og dermed er det blitt tydelig formidla at klassen har ”besøk utanifrå.” Spenninga mellom skulen og kyrkja som forankring for TLH – er eit vesentlig tema, men det er ikkje gitt vesentlig plass i denne oppgåva.

2.1 Opplæringslova

I Opplæringslova står det allereie i formålparagrafen for grunnskuleopplæringa at målet er å: *”gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”.*

I formålparagrafen for den vidaregåande opplæringa er ” personlig utvikling” eit sentralt begrep:

”Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lærekandidatane i deira personlege utvikling.”

(Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa. Opplæringslova)

Med andre ord skal skulen være med å gi dei dugleik til å mestre livet i sine ulike fasettar.

I reformen ”Kunnskapsløftet” som vart gjeldande for 1. – 9. klassetrinn hausten 2006, og for 10. klassetrinn hausten 2007 – er det mellom anna formulert kompetansemål for kvart fag og klassetrinn. I faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL), er det formulert fylgjande kompetansemål etter 10. klassetrinn under temaet filosofi og etikk:

”..eleven skal kunne (...) reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning, natur og kultur, liv og død, rett og galt.”(www.skolenettet.no/læreplaner)

I dei statlige utgreingane (frå Utdanningsdirektoratet) om Kunnskapsløftet er det presisert at skulen skal fremje den sosiale og kulturelle kompetansen hos elevane. I dokumentasjonen til denne reformen er det vedtatt ”Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet” der det står i ”Læringsplakaten” at *”skolen skal stimulere elvene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse..”*

At denne sosiale kompetansen også omfattar evnen til empatisk tenkning og handling kjem fram i utdjupinga av ”Læringsplakaten”:

”For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.”(Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet.

Utdanningsdirektoratet. www.udir.no)

Læringsplakaten understrekar også at det skal leggst til rette for at lokalsamfunnet vert involvert i opplæringa på ein meningsfylt måte.

I læreplanen sin generelle del vert begrepet ”livskunnskap” nytta om denne sosiale og kulturelle læringa. Læreplanen sin generelle del legg vekt på at elevane ikkje berre skal ha ansvar for eiga læring – men at dei også skal gjevast ansvar i forhold til medelevar og ”medlemmene i skolefelleskapet elles”. Læreplanen grunnjev dette fokuset med at desse sosiale ferdigheitene var noko ungdom tidlegare tileigna seg gjennom plikter i storfamilie og ved å ta del i arbeidslivet. I vår tid må ein stor del av denne sosiale og kulturelle læringa skje i skulen – både fordi familiestruturane har endra seg – og fordi arbeidslivet ikkje inkluderer barn og ungdom i same grad som før.

Undervisningsopplegget TLH kan også støtte seg til formuleringane i læringsplakaten som framhevar at lokalsamfunnet skal involverast i opplæringa. Det er positivt at menneske som har andre roller i lokalsamfunnet enn lærarane kjem inn i skulen og formidlar kunnskap og erfaringar til ungdomsskuleelevane. Både møtet med dei som arbeider i kyrkja – og med den etterlatte som fortel om sin veg gjennom si krise, kan vere med å gi tilknytning til elevane sitt eige lokalsamfunn. Noko av den sentrale målsettinga med TLH er dessutan å peike på at elevane er omgitt av ”gode hjelparar” i sitt lokalsamfunn. Menneske med ulik faglig bakgrunn som kan gi støtte og vegleiing i ein krisesituasjon.

Carla Parry og kollega Mark Chesler dokumenterer mellom anna at støtte og hjelp frå profesjonelle har stor betydning for ”positiv tilpassning” og ”modning” hos overlevande etter kreftssjukdom i barndom og ungdomstid. (Parry & Chesler 2007)

At skulen gir rom for denne undervisninga viser at dei ser på dette som eit viktig tema for elevane. Det er ikkje sjølvsagt at ein offentlig ungdomsskule slepp til tilsette frå kyrkja til å undervise tre timar på skulen – og i veka etter dra med seg elevane tre skuletimar til den lokale arbeidskyrkja for å halde fram med undervisninga der. Dette vil nok mange stader i Norge bli oppfatta som svært kontroversielt. Kva fag skal desse timane takast ifrå? Ved ungdomsskulane i indre bydel i Ålesund vert TLH gjennomført som ”prosjektundervisning med tilknytning til lokalsamfunnet” og timane vert tekne frå ulike fag. Ikkje berre KRL – men også norsk og samfunnsfag.

2.2 Trusopplæringsreformen i kyrkja

I den nye ”Trusopplæringsreformen” i Den norske kyrkja møter vi på begrepet ”Livsmestring”. Det har vore eit klart prinsipp i denne reformen at trusopplæringa skal skje utanom skuletida. TLH er ikkje meint å vere ein del av kyrkja si trusopplæring. Men begrepet ”livsmestring” gir likevel uttrykk for ein verdi som er noko av kjernen også bak undervisningsopplegget TLH.

”Den norske kirke vil utvikle en systematisk trosopplæring som fremmer kristen tro, gir kjennskap til den treenige Gud og gir hjelp til livstolkning og livsmestring for alle døpte i alderen 0-18 år, uansett funksjonsnivå. (...). Opplæringen skal sette lys på de sentrale dimensjonene ved menneskelivet. Den skal knytte lærdom, kunnskap og kritisk refleksjon sammen med opplevelse og deltakelse.” (www.kirken.no)

Å handtere personlege tap handlar både om å tåle ensomheten som følgjer med ei tapsoppleving og å handtere dei sosiale endringane som ofte fylgjer i kjølevatnet av personlege tap. Dessutan er nettverket ein stor ressurs for individet som opplever personlege tap. Spørsmålet er om individet maktar å indentifisere denne ressursen - og i neste omgang å gjere seg nytte av den. Dette er den sosiale kompetanse som undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” har tatt mål av seg å stimulere eller bygge.

Livstolkning og livsmestring er sentrale begrep i ungdomsfasen – og i særleg grad for alle som opplever store traume, og tap. Det er både svært vanskelig og tidkrevjande å vinne tilbake igjen den tapte forestillinga om at verda er trygg og forutsigbar. Dei indre skjema som individet har danna seg opp gjennom barndom og ungdom for å tolke livet stemmer ikkje lenger. Ei ny tolkning og nye strategiar må hentast fram for å få kartet til å stemme med terrenget.

3.0 Definisjonar og sentrale omgrep

Nokre av dei omgrepa som vert brukt mykje i denne oppgåva treng ei nærare definering. Fleire av desse omgrepa vert nytta i mange ulike samanhengar både i kyrkjeleg samanheng, i skulen og i helsevesenet. Derfor er det nødvendig å definere desse omgrep slik dei vert forstått og brukt i denne oppgåva.

3.1 Sorg

”sorg er en naturlig psykososial tilpasningsprosess etter alle tap som oppleves betydningsfulle” (Bugge, Eriksen og Sandvik 2003, s. 23)

”Sorgprosessene er komplekse og flerdimensjonale, og berører både kroppslige, psykologiske og sosiale forhold....Sorg er betegnelsen både på de kortsiktige reaksjonene i tiden umiddelbart etter et tap, og på den langsiktige tilpasningsprosessen til å leve videre med tapet.”

(Bugge, Eriksen og Sandvik 2003, s. 23)

Sorg er altså forstått både som dei personlege reaksjonane som vert aktivert av eit personlig tap, og sjølve prosessen det er å finne tilbake til ei slags likevekt både i forhold til seg sjølv og til nettverket rundt. Dermed vil sorga etter store og omfattande tap strekke seg over eit langt tidsrom, og involvere eit heilt sosialt miljø og dei aller fleste sidene av livet til den som har opplevd tapet.

Dette at sorga og tapsreaksjonane vert sett i forhold til relasjonane og nettverket understrekar også at bearbeidinga og mestringa av desse tapa i stor grad skjer i relasjon til andre. Kanskje er vi i europeisk og vestlig samanheng prega av ei individualistisk forståing av sorg og tap, der det først og fremst er opp til individet sjølv å ”takle” sine eigne traume – i einerom eller i lag med ein fortrulig venn eller profesjonell terapeut.

Der er skriva mange og tjukke bøker om sorg og sorgbearbeiding. Kübler Ross sine bøker om dei ulike fasane den sørgande må igjennom før det tapte definitivt kan leggest bak, er etter kvart blitt erstatta av nye teoriar der det tapte på ein måte skal takast med vidare i livet, men i ei ny form og på ein annan måte enn tidlegare. Meir som eit indre bilde – eit indre rom som ein kan gå inn og ut av også i framtida. (Bugge, Eriksen, Sandvik. 2003)

3.2 Mestring, ”coping”

Dette begrepet vert brukt i samband med fleire undersøkingar som tar for seg fylgjene av store traumer. Winje viser til Lazarus (1993) når han i si doktoravhandling viser til dei tilpasningane som individet står overfor etter store traumer. Winje nyttar begrepet ”coping style” der han i tråd med mellom andre Horowitz 1993¹ definerer to hovudtypar av tilpassingsmåtar som manifesterar seg i 1) ”Avoidance” (unngåelse/fortrenging) og 2) ”Intrusion” (inntrenging, forstyrrelse)² (Plutselig inntrenging av sterke minner og kjensler frå eit tidlegare traume – utanfor individet sin kontroll, og ofte initiert av asosiasjonar, lukter, synsinntrykk etc. Som å oppleve noko av traumet på nytt.)³ Winje brukar begrepet og ”coping strategies” om dei tankar og handlingar som individet foretar seg for å dempe eller redusere dei store spenningane og møte krava, eller utfordringane som krisesituasjonen har skapt. (Winje 1997)

Aron Antonovsky nyttar bildet på ein svømmar i ei uoversiktlig farlig elv når han skal definere begrepet ”coping” i forhold til store kriser. Hans fokus er at uansett kva det er av sosiale, psykologiske eller andre årsaker som har ført individet inn i farlege deler av elva, så er det mest sentrale spørsmålet: ”kva er mest avgjerande for at individet skal svømme godt under ekstreme forhold?” (Aronovsky 1987) Aronovsky har kome fram til svar som først og fremst påpeikar samanhengen frå ”livstolkning” til ”livsmestring.”

¹ Stress response syndromes: A review of posttraumatic stress and adjustment disorders. In J.P. Wilson & B. Raphael (Eds.) International handbook of traumatic stress syndromes. (pp. 49-60). New York Plenum Press.

² Engelsk – Norsk Stor ordbok. Kunnskapsforlaget 2006

³ http://www.epigee.org/mental_health/ptsd.html

Det er i denne sammenhengen TLH kjem inn som eit innspel i ”svømmeundervisningen”. Det seier seg sjølv at svømmeundervisning på land, i klasserommet, berre kan vere ein liten del av kvalifiseringa. ”Coping”, ”mestring” i denne oppgåva er forstått som ferdigheiter til å ”svømme” i den turbulente delen av ”livselva”.

3.3 Resilience

Dette er eit begrep som er mykje brukt i den engelske faglitteraturen, men som vi ikkje har eit fullgodt ord for på norsk. ”Resilience” betyr elastisitet. Altså den evna ein gummistrikk har til å finne tilbake til si opprinnelige form etter å ha blitt strekt ut. Ordet vert også brukt om menneske si evne til å omstille seg eller hente seg inn igjen etter ei krise eller eit traume. Det vert også brukt generelt om menneske sin ”robusthet”, ”seighet” eller ”styrke”.

I denne oppgåva er det fleire begrep som vert brukt til å beskrive ulike deler av det som i den engelske litteraturen vert omtalt som ”resilience”: Evne til omstilling eller tilpasning, mestring, handtering og robusthet. ”Resilience” er eit sentralt nøkkelord for å finne forskning som omhandlar tema som er relevant for denne oppgåva. Mellom anna vert dette begrepet brukt i den omtalte rapporten til Carla Parry og Mark Chesler om overlevande som hadde hatt kreft i barndom/ungdom. (Kap. 12.5)

3.4 Håp

Håp og livsmot er ikkje lett å definere både fordi begge deler både er subjekt som drar oss framover mot det vi håpar på eller trur på – og samstundes er livsmot og håp aktive prosessar her og no som påverkar korleis vi tolkar oss sjølv og verda omkring oss – og som påverkar oss til aktivitet og handling.

”Håpet har røtter i fortiden, det leves ut i nåtid, men det ligger i menneskers fremtid.”

(Stensrud 2007, s. 18)

Ungdommane ved Blindheim ungdomsskule vart spurt om kva det var som gav dei håp og livsmot. Svara frå dei 100 ungdommane spenner vidt, men svært sentralt står likvel ”venna og familie”. Her er eit utdrag av svara til ungdommane:

”At du vet at vennane og familien er der for deg sjøl om du kanskje gjer nokken feilgrep”.

”Folk som bryr seg. Folk som behandlar meg bra”

”gode venner, noko som er verdt å leve for. Kjærlyghet er viktig. De vi er glade i.”

”å gjøre det bra på volleyballen. Få skryt”

”håret mitt”

”Gud, venner, volleyball og musikk.”

”Å få til ting. At ting går bra og at folk bryr seg”

Anita Stensrud viser til Vibeke Lohne sitt forskningsarbeid der Lohne i si doktoravhandling mellom anna hevdar at håpet veks fram gjennom strev – og at når strevet fører til små framsteg – så gir det ny styrke og kraft til håpet. (Stensrud 2007 s. 40 - 43)

Elevane ved Blindheim ungdomsskule er snar til å trekke fram den sosiale dimensjonen ved livsmot og håp. At vi menneske ofte repreenterer håp for kvarandre. At vi er ankerfeste for kvarandre. Det er også denne dimensjonen som først og fremst vert teken fram i undervisningsopplegget TLH – og som vi dermed vil legge mest vekt på i denne oppgåva.

Eit håp som skal bere må vere fundert på opplevd sanning. Det må vere realistisk. Elles vil det ikkje kunne integrerast i eit menneske sitt liv.

” Å håpe er å foregripe fremtiden i sitt eget liv. Det forutsetter tre faktorer: Et bilde av fremtiden, evne og mulighet til å integrere bildet i sitt liv, en bevegelse mellom nåtid og fremtid” (Kvanvig 1992, side 6)

Eit menneske som er ein del av vårt liv, finst som udiskutabel sanning. Og eit menneske som med sitt liv viser at det har tenkt å bli verande i livet vårt, som venn eller bror gjer håpet om ei felles framtid truverdig og pålitelig.

I eit sideblikk er det verdt å nevne at det kristne håpet også har denne ”opplevde sanninga” som ei forutsetning. Når vi i kyrkja har konkrete symbol, sakrament, som på ein konkret måte understrekar realiteten bak orda om at Jesus er mellom oss – og gir oss sin nåde – så er også dette med på å styrke den opplevde sanninga, og slik vert håpsbildet om mennesket i fellesskap med Gud integrert i kvardagslivet.

3.5 Livsmot

Livsmot – er eit folkelig begrep, og i denne oppgåva vert det brukt på same måten som i undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp”. Der vert livsmot definert som den positive livskrafta som finst i eitkvart menneske ved fødselen – og som gjer at vi menneske ikkje gir opp sjølv om livet og livsutfaldinga vår er trua. Livsmotet er ”fanden i voldska” og ”skubbar” individet framover for å finne løysingar og rom slik at livet i vidaste forstand kan utfalde seg.

3. 6 Tillit

Tillit til menneske er forstått som ei grunnleggande oppleving av at andre menneske vil meg godt. At dei er til å stole på. På same måten kan vi ha tillit til oss sjølve – og meir generelt til verda omkring oss.

Erik Homburger Erikson f. 1902 er den som har formulert teorien om dei ulike utviklingsstadiene der barnet frå fødsel av utviklar ulike karaktertrekk (”grunnleggande styrke” eller ”livsinstilling”) på bakgrunn av eksistens-kriser som er karakteristiske for kvart stadium i utviklinga. I det første stadiet frå 0 – 1½ årsalderen vert den basale opplevinga av tillit til andre og til seg sjølv etablert. Ved at barnet opplever at mor kjem tilbake sjølv om ho ikkje er der heile tida – vert grunnleggande tillit etablert. Det betyr ei optimistisk grunninnstilling som får betydning for ”stå-på” innstillinga seinare i livet – og evnen til å stole på og binde seg til andre menneske. Erikson seier .”barnet oppnår en basal følelse av håb og forventning”. (Jerlang 1996, s.63 -78)

Tillit er den grunninnstillinga som gjer det mulig for oss å overlate noko av personleg verdi i andre ssine hender. Gjennom tillit vert derfor verdifulle relasjonar skapt og haldne vedlike ved at vi ber kvarandre sitt liv i våre hender. (Løgstrup 2000)

4 Undersøkinga

Ein definisjon på læring er at ”å lære er å forandre seg”. For å finne ut om der skjedde ei forandring i elevane si innsikt og kunnskap om tap og mestring av tap – etter å ha deltatt i undervisningsopplegget TLH – vart det i samband med denne masteroppgåva laga ei spørreundersøking som med nokre få variasjonar var heilt lik før og etter undervisninga. Heile kullet av 10. klassingar ved Blindheim ungdomsskule, som alle var med på undervisningsopplegget TLH – deltok også i denne spørreundersøkinga. Undersøkinga vart laga særskilt for arbeidet med masteroppgåva – og inngår såleis ikkje i det ordinære undervisningsopplegget TLH.

Spørgjeskjema vart utarbeidd med tanke på å avdekke kva ungdommane sjølv forbant med tap og tapsreaksjonar før og etter undervisninga. Dessutan villle eg med undersøkinga også prøve å finne ut kvar ungdommane sjølv helst ville vende seg dersom dei trengte nokon å snakke med om sine tapsopplevingar. Undersøkinga skulle også gi ein peikepinne på kva tap elevane sjølv hadde erfaringar med.

Det var avtalt med ungdomsskulen at første del av undersøkinga skulle være unnagjort i veka før undervisningsopplegget TLH starta. Dette viste seg å bli vanskelig av ulike grunnar – og dermed vart undersøkinga foretatt i første time same dagen som undervisningsopplegget vart gjennomført.

Generell informasjon om undersøkinga vart gitt til alle elevar og foreldre i forkant, og skulen henta inn samtykke frå alle foreldre om at den enkelte elev kunne delta i undersøkinga.

Vidare vart det gitt informasjon til elevane like før gjennomføringa om bakgrunnen for at kvart skjema var nummerert og at all informasjon som vart teke inn ville bli behandla anonymt. Det er vanskelig å sei om alle elevane fatta tillit til denne informasjonen, men det kunne verke som nokre elevar var litt tvilande – sidan det også vart sagt at nummer og navn hørde saman, og at denne koblinga ville bli oppbevart kvar for seg fram til undersøkinga var ferdig.

