



Hvem sagde sorg?

FORFATTERE:

Christine Bendix
Pernille Horn
Sofie Bak Wraae

VEJLEDER:

Anne Mette W. Nielsen

Aalborg Universitet

Kandidatafhandling - Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	----------------------------------------------

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Pernille Horn	20141406	
Navn Christine Bendix	20141402	
Navn Sofie Bak Wraae	20141507	
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1. august 2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale- titel	Hvem sagde sorg?	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	504.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	253.488	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Anne Mette W. Nielsen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Hvem sagde sorg?

Kandidatafhandling ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Læring og Forandringsprocesser

1. udgave, 1. oplag 2016

Udgiver: Aalborg Universitet, København

Copyright 2016: Christine Bendix, Pernille Horn, Sofie Bak Wraae

Forfattere: Christine Bendix Pernille Horn og Sofie Bak Wraae

Foto: Demeter Attila

Projektleder: Christine Bendix

Redaktør: Sofie Bak Wraae

Produktionschef: Pernille Horn

“Død, ulykke og sorg. Det er jo ting, som man ikke bare siger er en del af en eksistentiel krise. Det er noget, vi alle sammen kommer igennem. Man vil før eller siden miste nogen, man elsker, hvis man lever... Så hvorfor skal man ikke snakke om det?”

Studievejleder, Svendborg Gymnasium

ABSTRACT

Statistics from the database of Statistics Denmark show that one out of every fourth child and young adult will experience serious illness or death in their immediate family before the age of 25. In addition to the significant amount of people who have lost a parent in their early childhood years, more than 500 young adults in Denmark have lost a parent while attending a secondary education. Research from the Danish Cancer Society (DCS) shows that young people who are suffering from the loss of a loved one face an increased risk of developing a psychosocial condition like depression as a consequence of their loss. DCS highlights the need for care and support provided by the people who are in daily contact with the young adults that are grieving the loss of a family member. In this regard, DCS underscores the importance of both personnel relations as well as more formal ones like teachers and guidance counselors in schools and other educational institutions.

In the light of the above the aim of the present study is to investigate the challenges faced by Danish secondary educational institutions, in specific Danish High Schools in dealing with students, who experience grief following the loss of a loved one. The study builds on empirical data gathered through a three-stage future workshop with four student counselors from Svendborg Gymnasium, in which each counselor has been invited to express the challenges they encounter when working with students afflicted with great personal grief. Based on the empirical findings the Thesis seeks to conceptualize how grief is interpreted and managed at Svendborg Gymnasium, and how this relates to a broader societal perspective on grief.

The Thesis' theoretical approach draws on Jürgen Habermas' Communicative Paradigm, as well as theories on death and grief in a post-modern world by the British Sociologist Tony Walker. The study concludes that student counselors at Svendborg Gymnasium working with grief inherently face four predominant coping challenges, and that all four challenges can arguably be traced back to society's professionalization of grief and the normative- and institutional political reality, under which Svendborg Gymnasium exists. This reality fosters different undesirable coping strategies on part of the counselors in relation to grief management, which lead to a dictation and delimitation of grief and grief management in a High School setting.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Kapitel 1	1
Introduktion	2
Problemfelt	2
Problemformulering	7
Død og sorg i et historisk perspektiv.....	7
Læseguide	14
Kritiske refleksioner og overvejelser	19
Kapitel 2	23
Forskning og empiri	24
Svendborg Gymnasium	24
Aktionsforskning som forskningsmetode	27
Kritisk-utopisk aktionsforskning.....	29
Undersøgelsesdesign.....	34
Fremtidsværksted	35
Observation.....	37
Faktuelt interview.....	39
Bearbejdning af empiri	40
Analyseforberedende bearbejdning	41
Kapitel 3	45
Procesbeskrivelse	46
Forberedelsesfasen	46
Kritikfasen	51
Utopifasen	55
Realiseringsfasen.....	56
Kritisk refleksion over metoden.....	58
Kapitel 4	63
Videnskabsteori og teori	64
Kritisk teori som videnskabsteori.....	64
Habermas og Kritisk teori	66
Elementer af det kommunikative paradigme	68
En teori om døden i det senmoderne	76
Tony Walter	76
Kapitel 5	85
Analyse og konklusion	86
Begrebsafklaring	87
Udfordringer i relation til håndtering af sorg i gymnasiet	88
1. Vi kender ikke døden	89
2. Sorghåndtering - forståelse og fordeling	97
3. Viden og uddannelse.....	104
4. Ydre omstændigheder	110
Sorghåndterings paradokser	117
Konklusion.....	120
Kapitel 6	125
Perspektivering	126
Litteraturliste	133
Artikel	139

KAPITEL 1

I dette kapitel vil vi skitsere det *Problemfelt*, denne undersøgelse bevæger sig indenfor. Dette afsnit vil lede frem til specialets *Problemformulering*.

Herefter vil vi give en indføring i *Død og sorg i et historisk perspektiv*, da dette er med til at rammesætte specialets undersøgelsesgenstand.

Afslutnings vil vi gennem en *Læseguide* tilbyde læseren et overblik over specialets samlede opbygning og indhold.

INTRODUKTION

“Død, ulykke og sorg. Det er jo ting, som man ikke bare siger er en del af en eksistentiel krise. Det er noget, vi alle sammen kommer igennem. Man vil før eller siden miste nogen, man elsker, hvis man lever... Så hvorfor skal man ikke snakke om det?”

Dette essentielle spørgsmål stiller en studievejleder fra Svendborg Gymnasium i forbindelse med hendes arbejde med unge sorgramte gymnasieelever.

I dette speciale vil vi med udgangspunkt i fire studievejlederes perspektiver på sorg og sorghåndtering i gymnasiet undersøge, hvilke udfordringer danske gymnasier kan stå overfor i mødet med elever, der har oplevet at miste eller mister en nærtstående i gymnasieårene. På den baggrund har specialet til formål at belyse, hvordan sorg hos elever forstås og håndteres på Svendborg Gymnasium, og hvordan dette kan forstås i et samfundsrelateret perspektiv.

Problemfelt

Kommende afsnit har til formål at præsentere specialets problemfelt. Heri vil vi introducere specialets problemfelt og en del af den viden og forskning, som findes i forhold til sorg og sorghåndtering af unge.

Hvert år mister over 500 unge en forælder, mens de går på en gymnasial ungdomsuddannelse (Link A). Hertil kommer alle de unge, som starter i gymnasiet med tabet af en forælder i bagagen, eller som har en alvorligt syg forælder.

I en analyse udarbejdet af CEFU i 2012, på foranledning af organisationen *Børn, Unge og Sorg*¹, belyses det, hvordan pårørende og efterladte unge ser på egen trivsel. Det belyses ligeledes, hvordan det at være pårørende eller efterladt er koblet til forskellige former for mistrivselsrelaterede handlinger, samt hvad det betyder for unge og deres trivsel, at de har talt med nogen om at være pårørende eller efterladt (Nielsen, Sørensen & Hansen 2012:4). I rapporten fremgår det, hvordan unge pårørende og efterladte er udsatte i forhold til

¹ Børn, Unge og Sorg er en organisation, som gratis tilbyder støtte og behandling til børn og unge under 28 år,

normalpopulationen på forskellige vis. Blandt andet kommer det til udtryk, at over 23 % af de unge i aldersgruppen 15-24 år, som er pårørende til en alvorligt syg forælder, eller som har mistet en forælder, har overvejet at tage deres eget liv (Nielsen et al. 2012:5). Til sammenligning er tallet for unge, som ikke er pårørende eller har mistet en forælder 14,7 % (ibid.).

Ny forskning fra Kræftens Bekæmpelse beskriver, hvordan børn og unge er i forhøjet risiko for at udvikle depression som konsekvens af tabet af en forælder inden det 30. leveår. Nærmere bestemt er risikoen for at få antidepressiv medicin hele 20 % højere for denne gruppe efterladte end for deres jævnaldrende, som ikke har mistet en forælder.

Undersøgelsen omfattede 1,1 million danskere, der blev født i perioden 1970-1990, hvor omkring 71.380 mistede en forælder, før de blev 30 år. Blandt den gruppe, som havde mistet en forælder, begyndte 6.050 at tage medicin til behandling af deres depression, efter en læge eller psykiater stillede diagnosen om en behandlingskrævende depression (Link B). At risikoen for at bruge antidepressiv medicin er ekstra høj i særligt ungdomsårene, hvis man mister en forælder, fremkommer også af forskningen. For drenge, der mistede en forælder i alderen 13-19 år, var risikoen for at bruge antidepressiv medicin forøget med 31 %, mens risikoen for piger var forøget med hele 43% i forhold til deres jævnaldrende, som ikke havde mistet (Link C).

På baggrund af ovenstående samt det faktum, at mere end hvert fjerde barn eller unge menneske inden det 25. leveår vil have haft alvorlig sygdom eller død tæt inde på livet (Egmont Fonden & Mandag Morgen 2013:6), lavede Egmont Fonden og Mandag Morgen i 2013 en stor undersøgelse; *Omsorgsmålingen: Når Sorgen Rammer*. Undersøgelsens formål var at få børn og unges stemmer frem i lyset i forhold til, hvordan *de* oplevede det at have en alvorligt syg forælder eller at miste en forælder. En viden som hidtil ikke havde været dokumenteret. Et af undersøgelsens budskaber er, at der ikke en universel formel for støtte til børn og unge, der oplever sygdom og død. Man er nødt til at forholde sig til det enkelte barn eller unge menneske (ibid.). En af undersøgelsens konklusioner var, at meget få unge, der oplevede at miste en forælder i gymnasieårene, følte sig imødekommet og ikke mindst "set" i forbindelse med deres tab. Kun 8 % oplevede, at én af deres lærere tog sig af dem, da sygdommen eller døden

indtraf. Blot 15 % oplevede, at deres lærere var gode til at tale med dem. 23 % tilkendegav, at de ønskede, at deres lærere havde spurgt mere ind til dem og deres situation (Egmont Fonden & Mandag Morgen 2013).