Opprinneleg plan var å lage ein heilt ny nummerserie og så kode denne i forhold til dei nummererte klasselistene. Den som var ansvarlig for undersøkinga ved skulen meinte dette ville bli for komplisert for lærarane som skulle dele ut skjema. Dermed vart det brukt ein nummerserie som relaterte direkte til skulen sine klasselister. Kanskje gjorde dette nokre av

elvane usikre på anonymiteten i undersøkinga – sjølv om det vart sagt klart ifrå at det var berre underteikna – og ingen lærarar som kom til å handtere informasjonen som kom inn.

Sjølv om alle foreldre gav samtykke, vart det like før utdelinga understreka at kvar enkelt elev hadde høve til å trekke seg frå å vere med. Av 126 elevar var det 105 som deltok på første del av undersøkinga og 100 som deltok på andre del. 90 elevar var med på begge undersøkingane. Dei som ikkje var med, var elevar som ikkje var på skulen dei aktuelle to dagane. Som nevnt tidlegare vart nokre skjema tekne ut av dei samla svara. Undersøkinga er derfor basert på 103 svar før og 98 svar etter undervisninga.

5.0 Metoderefleksjon

Denne oppgåva er dels ei drøfting av empiriske data frå to spørreundersøkingar ved Blindheim ungdomsskule. Funna ved desse undersøkingane vert også sett i forhold til forskning og annan faglitteratur om mestringsstrategiar i samband med ulike typar traume. På nokre områder vil denne oppgåva bere preg av at det her er bukken som passar havresekken. Ei kvalitativ evaluering av undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp” måtte vore gjort av andre enn dei som sjølv har laga og brukt opplegget.

Det er også derfor at dette ikkje i første rekke er ei evaluering, men heller ei drøfting av dei problemstillingane som reiser seg når temaet ”tapserfaringar og kriser” vert tatt opp i 10. klassetrinn i ungdomsskulen.

Der er rundt 100 elevar som har delteke i undersøkingane, der dei har gjeve sine svar om tap og tapsreaksjonar før og etter undervisningsopplegget er gjennomført. Sidan kjønn vert brukt som eit viktig parameter for drøfting og analyse av dei innkomne svara, valgte eg å fjerne alle innkomne spørreskjema der eleven ikkje hadde kryssa av for kjønn. Då det var gjort stod eg igjen med 103 besvarte skjema før undervisninga – og 98 etterpå.

Sjølv om elevane vart forsikra om at svara ville bli handsama anonymt, og sjølv om det også vart understreka at det var heilt frivillig om dei ville delta – så kan det tenkast at enkelte elevar kjende seg usikre på sin anonymitet, sidan lærarane brukte navnelister når dei delte ut dei nummererte skjema. På den andre sida hadde elvane delteke i liknande undersøkingar før – og var dermed litt kjent med korleis anonymiteten vert ivaretatt.

Datamaterialet som er samla inn frå dei to undersøkingane er ganske stort, og gir dermed eit påliteleg bilete av dette bestemte 10. klassetrinnet ved Blindheim ungdomsskule i Ålesund. Men sidan undersøkinga ikkje også har ein kvalitativ del, har det ikkje vore mulig å gå meir i djupna på dei samanhengane som skjuler seg bak enkelte svar. Den kvantitative metoden som er brukt som grunnlag for denne oppgåva medfører at der alltid vil vere usikkerhet knytta til det å tolke bestemte svar som uttrykk for bestemte haldningar eller indre opplevingar hos ungdommane.

På den andre sida er den kvantitative metoden godt egna til å avdekke trendar og mønster i ungdomsgruppa. Skilnaden mellom kjønna kjem svært godt fram i denne undersøkinga. Men dersom vi skulle fått ei djupare forståing av denne skilnaden – og kanskje finne mulige årsaker til at den manifesterar seg slik den gjer måtte vi hatt kvalitative intervju med nokre av ungdommane i tillegg.

5. 1 Etisk refleksjon

Før undersøkinga vart gjennomført vart prosjektet innrapportert til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i Bergen. NSD vurderte plan for gjennomføring av spørreundersøkelse, og mottok dokumentasjon som både viste utforming av skjema, og presentasjon av skriftlig informasjon til elevar og foresatte.

Personvernombudet for forskning, NSD understreka at det måtte innhentast ”samtykke” både frå elevar og foreldre til å delta i undersøkinga, og dessutan at det måtte forsikrast at skulen/lærarane ikkje på noko tidspunkt skulle ha tilgang til elevane sine svar.

Det vart innleia eit samarbeid med inspektør og sosiallærer1 for å sikre at desse retningslinjene frå NSD vart fulgt i alle klassane.

5. 2 Etisk dilemma

Ei side ved slike undersøkingar er at det kjem fram svært personlige og urovekkande svar frå enkeltelevar. Det er til dømes svært urovekkande når einskilde svar tyder på at elevar vert krenka av sine eigne foreldre. Skal eg då som forskar ta kontakt tilbake med eleven, eller skal eg gi melding til sosiallærer eller PP-tenesta om at den eller den eleven truleg vert forsømt av sine foreldre? Det har vore eit vanskelig val, men eg har valgt å ikkje gå tilbake til nokon av dei 100 elevane – og heller ikkje har eg gitt vidare nokon av opplysningane som er kome fram i undersøkinga til helsesøster eller sosiallærer.

Sidan der eksisterte ein nummerserie som gjorde at eg kunne finne tilbake til navna på den enkelte elev, kunne eg ha gått tilbake og konfrontert einskildelevar og sagt at eg var blitt uroa over svara deira – og spurt på tomannshand om det var noko eg kunne gjere for at dei skulle få den faglige hjelpa dei trengte. I verste fall, dersom elevar hadde kome fram med opplysningar om at dei stod i ein overgrepssituasjon, så måtte eg kanskje ha formidla slik informasjon vidare.

Det etiske dilemmaet handlar også om at eg formulerte spørsmål i skjemaet som var meint å gi meg ei oversikt over kva type tap som opptok elevane i kvardagen. Men då måtte eg også rekne med at enkeltelevar åpna seg for første gong om noko svært personleg og tungt. Å ta imot slik informasjon på ein respektful måte er ikkje enkelt. I dei fleste tilfelle ville det kanskje opplevast som eit tillitsbrot dersom eg gjekk tilbake til eleven og konfronterte han eller henne med noko dei hadde skrive – som gjorde meg bekymra for korleis dei hadde det. Men det kan også tenkast at enkeltelevar som levde i ein fastlåst situasjon, ville oppleve det befriande og som uttrykk for omsorg dersom eg kontakta dei tilbake, og på den måten viste at eg hadde sett det dei skreiv. Dersom det var slik – ville eg kunne vere med å gi håp og livsmot ved å ta kontakt tilbake. Det kunne kanskje ha blitt første skrittet ut av den totale taushet – og det første skrittet mot å søke profesjonell hjelp.

Når ein elev skriv det eine ordet ”overgrep” i skjemaet der det er spørsmål om tapsopplevingar dei sjølve tenker på iblant eller ofte – så er det svært vanskelig å vite korleis dette skal tolkast. Er det jenta sjølv eller nokon andre som er utsett for overgrep? Er det snakk om eit overgrep i fortid – eller er det i notid. Er det eit overgrep som er kjent for andre fagfolk – eller er det første gong ho nevner det i denne undersøkinga?

Uansett understrekar svaret frå denne jenta at når undervisningsopplegget TLH vert gjennomført tvers gjennom alle 10. klassene ved ein stor ungdomsskule, så er det rimelig å tru at der er elevar som har opplevd alle typar store og alvorlige tap. Også overgrep. Det er viktig å ha i bakhovudet når tap og traume blir omtalt i klasserommet – at vi ikkje later som om desse trauma ikkje finst, - men heller ikkje på nytt *retraumatiserer* elevar med slike erfaringar. (Jfr. Kap. 12.8)

Eg valgte altså ikkje å rapportere vidare om nokon av dei alvorlige tap som elevane med svært få ord fortalde om i spørreundersøkinga. Der finst nok situasjonar då ein forskar må ta ei anna rolle på bakgrunn av innkomne opplysningar – og gå over til å bli omsorgsperson. Dersom ein elev heilt tydelig gav uttrykk for at han/ho stod i ein overgrepssituasjon, måtte eg ha gått

vidare med denne informasjonen – uansett om det så hadde medført ei annullering av heile undersøkinga. Men i ei kvantitativ undersøking som denne vil eg tru at det er svært skjeldan at slik informasjon vert lagt for dagen. I ei kvalitativ undersøking der intervjuobjektet sit i einerom med forskaren, vil det vere mykje lettare å undersøke den konkrete meininga bak det som vert sagt.

6.0 Rammene i undervisningsopplegget TLH

For at lesaren skal betre skal kunne henge med i drøftingane seinare i oppgåve vil eg på ein kortfatta måte presentere innhaldet og dei ulike elementa i undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp”.

Som tidlegare nevnt er målsettinga med TLH å gje ungdommane kunnskap og innsikt slik at dei kan stå betre rusta både til å handtere eigne tap i framtida – og til å støtte andre som opplever tap.

Tanken er ikkje å servere fasitsvar – men heller støtte positive prosessar som handlar om å ta tap og tapsreaksjonar på alvor, i staden for å skubbe dei under teppet.

6.1 Klasseromsundervisninga

Det er lagt opp til 3 skuletimar i kvar klasse på skulen. For å kunne variere mellom ulike pedagogiske verkemiddel er vi to som underviser heile tida. Formålet med dei tre timane er å gi basisforståing om tap og tapsreaksjonar. Elevane skal kunne karakterisere små og store tap – og ha kunnskap om dei vanligaste sorgreaksjonane. Klasseromsundervisninga skal legge eit fundament for det som seinare skal skje i kyrkja, når elevane mellom anna skal møte etterlatte som på svært personlig vis fortel om si sorg. I samband med presentasjonen av oss sjølve heilt i starten på undervisninga fortel vi om eit tap som har vore med å forme livet vårt.

Fortellingar og eksempel er ein dominerande del av undervisninga, først og fremst for at elevane skal kunne kjenne seg igjen i andre sine liv – utan å måtte utlevere sitt eige i klassen.

Undervisninga forutset såleis ikkje at der er eit tillitsforhold mellom elevane i klassen. Tilliten mellom elevane vil variere svært mykje frå klasse til klasse. Elevar med sterk innflytelse kan vere med å senke eller å auke konformitetspresset, og det generelle klimaet kan vere trygt eller utrygt alt etter kva prosessar og normer som har fått dominere i klassen den tida dei har vore ilag.

6.2 Elevoppgåve

For å gjere elevane meir aktive har vi laga fleire sett kort, der ulike sorgreasjonar er ført opp på kvar sitt vesle pappkort.

Utifrå eksempelfortellingar som vert utdelt i klassen skal så elevane finne fram til dei tapsreaksjonane som dei synes passar ved å bla seg igjennom kortbunken. Sentralt i elevoppgåva er at elevane skal kunne involvere seg i ein samtale om tap og tapsreaksjonar utan å blottstille seg sjølv overfor klassekameratane. Derfor vert det brukt ”case” som utgangspunkt for desse samtalane.

6.3 Gjennomgang av gravferdsritualet (30 – 40 min. I kyrkjerommet)

Ein gjennomgang av gravferdsritualet har to målsettingar: For det første vil kjennskap og forståing kunne bidra til å gjere det tryggare å ta del i ei gravferd. For det andre vil vi vise at ei gravferd er ein viktig del av sorga og ei ramme for å ta det endelige avskjed. Vi kjem også inn på at ei gravferd kan foregå frå andre lokaler enn kyrkja, og dermed være utan tilknytning til religion og livssyn.

6.4 Kunstutstilling/ gruppesamtale

Elevarbeida frå Fagerlia Vidaregåande skule viser mange ulike tap. Tema som tydelig kjem fram i desse arbeida er mellom anna sorg ved død, tap av kroppsdel, abort, einsemd og isolasjon, krig og trussel om krig, sinne, oppstandelse frå døden trafikkulykke, innestengt sorg og det å ta på ”smilemaske”.

Elevane vert delt opp i to grupper kvar på 12 –15 elevar som ser utstillinga. Etterpå samtaler vi om det dei har sett og opplevd på utstillinga. Denne gruppesamtalen vert også nytta til å snakke vidare om gravferd, kremasjon og syning. Her er det stundom elevar som meir enn gjerne fortel om eigne opplevingar, men gruppene er svært ulike med omsyn til å vere opne og trygge.

6.5 Møte med etterlatte (55 min)

Etter at begge gruppene har sett utstillinga vert elevane samla, og i stor gruppe får dei møte nokon som kjenner sorga på kroppen.

Vi har prøvd ulike variantar. Foreldre som har mista barn (ungdom). Ungdommar som har mist nær venn. Familieterapeutar som formidlar ungdom si sorg i tilknytning til skilsmisse.

Generelt kan vi sei at det personlige møtet mellom elevane og dei som har kjent sorga på kroppen har fungert betre enn møtet med terapeutane som formidla andre si sorg.

Noko av det sentrale med denne bolken er åpninga for at elevane får stille sine egne sørmål til ”gjesten”. Vi brukar berre ”gjester” vi kjenner godt og har gjort ein klar avtale om at dei må sjølv bestemme kva spørsmål dei vil svare på – men elevane må i utgangspunktet få spørje om akkurat det dei lurar på. Dette at elevane er med på å leite etter fakta – etter det som er sanninga bak ei dramatisk forteljing – er grunnleggande for bygging av håp. Grunnleggande håp er ikkje luftige draumar – men fundamentert på fakta og oppleving av samanheng.

(Antonovsky 1987) (Winje 1997)

At elevane får møte nokon som har ”opplevd det aller verste” som tilsynelatande har det bra, så kan det også vere eit viktig forbilde å hente fram den dagen dei sjølve opplever eit traume. Både etterlatte og menneske som har opplevd andre traume fortel om at dei har funne hjelp i forestillinga om at ”andre har vore igjennom dette før meg”.

6.6 Overlevering av ”Stafettpinnen”

Undervisningsopplegget vert avslutta med at vi deler ut brosjyra ”Stafettpinnen”, og seier litt om dei profesjonelle hjelparane i lokalsamfunnet som kan brukast når ein treng faglig hjelp for å komme vidare etter ei tapsoppleving. I denne enkle brosjyra som som kort fortalt handlar om at vi alle kan trenge nokon å støtte oss til når oppoverbakkane vert tunge, er også sentrale hjelpetelfonar som Røde-kors telefonen for barn og ungdom og Kirkens SOS omtalt.

6.7 Andre trykksaker

I tilknytning til undervisningsopplegget er det laga eit elevhefte som vert utdelt til alle elevane, og ein ”foreldreveileder” som lærarane deler ut på foreldremøte i forkant av undervisninga.

Individ og samfunn

7.0 Ungdom av si tid

Alle menneskelige erfaringar er knytta til tid og rom. Alle lever vi, og gjer våre erfaringar i bestemte kontekstar, i våre sosiale samanhengar og i "vår eiga tid".

På makroplan handlar dette også om grunnleggande verdiar og karakteristikkar for samfunna i den vestlege verda. På mange måtar kan ein ungdom frå Kjøllefjord i Finnmark oppleve at han har fleire felles referansepunkt med ein ungdom frå ein by i Italia eller Frankrike – enn med ein tilfeldig 50åring i si eiga heimbygd. Ungdomskulturen i form av musikk, klesmotar, filmar og TV-seriar, sportsheltar og feriedraumar, er på mange måtar universell på grunn av internasjonale mediekonsern og tilgang til vårt felles internett. Ungdom er storkonsumentar av både TV og internett.

Er det mulig å sei noko om kva det er som pregar vår tid? På dette området finst det ikkje så mykje forskning i tradisjonell forstand, men der er fleire sosiologar, samfunnsvitarar og filosofar som har lansert sine teoriar.

Eit av begrepa vi ikkje kjem utanom i denne samanheng er begrepet "Modernitet". Begrepet modernitet er brukt om utviklinga fram imot og inn i den industrielle revolusjon der det frie individet vert framheva, og der framfor alt kyrkja og religionen måtte oppgi å vere den som utan motstand forvalta sanninga om alle livets områder. Med den moderne tida kom framveksten av vitenskapane, der tradisjoar ikkje lenger vart gjeven normativ status, og der tilliten til vitenskapen og det tenkande, rasjonelle, sjølvstendige menneske stod i fokus. Den moderne tankegangen og mentaliteten gjer seg framleis gjeldande i høg grad. Derfor er det også enkelte som brukar nevninga "det seinmoderne" om vår tid. (Krange & Øia 2005)

7.1 Karakteristika ved det postmoderne

Frå den moderne tankegangen har mange flytta seg endå eit stykke veg – til det postmoderne - eller "den nye moderniteten" (Krange & Øia 2005) - der ein også i stor grad har forkasta vitenskapen som norm. Tilbake står invidet som på fritt grunnlag skal bestemme sitt fundament, avgjere kva som er sant og rett og konstruere sin eigen identitet. Tilliten til dei gamle fundamenta er definitivt smuldra bort. Ikkje berre er Gud og Marx døde – det er også einkvar reformbevegelse og vitenskaplig institusjon som kjempa for det som skulle fylle livet med meining og sanning. (Krange & Øia 2005)

Noko av det karakteristiske ved det postmoderne er nettopp denne vekksmuldringa av fundament eller stabbesteinar. Det som menneska skal styre etter og støtte seg til i livet må i stor grad hentast fram frå deira eige indre landskap.