Projekt Unfair udspringer på baggrund af *Omsorgsmålingen: Når Sorgen Rammer* og den problematik, som omsorgsmålingen fremsætter. Projekt Unfair er udarbejdet af Børn, Unge og Sorg, og projektet har til formål at reducere isolation og frafald på de gymnasiale ungdomsuddannelser hos unge med alvorligt syge eller døde forældre. Selv beskriver forfatterne bag projektet og den efterfølgende evaluering af projektet, som er den rapport, der refereres til i det kommende, at det er “[...] projektets overordnede formål, at sårbare unge forbliver en del af fællesskabet i gymnasiet på trods af deres særlige livsvilkår, således at de bliver i stand til at gennemføre et uddannelsesforløb og på sigt opnå tilknytning til arbejdsmarkedet.” (Evaluering af Projekt Unfair 2014:3). Projektet bestod af to delprojekter: fyraftensmøder med studievejlederne og lærere, hvor der blev holdt oplæg omkring sorgramte unges behov og reaktioner samt klassebesøg, hvor frivillige og professionelle holdt oplæg for klasser, hvori der sad en eller flere sorgramte unge (ibid.:4). Projektet havde således både fokus på ansatte, der var i kontakt med elever, samt elevgrupperne. Bevæggrunden for at udvikle og gøre brug af fyraftensmøderne med studievejledere og lærere som en del af projektet, er grundet en erfaring, hvor “[...] rådgivning og vejledning af nøglepersoner har en positiv effekt på den berøringsangst og de barrierer, der ofte eksisterer omkring emner som alvorlig sygdom og død.” (ibid.:5). Ifølge Projekt Unfair er tre ud af ti unge, som mister en forælder, i risiko for at få kompliceret sorg eller får en kompliceret sorg, som kræver professionel behandling. Derfor er det vigtigt, at voksne tæt på den unge bliver bedre til at bedømme, hvornår der skal professionelle kræfter til (ibid.:10), og her spiller studievejledere og lærere således en vigtig rolle som nøglepersoner i de unge gymnasieelevers liv.

I evalueringen af projektet beskrives det, at både studievejledere og lærere overvejende vurderer, at det i “Meget høj grad” eller i “Høj grad” påvirker elevernes faglige præstation i gymnasiet at have en syg forælder (76,2 %) eller at have mistet en forælder (69,2 %). Det kommer til udtryk i form af blandt

andet koncentrationsbesvær, øget fravær og generelt mindre engagement i skolearbejdet (Evaluering af Projekt Unfair 2014:6). 50 % af de deltagende studievejledere oplever endvidere fra deres position, at sygdom og død hos elevers forældre kan føre til, at en elev har svært ved at gennemføre gymnasiet (ibid.:7). Studievejledere og lærere vurderer samtidig, at det at have en syg forælder eller at have mistet en forælder indvirker på de berørte elevers deltagelse i fællesskabet. 60,3 % af respondenterne angiver, at det i “Meget høj grad” eller i “Høj grad” gør sig gældende for elever, som lever med en syg forælder. 54,7 % af respondenterne oplever dette for elever, som har mistet en forælder (ibid.:7). Fem ud af otte gymnasieelever, som har en syg forælder eller har mistet en forælder, svarer hertil, at de i “Høj grad” eller i “Nogen grad” føler, at deres klassekammerater undgår dem, fordi de ikke ved, hvad de skal sige. En berørt elev udtaler for eksempel om sine klassekammeraters ændrede adfærd: *“Ja, der er et par stykker. Dem som gør mest ondt, er dem, som jeg plejede at snakke med, men pludselig er begyndt at virke forsigtige omkring mig og ikke rigtig vil snakke med mig.”* (ibid.:15).

Af rapporten fremgår det overordnet, at både studievejledere og lærere føler sig bedre klædt på til arbejdet med de sorgramte elever efter deltagelsen i Projekt Unfair (ibid.:9-10). Klassekammeraterne til de sorgramte elever giver også udtryk for, at de har fået lettere ved at snakke med de sorgramte klassekammerater efter deres deltagelse i Projekt Unfair. De sorgramte elever udtrykker ligeledes, at de grundet klassebesøgene oplever en anerkendelse af, at deres reaktioner er normale. De føler sig deraf mindre ensomme og giver udtryk for, at de nu ved, at deres klassekammerater tænker på dem. Herudover oplever de sorgramte elever ikke, at klassebesøgene har bidraget til, at klassekammerater og lærere har ændret deres måde at tale med de sorgramte på. Tværtimod har flere fået lyst til at tale med andre på gymnasiet om deres situation (ibid.:4). Det vidner således om, at studievejledere, lærere og klassekammerater har haft brug for denne kompetenceudvikling i forhold til at stå overfor sorgramte elever.

Projektet konkluderer samlet set, at både fyraftensmøderne for studievejledere og lærere samt klassebesøgene har videregivet erfaringer, viden og lysten til at ændre adfærd over for de sorgramte elever på gymnasiet. Både studievejledere,

lærere, klassekammerater og sorgramte elever angiver altså at have fået et udbytte af at deltage i Projekt Unfair. Disse erfaringer og denne viden skal være med til at aftabuisere emnet “unge og sorg”, øge forståelsen og dermed gøre det nemmere for studievejledere, lærere og klassekammerater at kunne handle relevant og støtte de berørte elever bedst muligt (Evaluering af Projekt Unfair 2014:13). Med tiden kan det være medvirkende til, at de berørte og sårbare elever forbliver en del af fællesskabet i gymnasiet og således støttes i at gennemføre deres uddannelsesforløb (ibid.:4).

De skitserede undersøgelser, som nævnes i ovenstående, er alle udarbejdet inden for årrækken 2012-2014. Problematikken, de berører, er imidlertid stadig aktuell. I den seneste tid har der i de danske medier floreret artikler og dokumentarprogrammer (Link D), som har haft sorgen og det at have mistet en nærtstående i fokus. Det har skabt debat og diskussioner om, hvad død og sorg egentlig er, hvordan den påvirker de efterladte og ikke mindst, hvordan vi håndterer døden og sorgen. Det har ligeledes skabt fokus på, hvordan de efterlattes omgivelser reagerer på og over for den efterladte. Folk er på den baggrund begyndt offentligt at problematisere den måde, hvorpå vi i dag i den almene hverdag håndterer død og sorg.

Ovenstående problemfelt skitserer en omfattende problematik i forhold til, hvordan det er at være ung og at have en alvorligt syg eller død forælder.

Som analysen, udarbejdet af CEFU, samt forskningen fra Kræftens Bekæmpelse påpeger, er børn og unge, som oplever alvorlig sygdom i familien eller mister en forælder, udsatte i forhold til normalpopulationen og i risikozonen for at forsøge at tage deres eget liv og udvikle depression. For at mindske denne risiko er det afgørende, at de unge har mulighed for at snakke med nogen om deres situation, tanker og følelser.

At der er voksne i den unges hverdag, som ikke er den tilbageværende forælder, som står klar til at yde hjælp og støtte, har afgørende betydning for, om og hvorvidt det unge menneske er i stand til at håndtere sorgen og eksempelvis fortsætte sin gymnasiale uddannelse. Som Projekt Unfair konkluderer, bidrog viden om og andres erfaringer i forhold til at være sorgramt gymnasieelev til, at emnet “unge og sorg” kom på dagsordenen i den gymnasiale hverdag.

Dermed kunne studievejledere, lærere samt klassekammerater yde ekstra støtte og omsorg til den sorgramte gymnasieelev.

Som det fremgår, er død og sorg en del af dagsordenen netop nu. Det gør det både relevant og interessant at tage emnet op til diskussion og undersøgelse i forhold til den måde, vi i dag forholder os til, beskæftiger os med samt taler om døden og det, den fører med sig. Vi ønsker derfor med dette speciale at bidrage til at skærpe opmærksomheden på feltet og til at få død og sorg ind i hverdags samtalen og ind i gymnasiet. Dette har samlet set ledt os til specialets problemformulering.

Problemformulering

Hvordan beskriver studievejledere fra Svendborg Gymnasium, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Hvordan kan vi i forlængelse heraf forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet?

Arbejdsspørgsmål

- Hvordan er død og sorg repræsenteret i gymnasiet? Og hvordan handler og forholder de almene lærere, elever og studievejledere sig hertil?
- Hvordan er nutidens forhold til døden med til at rammesætte sorgens mulighedsbetingelser i gymnasiet?
- Hvilken indvirkning har håndteringen og opfattelsen af sorg på sorgens plads i gymnasiet?

Ovenstående problemformulering og arbejdsspørgsmål danner udgangspunkt for dette speciale og vil fungere som rettesnor i den følgende undersøgelse. Vi vil derfor løbende vende tilbage til og forholde de perspektiver og slutninger, vi drager frem, til såvel problemformuleringen som de opstillede arbejdsspørgsmål.

Død og sorg i et historisk perspektiv

Der kan være uendelig mange årsager til sorgens indtræden i et menneskes liv. Med sorg som et centralt fænomen og begreb i specialets undersøgelse, bliver

det derfor relevant allerede nu at afklare med hvilken årsagssammenhæng, vi vil arbejde med sorg som fænomen. Her er det specifikt sorg som følge af dødsfald, vi vil beskæftige os med.

Formålet med følgende afsnit er at give en introduktion til, hvordan opfattelsen og forholdet til døden historisk har forandret sig i Vesten gennem tiden. Det vil vi gøre med udgangspunkt i den franske historiker Philippe Ariés' (1914-1984) diakrone analyse, som han præsenterer i værket *Dødens historie i Vesten - fra middelalderen til nutiden* (1986). Da Ariés' analyse historisk set kun strækker sig frem til moderniteten, vil vi i forlængelse heraf inddrage sociolog og professor Michael Hviid Jacobsens udfoldelse i *Dødens Mosaik* (2001). Her fortsætter Jacobsen, hvor Ariés slap, ved at behandle dødsopfattelsen, som den ifølge hans analyse forholder sig i senmoderniteten.