”de store fortellingene som rammet inn folks liv, har mistet sin troverdighet og gått i oppløsning. Fellesskapsdimensjonen som uttrykk for felles mening smuldrer opp, og individet blir den sentrale enheten.” (Krange & Øia 2005)

”All that is solid about organised capitalism, class, industry, cities, collectivity, nation-states, even the world, melts into air” (Lash & Urry 1987, s. 313)

Sosiologen Ulrich Beck, brukar begrepet ”risikosamfunnet” for å karakterisere vår tid. Han påstår at vi lever i ei tid der verken nasjonen, den etniske gruppa vi tilhøyrer, familien eller den sosiale klassen vi er ein del av – er i stand til å fortelle individet kven vi er eller kva vi skal med livet vårt. Individet er overlatt til seg sjølv, vel vitande om den risiko det er for at hans eller hennar livsprosjekt – å forme sitt eige liv – kan mislukkast på grunn av ytre eller indre truslar. (Beck, iflg. Krange & Øia 2005)

”The ethic of individual self-fulfillment and achievement is the most powerful current in modern society. The choosing, deciding, shaping human being who aspires to be the author of his or her life, the creator of an individual identity, is the central character of our time”
(Beck, 2000, s.165)⁴

Gjennom dette fokus på individet vert merksemda i samfunnet flytta frå dei store fortellingane om grupper og kulturar til den enkelte si realisering av sitt eige liv og sine eigne potensialer. Denne fridomen er kanskje særlig utfordrande for ungdomsgruppa. ”Kva skal eg velge, og kven vil eg bli?” Illusjonen om at det er mulig å forme sitt eige liv på alle områder kan lett føre til tapte draumar og desillusjonerte ungdommar.

⁴ Ulrich Beck : “Living Your own Life in a Runaway World: Individualisation, Globalisation and politics.” I Hutton, W og Giddens, A. “On the edge. Living with global capitalism. London 2000.

8.0 Mestring i sosial kontekst

Bugge, Eriksen og Sandvik er mellom dei fagfolka som i seinare år har retta fokus på at for å forstå korleis vi menneske bearbeider sorg og tap, må vi ha eit større perspektiv enn berre å sjå på dei psykologiske prosessane som skjer i individet.

”Sorg bearbeides i og gjennom de relasjonene den sørgende står i til andre mennesker”
(Bugge, Eriksen og Sandvik 2003, s 22)

8.1 Individet i relasjon til andre i følge Mead

Synspunkta om at sorg vert bearbeida i relasjonane til andre er interessante også sett i samanheng med Georg Herbert Mead sine teoriar om korleis identiteten vert forma av individet sitt møte med gruppa.

I sin skisse av ”selvet” brukar Mead begrepa ”Jeg’et” og ”Meg’et”. Der ”jeg’et” er uttrykk for individets spontane ytringer og handlinger, mens ”Meg’et” er individets oppfatning av korleis desse handlingane og ytringane fungerte og vart oppfatta i den sosiale samanhengen der dei kom til uttrykk. Etter Meads oppfatning eksisterer der ikkje noko individ utan i relasjon til andre individ. Individet oppstår og vert forma som eit gjensvar på eit sosialt liv som er der frå før og som individet må forholde seg til på ein eller annan måte. (Mead, 2005)

Jeg-et og Meg-eg utgjer kjernen i individet, ved at desse to tilsaman formar bevisstheten om å være eit sjølv, noko eigenarta individuelt og personleg. Ikkje som ein frittsvevande satellitt uavhengig av dei andre, men som eit individ skapt i relasjonen og i responsen til dei andre og til sine eigne handlingar og opplevingar. (Mead, 2005)

Mead samanfattar forholdet mellom jeg-et og Meget slik:

”...til sammen utgør de en personlighed, sådan som den manifesterer sig i den sociale erfaringsdannelsesproces. Selvet er essentielt betragtet en social proces, der beveger seg frem og tilbage mellom disse to distinkte faser. Hvis selvet ikke var udstyret med disse to faser, ville der ikke være nogen bevidst oplevet personlig ansvarlighed (Mig’ets bidrag), og der ville ikke kunne ske noget nyt i erfaringsdannelsesprocessen (jeg’ets bidrag). (Mead 2005, s.205)

8.2 Jamaldringane si betydning

Ivar Frønes hevdar at frå og med tidlig ungdomsalder er det jamaldringane som er dei dominerande signifikante andre. Med ”signifikante andre” meiner han dei som tolkar kulturen og samfunnet for den enkelte. I tidlig barnealder er dette sjølv sagt først og fremst foreldre og søsken, men også andre vaksne som barnet har eit faktisk forhold til. Men i ungdomsalderen er det altså ifølge Frønes dei andre ungdommane som først og fremst framstår som samfunnet sine fortolkarar. Derfor er det ikkje uventa at ungdommane ved Blindheim ungdomsskule i så stor grad seier dei vil bruke vener som fortrulige, dersom dei treng nokon å snakke med om eit personlig tap.

Sjølv om vi kan sjå for oss at enkelte ungdommar vert overbelasta, og utbrent av å vere sjelesørgar for vener, så må vi vaksne også akseptere at denne interaksjonen mellom ungdommane handlar om å vise og utvikle sosial kompetanse. I denne interaksjonen mellom ungdommane vert også sjølvbilde og identitet hos den einkilde utvikla.

”Utvikling av selvbildet er en prosess der jeget er både konstruktør og fortolker. Bredden og dybden av selvet er med dette avhengig av jegets konstruktive evner, av kompetanse for sosial refleksjon og desentrering.” (Frønes 2006 side 69)

Noko av utfordringa er å hjelpe ungdommane til å finne den gode balansen mellom det å utvikle si empatiske evne – si forståing for andre menneske – og det å påta seg eit ansvar for andre som medfører ei for stor belastning for ein sjølv.

Tapsopplevingar er med å forme vår oppfatning av oss sjølv, og dermed prege vår identitet - og vår relasjon til menneska rundt oss. Som i sin tur påverkar vår oppfatning av oss sjølv tilbake. Desto meir av denne kunnskapen og desse erfaringane frå tapsopplevingar som vert løfta fram i lyset og gjort tilgjengelig for gruppa av ungdommar som ferdast i lag, jo større sjanse har ungdommane til å forstå seg sjølv og sine vener. Dermed kan tapsopplevingae i større grad integrerast i den einkilde og i ungdomsgruppa som eit heile. Kanskje dette i sin tur kan motverke noko av den einsemda og kjensla av framandgjeriing som traumeutsette ofte opplever. (Dyregrov 1999)

I undersøkinga ved Blindheim ungdomsskule vart ungdommane spurt kva det var som gav dei håp og livsmot. Dei formulerte svara sine sjølv – og det svaret som kanskje aller best avspeglar gjennomsnittet er dette : ”*venna, familie, musikk og sport*”. Relasjonen til venner

går igjen i undersøkinga som den ungdommane sjølve legg aller mest vekt på. Når ungdommane skal plukke ut nokre gode verktøy for å bearbeide (takle) eigne tap, så er det allereie før undervisninga 65 av 101 som vel ”snakke med ein ven” som eit av fleire gode verktøy. Etter undervisninga er det 73 av 98 som meiner det same.

Når elevane skal peike på dårlige verktøy ser vi den same tendensen. 54 av 103 før undervisninga og 60 av 98 etter undervisninga, meiner at å trekke seg tilbake frå vener er eit av fleire dårlige verktøya i lista.

Endå ei bekrefting av den same tendensen får vi når elevane skal svare på spørsmålet om kven dei helst ville gått til dersom dei opplevde eit stort tap, og trengte nokon å snakke med. Her var dei mest valgte alternativa ”mor”, ”far” og ”en kompis eller venninne”. Elevane vart bedt om å krysse av for det alternativet som passa best for dei. 43 elevar hadde kryssa av for både venner og ein eller begge foreldra. 24 elevar kryssa berre av for venner medan 18 elevar kryssa av for ein eller begge foreldra og ikkje venner. Totalt var det 67 som kryssa av for venner, 51 for mor og 33 for far på dette spørsmålet.

Tabell 1

Dersom du opplevde eit stort tap, og trengte nokon å snakke med

– *kven ville du helst gå til ? Set ring rundt den som passar best for deg (n=103)*

	Antall Kryss N= 103	Prosent ⁵	Antall kryss, jenter N=52	Prosent jenter	Antall kryss gutar N=51	Prosent gutar
Ingen	11	11	3	6	8	16
Mor	51	50	32	62	19	36
Far	33	32	14	27	19	36
Eldre søsken	21	21	12	23	9	18
En lærer	1	1	1	2	0	0
Helse-søster	1	1	1	2	0	0
Fast-legen min	1	1	0	0	1	2
En kompis eller venninne	67	66	42	81	25	50
En dretts-leder	3	3	1	2	2	4
Andre	11	11	5	10	6	12
Sum	200		111		89	

⁵Prosent av elevane som har kryssa for dette alternativet. Summen er over 100% fordi fleire elevar har kryssa for to eller tre alternativ.

Desse funna stemmer også godt overeins med Morten Holmquist (red.) si undersøking , som vart publisert tidlegare i år, der 1000 norske ungdommar har svart på spørsmål om tru og kvardagsliv. På spørsmål om kva som er viktig i livet svarar ”76% venner” og 63% familien. I ungdommane sine auge er noko av det verste du kan gjere å svikte dine vener. (Holmquist 2007)

Dersom vener er så sentrale med omsyn til å vere næraste fortrulige for ungdommane, så er det eit argument for at det er viktig å auke kunnskapen og forståinga rundt tap og tapsreaksjonar i ungdomsgruppa. På den måten vil ungdommane betre kunne forstå seg sjølv og støtte kvarandre. Sjølv om ikkje gruppesamtalane i TLH inviterer ungdommane til å snakke om eigne tap direkte, så er det sansynleg at desse gruppesamtalane kan gjere temaet (tap, tapsreaksjonar) mindre tabubelagt i ungdomsmiljøet, slik at ungdommane i neste omgang kan føre samtalane vidare seg imellom, og då kjenne seg trygge til å bruke eigne erfaringar som eksempel og fokus.

På den andre sida er det ein fare for at nokre ungdommar får for mykje å bere nettopp fordi dei vert brukt som ”sjelesørgar” eller ”fortrulig” for sine vener.

9 Sunn sorg

”Sorg er ikkje sjukdom”, høyrer vi i populærvitskaplege artiklar. Menfagfolk er samstemte om at mennesken kan bli både fysisk og psykisk sjuke av store tap og langvarig sorg. (Ekvik 2006. [www.psykisk](http://www.psykisk.no). Helse. ArtikkelID 127)

Den sunne sorgutviklinga er prega av vilje og evne til å erkjenne tapet både kognitiv/intellektuellt og emosjonellt. Vidare er ho i tidleg fase prega av stor veksling i kjenslelivet frå gråt til sinne og utmattelse - gjerne også latter – og ei evne og vilje til å uttrykke eller sleppe fram desse kjenslene på ulike måtar. Etter ei tid vil intensiteten i kjenslene avta – og sjølv om individet ber med seg noko av smerten, så vil det vere mulig å investere kjenslemessig energi i nye sider ved livet. (Davidsen-Nielsen og Leick. 2004)

Marianne Davidsen-Nielsen og Nini Leich deler den patologiske sorgutviklinga inn i tre hovedformer: ”forsinket sorg” ”undgået sorg” og ”kronisk sorg”. Dei to første liknar veldig på kvarandre sidan det er snakk om å halde tilbake eller unngå kjenslene som pressar seg fram som følge av tapet. Der er mange ulike og personlege strategiar for å undertrykke og halde unna desse kjenslene, men felles for dei alle er iflg. Davidsen-Nielsen og Leich at dei stel

energi og overskudd. Det er ikkje dei umiddelbare forsvarsmekanismene Davidsen-Nielsen og Leich har i tankane når dei snakker om ”forsinket sorg”. Forsvarsmekanismene som medfører ei slags kjenslemessig nummenheit (robot-kjensle) held både kognitiv erkjening og sterke kjensler på avstand. Dette kan vere heilt nødvendig for å vere istand til å handle rasjonelt og for å ta vare på seg sjølv og andre i tida like etter tapsopplevinga.

Sorglitteraturen er svært omfattande og i dei seinare år er der kome sterk kritikk av tidlegare teoriar som heile tida snakkar om faser i sorga der den eine fasen avløyser den andre.

Shuchter og Zisook har i følge Oddbjørn Sandvik (Bugge, Eriksen og Sandvik 2003) påpeika allereie i 1993 at forskarane sine forsøk på å skille mellom den sunne og den usunne sorga er bortimot fånytted, sidan sorga sine uttrykk er så ulike frå person til person og til ulike tider i sorgutviklinga.

Shucter og Zisook meiner det har meir for seg å beskrive dei ulike måtane sorga kjem til uttrykk på, som vil variere hos ulike menneske og til ulike tider ettersom sorga vekslar i uttrykk og intensitet. Shucter og Zisook skil mellom fem ulike typar – eller manifestasjonar:

- 1) fysiske reaksjoner (smerte, tretthet og utslitthet, søvnløshet, økt sensitivitet)*
 - 2) følelsesmessige reaksjoner (tristhet, sinne skyldfølelse, angst, skam, lengsel, lettelse)*
 - 3) tankemessige reaksjoner (konsentrasjonsvansker, hukommelsesvansker, påtrengende minner,... søken etter kontroll og mening i tilværelsen.) (...)*
 - 4) adfersemessige reaksjoner (gråt, leting,..... rastløshet og overaktivitet, passivitet, sosial tilbaketrekking) (...)*
- og 5. endringer i relasjoner og roller.*

(Bugge, Eriksen og Sandvik 2003 s. 17)

Mange forskarar og fagfolk understrekar at det er sentralt for bearbeidinga av eit traume, og demping av angsten etterpå - både for barn og vaksne - å forstå eller trenge inn i kva det er som har hendt, og få innsikt i at dei reaksjonane dei opplever er naturlige følger av traumet. Dyregrov (2000), Worden (2006) Davidsen-Nielsen og Leick (2004) Raundalen og Schmidt(2006)

Dagfinn Winje har i si doktoravhandling ”Psychological adjustment after severe trauma” (Winje 1997) gjort ei langtidsstudie av vaksne og barn sine posttraumatiske reaksjonar et, tre og fem år etter bussulykka i Måbudalen i 1988 der ein buss med 23 barn og 11 vaksne passasjerer kolliderte i fjellveggen inne i en tunnell. 12 barn og fire vaksne omkom, og Winje har undersøkt reaksjonar både hos overlevande og etterlatte over eit lengre tidsrom. (10-års undersøkinga vart gjort etter doktoravhandlinga vart skrivne.)

Winje sine funn i studien av langtidsverknadane etter Måbudlulykka i 1988, er inga bekrefting på at tida lækjer alle sår. Andelen pårørande som slit med alvorlige plager sjølv etter 10 år er overraskande høg. (Winje 2006)

Samtidig framhevar Winje i si avhandling kor viktig det er at dei pårørande får hjelp til å fylle det uverkelege tomrommet - kjensla av at alt er uverkeleg og umulig å trenge inn i – med det Winje kallar ”fattbar virkelighet”. Det er denne ”fattbare virkeligheten” som skal danne ei bru mellom før og no, ein samanheng mellom fortida då familiane hadde kvarandre, og notida då ein eller to familiemedlemmer er borte for alltid. Den fattbare virkeligheten er sett saman av mange små bitar. For dei pårørande etter Måbudalulykka er dette fakta rundt ulykka, synfaring på ulykkesstaden, fotografier som barna hadde teke av kvarandre timane før ulykka, fellesmarkeringar og avskjeder med lystenning på Haukeland sjukehus og i Måbudalen, gravferdsritualet og samlingar i tida etter ulykka. Alt dette har etter Winje si meining vore svært viktig for at dei pårørande skulle klare å sette saman ei forteling om traumet som dei kan forholde seg til, og leve med. Denne samanhengen mellom før og no er i følge Winje vanskelig å klare seg utan.

Andre forskarar støttar Winje i denne vektlegginga av at vi dette å oppleve samanheng og kontinuitet i livet, gir meining og håp til å leve. (Raundalen & Schultz 2004) (Antonovsky 1987)

Det kan hevdast at sidan tapsreaksjonane er så ulike frå person til person, og sidan dei vil variere over tid, er det umulig å førebu nokon på kva reaksjonar nettopp dei vil erfare i ein framtidig tapsopplevelse. Ergo vil eit undervisningsopplegg som TLH ha liten eller ingen forebyggande effekt. Men eg trur dette vil vere å trekke konklusjonen altfor tidleg.

For det første er der trass i stor personlig variasjon, også mykje som er felles eller typisk for menneske som opplever ulike typer tap. ”*Menneskers sorgproces forløper på et overordnet plan forbløffende ens når man tager i betraktning hvor forskjellige vi i øvrigt er*” (Davidsen-Nielsen og Leick 2004 s. 100)

For det andre er sorga eit framandt og skremmande landskap for mange. Noko av det som gjer dette landskapet så skremmande er at vi ikkje forstår det. Det er så ukjent. Vårt ynskje med TLH er at ungdommane skal kunne bli litt kjent med dette landskapet på førehand, slik at dei lettare skal kunne kjenne seg igjen, når dei ein dag meir eller mindre plutselig vert tvungen til å vandre der. Eit tap minner om andre kriser i livet der vi må omstille oss til noko nytt

samstundes som vi gir ifrå oss noko gamalt. Mange barn opplever tap når dei får ein veslebror eller ei veslesyster. Det er ei stor omstilling å gå frå å vere minst – eller einebarn – til det å få ein ny bror eller syster. Der er fleire titals slike store og litt mindre omstillingar i løpet av livet. Alle desse omstillingane representerer sjansar for vekst og utvikling eller for stagnasjon og begrensning. Og avgjerande for om det endar slik eller slik er støtten og vegleinga frå foreldre, frå søken, venner og kollegaer. På same måten var det tanken at undervisningsopplegget TLH skulle fungere som eit bidrag til å støtte den einskilde til å komme igjennom krisene på plussida, ved å teikne opp eit litt grovt kart over sorga sitt landskap.

Ungdom, traumer og mestring

10.0 Ungdom anno 2007

Når det gjeld ungdomsforskning i Norge er det nylig lagt fram to forskningsrapportar av særskild interesse. ”Ung i Norge – Psykososiale utfordringer” Ingela Lundin Kvalheim og Lars Wichstrøm (red.) (2006) og ”Ung i Norge – Skole, fritid og ungdomskultur” Åse Strandbu og Tormod Øia (red.) (2007) Begge rapportane eller bøkene bygger på resultatane frå undersøkinga ”Ung i Norge 2002” og frå ei tilsvarende undersøking ”Ung i Norge” frå 1992. Begge desse undersøkingane er unike i Norsk ungdomsforskning både på grunn av det store og breie utvalet som deltok, men også på grunn av breidda i problemstillingane som vart teke opp. I undersøkinga frå 1992 talte utvalet 12 287 ungdommar frå 13 – 18 år, frå heile Norge. I 2002 undersøkinga var utvalet 12 923, og i begge undersøkingane var svarprosenten godt over 90. Undersøkingane sin representativitet i forhold til Norges befolkning i aldersgruppa 13 – 18 år er nøye vurdert – og konklusjonen er at representativiteten er særleg god i den lågaste aldersgruppa. (ungdomsskuletrinnet). (Øia 2007, s. 24 - 25)

10.1 Kjønnsskilnader

Det er særleg på tre områder gutane skiller seg negativt ut i forhold til jentene og det er områda skule, kriminalitet og rus.