Ifølge Ariés kan menneskers holdning til døden forstås som et mentalt fænomen, der eksisterer og forandres sig over tid. Omend det i perioder kan være vanskeligt at få øje på, er samfundets forhold til døden foranderligt og knytter sig til den aktuelle historiske tidsalder, der gribes ned i (Ariés 1986:16). I forlængelse af det argumenterer Jacobsen for, at vi ikke kan forstå døden uafhængigt af de samfundsforhold, den udspiller sig under: "*Døden er i bund og grund en genspejling af livet og i samspil med de institutioner, traditioner og strukturer, der udgør vores samfund*" (Jacobsen 2001:16). I dette perspektiv er det oplagt, som Ariés og Jacobsen gør, at udforme en forståelse af samtidens forhold til døden gennem en historisk redegørelse for udviklingen i Vestens holdning til døden (ibid.:8). Både Ariés og Jacobsen baserer deres diakrone analyser på en bred række sociale, samfundsmæssige og historiske fænomener og ritualer. Begge værker præsenterer på baggrund heraf et omfattende analytisk arbejde. I den forbindelse skal det følgende afsnit betragtes som et uddrag af de væsentligste konklusioner, som Ariés og Jacobsen gør sig i deres historiske optegning af menneskers opfattelse af og forhold til døden gennem tiden.

Fra tæmmet død til dramatisk sorg

I Ariés og Jacobsens historiske tilbageblik over dødens udvikling tager de begge afsæt i den tidsalder, vi i Vesten kender som middelalderen fra og med det 12.

århundrede. Ariés griber ned i litteraturen i de ældste middelalderromaner og heltekvader og søger indsigt i riddernes traditioner og ritualer omkring døden. Her benævner han det forhold, der er til døden som *den tæmmede død*. Døden kom ikke pludseligt, men som en ventet hændelse vis indtraf, man havde tid til at forberede sig på (Ariés 1986:16). Man fulgte de gamle ritualer og skikke, der var knyttet til døden, og den døende fik mulighed for at udføre de sidste handlinger i overensstemmelse med det traditionelle ceremoniel. Visheden og den kollektive accept af dødens uomgængelighed betød, at tiden både før og efter dødsfaldet var meget simpel og uddramatisk (ibid.:19-20). Døden var i øvrigt en offentlig ceremoni, velkendt og veltilrettelagt og fungerede som et naturligt samlingspunkt for det sociale fællesskab (Jacobsen 2001:49). På den måde var både den døende og de efterladte fortrolige med forløbet før og efter døden, og de efterlattes sorg over livets afslutning var på samme måde indlejret i kendte skikke og ritualer (Ariés 1986:20-23).

I løbet af den sene middelalder og opkomsten af renæssancesamfundet skete der ifølge Ariés en markant ændring i Vestens holdning til døden (Jacobsen 2001:51). En væsentlig faktor i denne forandring skal findes i en begyndende tendens til at rette større interesse mod den enkeltes individualitet i forbindelse med døden. Skikke og ritualer blev ikke ændret mærkbart, men det forandrede syn på den døende fik betydning for det tidligere perspektiv på døden som menneskets kollektive skæbne (Ariés 1986:30). Denne tids forhold til døden kalder Ariés for *egendøden*, da den mest betydelige ændring ligger i, at det ikke længere er samfundet, der mister et individ, som ved den tæmmede død, men det nærmere er individet, der mister sig selv. Heri ligger, at det nu er den enkelte, der stilles til regnskab for sine gerninger frem for menneskeheden som et hele. Ifølge Jacobsen bidrager dette til en opfattelse af døden som livets fjende, hvilket medfører en øget frygt for livets afslutning (Jacobsen 2001:52).

Fra og med det 18. århundrede bemærker både Ariés og Jacobsen igen en betydelig ændring i Vesten i forhold til døden. Som Jacobsen beskriver, undergår samfundet i tiden fra midten af 1700-tallet en betydelig omvæltning i forbindelse med oplysningstiden og den industrielle revolution. Dette indvirker samtidig på de store begivenheder som døden, der, som konsekvens, får en helt

ny form og plads i samfundet (Jacobsen 2001:53). Dødsangsten intensiveres, mens fortroligheden og accepten af døden falder, og forholdet til døden, som en velkendt og naturlig begivenhed, er under udfasning (ibid.:54):

“Døden, der tidligere var en velkendt størrelse blandt alle aldersgrupper i samfundet, bliver nu forbudt for børn. Man opdrages ikke længere i døden eller til døden, og døden anses som værende for uhyrlig for børn at forholde sig til [...] og de voksne begynder at tie døden ihjel. Døden bliver tabu og noget unaturlig [...] og den observeres nu på sikker afstand af det øvrige fællesskab.” (ibid.:54)

Fra tidligere at yde en kollektiv omfavelse af døden sker der dermed den markante ændring gennem renæssancen og under oplysningstiden, at der lægges en social distance til døden som fænomen og begivenhed (ibid.:55). Dette udmønter sig ifølge Ariés og Jacobsen i overgangen fra *egendøden* til *den andens død*. Døden bliver her aktivt udsat for en forherligelse og dramatisering, og man ønsker, at tabet af et liv skal gøre indtryk. Hvor *egendøden* medførte et stærkt fokus hos den enkelte på sin egen død, bliver det op gennem det 19. og 20. århundrede *den andens død*, der er i fokus (Ariès 1986:43). Døden betyder et brud. Den er ikke længere den enkeltes tab af sig selv, men en persons tab af en nærtstående og betydningsfuld anden (Jacobsen 2001:55). Det betyder samtidig en ændring i den karakter, sorgen indtager hos de efterladte, som giver udslag i en anderledes og stærkere følelsesmæssig form (Ariès 1986:45). Blandt de efterladte breder der sig en intolerance over for det brud, som døden forårsager, og den bliver nu opfattet som uretfærdig. Dette medfører ultimativt en dramatisering af sorgen, som bliver udgangspunkt for stor lidelse og smerte (Jacobsen 2001:56). Karakteristisk for det 19. og 20. århundrede er altså en manglende accept og frygt for *den andens død* samt en eksplicit og stærk følelsesmæssig sorg hos de efterladte.

Den forbudte død

Ifølge Ariés er der over de foregående 30-40 år op til udgivelsen af hans værk fra 1986 sket en drastisk forandring i, hvordan man i Vesten forholder sig til døden. Som han beskriver, er “[...] *døden der tidligere var så nærværende og*

fortrolig, [...] i dag ved at blive udvisket og forsvinde. Den bliver skændig og genstand for et forbud” (Ariès 1986:57).

Som vi så i afsnittet *Fra tæmmet død til dramatisk sorg*, var der allerede under oplysningstiden antydninger af, at man i kontrast til tidligere antog et distanceret forhold til døden, og allerede her var døden udgangspunkt for stor smerte og sorg hos de efterladte. Som både Ariès og Jacobsen beskriver, skete der væsentlige ændringer i de ceremonielle og rituelle handlinger omkring døden under oplysningstiden og det industrielle samfund, som betød, at man på sin vis mistede fortroligheden med og accepten af døden som skæbne. Det er dermed allerede på dette tidspunkt i historien, at vi kan se nogle spirer til den dødsopfattelse, der eksisterer i moderniteten og senmoderniteten.

Ifølge Ariès er det især de traditionelle følelser og ideer om døden, der har undergået den mest markante ændring. Allerede i den sidste del af det 19. århundrede ses der en begyndende tendens til, at den døendes omgivelser ønsker at skåne hans sande tilstand og skæbne: *“Kort sagt: sandheden begynder at blive et problem”* (ibid.:57). Men hvor det tidligere var rodfæstet i en tanke om at skåne den døende, er modernitetens undvigelse af sandheden omvendt motiveret af at skåne samfundet og den døendes familie og omgivelser (ibid.:58). En anden væsentlig ændring i moderniteten er, at stedet, hvor døden finder sted, bliver flyttet fra hjemmet og ind på hospitalet. Man er ikke længere omgivet af familie og slægtninge ved sit naturlige dødsleje, men er afsat til en mere ensom død på systemets matrikel (ibid.:58). Hvor det tidligere blot var hospitalets opgave at sygdomsbehandle og tilbyde helbredende ydelser til den syge, er hospitalet i det moderne samfund blevet ansvarlig for at varetage døden. Fordi det, som Ariès beskriver, *“[...] ikke [længere] sømmer sig at dø i hjemmet”* (ibid.:58). Udover dødens eksklusion fra hjemmet og familiens varetægt, sker der samtidig det, at man generelt forsøger at reducere de handlinger, der knytter sig til fjernelsen af den afdødes legeme til et anstændigt minimum. Selvom tabet af en nærtstående fortsat markeres med en ceremoni, bestræber man sig på, at familie, omgivelser og samfund mærker mindst muligt til dødens tilstedeværelse. Den ceremonielle markering af døden skal derfor også

være så diskret som mulig (Ariès 1986:59). Den dødsopfattelse som Ariès identificerer i moderniteten, benævner han dermed *den forbudte død*.

Forholdet til døden får, som det var tilfældet i det 19. århundrede, også i moderniteten en væsentlig betydning for sorgens form og udfoldelse. Hvor man tidligere dyrkede og dramatiserede sorgen som et symbol på den kærlighed og det savn, man havde til den afdøde (ibid.:48-49), er sorgen i moderniteten blevet afskaffet. Som Jacobsen beskriver i *Dødens Mosaik*, er sorgen i den aktuelle samtid blevet forbudt. Den fortrænges og bliver genstand for skam, og man betragter den som noget, de efterladte helst skal komme videre fra hurtigst muligt (Jacobsen 2001:62). Derved medfører modernitetens dødsopfattelse, at den synlige manifestation af sorgen fordømmes og bortfalder, som en naturlig og acceptabel del af de efterlattes liv efter tabet af en nærtstående (Ariès 1986:59).

Spektakulær død

Som beskrevet strækker Ariès' analyse sig ikke længere end til moderniteten. Vi har derfor valgt at anvende Jacobsens perspektiv på, hvordan dødsopfattelsen og Vestens forhold til døden udmønter sig i senmoderniteten, det vil sige det samfund, vi lever i i dag.

I artiklen "*Spectacular Death - Proposing a New Fifth Phase to Philippe Ariès's Admirable History of Death*" beskriver Jacobsen, at der er sket væsentlige forandringer fra det samfund, der gjorde sig gældende i moderniteten i sidste del af det 20. århundrede til det aktuelle samfund, vi lever i i dag (Jacobsen 2016:8-9). I forlængelse af Ariès' analyse bliver det derfor relevant at lave en udfoldet beskrivelse af Vestens dødsopfattelse og det forhold til døden, der forholder sig særskilt til det samfund, vi kender i dag.

Ifølge Jacobsen er det ikke længere meningsfuldt at tale om den forbudte død, når vi vil beskrive menneskers forhold til døden i senmoderniteten (Jacobsen 2016:10). Død og sorg er i senmoderniteten ikke længere gemt væk, men tværtimod blevet genstand for en stærk genfundet interesse, der gennemsyrrer flere aspekter af samfundet. Ifølge Jacobsen er døden og sorgen i

senmoderniteten kommet på dagsordenerne såvel professionelt, politisk, offentligt og privat (ibid.:2). Døden er således til stede overalt (ibid.:2). I stedet foreslår Jacobsen at bruge termen “*spectacular death*”, *spektakulær død*, når vi skal beskrive døden og dødsforholdet i senmoderniteten. Som Jacobsen beskriver:

“[...] “spectacular death” is a death that has for all practical intents and purposes been transformed into a spectacle. It is something that we witness at a safe distance but hardly ever experience upfront.” (ibid.:10)

Døden i senmoderniteten er altså blot noget, vi forestiller os. I sammenligning med de foregående historiske tidsaldre, som Ariés behandler, er den gennemsnitlige levealder væsentligt højere og den almene dødelighed markant lavere i senmoderniteten end tidligere. Hvor dødsfald i de nære omgivelser tidligere var noget, de fleste oplevede oftere og i en tidlig alder, er døden på klods hold nu en sjælden oplevelse for de fleste (ibid.:10). Døden er altså ikke noget, vi oplever, men noget vi som beskrevet forestiller os, hvilket netop er tanken bag Jacobsens betegnelse “den spektakulære død”. De nære erfaringer med døden er få, døden er blevet en fremmed størrelse og er nu en hændelse, vi vidner på sikker afstand (ibid.:10). Som Jacobsen beskriver: “[...] *everything that was previously experienced directly now merely becomes a representation, making us spectators and bystanders*” (ibid.). I det, at vi ikke længere har døden tæt inde på livet, er vi henledt til blot at være tilskuere til og observere døden.

Samtidig med, at døden bliver fremmed for os, er den genstand for en øget eksponering i medierne. Som Jacobsen formulerer det, er død og sorg begge:

“[...] mediatized phenomena and not something we often encounter directly or personally, but rather occurrences we are exposed to and experience vicariously – and at a safe distance – through the screen of the television, computer or mobile phone.” (Jacobsen 2016:11)

På baggrund af ovenstående fremgår det, hvordan døden i det senmoderne er fraværende, idet der stadig hersker en mærkbar fremmedgjorthed over for

døden (Jacobsen 2002:79-80). Samtidig er den allestedsnærværende i offentligheden og medier.

Opsamling

På baggrund af de ovenstående afsnit har vi fået indblik i den gradvise udvikling, som Vestens forhold til døden har gennemgået. Det værende sig fra en tid, hvor døden var en naturlig og ventet skæbne til en tid, hvor døden blev opfattet som livets fjende og som en grådig hændelse mod de efterladte. Vi slutter i det senmoderne samfund, hvor døden på en og samme tid er nærværende og fraværende. Dette historiske indblik er et billede på, hvordan menneskers holdning til døden er foranderlig. Det bidrager samtidig til en forståelse af, hvordan den udvikling, der har fundet sted, har betydning for, hvordan døden opfattes i dag. Dette diakrone oprids har været væsentligt for at forstå, hvordan tendenser og strukturer i samfundet har betydning for, hvordan vi som mennesker opfatter og forholder os til død og sorg. Afslutningsvis bidrager afsnittet om *Død og sorg i et historisk perspektiv* til at vise, hvordan tidens og nutidens foranderlige dødsforhold er med til at rammesætte sorgens mulighedsbetingelser. Dette udgør et vigtigt element i forhold til at besvare specialets samlede problemstilling.

Læseguide

Følgende afsnit har til formål at skitsere specialets videre forløb. Gennem en kronologisk præsentation af samtlige af specialets følgende afsnit skal læseguiden bidrage til et indblik i og en oversigt over specialets samlede indhold og struktur.

Afsnittet afrundes med en opsummering af, hvilke kritiske refleksioner og overvejelser vi har gjort os i forhold til specialets undersøgelse og opbygning.

Specialet udspringer af vores interesse for at undersøge, hvilke udfordringer danske gymnasier kan stå overfor i mødet med elever, der har oplevet at miste eller mister en nærtstående i gymnasieårene. Vi ønsker derfor at udvide vores viden om, hvordan sorg hos elever forstås og håndteres på Svendborg Gymnasium, og hvordan dette kan forstås i et samfundsrelateret perspektiv.

Undersøgelsen består overordnet af seks kapitler:

Kapitel 1. Introduktion

Som vi indledningsvist har præsenteret, består Kapitel 1 af specialets *Problemfelt, Problemformulering og Arbejdsspørgsmål*.

Kapitlet blev afrundet med afsnittet *Død og sorg i et historisk perspektiv*. Grundet sorg som et centralt fænomen og begreb i specialets undersøgelse, fungerer afsnittet som en afklaring af med hvilken årsagssammenhæng, vi vil arbejde med sorg som fænomen - nærmere bestemt sorg som følge af dødsfald. Med udgangspunkt i den franske historiker Philippe Ariés' diakrone analyse samt inddragelse af sociolog og professor Michael Hviid Jacobsens udfoldelse, har afsnittet således til formål at give en introduktion til, hvordan opfattelsen og forholdet til døden historisk har forandret sig i Vesten gennem tiden.

Kapitel 2. Forskning og Empiri

Indledningsvist skitseres specialets genstandsfelt, som centrerer sig om *Svendborg Gymnasium*. Her vil det blive uddybet, hvordan Svendborg Gymnasiums rektor betragter gymnasiet som uddannelsesinstitution samt blive præsenteret, hvordan gymnasiets kriseplan med konkrete anbefalinger til handling for skolens ansatte, hvis der sker et dødsfald med relation til skolen, ser ud.

Vi har valgt at benytte fremtidsværksted som metode til at indsamle specialets empiriske materiale. Idet denne metode udspringer af aktionsforskningen, vil vi give en introduktion til *Aktionsforskning som forskningsmetode*. Dette speciale udgør ikke et aktionsforskningsprojekt i fuldstændig og traditionel forstand, men vi finder inspiration til vores forskningsideal i aktionsforskningen. Derfor er næste afsnit *Aktionsforskningscirkel*, hvori vi redegør for, hvordan vi via valget af fremtidsværksted som metode deler nogle af de første trin, som et aktionsforskningsprojekt typisk følger. Dette bliver efterfulgt af en redegørelse af *Kritisk-utopisk aktionsforskning*, hvor begreberne *subjekt, hverdagserfaringer* og *firum* vil blive udfoldet.

Da man i den kritisk-utopiske aktionsforskning arbejder ud fra en særlig forståelse af subjektet, hverdagerfaringernes centralitet i forskningen samt ønsker at skabe frirum, har det sammen med aktionsforskningens epistemologiske forståelse blandt andet betydning for samspillet mellem forsker og deltager i aktionsforskningen. Derfor følger afsnittet *Samspillet mellem forsker og deltager*, hvori vi vil beskrive nogle vigtige pointer, der har betydning for, hvordan aktionsforskningen kommer til at forløbe og i sidste ende, den viden, som vi søger at udvikle i vores forskningsproces.

Efter denne redegørelse følger en introduktion af specialets *Undersøgelsesdesign*. Her beskriver vi indledningsvist i afsnittet *Relation og tilknytning til feltet*, hvordan to af specialegruppens medlemmer har en arbejdsmæssig relation til OmSorg, Kræftens Bekæmpelse. Det vil i forlængelse heraf blive beskrevet, hvordan det har haft betydning for vores undersøgelsestilgang, og hvordan vi metodisk gik til værks i forhold til vores rollefordeling i indsamlingen af det empiriske materiale.

Dernæst vil vi give en indføring i *Fremtidsværksted* som en praktisk metode, der kan være medvirkende til at skabe og aktivere sociale forestillingsevner og utopiske fremtidsscenarier.

Dernæst vil vi i afsnittet *Observation* redegøre for, hvordan vi under fremtidsværkstedet havde forskellige observerende roller, og hvordan vi ser dette som værende understøttende for vores metodevalg og overvejelser.

I afsnittet *Faktuelt interview* vil vi redegøre for denne type af interviewmetode. Det faktuelle interview benyttede vi til at få indsigtsgivende informationer om genstandsfeltet Svendborg Gymnasium.

Dernæst følger afsnittet *Bearbejdning af empiri*. Heri følger afsnittene *Transskribering* samt *Analyseforberedende bearbejdning*, hvor det vil blive beskrevet, hvilke overvejelser vi gjorde os i forhold til bearbejdningen af vores empiriske materiale. Vi valgte at fuldtransskribere både fremtidsværkstedet og interviewet med rektor.

Da udskrifterne fra vores fremtidsværksted repræsenterede et omfangsrigt tekstmateriale, havde vi brug for et redskab, der kunne hjælpe os til at skabe overblik over vores empiri. Vi valgte derfor at gennemføre en *Kodning og Kategorisering* af det empiriske materiale. Dette arbejde havde således et strukturerende formål og gjorde det muligt for os at gennemgå hele det empiriske materiale. Vi kunne på den baggrund slutteligt reducere transskriberingen af fremtidsværkstedet til nogle enkelte fremtrædende koder og kategorier.