Gutane trivst gjennomgåande dårlegare i skulen og får gjennomgåande dårlegare karakterar enn det jentene gjer i gjennomsnitt. I norsk er det 30% av jentene som oppnår karakteren 5 eller 6 – medan berre 15% av gutane gjer det same. Det er langt fleire av gutane enn jentene som har banna til ein lærar eller komen i alvorlig konflikt med ein av lærarane sine. 18% av gutane mot 35% av jentene brukar minst ein time på lekselesing. Motsvarande er det 28% av gutane mot 13% av jentene som aldri eller nesten aldri gjer lekser. Då er det ikkje til å undrast over at den generelle trivselen i skulen avspeglar det same.

Gutane er oftare involvert i kriminell verksemd. Dei brukar og meir rusmiddel enn jentene, og sjølv om bruken av rusmidlar har auka mykje for jentene frå 1992 til 2002, så har auken vore endå større blant gutane. Det er blant dei ungdommane som rusar seg ofte og som nyttar illegale rusmiddel at kjønnsskilnadane viser seg særleg tydelig.

Øia konkluderer: ”En tese om at skolen representerer en kultur som er mer fremmed for guttene – og at det her ligger en årsak til karakterforskjeller – (er) styrket.” (Øia 2007 s. 82)

Fleire andre sosiologar har konkludert på liknande vis tidlegare.

Ivar Frønes, Paul Willis ⁶ og Willy Pedersen er mellom dei.

”Guttene har lavere kulturell kapital og de har lavere sosial kompetanse og mindre støttende nettverk, og de har latt jentene beholde monopoliet på å forstå og forholde seg til andre mennesker. (Pedersen 1998 s. 38)

Frønes hevdar at det med forvitringa av industrisamfunnet på 70 og 80 talet oppstod eit ”utdanningssamfunn” der dei unge og framfor alt jentene gjekk i bresjen:

”Det uavvendelige i kjønnsrevolusjonen er knyttet til totaliteten i de unge kvinners posisjoner: Både den kulturelle forandring, og den endrede sosiale praksis, og at utdanningssamfunnet fester kvinner i en fremtidig yrkeskarriere”

(Frønes 1996 s. 83)⁷

10.2 Høgare utdanning

Jentene får klart betre snittkarakterar i skulen, og Ung i Norge dokumenterer også at jentene trivst betre og at dei skjeldnare kjem i konflikt med lærarane.

Fleire jenter enn gutar har dessutan ambisjonar om å skaffe seg universitetsutdanning.

Forskarane har skilt mellom ungdom med ulik ”urbanitetsgrad” for å få fram skilnaden så tydelig som mulig. Skilnaden er størst mellom gutar og jenter frå bygdene der heile 64% av jentene mot 39% av gutane har ambisjonar om å skaffe seg utdanning på høgskule eller universitetsnivå. Skilnaden er minst der ungdommane kjem frå småbyar. Der har 61% av jentene og 58% av gutane planar om høgskule eller universitet etter vidaregåande. (Heggen, 2002)

Ein annan interessant observasjon som sosiologen Kåre Heggen påpeiker er at mellom studerande ungdom i alderen 19 – 24 år, så er det mellom gutane omlag same prosent som studerer i høgare utdanning anten gutane kjem frå tettbygde fylker (som Oslo) eller frå

⁶ Willis, Paul (1983): Fostran till lönearbete. Göteborg, Röda bokförlaget

⁷ Frønes, Ivar (1996): Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet. Tidsskrift for samfunnsforskning. 71-85, 1

spredtbygde fylker (som Sogn og Fjordane). Mellom jentene i same aldersgruppe er skilnaden svært stor alt etter om dei kjem frå tettbygde eller spredtbygde fylke. Heggen fann at om lag 40% av jentene i dei spredtbygde fylka studerte i høgare utdanning, medan berre 26% av jentene i Oslo gjer det same. (Heggen 2002)

Det er mulig at dette forspranget når det gjeld skule og utdanning også er ein styrke for kvinnene i møte med tap og kriser. Søken etter innsikt er ein av fleire konstruktive impulsar i møte med tap og kriser. (Winje 2000) Manglande kvalifikasjonar og ressursar til å møte utfordringane er nettopp noko av det som karakteriserer alle kriser – og dei som har eit driv etter å skaffe seg informasjon og kunnskap har muligens også større sjanse til å finne ny forståing og ny mening. På den andre sida er det mange andre faktorar enn tidlegare skulegang som avgjer om ein person vert passivisert, lamma og tiltakslaus etter store traume.

10.3 Sosial kapital

Venner og nettverk er viktige sosiale ressursar den dagen vi sjølv vert utsett for traumer eller belastningar på ein eller annan måte. Statistisk sentralbyrå sin levekårsundersøking for 1995 viste at det i 1980 var 27% av befolkninga som ikkje hadde ein bestevenn utanom den nære familie som dei kunne betru seg til, og at denne prosentandelen hadde sunke til 18% i 1995. (SSB 1995 i Frønes og Brusdal 2000). ”Ung i Norge” – materialet frå 1992 og 2002 viste at dei gutane som hadde vore saman med venner traff dei oftare i 2002 enn i 1992. I same periode hadde gutane (og jentene) sitt nettverk blitt større og opplevinga av å være einsam var gått ned hos begge kjønn, men særlig hos gutane. Desse resultatata peikar i retning av at ungdommar mange stader er blitt meir sosiale og omgåast fleire, samstundes som at ferre ungdommar oppgir at dei har ein ”bestevenn”. Øia undrar seg på om dette kan tyde på at ungdomsmiljøa er lausare samansett. (Strandbu, Å., Øia, T. 2007)

Også undersøkinga frå Blindheim ungdomsskule støttar oppfatninga om at ungdommane i stor grad vender seg til sine vener. (jfr. kap 8)

10.4 Språk

”I praksis eksisterer det kun en hovedvei hvor vi kan roe oss ned og dempe ubehaget etter kritiske og livstruende hendelser, og den går gjennom språket.”
(Raundalen og Schultz, 2006)

Det er ikkje så uventa at psykologen Magne Raundalen framhevar språket som den mest vesentlige kanalen for å bearbeide store traume. Men Raundalen er også bevisst at det kan vere svært vanskelig å finne ord og språk som svarar til dei opplevingane enkelte er utsett for. Raundalen teiknar eit bilete av ei ”overformatert emosjonshjerne” som følge av store traume og sterke opplevingar. Denne *emosjonshjernen* lar seg ikkje alltid styre av det Raundalen kallar kontrolltårnet eller ”*språkhjernen*” og kan lett komme ut av kontroll ved opplevingar som aktiverer minner eller kjensler frå tidlegare traumer – noko som i sin tur medfører ukontrollerte kjensleutbrot som sinne og irritasjon. Å finne tilbake til orda vert då ein måte for individet å vinne kontroll over kjenslene på – i den forstand at kjenslene ikkje lenger overmannar og styrer individet, men at det er individet som i større grad bestemmer når og korleis kjenslene skal få komme fram.

Det er så vidt eg veit ingen andre fagfolk som skiller mellom ”emosjonshjerne” og språkhjerne – men det interessante med Raundalen sine påstander er for det første at han legg så stor og einsidig vekt på språket som kanal for å ta ut uro og ubehag etter traumatiske opplevingar. Og for det andre er det interessant å merke seg at han gjennom sin kliniske praksis møter mange menneske som understrekar kor skremmande og utrygt det er å ”miste kontrollen” over denne overdimensjonerte emosjonshjernen. (Raundalen og Schultz 2006)

Undervisningsopplegget Tap livsmot og håp, ynskjer å hjelpe ungdommane til å finne fram til dette språket som kan lette trykket frå traumer dei har opplevd eller kjem til å oppleve seinare i livet. Språk er sentralt for å kunne søke hjelp både frå profesjonelle og frå nettverket generelt. Manglande språk for å uttrykke kjensler kan føre til at kjenslene kjem fram i form av ukontrollerte kjensleutbrot som i sin tur kan ”skremme bort” medelevar og nettverk. Psykolog Marit Hokland påpeikar i ein fersk artikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening at menneske som har vore utsett for langvarige traume, der fortenging har vore ein sentral overlevelsesmekanisme, lett kan ty til sinne når vedkomande vert eksponert for minner eller fokus på traumet. (Hokland. 2007)

11.0 Ungdom sin kunnskap om tap og tapsreaksjonar

Elevane ved Blindheim ungdomsskule vart spurt om å nevne eit eller to tap som dei har opplevd, og som dei tenker på av og til eller ofte. Av dei 103 elevane som var med på den første undersøkinga (det var berre der dette spørsmålet vart stilt) var det 55 elevar som nevnte ulike dødsfall i familie og omgangskrets. Over halvparten av desse nevner besteforeldre eller oldeforeldre som er døde, men mange nevner også dødsfall i vennekrets og i nabolag som dei ofte tenker på.

Andre tap som blir nevnt av elevane er: ”separasjon av foreldrene mine”, ”tanta mi fekk psykiske problem”, ”katten min som eg var ganske glad i, døde”, ”tapte et stykke av barndommen”, ”overgrep”, ”besteforeldre som ikke bryr seg” ”foreldra mine krangler” ”jeg har fått en plagsom sykdom”.

Ungdom er i ferd med å bli vaksne, og sjølv om dei er opptekne av seg sjølv og sine vener – så er det tydelig at dei også vert berørt av tap som rammar andre. Undersøkinga viser naturleg nok ei stor breidde – og ein stor skilnad på dei som anten fleipar vekk heile spørsmålet, eller lever på ei rosa sky – og dei som verkeleg står midt oppe i store omveltningar i livet.

11.1 Tapsopplevingar

Undersøkinga frå Blindheim ungdomsskule har fokus på kva ungdom tenker om tap og tapsreaksjonar. I tabell 2a går det fram kva desse 10. klassingane meinte kan føre til personlege tap. Jentene svarar gjennomgåande meir nyansert enn gutane, men begge gruppene legg vekt på omtrent dei same faktorane. Den største skilnaden finn vi i vurderinga av forslaga ”flytting” og ”foreldre som ikkje bryr seg”. Her er det ei markant større gruppe av jentene som meiner desse kan føre til tap enn gutane.

Tala i tabell 2a er alle henta frå undersøkinga før undervisningsopplegget TLH var brukt i klassen. Dermed er det kanskje større grunn til å tru at desse svara avspeglar typiske oppfatningar mellom ungdom.

Tabell 2A Kva kan føre til personlege tap?

(resultat frå undersøkinga før undervisningsopplegget er gjennomført i klassen)

	Gutar n= 51		jenter n= 52		begge kjønn	
	tal	prosent	tal	prosent	tal	prosent
Dødsfall	48	94%	50	96%	98	95%
Flytting	10	20%	23	44%	33	32%
Sjukdom	22	43%	29	56%	51	50%
Skade på kroppen	12	24%	15	29%	27	26%
Å bli tatt for å stjele	1	2%	5	10%	6	6%
Å bli dumpa av kjæresten	27	53%	30	58%	57	55%
Foreldre som ikkje bryr seg	20	39%	34	65%	54	52%
Vennskap som går dukken	29	57%	32	62%	61	59%
Å få dårlige karakterar	9	18%	11	21%	20	19%
Idrettsskade	12	24%	20	38%	32	31%
Mobbing	24	47%	29	56%	53	51%
Andre forslag	1		5			

Berre ei lita gruppe på tilsaman 6 av 103 meiner det ”å bli tatt på fersken i å stjele” kan føre til personlege tap.

Elles er det tydelig at ”vennskap som går dukken” er ei oppleving mange knytter til tap og sorg. Det var få som brukte tekstfeltet ”andre forslag”. Dei ni forslaga som kom inn var mellom anna ”tapt barndom”, ”tapt selvbilde” ”bli født hemma”, ”familiekrangel”, ”skilsmisse” og ”trusler fra foreldre”.

Det var gjort nokre endringar på den andre undersøkinga i forhold til den første. Grunnen til det var at eg ville sjå om ”skilsmisse” kom opp i tekstfeltet der ungdommane kunne føre på eigne forslag til kva opplevingar som kunne medføre eit personlig tap. (Spørsmål 1 i undersøkinga). Det var som nevnt svært få som brukte dette tekstfeltet. Derfor førte eg opp ”skilsmisse” saman med dei andre 11 forslaga i undersøking nummer to. Dette medførte at heile 54 av 98 elevar kryssa av for skilsmisse som mulig tapsoppleving. I den første undersøkinga var altså ”skilsmisse” ikkje teke med i forslaga – og berre eit par jenter foreslo ”skilsmisse” under tekstfeltet ”andre forslag”. (Dei få elevane som nytta dette tekstfeltet var elevar som synes å ha personlege erfaringar med det tapet dei nevnte der.)

I undersøking nummer to (etter TLH) var også dei andre alternativa stokka om slik at elevane ikkje skulle kjenne igjen lista med ein gong – og dermed auke sjansen for at dei las igjennom heile lista før dei sette kryss ved nokre av dei. Det er vanskeleg å sei om dette metodiske grepet fungerte etter målsettinga.

Tabell 2B ”Kva kan føre til personlige tap?”

(Undersøking etter undervisninga)

	Gutar n= 44		jenter n= 54		begge kjønn n=98	
	Tal	prosent	tal	prosent	tal	prosent
Dødsfall	38	86	48	89	86	88
Flytting	26	59	36	67	62	63
Sjukdom	21	48	34	63	55	56
Skade på kroppen	23	52	34	63	57	58
Å bli tatt for å stjele	22	50	32	59	54	55
Å bli dumpa av kjæresten	8	18	13	24	21	21
Foreldre som ikkje bryr seg	26	59	36	67	62	63
Vennskap som går dukken	21	48	39	72	60	61
Å få dårlige karakterar	25	57	37	69	62	63
Idrettsskade	12	27	17	31	29	30
Mobbing	21	48	30	56	51	52
Skilsmisse	27	61	37	69	64	65

Tala i Tabell 2b viser store endringar i forhold til svara som vart gitt før elevane hadde delteke i TLH. Framleis er jentene meir aktive i si avkryssing, men vektlegginga er nokolunde lik mellom kjønna. Halvparten eller meir av både gutar og jenter meiner desse kan føre til personlege tap: *dødsfall, flytting, sjukdom, skade på kroppen, å bli tatt i å stjele, foreldre som ikkje bryr seg, vennskap som går dukken, å få dårlege karakterar, mobbing og skilsmisse.*

Ei litt underlig endring er at det mellom gutane er lagt mindre vekt på ”å bli dumpa av kjæresten” og ”vennskap som går dukken”. Kva som er bakgrunnen for dette er svært

vanskelig å sei. Kanskje er denne endringa berre eit resultat av at gutane er blitt meir nyanserte og valgt fleire av dei andre alternativa i staden.

Jentene identifiserte i gjennomsnitt 5,6 situasjonar av 12 som kunne gi personlege tap før undervisninga tok til. Dette var bortimot ein tredjedel fleire enn gutane identifiserte då. (4,2) Etter undervisninga kom jentene opp i eit snitttal på 7,3 – og dette var omtrent 20% høgare enn tilsvarande tal for gutane. (6,1).

Det er vanskelig å vere sikker på korleis desse tala skal tolkast, men det er nærliggande å slutte at elevane gjennom undervisninga fått utvida kunnskap og innsikt om det store spekteret av ulike former for tapsopplevingar. Kunnskap er første steg – og grunnleggande for å kunne vise empati med andre menneske. Innsikten om at tapsopplevinga vår er personlig og knytta til verdien det tapte hadde for oss, er ein nøkkel til å kunne forstå andre som opplever tap.

11.2 Typiske tapsreaksjonar

Dei mest vanlige etterverknadane hos personar som har opplevd store og plutselige traume som til dømes ved større ulykker, er påtrengande tankar og minner, angst, tristhet, konsentrasjonsvanskar, søvnproblem, sinne/irratibilitet, skuld, skam og ulike kroppslige reaksjonar (mageverk, hovudverk, svette, nummenhet) (Dyregrov. 1999)

I undersøkinga ved Blindheim ungdomsskule vart elevane bedne om å krysse av for typiske tapsreaksjonar i ei overskikt der det var lista opp 20 ulike tapsreaksjonar som alle er beskrivne dels i faglitteratur og dels av etterlatte som eg sjølv har hatt kontakt med i løpet av dei siste 15 åra.

I Tabell 3 nedanfor har eg gjengitt svara frå gutane og jentene i dei to undersøkingane – og samanlikna tal og prosent før og etter undervisningsopplegget TLH vart gjennomført. Tala i kolonnene er gitt i faktiske tal for kor mange av gutane og jentene som kryssa av for den nevnte tapsreaksjonen. Endringa er prosentvis endring i talet på kor mange som har kryssa av for den gitte tapsreaksjonen, frå den første til den andre undersøkinga.

Tabell 3 "Set ein ring rundt tapsreaksjonane."

Tapsreaksjonar etter kjønn, før og etter undervisninga.

	Gutar			Jenter			Alle			
	Før N= 51	Etter, N=44	Endring % ⁸	Før. (n=52)	Etter (n=54)	Endring %	Før (n=103)	Etter (n=98)	Endring %	Etter i prosent av alle ⁹
Sinne, raseri	29	20	-21	41	40	-6	70	60	-10	61
Gråt	32	32	16	48	44	-12	80	76	0	78
Konsentrasjonsvanskar	21	26	44	33	35	3	54	61	19	62
Søvnløshet	21	24	34	30	39	24	51	63	28	64
Uvirkelighetsfølelse	16	17	26	15	32	103	31	49	67	50
Trøtt og lei	27	28	21	33	36	6	60	64	12	65
Angst	9	23	189	23	34	43	32	57	87	58
Tilbaketrekking, vil være åleine	14	18	52	31	35	8	45	53	23	54
Sint på foreldre og søsken	5	14	220	21	32	48	26	46	88	47
Gi blaffen i alt	19	29	78	31	42	30	50	71	47	72
Mørkredd	1	9	900	6	16	150	7	25	271	26
Likegyldighet	7	11	79	15	26	66	22	37	81	38
Sliten	16	24	77	25	34	31	41	58	48	59
Vondt i kroppen	7	15	143	11	22	95	18	37	124	38
Irritabel, "kort lunte"	19	18	11	29	38	25	48	56	21	57
Redd for å være åleine	6	8	50	16	24	42	22	32	57	33
Dårlig apetitt	11	21	118	23	38	59	34	59	82	60
Uro, hyperaktivitet	4	8	125	12	19	52	16	27	75	28
Interesselaus	7	13	114	15	17	7	22	30	48	31
Ensomhet	16	20	45	30	40	28	46	60	36	61
<i>Sum</i>	<i>287</i>	<i>378</i>		<i>488</i>	<i>643</i>		<i>775</i>	<i>1021</i>		
<i>Gjennomsnitt, avkryss/endring</i>	<i>5,6</i>	<i>8,6</i>	<i>52,7</i>	<i>9,4</i>	<i>11,9</i>	<i>26,9</i>	<i>7,5</i>	<i>10,4</i>	<i>38,7</i>	

⁸ I utrekninga av den prosentvise endringa er det teke omsyn til at det er 7 ferre gutar som deltok i undersøkinga etter undervisningsopplegget var gjennomført.