Kapitel 3. Procesbeskrivelse og metodisk kritisk refleksion

I en *Procesbeskrivelse* vil vi beskrive fremtidsværkstedets fire faser. Det vil ske i en vekselvirkning mellem de metodiske forskrifter for fremtidsværkstedet samt beskrivelser af, hvordan vores fremtidsværksted konkret tog sig ud. Udover at give en metodisk indføring i specialets empiriske materiale, er dette afsnits formål samtidig at skabe troværdighed og bekræftbarhed. Dette i forhold til, hvordan vi konkret har indsamlet vores empiri og hvilke metodiske overvejelser, der ligger til grund for materialet.

Slutteligt vil vi runde af med en *Kritisk refleksion over metoden*, hvori nogle af de kritiske refleksioner, vi har gjort os i forbindelse med udførelsen af vores fremtidsværksted, vil blive beskrevet.

Kapitel 4. Videnskabsteori og teori

I afsnittet *Kritisk teori som videnskabsteori* vil vi beskrive væsentlige perspektiver hos den kritiske teori, som specialet vil trække på i flere aspekter af undersøgelsesarbejdet. Anvendelsen af den kritiske teori har grundlæggende et dobbelt formål, som knytter sig til, at den som videnskabelig tradition både trækker tråde til videnskabsteori og samfundsteori. Vi vil derfor i afsnittet afdække de videnskabsteoretiske grundantagelser, vi låner fra den kritiske teori, for derigennem at give indblik i med hvilken erkendelsesinteresse, vi er gået til undersøgelsesarbejdet. Dernæst vil vi præsentere specialets teoretiske begrebsramme udgjort af:

Habermas og Kritisk teori, hvor vi vil beskrive de samfundsteoretiske perspektiver, som vi henter fra den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas' kommunikative paradigme i form af begreberne *livsverden* og *system*, som knytter sig til forskellige handlingsprincipper og rationalitetsformer.

En teori om døden i det senmoderne, hvor vi præsenterer den britiske sociolog Tony Walter, som er førende indenfor udviklingen af moderne dødsteori, og giver et omrids af, hvad der konstituerer hans teori om døden i det senmoderne samfund. Dette vil vi gøre for at kortlægge døden og sorgens repræsentation i samtiden for på den baggrund bedre at kunne forstå sorg og sorghåndtering på Svendborg Gymnasium i lyset heraf.

Kapitel 5. Analyse og konklusion

I dette kapitel vil vi indledningsvist beskrive specialets analysestrategi, dermed hvordan analysen er bygget op og vil tage sig ud. Dertil vil en operationalisering af de valgte teoretikere forekomme, mens en begrebsafklaring ligeledes vil blive beskrevet.

Under overskriften *Udfordringer i relation til sorgramte gymnasieelever* udfoldes specialets analyse, hvor vi med de teoretiske begreber, som er præsenteret i Kapitel 4, vil analysere vores empiriske materiale for i sidste ende at kunne svare på specialets problemformulering. Analysen vil overordnet være inddelt under fire overskrifter, som vi gennem vores analyseforberedende bearbejdning ser som værende dækkende for de udfordringer, vi ser i vores empiriske materiale. Det er følgende fire overskrifter: *Vi kender ikke døden*, *Sorghåndtering - forståelse og fordeling*, *Viden og uddannelse* samt *Ydre omstændigheder*.

Afslutningsvis vil analysen ende ud i afsnittet *Sorghåndterings paradokser*, hvor vi beskriver nogle modsætningsforhold, som kommer til udtryk i nogle af studievejledernes udtalelser om sorg og sorghåndtering på Svendborg Gymnasium.

Kapitlets sidste afsnit er specialets *Konklusion*, som opsamler og fremhæver analysens overordnede pointer og vil således svare på:

Hvordan beskriver studievejledere fra Svendborg Gymnasium, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Hvordan kan vi i forlængelse heraf forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet?

Kapitel 6. Perspektivering

I kapitel 6 afrundes specialet med en *Perspektivering*. Med inddragelse af perspektiver fra den tyske professor i socialfilosofi Axel Honneths anerkendelsesteori breder vi vores problemstilling ud i et normativt perspektiv. Dette gør vi ved at kaste lys over, hvilke konsekvenser gymnasiets sorghåndtering kan have for den sorgramte gymnasieelevs selvrespekt og selvrealisering.

Kritiske refleksioner og overvejelser

Som det ses i ovenstående læseguide, valgte vi at anvende den aktionsforskningsinspirerede metode *fremtidsværksted* til indsamlingen af empiri til nærværende speciale. Det kan synes bemærkelsesværdigt, at vi valgte at arbejde med aktionsforskning, når vi, som beskrevet, ikke vælger at lave et fuldt aktionsforskningsprojekt. Argumenterne for dette valg finder vi i det forskerideal, der ligger i aktionsforskningen. Vi mener nemlig, at den viden, vi opnår og erkender gennem et fremtidsværksted, er særdeles brugbar, idet den bliver skabt i et samspil mellem deltagere og forskere - med særlig vægt på deltagerne. Herudover ser vi, at det fokus, som er på forandringspotentialer i fremtidsværkstedsmetoden, er et positivt aspekt, fordi det skaber motivation hos deltagerne for at deltage i fremtidsværkstedet.

Vores argumenter for at benytte fremtidsværkstedet som metode er altså, at denne metode støtter op omkring netop det, at aktørerne er i fokus, og at vi som forskere ikke bliver for styrende. Herudover er vægtningen af, at deltagerne som en del af fremtidsværkstedet skal udvikle en handleplan med til at skabe et forandringspotentialer. I kraft af denne handleplan, bliver deltagerne i stand til at lave en aktion, selvom vi slipper dem og ikke tager del i

KAPITEL 1 – INTRODUKTION

realiseringen af den ønskede forandring. Vi trækker os i stedet tilbage for at forfølge den problemstilling, vi har opstillet for specialet.

KAPITEL 2

I dette afsnit vil vi indledningsvist introducere specialets genstandsfelt *Svendborg Gymnasium*. Dernæst vil vi præsentere *Aktionsforskning som forskningsmetode* samt redegøre for væsentlige elementer af *Kritisk-utopisk aktionsforskning*.

Efter denne redegørelse følger en introduktion til specialets *Undersøgellesdesign*. I dette afsnit vil vi blandt andet beskrive *Fremtidsværksted* som metode samt skitsere, hvordan vi har udført vores *Bearbejdning af empiri*.

FORSKNING OG EMPIRI

Overordnet set har vi benyttet os af to kvalitative metoder i forhold til indsamling af empiri til nærværende speciale. De kvalitative forskningsmetoder gør sig anvendelige til at belyse det sociale liv og herunder menneskelige erfaringsprocesser. Selve undersøgelsesarbejdet drives af en interesse for “[...] *at dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter*” (Tanggaard & Brinkmann 2010:17) samt beskrive og forstå intersubjektive processer. Da vi søger at forstå vores problemstilling gennem konkrete menneskelige erfaringer, blev det derfor oplagt at orientere os mod kvalitative metoder. Det blev mere specifikt fremtidsværkstedet som metode samt et faktuel kvalitativt interview, der blev udgangspunkt for indsamling af specialets empiriske materiale. I forbindelse med anvendelsen af fremtidsværkstedet bliver det relevant at afdække aktionsforskningen, som udgør specialets forskningsmetode og samtidig er ophav til fremtidsværkstedet. De metodiske overvejelser og fremgangsmåder, der gælder for dette speciale, udspringer netop af principper fra den kritisk-utopiske aktionsforskning.

Inden vi går i gang med ovenstående, mener vi dog, at det er vigtigt, at læseren får et indblik i og en forståelse af, hvilket genstandsfelt dette speciale centrerer sig omkring. Derfor vil vi i det følgende lægge ud med en beskrivelse af Svendborg Gymnasium.

Svendborg Gymnasium

Studievejlederne på Svendborg Gymnasium kontaktede i foråret 2015 OmSorg, Kræftens Bekæmpelse med henblik på at få viden om håndtering af sorgramte unge, da de i foråret 2015 oplevede mange dødsfald blandt både skolens elever og forældre. Gymnasiet blev tilbudt et kursus og foredrag af to af OmSorgs konsulenter, som de måtte afslå grundet økonomiske overvejelser. På baggrund af denne kontakt og dermed den udviste interesse for det arbejde, som omsorg laver i forhold til børn og unge som pårørende i sorg, fandt vi det naturligt,

relevant og interessant at kontakte netop Svendborg Gymnasium med henblik på indsamling af empirisk materiale til dette speciale.

Svendborg Gymnasium er et stort provinsgymnasium i Region Syddanmark, som har ca. 1200 elever fordelt på 14 gymnasiale klasser og to HF-klasser. Der er 120 undervisere, 20 medarbejdere i den teknisk-administrative afdeling og seks studievejledere (Bilag 3). De seks studievejledere er i studievejledningen en tredjedel af deres ansættelse og varetager i den resterende ansættelse almen faglig undervisning. De seks studievejledere er i deres funktion som undervisere fordelt på forskellige faggrupper, hvortil de tilsammen dækker alle skolens faglige linjer.

Gymnasiets nuværende rektor, Jesper Vildbrad, har været rektor på gymnasiet i 18 år. Inden han fik denne stilling, var han studievejleder.

Ifølge rektor har gymnasiet et godt ry og renommé ude i byen og bliver derfor inddraget i arrangementer med mere i kommunen. Gymnasiet lever ifølge rektor på elevernes "mund til mund"-anbefalinger, og eleverne har ratet deres egen trivsel på gymnasiet til 8,2 ud af 10, hvilket vidner om, at eleverne er glade for at gå på Svendborg Gymnasium, og at der både er et godt læringsmiljø og et godt socialt miljø eleverne imellem (Bilag 3:5).

Svendborg Gymnasium har ikke en direkte profil, men rektor betragter, at de har meget fokus på naturvidenskab, "*som man kan sige, at samfundet egentlig har bedt os [Svendborg Gymnasium red.] om at gøre [...]*" (ibid.:4). Dertil beskriver han, at skolens fysiske rammer, som blev ombygget og renoveret for tre-fire år siden, bidrager til en gymnasie- og ungdomsprofil, som har gjort gymnasiet til:

"[...] "[...] et godt sted at være og vokse" i mine ungdomsår fra 16 til 20 år med alle de muligheder, der er på en ungdomsuddannelse. Det betyder, at det sociale skal være i orden, og det er det, fordi det bygningsmæssige og indholdsmæssige er i orden. Både uddannelse og bygningerne. Og det er det, vi får ros for af eleverne i den trivselsundersøgelse, som vi lige har gennemført for andet år. Høj scorer for trivsel." (ibid.:4)

Det har ligeledes, ifølge rektor, medført en anden profil, som fokuserer meget på, at der er højt til loftet forstået på den måde, at der er plads til lærerudvikling, personaleudvikling, nye projekter samt generel udvikling på skolen med undervisere i spidsen. Rektor beskriver, at *“[...] eleverne siger, [...] at der er rummelighed. Det er et ord, de selv bruger, og det må være fordi, at de både kan se det naturvidenskabelige, de kan se sprog, samfund og musik.”* (Bilag 3:5), hvormed rektor beskriver, hvad han forstår som værende elevernes syn på og holdning til Svendborg Gymnasium som en rummelig uddannelsesinstitution.

Svendborg Gymnasium har en nedskreven kriseplan (Bilag 4) ved dødsfald på skolen, som skolens ansatte kan støtte sig til i sådanne hændelser. På baggrund af et ønske fra studievejlederne om en modernisering af kriseplanen, blev den for nylig revideret i et samarbejde mellem rektor og studievejledere (Bilag 3:7). Når gymnasiet får kendskab til, at en elev har mistet en forælder eller søskende, orienteres klassens lærere og studievejleder. Efterfølgende aftaler rektor, uddannelseschef eller studievejleder med den berørte familie, hvordan elevens klasse informeres om dødsfaldet.

Den lærer, der underviser klassen, når beskeden om dødsfaldet modtages, *“[...] afbryder den alm. undervisning og giver tid og rum for de første reaktioner [...]”* (ibid.:3), når beskeden om dødsfaldet er givet. Hvis læreren imidlertid ikke føler, at han/hun er i stand til at tage hånd om situationen, aftales det inden timens begyndelse, hvem af andre relevante personer, som er tilknyttet klassen, der overtager (Bilag 4:3).

Over for den berørte elev anbefaler kriseplanen, at lærere, studievejledere og klassekammerater viser deres deltagelse og støtte ved at kontakte eleven, for eksempel via brev og ved at snakke om det, der er sket. Det er vigtigt, at studievejledere og eventuelt lærere følger op på det skete i tiden efter dødsfaldet, og at der tilbydes samtaler i studievejledningen. Det skal ligeledes aftales, hvornår og under hvilke omstændigheder eleven vender tilbage til skolen (ibid.:3).

Kriseplanen anbefaler, at faglærerne kan være opmærksomme på, at det måske kan hjælpe eleven, selvfølgelig først med samtykke fra denne, hvis krisen gøres

til genstand for en fagligt funderet tematisering i undervisningen. Ved dødsfald grundet sygdom kan der fortælles om sygdommen i biologi eller åbnes op for eksistentielle diskussioner i fag som religion, psykologi, filosofi og dansk (Bilag 3:3).

Med afsæt i ovenstående beskrivelse af specialets genstandsfelt vil vi bevæge os videre til en introduktion til og redegørelse for den overordnede forskningsmetode, som vi tager i anvendelse i undersøgelsesarbejdet.

Aktionsforskning som forskningsmetode

Vi valgte som beskrevet fremtidsværkstedet som metode. Fremtidsværkstedet udspringer af aktionsforskningen, hvis forskningsideal vi finder inspiration i, hvorfor den præsenteres i det følgende.

Den tysk-amerikanske socialpsykolog Kurt Lewin formulerede aktionsforskningens program som pendant til den dengang fremherskende måde at forske på, en *“[...] traditionel ‘akademisk’ forskning, der holdt sig betragende, analyserende på afstand af virkeligheden.”* (Nielsen & Nielsen 2006:176). Aktionsforskningen tilbød derfor: *“[...] en kritisk handlingsorienteret forskning, der under indflydelse af de sociale, politiske og kulturelle bevægelser forsøgte at undersøge kritikken og mulighederne for en mere frigørende praksis.”* (Husted & Tofteng 2012:61).

I aktionsforskningen ligger der en forståelse af, at den virkelighed, der bliver skabt i samfundet, skabes socialt og er i konstant forandring. Dermed bliver det ontologiske udgangspunkt for aktionsforskningen, *“[...] at de samfundsmæssige strukturer sætter rammer for individers og forandringsaktørers handlemuligheder, men de samfundsmæssige strukturer er ikke uforanderlige.”* (Bilfeldt et al. 2012:130). Gennem aktionsforskningen er det muligt for samfundets borgere at være med til at skabe denne forandring (ibid.), og derfor ser aktionsforskningen sig som en forandringsagent, *“[...] der medvirker til at udvikle måder at organisere sig på, skabe ny viden samt nye måder at anvende gammel viden på.”* (Duus 2012:102). At aktionsforskningen, som citatet viser, *medvirker* til blandt andet at skabe ny viden er centralt.

Aktionsforskning er en praksisorienteret måde at forske på, hvor der lægges vægt på, at de to vidensformer - praksis og forskning - sammen skaber ny viden. (Rönnermann 2013:18-20). Derfor er erkendelsesperspektivet fælles for aktionsforskere i forhold til “[...] at viden og læring 'i feltet' udvikles som en gensidig praksisorienteret proces.” (Nielsen & Nielsen 2010:104).

Netop dette, “[...] at forskeren deler den videnskabelige erkendelsesproces med handlende aktører i praksisfeltet” (Nielsen 2012:20), er unikt for aktionsforskningen set i forhold til andre akademiske retninger (ibid.).

Den epistemologiske forståelse i aktionsforskningen er på baggrund af ovenstående, at “[...] aktionsforskningen danner rammer om vidensskabelse, hvor refleksion forbindes med handling.” (Bilfeldt et al. 2012:130), og aktionsforskerens rolle er altså at være medskabende i denne vidensskabelse (Bilfeldt et al. 2012:130).

Med andre ord kan man sige, at aktionsforskningens epistemologi er praksisorienteret. Eksperimenter ses som vigtige, fordi det er derigennem, at man kan afprøve de potentialer, som deltagerne i aktionsforskning oplever i deres hverdag. Dermed bliver menneskets mulighed for at lære og erkende afhængig af dets muligheder for at handle (Laursen 2012: 103).

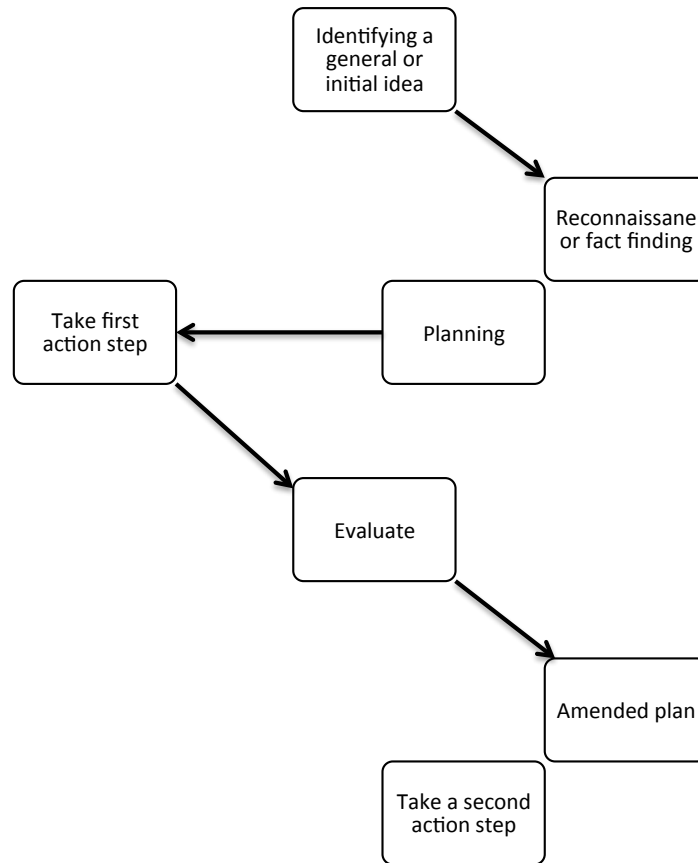
Aktionsforskningscirkel

Det er vigtigt at pointere, at dette speciale ikke gør sig ud som et aktionsforskningsprojekt i fuldstændig og traditionel forstand. Via valget af fremtidsværksted som metode, deler vi dog nogle af de første trin, som et aktionsforskningsprojekt typisk følger.

Til at beskrive deres proces refererer aktionsforskere ofte deres forskning til en cirkel eller spiral. Dette udgår fra en tanke om, at man udarbejder sin forskning som en cyklisk proces (Rönnermann 2013:14). Ud over denne cykliske tankegang er der med aktionsforskningen ingen bestemt metodisk fremgangsmåde (Bilfeldt et al. 2012:130).

Med den følgende model ønsker vi at eksemplificere, hvordan vi følger og afviger fra en traditionel aktionsforskningsproces. Modellen er inspireret af Lewins oprindelige tanker om aktionsforskningsprojektet (Link E):

Figur 1: Aktionsforskningscirkel



Figuren illustrerer aktionsforskningscirkelens syv trin

Som det fremgår af modellen, kan aktionsforskningscirklen beskrives over syv trin. Vi kommer igennem de tre første trin i aktionsforskningen: *Identifying a general or initial idea*, *Reconnaissance or fact finding* og *Planning*. I afsnittet *Procesbeskrivelse* vil vi mere specifikt uddybe, hvad de trin har indebåret i vores undersøgelse.

Kritisk-utopisk aktionsforskning

Der er forskellige forskningstilgange inden for aktionsforskningen - herunder den kritisk-utopiske. Den kritisk-utopiske aktionsforskning opstod i det samarbejde, som udviklede sig mellem de to danske forskere og professorer Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen (Nielsen & Nielsen 2006:170).