⁹ Prosent av alle som kryssa av for kvar enkelt tapsreaksjon etter undervisningsopplegget var gjennomført.

Også tabell 3 viser at jentene utfaldar seg meir i denne undersøkinga enn gutane. Jentene identifiserte i snitt 9,4 tapsreaksjonar av dei 20 som var opplista før undervisninga – og 11,9 etter undervisningsopplegget var avslutta. Før undervisninga var dette nærare 70% fleire enn snittet for gutane (5,6) – medan forspranget var krympa godt under 40% etter undervisninga. (Då hadde gutane 8,6).

Om dette har med at jentene er språklig sterkare, eller om det faktisk er slik at kunnskapen og innsikta er større, er svært vanskelig å vere heilt sikker på utifrå det som kjem fram i undersøkinga. Men vi har vore inne på det før at jentene generelt gjer det betre på skulen enn gutane. Om undersøkinga berre viser at jentene er flinkare til å tolke spørreskjema og raskare til å lese – eller om dei faktisk har større innsikt er vanskelig å sei. Utifrå at dette er eit gjennomgåande trekk er det etter mi meining sannsynlig at dei faktisk har større kunnskap og innsikt om tap og tapsreaksjoner.

Tilsynelatande er det gutane som har det største utbyttet av undervisninga TLH, men for begge kjønn er der ei tydelig endring i elevane si vurdering både med omsyn til kva opplevingar som kan føre til personlige tap, og når det gjeld kva som er gode og dårlige verktøy for å handtere personlige tap.

I undersøkinga før undervisninga starta sette gutane i gjennomsnitt ring rundt 5,6 av 20 tapsreaksjonar, medan dei etter undervisninga identifiserte 8,6 av dei.

11.3 Gode og dårlige verktøy

Elevane ved Blindheim ungdomsskule fekk i oppgåve å skille mellom gode og dårlege ”Verktøy” som kan brukast til å handtere personlege tap. Begrepet ”verktøy” vert nytta i undervisningsopplegget TLH, slik at det er rimelig å tru at elevane er meir fortruleg med begrepet etter undervisninga enn før. Elevane skulle svare på to spørsmål – der dei først skulle sette ring rundt gode verktøy – og deretter sette ring rundt dårlege verktøy. Etter begge desse spørsmåla var det lista opp 32 aktuelle verktøy – som elevane såleis skulle vurdere som gode eller dårlege.

Dei opplista verktøya var:

Late som alt er OK

Gråte

Spille på data

Ta på maske

Kritikk

Rope og skrike

”Sleppe ut trykket”

Mobbing av andre

Trene

Bokse mot ein sekk

Snakke med ein venn

Vold mot seg sjølv

Skulke skolen

Lage god mat

Male og tegne

Skrive

Trekke seg tilbake frå venner

Gå tur med hunden

Vold mot andre

Oppsøke legen

Hærverk

Snakke med helsesøster

Slosting

Gå på kino

Være åleine og tenke

Trøstespise

Være sammen med venner

Ruse seg på alkohol eller stoff

Tagging

Spise ekstremt lite

Få tak i fakta om det som har hendt

Snakke med sosiallærer

Gå tur

I tabell 4 finst ein oversikt over korleis elevane vurderte 19 av desse verktøya.

Tabell 4A ”Set ein ring rundt gode ”Verktøy” vi kan bruke for å bearbeide (takle) eigne tapsopplevingar:”

Valg av gode verktøy etter kjønn, før og etter undervisninga

(Svarprosent på 19 av totalt 32 ulike verktøy)

Verktøy	Før underv		Etter underv		Før underv		Etter underv	
	Gutar n=51		Gutar n=44		Jenter, n=52		Jenter n=54	
	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>
Gråte	17	33	23	52%	33	63	44	81%
Spille på data	14	27	12	23%	2	4	4	7,5%
Oppsøke legen	5	10	5	11%	11	21	22	40%
Snakke med helsesøster	3	6	10	23%	19	37	29	53%
Snakke med sosiallærer	4	8	10	23%	18	35	24	44%
Snakke med en venn	26	51	30	68%	37	71	43	79%
Spise ekstremt lite	0	0	1	2,3 %	6	12	8	14,8%
Ruse seg på stoff eller alkohol	5	10	6	13,6 %	4	8	4	7,4%
Sleppe ut trykket	14	27	23	52%	22	42	29	54%
Være sammen med venner	20	39	26	59%	33	63	39	72%
Være åleine og tenke	18	35	17	38%	25	48	33	61%
Trene	19	37	19	43%	25	48	33	61%
Bokse mot en sekk	13	25	17	39%	12	23	22	41%
Ta på maske	4	8	3	7%	4	8	5	9%
Male og tegne	5	10	11	25%	18	35	25	46%
Skrive	8	16	13	29%	21	40	27	50%
Gå på kino	3	6	15	34%	4	8	17	31%
Få tak i fakta om det som har hendt	7	14	17	38%	10	19	24	44%
Gå tur	15	29	23	52%	21	40	28	52%
Sum kryss for 17 verktøy¹⁰	195		274		315		448	
Snitt antall kryss pr elev på 17 verktøy¹¹	3,8		6,2		6,1		8,3	

¹⁰ I rubrikkane på denne rada er ikkje dei faktiske tala for avkryssing på ”ruse seg på stoff eller alkohol” eller ”spise ekstremt” teke med

¹¹ (som fotnoten over)

Den same trenden for kjønsskilnadane, som vi fann når det gjeld tapsreaksjonar, gjer seg gjeldande også når det gjeld å vurdere gode verktøy for å handtere personlige tap. Jentene synes å vere bevisst på at der finst eit større register å spele på for å handtere tap. På same måten som dei også var meir bevisst på at tapsopplevingane kan ha eit breidt spekter av ulike reaksjonar.

I tabell 4 er det gjengitt 19 av dei 32 verktøya som elevane kunne velge imellom. Av dei 19 som er opplista, er det to som må karakteriserast som klart dårlige verktøy – reint faglig sett: ”å ruse seg på stoff eller alkohol” og ”spise ekstremt lite”. Når desse to er medtekne i oversikten er det for å vise at små grupper av ungdommane faktiske meiner at dette *er* gode verktøy.

Men i summeringa for gode verktøy nederst i tabell 4, er desse to nevnte (”å ruse seg på alkohol eller stoff og ”spise ekstremt lite”) ikkje teke med, fordi målsettinga med summeringa nederst i tabellen, først og fremst er å samanlikne gutar og jenter når det gjeld å bruke dei verktøya som meir udiskutabelt verkeleg er ”gode” verktøy – også reint faglig vurdert. Nevninga ”gode verktøy” er misvisande i den forstand at kor vidt eit verktøy er godt – vil avhenge av om det fungerer som mestringsstrategi på kort og på lang sikt for den personen som brukar det. Nevninga ”gode” og ”dårlige” verktøy vart nytta i undersøkinga for å få fram elevane sine egne oppfatningar.

Det går fram av tabell 4 at før undervisninga TLH var gjennomført fann gutane gjennomsnittlig 3,8 av 17 ”gode verktøy” medan dei same gutane etter undervisninga i gjennomsnitt fann 6,2 av desse 17 under ”gode verktøy”. (Tabell 4a og 4b) Tala for jentene var 6,1 ” gode verktøy” verktøy før undervisninga og 8,3 etter.

Det er interessant at den store skilnaden mellom svara til jenter og gutar er vesentlig krympa etter at alle har deltatt i undervisningsopplegget. Dersom læring handlar om å endre seg – så er det kanskje gutane som har lært mest av TLH.

Men der er ein del typiske skilnader mellom kjønna som held seg nokså jamn både før og etter undervisninga. Det synes først og fremst å handle om haldninga til bestemte verktøy som gråt, spille på data, og å snakke med ein lege eller helsesøster om egne tap.

Etter undervisninga meiner 81% av jentene at å gråte er eit godt verktøy for å bearbeide egne tapsopplevingar. Berre 52% av gutane meiner det same – sjølv om prosentandelen steig frå 33% før undervisninga. Vidare ser vi at jentene er mykje meir åpne for å snakke med fagfolk om sine tapsopplevingar. Medan over 40% av jentene synes at både å snakke med lege, helsesøster og sosiallærer er gode verktøy for å handtere egne tap, så er det under halvparten så mange av gutane som meiner det same. Særlig synes gutane det er ein dårlig ide å gå til legen. Berre ein av 10 gutar synes det er ein god ide. Og her har ikkje undervisningsopplegget hatt noko innverknad på denne oppfatninga.

Det går fram av tabellen at 8 av jentene, eller nærare 15% meiner det å ”spise ekstremt lite” er eit godt verktøy for å handtere tap. Berre ein av gutane meiner det same. Sjølv om dette er små tal – så er likevel 15% ei stor gruppe jenter dersom denne undersøkinga skulle vere representativ for 10. klassingar generelt.

Det er også verdt å merke seg at rundt 10 av 100 elevar meiner at det å ruse seg er eit godt verktøy for å mestre egne tapsopplevingar. Prosentandelen er litt høgare mellom gutar enn jenter, og sjølv om dette er ei marginal gruppe – så er det ganske urovekkande dersom dette ikkje berre er noko dei meiner, men praktiserer. Sorg og mismot har alltid vore ein av grunnane til at ”Jeppe” drikk, - og dersom dette stemmer for vaksne bør vi ikkje bli overraska over at også ei gruppe ungdommar druknar sorgene sine i alkohol og anna rus.

At gutane er meir fortrulege enn jentene med å ”spele på data” for å handtere egne tap, er ikkje så uventa – sidan gutane også elles brukar meir tid til dette enn jentene.

Tabell 4b**Valg av gode verktøy, begge kjønn samla, før og etter undervisninga**

Verktøy	Før underv		Etter underv	
	Sum n=103		Sum n=98	
	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>
Gråte	50	49	67	68
Spille på data	16	16	16	16
Oppsøke legen	16	16	27	28
Snakke med helsesøster	22	21	39	40
Snakke med sosiallærer	22	21	34	35
Snakke med en venn	63	61	73	74
Spise ekstremt lite	6	6	9	9
Ruse seg på stoff eller alkohol	9	9	10	10
Sleppe ut trykket	36	35	52	53
Være sammen med venner	53	51	65	66
Være åleine og tenke	43	42	50	51
Trene	44	43	52	53
Bokse mot en sekk	25	24	39	40
Ta på maske	8	8	8	8
Male og tegne	23	22	36	37
Skrive	29	28	40	41
Gå på kino	7	7	32	33
Få tak i fakta om det som har hendt	17	17	41	42
Gå tur	36	35	51	52

12.0 Relevant forskning om strategiar for mestring, og drøftingar i forhold til TLH

Eit av spørsmåla som melder seg i forlenginga av problemformuleringa i denne oppgåva – er spørsmålet om der finst universelle sider ved det å ruste menneske til å tåle eller handtere tapsopplevingar. Å svare fullgodt på dette spørsmålet let seg ikkje gjere på nokre få sider, og kanskje ikkje på tusenvis av sider heller, men vi skal sjå litt nærare på noko av den forskinga som finst på dette området. Noko av utfordringa er at spennvidda og variasjonen er enorm både i typer traume – og i menneska og kulturane som har funne sine strategiar for å handtere eller leve vidare med desse erfaringane.

12.1 Flyktningar frå Sudan

Janice H Goodman har gjennom ei intervjuundersøking prøvd å avdekke kva mestringsstrategiar ungdommar som har flykta frå krig og terror i Sudan, har brukt for å handtere dei ufattelige traumene dei er blitt utsett for før dei kom til USA som kvoteflyktningar.

Dette er ungdommar som har levd i konstant livsfare gjennom fleire år, og som har blitt så vant med vold, sjukdom og død at dei nærast forventa at dei sjølve kunne døy når som helst.

Goodman fann at ungdommane hadde funne eit slags håp i kollektivet i fellesskapet med dei andre som var utsett for dei same farane og traumene som dei sjølve. I intervju med Goodman brukte dei sjeldan pronomena ”eg” eller ”meg” – men veldig ofte ”vi” og ”oss”. Denne gruppekjensla og innbyrdes kontakten var svært viktig for desse gutane også etter at dei hadde fått nye heimar i USA, og budde langt frå kvarandre.

Elles fann Goodman at fortrenking og distraksjon/avledning var mellom dei dominerande mestringsstrategiane for desse ungdommane. Sjølv om ungdommane var trygge då intervju vart tatt, og på den måten hadde armslag til å reflektere tilbake på dei vonde opplevingane, så valgte dei likevel å unngå dette. Både fordi det framleis gjorde svært vondt å tenke på alle vener som var døde – og fordi dei ved å tenke på det vonde vart overvelda av vonløysa som

hadde prega livet deira – og av maktesløyse over ikkje å kunne gjere noko for alle dei som framleis var tilbake i Sudan.

the desire to remember and the desire to forget created a dilemma. For most, the memories continued to be problematic. Suppression and distraction continued to be used as a way to avoid difficult thoughts and feelings. (Goodman 2004)

Andre dominerande mestringsstrategiar som Goodman fann i denne gruppa var den sterke driven etter å skape meining i kaos både ved å konsentrere seg om skulen og skape seg ei framtid, og ved ei tru på at Gud hadde bestemt at nettopp dei skulle leve og føre familien sin vidare.

Goodman ser at dei dominerande strategiane i retning av fortrenging og distraksjon har vore både nødvendige og effektive under dei ekstreme forholda som desse gutane har levd under. Ho stiller seg likevel spørjande til korleis desse strategiane vil påverke gutane på lang sikt. Ho viser mellom anna til Van Der Kolk og McFarlane som seier:

This pattern of coping, though adaptive in traumatic situations, can be problematic in the long run. It can be costly in terms of withdrawal and detachment from everyday activities and numbing of emotions (Van Der Kolk & McFarlane, 1996).

Goodman går langt i å hevde at der er ei klar kobling mellom det å vere fastlåst i ein håplaus eller hjelpelaus rolle, slik desse flyktningane var, og det å velge fortrenging som mestringsstrategi. Ein strategi som i mange høve kan føre til redusert psykisk helse på lang sikt. I møte med store ungdomsskulekull vil der alltid vere nokre som har opplevd eller som i dei næraste åra kjem til å oppleve store traume som tap av ein forelder eller ulike former for overgrep. Å formidle kunnskap om ulike og varierte strategiar for mestring, vil i neste omgang kunne dempe kjesla av at krisa er fastlåst. Å peike på ulike verktøy – kan betre sjansane for at ungdommane finn konstruktive vegar til å handtere sine tap i staden for å koste dei under teppet.

12.2 Mestringsstrategiar i forhold til seksuelle overgrep

Ei anna undersøking som også set fokus på mestringsstrategiar finn vi i det amerikanske Journal of Family violence nr. 22, 2007. Også i denne undersøkinga vert det sett fokus på

fortrenging som mestringsstrategi, etter eit bestemt traume – nemlig seksuelle overgrep i barndommen.

Wright, Crawford og Sebastian publiserer i “Journal of family violence” (2007/22 s. 597 – 608) ei undersøking mellom vaksne kvinner for å analysere korleis ulike mestringsstrategiar (“coping strategies”) har påverka langtidseffektane etter seksuelle overgrep i barndommen. Dei 60 kvinnene som var med i undersøkinga fekk i stor grad formulere svara sjølve – og svara vart så i neste omgang kategorisert av ulike fagfolk for å kunne samanlikne svara.

Undersøkinga retter også fokus på om dei 60 kvinnene ser noko positivt som har kome ut av krisa i form av ”benefits” utbytte/ressursar til å handtere kvardagslivet – og om dei kan bruke overgrepserfaringane til noko meiningsfullt for seg sjølv eller andre.

Det kan høyrast provoserande ut at kvinner som er blitt utsett for seksuelle overgrep i barndommen skal kunne finne mening eller noko positivt ut av dette . Men undersøkinga i Journal of family violence viser at omtrent 50% av kvinnene meiner at der også kom noko positivt ut av denne vonde erfaringa. Svara spenner vidt, men blir samla i seks hovudkategoriar: 1) Personlig vekst og utvikling, 2) åndelig eller religiøs vekst, 3) auka kunnskap om seksuelle overgrep, 4) djupare relasjonar til andre, 5) større evne til å mestre eller tilpasse seg vanskelige livssituasjonar, og 6) auka evne til å ta hand om barn.

Undersøkinga konkluderer med at fortrenging som mestringsstrategi har dårlig effekt for desse kvinnene på lang sikt. Forskarane vil ikkje dermed sei at dette er ein dårlig startegi på kort sikt – eller også på lengre sikt ved andre typer typer kriser. Men som langsiktig strategi for desse kvinnene, medførte det auka grad av depresjon. Desse funna var ikkje overraskande, men stemte i følge Wrigt/Crawford/Sebastian godt med funn som andre forskarar har gjort. (Mellom andre Brand & Alexander, 2003)

Eit av verktøya som elevane ved Blindheim ungdomsskule vurderte som godt eller dårlig – var ”late som alt er OK”. Det var svært få (10 av 103 før undervisninga og 13 av 98 etter) som meinte dette var eit godt verktøy for å handtere eigne tap. (jfr. drøftingane i forhold til venner kap.) Noko av målsettinga med undervisningsopplegget TLH er å formidle ei haldning om at det er klokt på lang sikt å ta tak i tapsopplevingane sine, i staden for å skubbe dei under teppet. Undersøkinga til Wright, Crawford og Sebastian støttar i slik

hovudhaldning synes eg. Samstundes er det for enkelt å hevde at det ”å late som alt er OK” i alle samnhengar er eit dårlig verktøy. Tvert imot kan det vere svært viktig for den som har opplevd eit traume å skjerme seg frå andre menneske sitt ynskje om å få vite personlege detaljar.

Undersøkinga til Wright, Crawford og Sebastian finn også signifikante og positive linkar mellom talet på opplevde gevinstar (”benefits”) av traumet – og det å oppleve traumet som gjennomarbeida eller løyst/avklart (”resolved”) på ein positiv måte.

I denne undersøkinga er det berre nokre av desse overnevnte kategoriane av “benefits” som var forbunde med ei signifikant betre tilpasning sosialt og psykologisk – og dermed med ei oppleving av at traumet var bearbeida eller løyst (”resolved”). Dei som utmerka seg positivt var tre hovudgrupper:

1. Dei som meinte at traumet hadde gitt dei djupare relasjonar til andre menneske (gevinst nr. 3 ovanfor) - var også dei som hadde det best i sitt parforhold.
2. Dei som hadde opplevd åndelig eller religiøs modning (gevinst 2) var i svært liten grad isolert.
3. Det var også dei som meinte å ha fått auka evne til å ta hand om barn. (gevinst 6).

På den andre sida var det ingen av desse seks ressursane/gevinstane som var signifikante i forhold til å gi reduksjon i depressive symptom. Gevinst 3 ”auka kunnskap om seksuelle overgrep” synes tvert om å predikere auka grad av isolasjon. Forskarane meiner at når ”gevinstane” ikkje har eintydige positive konsekvensar for den subjektive opplevinga – så er det fordi det har vore ein tung prosess for desse kvinnene å erverve desse gevinstane. Det har hatt sin pris å skape ny mening og revurdere sitt bilde av verda som meir kompleks og motsetningsfylt. 32% av kvinnene som deltok i undersøkinga skriv i sine svar om korleis traumet hadde knust deira indre oppfatning (”assumption”) om verda, dei sjøl og/eller deira plass i verda. Dei fortel om tapt tillit og tryggleik, og om ein slags realitetskonfrontasjon av at det vonde har sterk makt i tilværet.

Likevel, trass i at traumet har sett sine tydelige negative spor – så konkluderer undersøkinga med at det ein klar link mellom det å kjenne at ein har modnast eller utvikla seg personleg, og på den måten skapt ei slags mening i kaoset – og det å ha ei oppleving av at traumet er gjennomarbeida på ein positiv måte. (”Resolved”)

Dei kvinnen som år etter år held fram med å leite og søke etter meining utan å finne det, hadde ikkje den same positive opplevinga – og hadde fleire symptom på dårlegare funksjon i kvardagen både psykisk og fysisk.

12.3 Gjenoppbygging av tillit

Det er interessant at undersøkinga ovanfor på denne måten skil mellom dei som på eit vis har landa eller slått seg til ro med eit nytt verdensbilde, og dei som framleis er på leiting etter ny grunn under beina. Eit stort personlig tap tvingar individet uvilkårlig inn i eit slags oppgjær med vedtekne sanningar. Mange forestillingar om livet og om ein sjølv skal revurderast på nytt.

Dagfinn Winje skil i si doktoravhandling ”Psychological adjustment after severe trauma” mellom 1) posttraumatiske stressreaksjonar definert som påtrengande bilder eller minner ”intrusion” eller adferd for å unngå slike minner (”avoidance”) og 2) psykologisk besvær/liding (”general psychological distress”) i form av reaksjonar som angst, depressive reaksjonar og vanskar med hukommelse, konsentrasjon og hovudverk.

Eit svært interessant funn av Winje er at medan dei vaksne sine reaksjonar held seg sterke på begge desse områda utover 3 år – og særlig når det gjeld psykologisk besvær (”general psychological distress”) så avtar reaksjonane hos barna merkbart frå 1årsundersøkinga til 3-årsundersøkinga.

”During the first year after the bus accident, the trauma responses in adults and children were of similar severity. However, at 3-years followup the children’s symptoms had declined to a non-clinical level whereas the parents still experienced severe symptoms, particularly symptoms of general psychological distress.”

(Winje, 1997 s.43)

For dei vaksne som deltok i Winje si undersøking, steig faktisk prosentandelen med høg grad av symptom på psykologisk besvær (”psychological distress”) frå 3. til 5. år etter ulykka. Etter første år kom 50% av dei vaksne innanfor denne kategorien, den sank til 31% etter tre år, men steig på nytt til 42% etter fem år.

Winje meiner desse funna viser at den ”indre revisjonen” (av verdinormer, sjølvbilde, tillit til verda omkring m.v.) som både barn og vaksne står overfor etter eit stort traume er ein svært kompleks prosess. (Winje, 1997) Winje meiner ut frå si forskning at vaksne synes å trenge lenger tid enn barn, til å revidere og gjenoppbygge dei øydelagde indre modellane. (Winje 1997) Det er vanskelig å avgjere om ei temaundervisning om tap og tapsopplevingar i ungdomsskulen, kan vere med å legge grunnlag for seinare refleksjon i møte med ulike traume seinare i livet. Kanskje kan undervisningsopplegget TLH vere med å utvide perspektivet – og reise nokre sentrale problemstillingar rundt bearbeiding av tapsopplevingar, og på den måten forberede grunnen til seinare refleksjon.

Winje utdjuar ikkje kva ”indre modellar” det er han sikter til – men trulig tenkjer han på ei rekke ulike indre modellar, , og liknande forestillingar som gjer det mulig for oss å ha tillit til sjølve livet.

Tilliten til verda og til kva livet har å by på vert ofte svekka når menneske vert ramma av store traume. (Winje 1997) (Dyregrov 1993) (Hokland 2007) Psykolog Marit Hokland kallar desse indre modellane for ”indre skjema” som fungerer som tolkingsramme for korleis individet oppfattar sanseintrykk utanifrå og innanifrå. Ved store traume kan individet miste tilliten til desse indre skjema, og dermed gi opp forsøket på å tolke nokre av dei sanseintrykka som vekker minner frå traumet eller vitaliserer vonde/vanskelige kjensler. Sanseintrykka blir tatt inn, men blir på ein måte isolert og ikkje integrert i individet si oppfatning av omverda og seg sjølv. Denne spaltinga av sanseintrykk (disasiasjon) kan vere ein nødvendig strategi for å halde dramatiske sanningar på avstand, men dersom dette vedvarer over tid, vil det hemme individet i den sosiale fungeringa saman med andre, og kunne føre til isolasjon, emosjonell avflating (mindre spenn i det generelle kjensleregisteret) og psykisk sjukdom. (Hokland 2007) (Dyregrov 1999)

Undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” er mynta på skuleungdom på 10. klassetrinn, dvs ungdom i 15årsalderen. Det er stor skilnad på ungdom i den alderen, men ein kan forvente at reaksjonane på tap og tapsopplevingar i denne alderen vil ha element frå barna sine typiske reaksjonar, men kanskje i endå større grad frå dei vaksne sitt reaksjonsmønster. Noko av det som skil ungdommane frå barna er at dei i større grad har evne til å reflektere over sin eigen identitet og eksistens. (Frønes 1987)

Nokre forskarar påpeikar at dette er særleg utfordrande i ungdomstida.

”Ungdomsopplevelser med dødsfall i nærstående familie kan karakteriseres som en kardinalopplevelse som farger både det som kom før og det som kommer etter. Forståelsen av en selv og andre blir utfordret.”

(Bugge, Eriksen og Sandvik 2003. s. 45)

Det er vanskeleg å sei kva det er som gjer at nokon menneske ”landar” medan andre vert virrande rundt i blinde i den tette skogen av spørsmål, utan å komme fram til eit svar eller ei forståing det er mulig å slå seg til ro med. Eg har ikkje klart å finne undersøkingar som spesifikt tek opp dette emnet, men eg ser for meg at det kan handle om mange ulike faktorar. Traumat sin karakter og innflytelse på individet, tidlegare traumer, personlege ressursar hos den som er ramma i form av sjølvkjensle og personlege mestringsstrategiar, nettverk og tilgang på profesjonell hjelp. Ulike undersøkingar legg vekt på ulike faktorar, men alle desse er framheva som sentrale. (Bugge, Eriksen og Sandvik. 2003)

Både personlege ressursar og evnen eller viljen til å bruke nettverket og profesjonelle hjelparar kan stimulerast gjennom auka forståing av korleis store traume påverkar oss som menneske. Derfor er det grunn til å tru at eit undervisningsopplegg i ungdomsskulen, som søker å gå litt i djupna om dette temaet, faktisk kan ha betydning. Å stimulere ungdomsskuleelevar til å stille spørsmål om tap og tapsreaksjonar er første steg til å auke den personlege kunnskapen om temaet og dermed også kompetansen til å finne gode og personleg egna verktøy til å handtere eller mestre tapsopplevingar.

Ein av dei funna som er gjort i undersøkinga ved Blindheim ungdomsskule er at elevane etter undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” synes å vere meir nyansert i synet på gode verktøy i møte med store tap.

Elevane synes å ha blitt merksame på at det å søke fakta om kva som faktisk har hendt, kan vere ein god måte å bearbeide eit traume på.

Før undervisninga starta var det 17 av elevane (n= 103) som såg på dette som eit godt verktøy – medan det var heile 41 (n= 98) som meinte det same etter undervisninga var avslutta. Dette trass i at emnet ”Søke etter fakta om det som har hendt” ikkje er tematisert i undervisninga.

Den naturlige og spontane reaksjonen etter eit traume kan like gjerne vere å søke bort frå fakta om det som har hendt. Derfor er det interessant at såpass mange har endra syn på dette i løpet av undervisninga. Endringa er noko lunde jevn for begge kjønn – med litt over ei dobling av både gutar og jenter som ser på søking etter fakta som eit godt verktøy.

Winje meiner i si 5årsundersøking etter Måbudalulykka å kunne sjå at dei etterlatte som tidlig søkte og som fekk god informasjon om alle detaljar rundt Måbudalulykka, hadde betre psykologisk tilpassning til traumet etter 5 år, enn den gruppa foreldre som av ulike årsaker ikkje søkte, og/eller ikkje fekk tilstrekkelig informasjon i tida like etter ulykka.

The findings support the assumption that people who felt adequately informed would show better psychological adjustment. (Winje 1997, Paper 4, s. 17)

12.4 Emosjonelle og instrumentelle strategiar

I overnevnte artikkel om kvinnene som var blitt utsett for seksuelle overgrep i barndommen påpeikar forskarane at det er behov for større fokus på korleis ulike mestringsstrategiar fungerer i forhold til ulike typar traume. Grunnen til at dei meiner dette er at ulike undersøkingar sprikar i fleire retningar med omsyn til kva mestringsstrategiar som synes å fungere godt. Dei viser mellom anna til ei undersøking gjort av G.A. Bonnano m. fl. i 1995 (Presentert i "Journal of personality and Social Psykology" 1995, 46, s. 975 –985) der det vert konkludert med at bestemte teknikkar for å unngå vonde kjensler etter tap av ektefelle har positiv effekt. Altså er det for enkelt å hevde at det å ta ut kjensler i form av å fokusere på det tapte, er det beste verktøyet for alle i alle typer kriser.

Det er vel heller ikkje nokon revolusjonerande konklusjon. Men nettopp fordi det er slik – er det også viktig at den som skal gjennomleve eit tap får høve til å prøve ut ulike typar strategiar og verktøy – og at nettverk og fagfolk ikkje er for raske til å kategorisere nokre verktøy som gode og andre som ubrukelege.

Bugge, Eriksen og Sandvik viser til TL Martin som skildrar to hovudmønster for bearbeiding av tap, nemlig den emosjonelle mestringsstrategien og den instrumentelle. Desse to strategiane har bakgrunn i to grunnleggande ulike måtar å oppleve sorga på – nemlig den kjenslemessige og den intellektuelle opplevinga. Personar som primært opplever sorga som

sterke kjensler som smerte, einsemd og angst, vil etter martin sine funn finne hjelp i å gi uttrykk for sine indre opplevingar gjennom til dømes samtaler og gråt. På den andre sida vil menneske som primært opplever sorga som forvirring, konsentrasjonsvanskar og indre kaos, meir sannsynlig finne hjelp i ulike aktivitetar som kan gi struktur og meining, samstundes som det å tenke igjennom det som har hendt og forstå samanhengar og konsekvensar blir ein sentral strategi for å komme vidare.

Det er vel inga overrasking at strategi nummer ein er dominerande mellom kvinner – og startegi to er dominerande mellom menn. Dette typiske skillet mellom menn og kvinner finn vi også til ein viss grad i materialet frå undersøkinga ved Blindheim ungdomsskule.

På spørsmålet der ungdommane skulle sette ring rundt det dei oppfatta som gode verktøy for å bearbeide tapsopplevingar finn vi mellom anna desse tre som er typiske for den emosjonelle mestringsstrategien:

”gråte”, ”sleppe ut trykket” og ”snakke med en venn”. Av dei 98 elevane er det 13 gutar og 25 jenter som har kryssa av for alle desse tre.

Motsett finn vi ikkje like signifikante funn. Dersom vi tek ut tre verktøy av typisk instrumentell karakter - ”vere åleine og tenke”, ”spille på data” og ”trene”- er det ikkje like lett å finne ”bevis” for at dette er gutane sine verktøy. Berre fem gutar og tre jenter har kryssa alle tre. Dersom vi ser på verktøya kvar for seg ser vi at det er berre ”spille på data” som utmerkar seg som eit verktøy typisk for gutane. Ei feilkjelde i materialet er som tidlegare nevnt at gutane konsekvent foretar ferre avkryssingar enn jentene i denne undersøkinga. Gutane foretar i snitt 30 avkryssingar medan jentene i gjennomsnitt kryssar av totalt 39 stader i sine svar.

Utdrag av Tabell 4a

Verktøy		
(etter undervisninga. TLH)	Gutar n=44	Jenter n=54
Gråte	52% (23)	81% (44)
Spille på data	23% (12)	7,5% (4)
Snakke med en venn	68% (30)	79% (43)
Sleppe ut trykket	52% (23)	54% (29)
Være åleine og tenke	38% (17)	61% (33)
Trene	43% (19)	61% (33)

12.5 Personlig vokster etter traume

Ei tredje undersøking om mestringsstrategiar er dokumentert av Carla Perry og Mark A. Chesler frå 2005: “Thematic Evidence of Psychosocial Thriving in Childhood Cancer Survivors”

I deira materiale er det 50 vaksne mellom 17 og 29 år som alle vart ramma av kreft i barndom eller ungdom, og som i kvalitative djupneintervju fortel om sine strategiar for mestring både av det traumet dei har vore igjennom – og av det tapet av helse og funksjon som dei framleis må leve med. Då undersøkinga vart gjennomført var det i gjennomsnitt 13 år sidan deltakarane fekk diagnostisert kreftsjukdommen.

I denne undersøkinga står begrepet “psykosocial thriving” svært sentralt. Det er ikkje lett å finne eit godt norsk begrep. Sosial og mental blomstring eller vokster/modning. Undersøkinga set fokus på det faktum at mange av desse 50 tilfeldig utvalgte opplever at dei har modnast som menneske gjennom sjukdommen. Sjølv om dei gjerne skulle ha sluppe å bli sjuke – så er det likevel noko ved desse erfaringane som har gitt dei noko nytt og verdifullt, gjerne av større ”verdi” enn det dei har mist ved sjukdommen. Ein ung mann vert sitert slik i denne undersøkinga:

”While it was not something that I would want to do again, it is not something I would want to erase from my life. I mean, it has taken some stuff away, but what it has added has completely eliminated anything that might have been deducted”

(Parry & Chesler 2005, s. 1068)

Sjølv definerer dei begrepet “Thriving” utifrå to vilkår:

- 1) ei oppleving av ein dokumentert nærverande trussel eller traume
- og
- 2) manifestering av positiv tilpasning eller vokster/ modning trass i denne trusselen eller traumet.

(Parry & Chesler 2005, s. 1056)

Nokre av dei felte for vokster som deltakarane i denne undersøkinga meiner å ha opplevd gjennom sin sjukdom i tillegg til generell større psykologisk modenhet, er større empati for andre, nye verdiar og prioriteringar, ny indre styrke og ny erkjenning og innsikt i sårbarhet og kamp. (“struggle”)

Der er svært få undersøkingar som spesifikt har tatt for seg ungdom si sorg og kva som har vore viktig for deira mestring i sorga. Kari Dyregrov har forska på reaksjonar og hjelpetilbod til unge etterlatte etter sjølvord. I hennar utval (n=32) er det nesten $\frac{3}{4}$ av ungdommane som utpeikar vennenettverket som den viktigaste ventilen for å bearbeide sorga si. Samstundes oppgir 69% av ungdommane at dei til ein viss grad eller i høg grad har behov for hjelp frå fagfolk. Jentene er tydligare i sitt ynskje om hjelp frå fagfolk enn gutane. (Dyregrov, 2006) Kari Dyregrov konkluderer med at ungdommane opplever ”betydelige sorgreaksjoner” samstundes som over 80% av dei også seier at dei har hatt personlig vekst gjennom det dei har opplevd. (Dyregrov 2006, s. 39)

Ungdomstida er ei tid då farten framover er stor, og då sorg og tap kan kjennast som ei upassande oppbremsing. Førstelektor Kari Bugge som er faglig leder av Sorgstøttesenteret Ullevål universitetssykehus, oppsummerer ungdommelige strategiar for å handtere sorg slik:

Ungdom vil dekke over sin sårbarhet og usikkerhet. De tar på sminke, de riktige klærne, og en maske av uberørthet eller en holdning som avviser. Vi voksne blir usikre overfor ungdom i sorg. De unge opplever ofte at de bærer smerten alene og i det skjulte. (www.psykiskhelse.no Artikkel ID:165)

Ungdommane ved Blindheim ungdomsskule synes å vere nokså samstemt om at det å ”late som alt er OK” og ”ta på maske” er dårlige verktøy til å handtere tap.

Tabell 5 Set ring rundt dårlige verktøy – som du trur mange brukar for å takle eller bearbeide eigne tapsopplevingar.