Nielsen og Nielsen henter inspiration fra aktionsforskningen i dens oprindelige form, den kritiske teori samt fra fremtidsforsker Robert Jungk (Bilfeldt et al. 2012:130, Nielsen & Nielsen 2010:103, Nielsen & Nielsen 2006:171). Gennem læsning af diverse tekster af Nielsen og Nielsen fremstår det, at særligt tre begreber er med til at definere den kritisk-utopiske aktionsforskning: *Subjekt*, *hverdagserfaringer* og *frirum*. I det følgende vil vi udfolde disse begreber.

Den kritisk-utopiske aktionsforskning har et særligt subjekt-begreb, der betyder, at de mennesker, der deltager i aktionsforskningen, bliver betragtet som subjekter, der har mulighed for erfaringsdannelse gennem erkendelser (Nielsen & Nielsen 2006:170). Hermed er der fokus på, at der gennem handlingen opstår erkendelser (ibid.:176). I forlængelse heraf er en pointe, at udgangspunktet for kritisk-utopisk aktionsforskning er deltageres hverdagserfaringer (ibid.:174). Dette kan hos deltagerne medføre det, man inden for aktionsforskningen kalder empowerment, hvor deltagerne opnår en oplevelse af at kunne forbedre deres evne til at skabe, overskue og kontrollere de ressourcer, de har til rådighed (Bilfeldt et al. 2012:132).

Et vigtigt aspekt af den kritisk-utopiske aktionsforskning er, at den ikke forbliver i "*rent negative positioner*" (Nielsen & Nielsen 2006:168), da den vægter det 'utopiske'. Denne vægtning af det utopiske betyder, at der i den kritisk-utopiske aktionsforskning er fokus på, at "[...] *det er fantasien, der udgør afsættet [...]*" (Laursen 2012:104). Tankerne omkring utopier har Nielsen og Nielsen hentet inspiration fra i Robert Jungks fremtidsværksted (Nielsen & Nielsen 2006:171). Ud fra deres perspektiv er fremtidsværkstedet som forskningsmetode udarbejdet ud fra en såkaldt dannelseslogik, hvori omdrejningspunktet er, at der bliver skabt en foreløbig utopisk horisont (ibid.:171). Ved hjælp af denne utopiske horisont kan deltagerne i fremtidsværkstedet involvere "[...] *sig i noget, der endnu ikke er, men som kan blive afsæt for planlægning af konkrete eksperimenter og for skabelse af viden [...]*" (Laursen 2012:104). På den måde opstår der, for deltagerne i den kritisk-utopiske aktionsforskning, et afbræk fra hverdagslivet, hvor "[...] *fantasien sættes i bevægelse og sociale handlingsudkast tillades [...]*" (Laursen 2012:104). Med dette som en af det meste centrale grundtanker hos aktionsforskningens

forskningstilgang, bliver det at skabe frirum en væsentlig ambition for Nielsen og Nielsen (Nielsen & Nielsen 2006:174, Laursen 2012:148).

Ud fra ovenstående arbejder man i den kritisk-utopiske aktionsforskning ud fra en særlig forståelse af subjektet, hverdags erfaringernes centralitet i forskningen samt ønsket om at skabe frirum. Det har sammen med aktionsforskningens epistemologiske forståelse blandt andet betydning for samspillet mellem forsker og deltager i aktionsforskningen. Dette beskriver vi nærmere i kommende afsnit.

Samspil mellem forsker og deltager

Ud fra redegørelsen af aktionsforskning og mere specifikt den kritisk-utopiske aktionsforskning, er der nogle vigtige pointer, vi som forskere bør hæfte os ved i forhold til samspillet mellem forsker og deltager. Nogle vigtige pointer, der har betydning for, hvordan aktionsforskningen kommer til at forløbe og i sidste ende, den viden, som vi, i samarbejde med studievejledere, søger at udvikle i vores forskningsproces.

På baggrund af ovenstående afsnit får det, at vi arbejder med aktionsforskning den betydning, at vi som forskere har et såkaldt 'bottom-up'-perspektiv, hvor det er praktikerne frem for forskeren, der selv skal stille spørgsmål og nå frem til den ønskede forandring (Rönnermann 2013:14). Aktionsforskning bliver derfor beskrevet som *"[...] et tiltag, der tager udgangspunkt i praksis, [og] tilstræber et samarbejde mellem forskere og praktikere [...]"* (ibid.:13). Som citatet beskriver, skal vi stræbe efter at opbygge et samarbejde med deltagerne. Et samarbejde, der skal være præget af: *"[...] åbenhed, modtagelighed og opmærksomhed i forhold til andres orienteringer og rettet mod 'et fælles tredje'."* (Nielsen & Nielsen 2006:174), hvor det fælles tredje i første omgang er ønsket om at forandre "noget" og siden hen er temaet for forandringen.

Gennem mange generationer har der været opmærksomhed på, at den akademiske viden og dens tolkninger er mere "værd" end den praktiske kundskabs (Rönnerman 2013:18). Dette kan i sagens natur også få betydning for samarbejdet mellem forsker og deltager i det, der med dette syn er en risiko

for, at der kan blive skabt et uligevægtigt forhold mellem forsker og deltager. For, at deltagerne har lyst og mod til at deltage i skabelsen af dette samarbejde og for, at der kan blive skabt åbenhed, modtagelighed og opmærksomhed omkring hinandens orienteringer, er det vigtigt, at forskerne udviser en respekt og forståelse for den viden, som deltagerne ligger inde med (Rönnerman 2013:18). Ligeledes er det nødvendigt, at også deltagerne har forståelse og respekt for forskernes erfaringer (ibid.). Det er således vigtigt, at vi som forskere forsøger at opbløde i forhold til det ellers kendte præmis om, at:

“[...] når forskeren producerer erkendelse, er det forskeren, der er det suveræne subjekt, og aktører i praksisfeltet er underordnet forskerens formål med at bidrage til en ny viden på det akademiske felt.” (Duus 2012:20). Det handler dermed om at få italesat, at de erkendelser, som deltagerne skaber, er nødvendige og uden disse ville teorien og den analytiske indsigt være amputeret (ibid.:21).

Nielsen og Nielsen beskriver, at for at det omtalte frirum (jf. *Kritisk-utopisk aktionsforskning*), kan blive etableret, er det nødvendigt, at “[...] der etableres en *‘legende og lyttende kultur’*.” (Nielsen & Nielsen 2006:174). I forhold til selve fremtidsværkstedet bliver deltagerne, som det kan ses i afsnittet ovenfor, bedt om at tænke utopisk. I forbindelse med denne fase er det væsentligt at huske på følgende:

“Det, som mennesket er mest bange for: at gå en ny vej, at udtale et personligt, aldrig før hørt ord. Og hvert forsøg på at forlade de allerede banede veje er virkelig et vovestykke, fordi det fører ud i det ukendte og uprøvede.” (Jungk & Müllert 1989:105)

Vi ser citatet som et argument for, at det på den baggrund er nødvendigt, at vi som forskere får skabt en oplevelse af tryghed i vores fremtidsværksted.

For at opsummere dette afsnit kan vi fremskrive følgende, som vi har forholdt os til i arbejdet med at forberede og efterfølgende afholde vores fremtidsværksted:

Vi skal have fokus på, at der er plads til, at det er deltagerne, der så at sige former, hvilken retning fremtidsværkstedet bevæger sig. Der skal ligeledes være

et samarbejde mellem forsker og deltager, hvor der er plads til begges viden og erfaringer, og hvor der i den forbindelse er åbenhed, modtagelighed og opmærksomhed over for hinanden. Samtidig er det nødvendigt at få skabt en legende og lyttende kultur for dermed at skabe et frirum. Slutteligt er det vigtigt, at der generelt i fremtidsværkstedet er en oplevelse af tryghed.

Undersøgellesdesign

Følgende afsnit vil præsentere de forskellige forskningsmetoder, vi har gjort brug af i dette speciale. Afsnittet vil derfor indeholde en præsentation af følgende anvendte metoder: *Fremtidsværksted*, *Observation*, *Faktuelt interview*, *Transskribering* samt *Kodning*. Slutteligt vil vi præsentere vores *Relation og tilknytning til feltet*.

Som det vil blive beskrevet i kommende afsnit, har vi valgt at benytte fremtidsværkstedet som metode. Argumenterne for at gøre brug af fremtidsværkstedet var for det første, at vi tror på, at det er i mødet med praktikerne, at vi kan undersøge og få svar på vores mange spørgsmål. Netop dette henter vi inspiration til gennem aktionsforskningens forskningsideal. For det andet kan vi på baggrund af specialets problemfelt se, at der er manglende viden om håndtering af unge sorgramte i gymnasiet, hvilket betyder, at vi havde og har en interesse i, at vores undersøgelse kan være med til at igangsætte forandringer i forhold til sorgramte unge i gymnasiet.

Anvendelsen af fremtidsværksted som metode tilbyder tillige muligheden for, at vi, som repræsentanter for "forskerverdenen", sammen med studievejlederne, som repræsentanter for praksis, kan skabe ny viden i forhold til sorgramte unge i gymnasiet. Samtidig tilskynder anvendelsen af fremtidsværkstedet til en orientering mod at forandre den nuværende situation. Denne orientering har videre haft betydning for valget af Jürgen Habermas, som primær teoretiker (jf. Habermas og Kritisk teori), som på baggrund af sin teori om den kommunikative handlen henleder til menneskets mulighed for at skabe forandring i verden.

Inden vi påbegynder den følgende redegørelse af de særskilte metoder, vi tager i anvendelse, finder vi det relevant at afklare, hvilken tilknytning og relation vi som forskere har til det felt, vi undersøger.

Relation og tilknytning til feltet

To af specialegruppens medlemmer, Pernille og Sofie, arbejder i OmSorg, Kræftens Bekæmpelse, og har gjort det i henholdsvis 8 måneder og 2,5 år. Denne arbejdsmæssige relation har bidraget til og medført viden om unge, sorg og feltet her indenfor. Relationen har ligeledes bidraget til interessen for specialets problemstilling, som til dels udspringer af Pernille og Sofies arbejde i OmSorg, Kræftens Bekæmpelse.