Verktøy	Før underv		Etter underv		Før underv		Etter underv	
	Gutar n=51		Gutar n=44		Jenter, n=52		Jenter n=54	
	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>	<i>Antal</i>	<i>Prosent</i>
Late som alt er OK	30	59%	27	61%	40	77%	33	61%
Ta på maske	12	24%	21	48%	21	40%	34	63%
Ruse seg	32	63%	34	77%	39	75%	41	76%
Hærverk	27	53%	32	73%	35	67%	38	70%
Spise ekstremt lite	22	43%	30	68%	31	60%	41	76%
Trekke seg tilbake frå venner	20	39%	26	59%	34	65%	34	63%
Oppsøke legen	6	12%	4	9%	4	8%	4	7%

I det store og heile er gutar og jenter einstemmige når det gjeld å peike ut dårlege verktøy for å handtere eigne tapsopplevingar. Utifrå det som har kome fram i klasseromssamtalane er det grunn til å tru at dei to første verktøya som er nevnt i tabellen ovanfor er nøye knytta til verktøyet ”å trekke seg tilbake frå venner”, som også tydeligvis vert oppfatta som ein svært dårleg måte å handtere eigne tap på. På nytt får vi bekrefta kor sentralt vennegruppa står i desse ungdommane sitt liv

Kari Bugge som sjølv har gjort ei undersøking om ungdom og sorg, skriv i eit hefte til ungdommane:

Mange ungdommer har drivkraft til å se framover, til å få et bra liv og til å gjøre det de hadde planlagt. Det kan jo ikke bare være trist. Mange begynner å gjøre de vanlige tingene raskt igjen, går ut med venner, drikker seg fulle. Dette er en måte å takle hverdagen på, å ha noe å fylle den med. Det kan være forferdelig tungt innimellom, og da kan det være vanskelig å be om hjelp. (Bugge, Grelland og Schrader 2006)

Menneske har ulik terskel for å be om hjelp. For mange ungdommar kan det verke som denne terskelen er svært høg. Sjølv om dei er få – så er det likevel verdt å merke seg at 8 av 100 elevar sjølv etter undervisninga om TLH meiner at det å oppsøke legen er eit dårlig verktøy for å handtere eigne tap.

12.6 Grunnleggande faktorar for sunn sorgutvikling

Bugge, Henriksen og Sandvik gjengir i sin bok "Sorg" resultatet av en studie utført av J.W Worden fra 1996 der han kom til at rundt 36% av barna kom innanfor risikosona for uheldig sorgutvikling. Både Worden og fleire andre forskarar har seinere diskutert kva faktorar som er avgjerande for at barn og ungdom skal få ei sunn sorgutvikling etter traumatiske tap. Worden fann at de faktorene som slo sterkast ut i forhold til ei uheldig sorgutvikling hos barnet/ungdommen var lav sjølvkjensle/sjølvtilitt, stressa foreldre, mange endringar i livet samtidig med traumet - som flytting, bytting av skule osv og dårlig støtte til familien frå omverda. (Bugge, Henriksen og Sandvik 2003)

Det er ikkje særlig mykje undervisningsopplegget TLH kan gjere med nokon av desse faktorane. Dei er faktorar som kvar for seg er eit produkt av mange andre forhold, både av genetisk, psykologisk og sosial karakter. Når det gjeld barn vil mestring av tapsopplevingar vere heilt prisgitt dei sentrale vaksne si mestring av dei same opplevingane. For barn vil ofte den aller største trusselen ved alle typar traume vere å bli overlatt til seg sjølv utanfor dei vaksne sin omsorg og ivaretaking. Tidlegare traume kan etter Dyregrov si oppfatning både vere ein ressurs og ei belastning alt etter korleis barnet/den vaksne opplevde å bli tatt hand om, fekk hjelp og fann gode strategiar for å handtere tidlegare traume på. (Dyregrov 1993) Etter å ha lest Winje si doktoravhandling kan ein stille spørsmålet om ikkje store traume alltid vil vere ei meirbelastning ved nye store traume, fordi dei langvarige effektane er såpass massive. (Winje 1997)

Barn og ungdom er en del av en familie, og det er i denne konteksten sorgen utspiller seg og skal mestres. Hvordan foreldre mestrer situasjonen, vil ha stor betydning for barna, og i hvilken grad barna blir tatt med i fellesskapet, er avgjørende.

(Bugge Henriksen og Sandvik 2003 s.115)

Også når det gjeld ungdom vil foreldre og vaksne si handtering av tapet vere avgjerande, men her vil der kome inn nye faktorar i forhold til barna si mestring. Ungdomstida er ei tid då vi er i ferd med å skape vår eigen sjølvstendige basis for livet vårt, og i denne perioden vil mellom anna forholdet til jamaldringane vere svært sentralt. (Jfr. kap. 8.2)

Sjølvbilde og sjølvtilitt framstår som heilt sentrale og avgjerande faktorar for å mestre tapsopplevingar. Det stemmer godt med egne erfaringar frå over 20 års arbeid med etterlatte i ulike settingar både individuelt og i grupper. Det burde heller ikkje overraske oss sidan tapsopplevingar ofte utfordrar identiteten vår direkte. Store tapsopplevingar får oss til å kjenne oss annleis. Vi reagerer annleis på ulike kvardagslige hendingar og vi kan merke endringar i matlyst, seksuell lyst, konsentrasjonsevne, overskudd og fysisk kapasitet berre for å nevne noko. (Davidsen-Nielsen og Leick 2004) I tillegg opplever mange at relasjonane til kollegaer, naboar og enkelte vener endrar karakter etter tapsopplevinga. (Bugge, Eriksen og Sandvik 2003) Ikkje til å undre seg over at tapsopplevingar derfor utfordrar sjølvbildet vårt på fleire områder.

For ungdom som frå før lever i ei tid der sjølvbildet er i ferd med å bli endra frå eit ”barnebilde” til eit ”vaksenbilde” kan endringane i sjølvbilde fort bli ei komplisert side ved tapsopplevinga.

12.7 Oppleving av samanheng som grunnlag for mestring

Den israelske professoren i medisinsk sosiologi Aron Antonovsky, som vi tidlegare har vist til, har gjennom mange bøker og publikasjonar lagt fram forskning og faglige essay om kor stor betydning det har for individet å oppleve at han eller ho står i ein meiningsfull samanheng i livet. Ei slik grunnfesta sjølvoppfatning om individet sin plass i ein større samanheng gir etter Antonovsky si oppfatning energi og ressursar til å tåle, utholde og handtere (”coping with”) store traume og kriser. Han har definert denne sjølvoppfatninga som ”Sense of coherent concept” eller berre ”Sense of Coherence” (SOC)

Her er hans eigen defenisjon av fenomenet ”Sense of coherence” (SOC):

The sense of coherence is a global orientation that express the extent to wich one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that

1) the stimuli deriving from one’s internal and external environments in the course of living are structured, predictable and explicable;

2) the recources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and

3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement.

Antonovsky har laga ein definisjon der det sentrale er ei oppfatning, ei forestilling eller trygg forvissing til seg sjølv og til verda omkring at begge deler er ”coherent” – samanhengande, integrert og logisk.

Meir spesifikt er det ei fast (men likevel dynamisk) forestilling

- a) om at både indre og ytre sansestimuli har sin logiske bakgrunn og sin eigen forutsigbare struktur.
- b) At der finst ressursar tilgjengelig for å respondere adekvat til desse stimuli, og møte dei krav som blir stilt til individet gjennom dei
- c) At desse krava er utfordringar som det er verdt å forholde seg til og bruke krefter og ressursar til å møte på ein eller annan måte.

Antonovsky tok for seg ei gruppe på 50 vaksne personar med to felles karakteristikkar: Alle hadde opplevd store traume i livet, og alle synes å ha tilpasse seg godt til dagliglivet etterpå. Etter inngåande ustrukturerte intervju vart 16 klassifisert i gruppa med sterke SOC, og 11 i gruppa med svak SOC. Vidare gjennomgang av referata frå dei ustrukturerte intervjuja viste i følge Antonovsky at denne SOC bestod av tre ulike komponentar: ”comprehensability, manageability og meaningfulness.”

Før vi ser nærare på samnhengen mellom desse tre, er det nødvendig å definere dei nærare.

Comprehensability handlar om at både det indre og ytre liv vert oppfatta som forståelig og i stor grad forutsigbart. Det betyr ikkje nødvendigvis at livet er problemfritt, men at der er sentrale element i livet som er repeterande og konsistent over tid. Informasjonsflyten til individet vert oppfatta og forstått som sammenhengande og logisk i motsetning til informasjon som vert oppfatta som kaos eller ”støy” (Antonovsky 1987)

Manageability er ei haldning til omverda prega av at den er handterbar i den forstand at individet kan hente ressursar og hjelp frå omverda for å ivareta egne behov. Og at individet kan forholde seg til omverda med positiv forventning og forhandle eller arbeide fram løysingar som gjer at individet sine behov vert ivaretatt. Ikkje slik at individet alltid får sin vilje igjennom, men at der er forventningar om ein positiv interaksjon mellom individet og omverda der omverda deler av sine ressursar og kompetanse.

"I came to call this second component manageability and formally define it as the extent to which one perceives that resources are at one's disposal which are adequate to meet the demands posed by stimuli that bombard one. At one's disposal may refer to resources under one's own control or to resources controlled by legitimate others." (Antonovsky 1987 s. 17)

Meningfullness er motivasjonselementet i SOC. Dette er ikkje først og fremst ein kognitiv komponent, men heller ei kjenslemessig grunnhaldning om at der er sider ved livet som er verdt å kjempe for å realisere - eller verne om. Denne grunnhaldninga blir stimulert heilt frå tidlig barnealder gjennom deltaking i det Aronovsky kallar "socially valued activity" og gjennom tilbakemeldingar som formidlar at individet har betydning for fellesskapet, gruppa.

"The crux of the matter is whether the quality of the response is embedded in positive affect. Play, touch, concern and voice in infinite cultural variety state: "You matter to us. "
(Antonovsky 1987 s. 97)

Til saman utgjer desse tre komponentane SOC – og høg SOC inneber ifølge Antonovsky sterke personlege ressursar til å møte kriser og traume, og til å bevare helsa gjennom desse. Og sjølv om alle tre er viktige for å bevare helsa gjennom eit traume, så meiner han å kunne påvise at den siste, "meaningfulness" har størst kraft i seg til å påverke dei andre to.

Med lavt score på "meaningfulness" er Antonovsky sin tese at dei to andre faktorane også står i fare for å forvitne, sjølv om dei har vore og er sterke. På sama måten som han meiner "meaningfulness" er motivasjonen som skal til for å leite fram ressursar i og utanfor seg sjølv, til både å forstå og å handtere krisene i livet.

Med andre ord meiner Antonovsky at sjølv om vi har innsikt i kompleksiteten i livet og veit om kva verktøy som finst for å handtere krisene som kastar oss ut i ustabilitet, så kjem vi til å bli hengande etter og gi opp kampen for å komme i likevekt, dersom vi ikkje eig motivasjon til å finne verktøya og gå laus på utfordringa det er å skape ny stabilitet i livet. Og motivasjonen er altså i følge Antonovsky opplevinga av at livet, eller i alle fall sider ved livet har mening, og at eg som individ har ein plass, ei oppgåve, eit bidrag i denne samanhengen. Men Antonovsky må ikkje forståast dit at dei to andre komponentane er uviktige. Alle er sentrale, og alle tre påverkar kvarandre, men påverkningskrafta er størst frå "meaningfulness" til dei to andre.

”The motivational component of meaningfulness seems most crucial. Without it, being high on comprehensibility or manageability is likely to be temporary. For the committed and caring person, the way is open to gaining understanding and resources. Comprehensibility seems next in importance, for high manageability is contingent on understanding. This does not mean manageability is unimportant. If one does not believe that resources are at one’s disposal, meaningfulness will be lessened and coping efforts weakened. Successful coping, then depends on the SOC as a whole.” (Antonovsky 1987 s.22)

Antonovsky sine teoriar er vanskelig å etterprøve klinisk, og kokt ned til essensen kan dei synast noko enkle. Ressursterke middelklasseborgarar som har fått sterke forsikringar opp gjennom barndom og ungdom at dei er elskja og dugande, og som i tillegg er velsigna med ei optimistisk haldning til livet og framtida – handterer kriser meir konstruktivt enn ungdom som har vakse opp i slummen med stadige erfaringar av at alt går ”ad dundas” uansett. Det skulle vel ikkje undre nokon.

På den andre sida støttar Antonovsky seg til funn som mange andre forskarar har gjort om stressmestring. Antonovsky meiner å hente støtte for sine teoriar både frå Kaplan (1985) Lazarus and Folkman (1984) Heilburn and Pepe (1985) (Antonovsky 1987)

Og Antonovsky lanserer ingen teori om at høg SOC alltid som ein nødvendig konsekvens fører til at individet mestrar eller handterer krisene konstruktivt. Hans teori er heller eit innspel der han argumenterer for at høg SOC ofte medfører gode mønster for tilpassing i krisesituasjonar.

Uansett er Antonovsky sine teser svært interessante med omsyn til om det er mulig å kvalifisere barn og ungdom til å mestre personlege tap i framtida. Hans fokus på ”meaningfulness” er ikkje eit hovudtema i undervisningsopplegget TLH.

Undervisningsopplegget framhevar rett nok at vi menneske ofte representerer ”håp” og ”meining” for kvarandre, og undervisninga kan indirekte medføre at elevane i større grad kan støtte kvarandre i krisetider. Men TLH handlar først og fremst i Antonovsky sine termer om å forstå ulike typer tap og tapsreaksjonar, og å leite fram arsenalet av verktøy for å handtere tap og tapsreaksjonar.

Dersom Antonovsky si vektlegging av ”meaningfulness” er rett i forhold til å handtere store kriser, kan ein lure på om undervisningsopplegget TLH først og fremst har verdi for dei som allereie opplever ei høg grad av ”meining” i livet sitt. Desse har då den motivasjonsfaktoren som trengs for å tilegne seg ny forståelse av korleis kriser påverkar oss på alle områder i livet, samstundes som dei er motivert til tilegne seg informasjon om dei ulike verktøy som finst tilgjengelig dersom krisa eller tapet skulle komme.

Der er spor i evalueringane av undervisningsopplegget som kan støtte ein slik konklusjon, utan at dette på nokon måte er signifikante funn. Ein av elevane, ei jente, som sjølv har opplevd store tap skriv i ei tidlegare elevevaluering etter å ha vore med på TLH:

”denne undervsninga skulle eg hatt før, for pappa døde i fjor og det har vore veldig vanskelig. Veldig bra undervisning. Jeg kjente meg godt igjen”. (Evaluering 2005)

Andre elevar som tydelig også har opplevd store tap reagerer stikk motsett.

Her er ei anna jente frå elevevalueringane året etter:

”Jeg skulle ønske jeg ikke hadde kommet. (til siste timen i kirka. Min anm.) Dette var kjempetøft. Jeg tok på maske hele tida” (Evaluering 2006)

I det siste tilfelle kan det tenkast at undervsningen og særlig møtet med den etterlatte i siste time revitaliserte opplevinga av at tapsopplevinga kasta vedkommende ut i eit kaos av kjensler og usamanhengande tankar. Men forklaringa på denne skilnaden kan like gjerne vere heilt andre. Kanskje den første jenta opplever at ho har sterk støtte i venninner i klassen og såleis kan vere meir åpen om si sorg, medan den andre jenta ikkje har den same støtta og dermed kjenner det svært truande dersom medelevar skulle sjå/avdekke hennar sorg.

12.8 Faren for retraumatisering

Begrepet ”retraumatisering” vert brukt om opplevingar der personar som har opplevd eit traume gjenopplever noko av dei same kjenslene og den same opplevinga som karakteriserte traumet – og på denne måten opplever å bli traumatisert på nytt.

Begrepet vert først og fremst brukt for å beskrive det som kan skje når profesjonelle hjelparar i samtale eller terapi exponerer konfidenten for tankar, minner og kjensler knytta til det aktuelle traumet som ligg kort eller langt tilbake i tid. (Hokland 2007)

Både barn, ungdom og vaksne kan av eige ynskje velgje å gå inn i eit tidlegare traume i ei sorggruppe eller i ein samtale med andre ungdommar eller vaksne. Men då er rammene definerte på førehand, og samtalane vert leia av fagfolk som er merksame på at dei ikkje skal legge press på ungdommane. Det er først og fremst når barn og ungdom føler seg tvungen inn i ei ramme der deira traume får uønska fokus på ein eller annan måte, at retraumatisering kan skje. Einkvar terapeut eller sjelesørger med erfaring veit kor viktig det er å respektere eit anna menneske sine grenser når det gjeld å åpne opp for smertefulle erfaringar. Dersom sjelesørgaren legg press på konfidenten til å brette ut sine innerste kjensler før vedkomande sjølv opplever at relasjonen er trygg nok, kan dette medføre at konfidenten opplever seg krenka, og dermed lukker seg til å staden for å åpne opp.

Sjølv om ”retraumatisering” først og fremst er eit begrep som høyrer heime i terapien – så er det også viktig for dei som skal undervise i TLH – og i liknande opplegg – å vere merksame på dette fenomenet.

Tillit mellom menneske må byggast opp gradvis uansett kva type relasjon det er snakk om. Og ein vaksen som skal formidle noko av verdi til ei ungdomsskuleklasse må også etablere ein slags tillit før elevane er villige til å ta imot eller lytte til det som blir presentert. Grunnleggande for tillit mellom menneske er som tidlegare nevnt ei oppleving av gjensidig respekt og av at den andre vil meg godt – eller i alle fall : den andre vil meg ikkje vondt. Menneske har ulik grense for kor nært dei vil sleppe andre menneske innpå seg – og kor lang tid dei treng for eventuelt å oppnå tilstrekkelig tillit for at det det i det heile tatt skal vere aktuelt. Når menneske prøver å trenge seg innanfor den grensa vi har sett om oss sjølv, kan det verke truande – og dersom dei bryt grensa kan det opplevast direkte krenkande. Knud E: Løgstrup kallar denne grensa for den einskilde si ”urørlighetssone” (Løgstrup 2000)

Nokre menneske vel bort fly som transportmiddel. Dei tek tog eller buss for å sleppe den angsten og klaustrofobien dei kjenner på ved frivillig å bli stengt inne i flykroppen under

reisa. Mange tar likevel fly sjølv om dei synes det er trangt og ubehagelig. Men vi kan lett sjå for oss at det ville vere eit overgrep å tvinge nokon til å ta fly mot sin vilje.

Eit klasserom er ikkje låst på same måten som ein flykropp. Klasseromsdøra er åpen og elevane kan forlate klasserommet når dei ynskjer berre ved å gi beskjed til læraren. Men ein kan likevel tenke seg at det kan vere vanskelig for ein elev å reise seg frå pulten og forlate klasserommet, dersom han eller ho veit at alle dei andre forstår at no går han/ho fordi det vart for tøft å vere her. For elevar som har opplevd store tap er det sentralt at dei kjenner seg trygge på kva som skal skje i undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp”. Elevane må sjølv føle at dei har kontroll over si eiga involvering – og kjenne at deire ”urølighetssone” vert respektert.

I undervisningsopplegget TLH ynskjer vi å fremme engasjement og involvering i tema rundt tapsreaksjonar og verktøy for å bearbeide ulike tap. Målet er å formidle kunnskap om tapsreaksjonar og verktøy for at elevane skal kunne hente fram denne kunnskapen i møte med egne eller andre sine tap i framtida. Undervisningsopplegget er ikkje primært mynta på ungdommar som står midt oppe i ei krise, men der vil alltid vere slike elevar i nokre av klassane – og dette må dei som underviser vere merksame på.

Elevane treng å få vite kva det er dei skal vere med på. At dei skal ha 6 skuletimar om ”sorg og tap” kan høyrest både overeldande og skremmande ut. Den informasjonen som vert gjeven på førehand bør også bli gitt vidare til foreldre og føresette, slik at dei også kan vere med å følge opp elevane undervegs. For nokre elevar kan det vere behov for svært detaljert informasjon om tema for den einskilde timen – og om undervisningsformer. På den måten kan informasjon verke angstdempande og angstforebyggande. For nokre få elevar vil informasjonen dei får på førehand vere avgjernade for at dei vel å ikkje delta på desse timane. Og sidan TLH ikkje er eit ”terapiopplegg” må det vere heilt greit at einskildelevar vel å ikkje delta på undervisninga fordi dei ikkje ynskjer å bli konfrontert i klasserommet med påtrengande minner frå egne traume.

Også når undervisninga er komen igang vil det vere nødvendig med stadig informasjon om det som kjem vidare. Heile tida er formålet at elevane skal vere førebudd på det som kjem – og ikkje skal oppleve at dei vert tekne på senga eller pressa inn i noko som dei absolutt ikkje vil vere med på.

Samstundes er det ein fare for at vi blir for redde for at elevane skal bli rørt eller kjenne på sine egne kjensler. TLH er ikkje eit tørt undervisningsopplegg, og det er naturleg at elevar kjenner klump i halsen til tider. Då er det ei oppgåve for undervisar å vere med å skape eit klima i undervininga som gir rom for dette, samstundes som ingen elevar skal kjenne seg utlevert eller blottstilt overfor dei andre. Klimaet for å vise kjensler er svært ulikt frå klasse til klasse – og det er mange ulike forhold som avgjer korleis dette klimaet er. Konfliktnivået mellom elevar i klassen vil vere avgjerande – og ikkje minst vil noko av grunnlaget allereie vere lagt av den eller dei lærarane som har hatt ansvar for klassen gjennom dei to foregåande åra på ungdomsskulen.

Det seier seg sjølv at dersom ein klasse har ei historie med store motsetningar og kanskje mobbing mellom elevar, vil dette påverke den generelle tryggleiken i klassen. I ein slik klasse er det særleg vanskelig å stikke hovudet fram, anten det no handlar om å uttrykke tydelige meiningar om ei sak, eller det gjeld å dele personlege erfaringar.

I klassar med stort prestasjonspress og sterk konkurranse mellom elevane om å få gode karakterer, vil ein også kunne oppleve noko av det same: nemlig at der er lite rom for personlege innspel. I slike klassar kan ein oppleve at konformitetspresset er merkbart, og det å dele egne tapserfaringar i elevgruppa kan kjennast særleg risikabelt.

Dei som underviser i TLH eller liknande opplegg bør derfor halde seg til å bruke egne tapserfaringar og erfaringar frå andre som eksempel i undervisninga. Også når elevane arbeider i gruppe er det eit poeng at dei skal involvere seg i samtaler om tapsreaksjonar utan å måtte dele egne erfaringar. Gruppeaktivitetane i TLH er som tidlegare nevnt knytta til framlagte ”case” som elevane i neste omgang skal reflektere rundt. Gruppevis skal elevane plukke ut relevante tapsreaksjonar frå kortstokken der kvar reaksjon har fått sitt kort. Like eins ulike verktøy for å handtere tapsopplevingar. På denne måten kan elevane diskutere ulike reaksjonar og verktøy utan å måtte blottstille seg.

Sjølv om mange ungdomar veit å seie ifrå når vaksne vert for nærgåande – er det også nokre som i respekt for vaksne autoritetar svarar på det dei vert spurt om, også når dei kjenner det ubehagelig. Etter undervisninga om gravferdsritualet i kyrkja vert klassane på 30 elevar delt i to grupper der den eine ser på utstillinga av elevarbeider (Jfr. Kap. 6.4) og den andre gruppa set seg ned og samtaler vidare om erfaringar frå gravferder, bæreandakter og liknande. Her er

det lett å trakke over grensa og utfordre enkeltelevar for sterkt. Dette er særlig alvorlig fordi elevane i denne delen av undervisninga er i kyrkja – og såleis for mange elevar på ”framandt” område. For elevgruppa er det verdifullt dersom nokon vil dele av sine erfaringar, men den som underviser må vere særlig varsam med å legge press på elevane for å få dei til å dele sine eigen opplevingar.

Også i klasserommet er der ein fare for at enkeltelevar som har opplevd store tap kan oppleve sterkt ubehag ved at minner og kjensler frå tidlegare traume vert revitalisert gjennom undervisninga. Derfor er det svært viktig at klasselærar er godt informert om kva som skal takast opp i dette undervisningsopplegget, og at læraren også er tilstades og kan

Oppsummering

13 Samandrag

Undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” (TLH) er brukt i Ungdomsskulane i indre bydel i Ålesund dei siste tre skuleåra. Opplegget er forankra i ”Kunnskapsløftet” og er laga av Tore Johan Øvstebø og Olav Rønneberg som begge er tilsette i ulike kyrkjelydar i Den norske kyrkja i Ålesund. TLH tek opp følsomme problemstillingar knytta til ulike typar tap, og let også elevane få møte nokon som har opplevd eit stort tap, og som fortel om traumet, om reaksjonar og strategiar for mestring.

TLH vert gjennomført i eit nært samarbeid med skulane der klasselærer fylgjer heile undervisninga.

Denne oppgåva har fokus på verdien av eit slikt opplegg, sett i forhold til dei utfordringar menneske står overfor i møte med store tap.

Norsk ungdom anno 2007 er eindel av eit moderne samfunn som i stor grad fokuserer på individet sine rettar og plikter til å ”skape sitt eige liv”, og der dei også sjølv må velge kva autoritetar dei vil støtte seg til. Identiteten vert forma i relasjon til andre menneske, og for ungdom synes relasjonen til jamaldringane å vere særlig sentral. Derfor er det også viktig at ungdommane som sosial gruppe har kunnskap og innsikt om tap og tapsreaksjonar. Dersom dette er felles kunnskap i gruppa, vil det vere lettare å bearbeide tap i relasjonane ungdommane imellom.

For å få eit innblikk i elevane sine oppfatningar og innsikt om tap og tapsreaksjonar før og etter undervisningsopplegget TLH vart gjennomført, vart det i samband med denne oppgåva gjennomført ei spørreundersøking i alle 10. klassene i same årskull ved Blindheim Ungdomsskule i Ålesund. Undersøkinga viser at elevane får auka innsikt om kva som kan føre til tap, om ulike tapsreaksjonar og om kva type verktøy som kan brukast for å handtere tap. (Mestring) Undersøkinga viser også at jenter synes å ha betre innsikt og meir kunnskap om dette emnet enn gutane, og at denne skilnaden vert mindre etter undervisninga er gjennomført. Dessutan antydar undersøkinga at ungdom i stor grad nyttar kvarandre som næraste fortrulige.

Forskning om dei langvarige følgene av store traume, viser at mange er prega av traumet mange år etterpå, både med psykiske belastningar/smerter og reaksjonar av sosial karakter. (isolasjon, tilbaketrekking etc.) Fleire forskarar viser på den andre sida at ulike typar traume på sikt kan gi individet ny kunnskap og innsikt, ny meining – og nye ferdigheiter som til dømes større evne til å forstå andre og til å inngå i nære relasjonar. Det er ikkje mulig å trekke enkle konklusjonar om kva som avgjer om eit menneske får desse nye ”godene” midt i alt dei har tapt. Men der er dokumentasjon som kan tyde på at dei som på ulike måtar integrerer traumet i ei ny forståing av seg sjølv og av omverda – dei er mindre isolert og opplever i større grad at traumet også har medført personlig modning og vekst – mellom anna i relasjon til andre menneske.

Kunnskap og innsikt om tap, tapsreaksjonar og mestring er berre ein av fleire faktorar som påverkar menneske si evne til å handtere personlige tap. Støtte frå nettverk og eit positivt sjølvbilde og ein trygg identitet er andre avgjerande faktorar. Men dersom TLH kan auke elevane sin kunnskap om tap, tapsreaksjonar og mestring – så kan det ha stor betydning saman med andre faktorar.

Sjølv om undervisningsopplegget synes å auke elevane si innsikt om tap og tapsopplevingar, inneber TLH også ein reell fare for å revitalisere enkelte ungdommar sine tidlegare traume. Faren for retraumatisering er størst dersom elevar og foreldre ikkje får tilstrekkelig informasjon på førehand.

14 Utsyn

Flukt er ein naturleg reaksjon på store traume. Ein bedriftsleiar som miste sin eigen son i sjølvord fortalde at ein av hans første impulsar etter katastrofa var å flytte frå alt. Berre komme seg vekk. Vekk frå huset, bedrifta, venene og lokalsamfunnet.

Flukt er skjeldan ei god løysing over tid. Undervisningsopplegget ”Tap, livsmot og håp” er eit uttrykk for den motsette impulsen. Den langsiktige refleksjonen, åpenheita og strevet. Verken denne oppgåva eller andre dokumentasjonar underslår at det å bearbeide tapsopplevingar er kraftkrevjande strev, og at flukten og fortrenginga kan vere nødvendig ei tid.

Men som Parry og Chesler også uderstrekar i sitt materiale – ”in the long run” – på lang sikt er det ei utfordring å integrere våre tap i ei større forståing av oss sjøve og verda omkring oss. (jfr. side 60) Vi er sårbare alle saman – og denne erkjenninga vert bekrefte i møte med ulike typar tap og traume. Men i denne sårbarheita ligg det også eit potensiale til å utvikle vår empati og vår evne til utvikle nære relasjonar.

Dei tema som vert teke opp i undervisningsopplegget ”Tap livsmot og håp” er tema både barn og ungdom har godt av å reflektere over etter kvart som dei modnast. I vår del av verda der vi kan kjøpe det meste – er vi likevel ikkje usårbare. Paulus sine ord er gyldige til alle tider: ”lever vi så lever vi for kvarandre.” Sidan det vert dokumentert at tapsopplevingar er avgjerande for korleis vi tolkar oss sjøve og verda omkring, og fordi det vert dokumentert at det tar lang tid å bearbeide store traume, så er det rimelig å konkludere med at kunnskap og innsikt om desse grunnleggande sidene ved tap og tapsopplevingar er ”sentral livskunnskap” – eller grunnleggande innsikt til ”livsmestring”.

Det er ikkje dermed sagt at kunnskap og innsikt er nok til å mestre alle typar traume, men spørsmålet var om undervisningsopplegget TLH har verdi i denne samanheng. Det meiner eg denne oppgåva kan dokumentere.

Både fordi elevane ved Blindheim Ungdomsskule tydeligvis har fått auka innsikt – og fordi forskninga som det er vist til i denne oppgåva i alle fall antydar at gode mestringsstrategiar er prega av at individet finn fram til forståing/innsikt i det som har hendt – og får hjelp til å integrere den vonde hendinga/tapet i livet sitt.

Denne oppgåva har også sett fokus på kjønnskilnadane når det gjeld mestringsstrategiar og innsikt om tap og tapsreaksjonar. Kanskje er det på sin plass å vurdere om vi skulle hatt egne undervisningsopplegg for gutar om dette temaet? Der er mange lettfattelige bøker om sorg og tap, men felles for brorparten av dei, er at dei som fortel om sorga si og som kjem med personlege erfaringar i desse bøkene, svært ofte er kvinner. Vi treng fleire menn som frimodig fortel om sine opplevingar og sine strategiar – og vi treng meir forskning som kan gi oss svar på kvifor det er slik at menn og kvinner ofte vel ulike mestringsstrategiar etter tap og traume.

Det kan opplevast som ei belastning for elevar som sjølv har opplevd store tap, å bli tvungen til å delta i eit undervisningsopplegg som revitaliserer sterke kjensler, minner og tankar om egne traume. Derfor er det viktig å informere både elevar og foreldre når slike tema skal takast opp i skulen, slik at elevane har sjansen til å be seg fritatt frå undervisninga dersom dei trur det vert ei påkjenning å delta. Dei elevane og foreldra som ynskjer det, bør få detaljert informasjon om undervisningsplan på førehand.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco. London. Jossey-Bass Publishers
- Bugge, K., Grelland, E., Schrader, L., *Ungdom og sorg*. Oslo. Landsforeningen til støtte ved krybbedød. (Informasjonshefte)
- Bugge, K.E., Eriksen, H., Sandvik, O., (2003) *Sorg*. Oslo. Fagbokforlaget
- Bunkholt, V. (1982) *Lærebok i psykologi for helse- og sosialarbeidere*. Oslo. Tanum Norli
- Davidson-Nielsen, M., Leick, N. (2004) *Den nødvendige smerte. Om tab, sorg og adskillelsesangst*. 2. utg. København. Hans Reitzels Forlag
- Dyregrov, A. (1993). *Katastrofepsykologi*. Oslo. Ad Notam. Gyldendal AS
- Dyregrov, A. (2000) *Barn og traumer*. Oslo. Gyldendal
- Dyregrov, K. (2006) *Styrket omsorgsapparat for unge etterlatte etter selvmord. Resultat fra forskningsdel – delmål 1*. Bergen. Senter for Krisepsykologi.
- Ekvik, S. (1996) *Tårer uten stemme*. Oslo. Verbum
- Everett EL og Furseth I *Masteroppgaven*. Oslo. Univeristetsforlaget (2004)
- Frønes, I. (1994) *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Frønes, & Brusdal, (2000) *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gjærum B, Grøholt B, Sommerschild H (1988) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano
- Goodman, J. H. (2004) *Coping With Trauma and Hardship Among Unaccompanied Refugee Youths From Sudan*. Qualitative Health Research, Vol. 14, No. 9, 1177-1196 (2004)
© 2004 SAGE Publications. <http://qhr.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/9/1177>
- Gould MS, Fisher P, Parides M, Flory M, Shaffer D (1996) "Psykosocial risk factors of child and adolescent completed suicide." Arch Gen. Psykiatri.
- Heggen, K. (2002) *Utkantjentene sin stille revolusjon*. Tidsskrift for ungdomsforskning. nr. 2. side 3 – 20.
- Heggen, K., Jørgensen, G., Paulgaard, G. (2002) *De andre. Ungdom, risikoner og marginalisering*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hoff, L.A. (1986) *Kriser. Å forstå og hjelpe mennesker i krise*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

- Hokland, M (2007) *Kan noen traumatiserte pasienter ta skade av eksponering for minner om traumer?*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening. Nr. 10 – 2007. side 1150 – 1158.
- Holmquist, M. (red.) (2007) *Jeg tror jeg er lykkelig. Ung tro og hverdagen*. Oslo. Kloster Forlag.
- James, J.W., Friedman, R. (2003 –2006) *Sorgbearbetning. Et handlingsprogram for känslomässig läkning vid dödsfall, separationer och andra förluster*. Svenska Institutet for sorgbearbetning.
- Jerlang,E (red.) (1996) *Utviklingspsykologiske teorier*. Ad Notam. Oslo .Gyldendal Norsk Forlag.
- Krange, O., Øia,T. (2005) *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo. J.W. Cappelens Forlag AS
- Kvalheim Lundin, I., Wichstrøm, L. (2006) *Ung i Norge – Psykososiale utfordringer*. Oslo. Cappellen AkademiskForlag.
- Kvanvig, H. (1976) *Håpet om en annen verden: Verdensflukt og verdensforandring i lys av de kristne tro*. Oslo Aschehoug & Co.
- Kvanvig, H. (1992) *Håpets tegn*. Alsike Prosjekt, svenska kyrkan. Nr 1 s. 1 - 15
- Lasch, C. (1986) *Seg selv nok? Om å overleve psykisk i krisetider*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Mead, G.H. (2005) *Sindet, selvet og samfundet*. København. Akedemisk Forlag.
- Parry, C., Chesler, M.A. (2005) *Thematic Evidence of Psychosocial Thriving in Childhood cancer Survivors*. Qualitative health research, vol 15 No 8, October 2005, 1055 –1073. <http://qhr.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/8/1055>
- Pedersen, W. (1998) *I randsonen*. Nytt nordisk tidsskrift 4. s. 331 -343
- Ranheim U. (2003) *Vær der for meg*. Tell forlag
- Raundalen, M., Schultz, J.H., (2006) *Krisepedagogikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1986) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo. Universitetsforlaget AS (1998)
- Stenstrup, A. (2007) *Hvordan kan narrativ kristen sjelesorg meddele håp til mennesker med kroniske lidelser?* Masteroppgave i diakoni. Det norske Diakonhjem. Oslo
- Strandbu, Å., Øia,T. (2007) *Ung i Norge. Skole fritid og ungdomskultur*. Oslo. Cappellen AkademiskForlag.
- Vaage, S. (1998) *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Vinnes, B og Myskja, A. (2003) *Kampen om håpet.En bok om livshjelp*. Oslo. Fagbokforlaget.

- Winje, D. (1997) *Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adult's and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbudalen, Norway 1988*. Bergen. Faculty of Psychology. University of Bergen.
- Winje, D. (2006) *Fra lammende uvirkelighet til smertefull virkelighet*. Foredrag LEVE-Norge sitt landsmøte, SAS Radisson Ålesund 4. mai. 2006.
- Worden, W.J. (2006) *Sorgrådgivning och sorgterapi. En bok för alla som möter och vill hjälpa sörjande*. Svenska Institutet för Sorgbearbetning
- Wright M., Crawford. E., & Sebastian, K. (2007) *Positive Resolution of Childhood Sexual Abuse Experiences: The Role of Coping, Benefit-Finding and Meaning-Making*. Journal of family violence 2007, nr. 22 s. 597 – 608.