Vi finder det relevant at nævne denne arbejdsmæssige relation i forhold til, hvordan det har haft betydning for vores undersøgelsestilgang, og hvordan vi metodisk gik til værks i forhold til vores rollefordeling i indsamlingen af det empiriske materiale. Det værende sig både under udførelsen af vores fremtidsværksted på Svendborg Gymnasium samt foretagelsen af det faktuelle interview.

Fremtidsværksted

Følgende afsnit vil redegøre for Robert Jungk og Norbert R. Müllerts fremtidsværksted samt deres tanker bag metoden, som vi har valgt at anvende i dette speciale.

Robert Jungk (1913-1994) udviklede metoden *fremtidsværksted* som en praktisk metode, der kunne være medvirkende til at skabe og aktivere sociale forestillingsevner og utopiske fremtidsscenarier. Denne metode udsprang af en overvindelse af begrebet "realitetsmagten", som den tyske filosof Herbert Marcuse (1898-1979) satte fokus på i forbindelse med menneskers sociale forestillingsevne om, at hvad der kan lade sig muliggøre, indskrænkes af hverdagens praksis. Jungk påpegede, at forestillingen om, at fremtiden er noget, som bare kommer til en, skulle erstattes af erfaringer i forhold til, at der eksisterer mange forskellige og mulige fremtider. Han mente, at fremtiden var for væsentlig til, at man kan overgive den til nogle eksperter. Fremtidsværkstedet og dets radikale nytænkning stod derfor overfor at skulle overvinde og overgå den eksisterende og ofte videnskabeligt formidlede fremtidshorisont (Bilfeldt et al. 2012:131).

Jungk og Müllert beskriver i bogen *Håndbog i Fremtidsværksteder* fremtidsværkstedet som et sted, hvor borgere mødes for at søge løsninger på deres problemer. Dette møde kan finde sted overalt, hvor mennesker kan samles og diskutere med hinanden. Det væsentlige er, at borgerne i en gruppe beskæftiger sig med deres bestemte anliggende, hvori de får mulighed for at udfolde deres ønsker og fantasier frit og orienteret mod fremtiden. Jungk og Müllert formulerer det på følgende måde:

“Vi vil indgive det enkelte menneske mod, og vise det, at det bestemt er i stand til at tale om det store mål. Thi også dets erfaringer og de ønsker, der vokser ud af dem, er vigtige for udformningen af fremtiden.” (Jungk & Müllert 1989:15)

Formålet med at arbejde i et fremtidsværksted er således at medinddrage de interesserede borgere i de processer, hvor beslutninger bliver truffet. Disse processer er som oftest kun forbeholdt politikere, eksperter og planlæggere, da planlægningseksperter har tendens til at komme med indvendinger mod at lade “almindelige” borgere få indflydelse på udformningen af fremtiden. De mener, at “[...] *almindelige mennesker ved alt for lidt til at kunne udforme “rigtige” fremtidsudkast.*” (Jungk & Müllert 1989:16). Ved brugen af fremtidsværkstedet skabes et forum, hvor borgere i fællesskab skaber rum for og tilladelse til at fremføre kritik og dertil drømme. Det medfører, at borgerne først udkaster kritiske forestillinger, derefter ønskelige og mulige forestillinger, men også utopier i form af foreløbigt umulige fremtider, samt undersøger hvilke muligheder, der er for at virkeliggøre disse udkast (ibid.:15).

Fremtidsværkstedsmetoden består af tre faser; 1) *Kritikfasen*, 2) *Utopifasen* og 3) *Realiseringsfasen*². Hertil kommer en forberedelses- og en opfølgingsaktivitet. Med de to indledende faser for henholdsvis kritik og utopi som grundlag for udarbejdelsen af handlingsforslag, er metoden udarbejdet med henblik på, at deltagerne i fremtidsværkstedet får mulighed for tænke i utopier og skabe et frirum til fælles social refleksion og nytænkning. Dermed er

² Gennem tiden er der anvendt forskellige betegnelser for fremtidsværkstedets forskellige faser. Vi lægger os op af Gitte Duus' mf. betegnelser (Duus 2012:151).

intentionen, at deltagerne *ikke* vil være begrænset af hverdagens forestillinger om, hvad det vil være muligt at forandre og ændre. Fremtidsværkstedet er derfor med strukturen *kritik-fantasi-virkelighed* en grundmodel for at udvikle kreative læreprocesser fra fundamentets begyndelse (Bilfeldt et al. 2012:131-132).

Observation

Følgende afsnit vil beskrive, hvordan vi under fremtidsværkstedet havde forskellige observerende roller, og hvordan vi ser dette som værende understøttende for vores metodevalg og overvejelser.

I vores observationer af fremtidsværkstedet havde vi til intention at benytte os af to feltroller, som Kristiansen og Krogstrup beskriver som værende *Deltageren som observatør* og *Den totale observatør* (Kristiansen & Krogstrup 1999:101).

Christine havde rollen som ordstyrer, som i samspil med Pernille, der var skribent, styrede værkstedets proces. De havde således begge rollen som deltageren som observatør. Det bevirkede, at deltagerne i fremtidsværkstedet var bevidste om, at de blev observeret under værkstedet. Gennem denne observation skabte deltageren som observatør, Christine og Pernille, kontakt til deltagerne, som dermed kunne forsyne dem med særlig uddybende viden (ibid.:106).

Sofie var tiltænkt rollen som den totale observatør, en slags flue på væggen, og sad under hele værkstedet og observerede både Christine og Pernille og deltagerne fra en position bagerst i lokalet (ibid.:111). Årsagen til denne placering var, at ved at sidde bagerst i lokalet og uden for deltagerens synsfelt, blev deltagerne ikke forstyrret af hendes tilstedeværelse og de løbende nedskrivninger af observationer på computer.

I pauserne i fremtidsværkstedet talte Sofie imidlertid med Christine, Pernille og deltagerne på værkstedet om, hvordan værkstedet skred frem samt de interessante emner, der var blevet bragt på banen, da dette faldt både Sofie og deltagerne naturligt. Sofie blev på den måde involveret i deltagerne og processen. Det havde den betydning, at hun i den sidste del af værkstedet blev

KAPITEL 2 - FORSKNING OG EMPIRI

involveret og inddraget i processen, hvorfor hun i slutningen af værkstedet endte med at have en rolle som deltageren som observatør. Dette dog stadig i et begrænset omfang i forhold til Christine og Pernilles roller, som stadig var processtyrende for fremtidsværkstedet.

Vi havde inden gennemførelsen af fremtidsværkstedet på forhånd lavet et observationsskema til observanden med følgende overskrifter inddelt i tre lodrette kolonner (Bilag 3):

- Temaer / inddelt i faser
- Deltagere
- Facilitatorer

I observationsskemaet er det ligeledes beskrevet, at observanden skal være særlig opmærksom på følgende fokuspunkter ved henholdsvis deltagerne og facilitatorerne (Bilag 3):

Deltagerne:

- Hvad fylder for deltagerne?

Facilitatorerne:

- Gruppestyring i forhold til fremtidsværkstedets idealer
- Samspil med og relation til deltagerne

Som det fremgår af ovenstående fokuspunkter havde vi på forhånd en forestilling og forventning om, at deltageres interesser og facilitatorernes handlinger og adfærd skulle være i fokus. Det var dermed det, observanden skulle være opmærksom på.

Da vi alle tre har observeret med forskellige roller og ligeledes på forskellige niveauer, får vi et nuanceret billede af, hvad der skete under vores fremtidsværksted. Dette billede har været med til at give os et indblik i, hvordan fremtidsværkstedet forløb som proces. Det værende sig som et dobbeltblik: Både i forhold til deltageres indlevelse i og udbytte af metoden, men også hvordan vi som facilitatorer mestrede vores roller og dermed et kritisk blik på os selv som forskere.

Faktuelt interview

Foruden fremtidsværkstedet valgte vi at afholde et faktuelt interview med skolens rektor, Jesper Vildbrad. Hensigten med interviewet var at opnå en dybere og mere målrettet viden om Svendborg Gymnasium som institution og uddannelsessted end andre kilder, som for eksempel internetsøgning og skolens hjemmeside kunne tilbyde. Vi gennemførte derfor et individuelt interview med rektor samme dag, som fremtidsværkstedet skulle afholdes. Årsagen til, at vi valgte det faktuelle interview, var, at vi med interviewet ikke havde fokus på rektors subjektive perspektiv på de spørgsmål, vi opstillede, men derimod at anvende hans udtalelser som indsigtsgivende i konkrete informationer om genstandsfeltet Svendborg Gymnasium. En central udfordring ved det faktuelle interview er at afholde sig fra at stille ledende og værdiladede spørgsmål. Det faktuelle interview kræver derfor en opmærksomhed på, hvilken ordlyd og incitament det enkelte spørgsmål stilles (Kvale & Brinkmann 2009:171). Vi valgte derfor forud for interviewet at lave en gennemarbejdet og stringent interviewguide som rettesnor for samtalen, som vi fulgte kronologisk under hele interviewet.

Det faktuelle interview med rektor foretog Sofie og Pernille. Grundet deres viden inden for feltet i kraft af deres arbejdsmæssige relation til OmSorg, Kræftens Bekæmpelse, ville de kunne spørge mere uddybende ind til interessante udtalelser i henhold til dette speciale. Det ville dermed være brugbart i forhold til at guide samtalen. Kvale og Brinkmann anbefaler, at:

”Intervieweren bør have et godt kendskab til emnet og mestre fagsproget. [...] *[En]* interviewer, der demonstrerer, at han eller hun er godt inde i interviewemnet, vil få respekt og være i stand til at opnå en vis grad af symmetri i interviewsituationen.” (ibid.:167)

Dette forsøgte vi dermed at imødekomme i kraft af vores valg af Sofie og Pernille som interviewere.

Bearbejdning af empiri

Følgende afsnit har til formål at redegøre for og tydeliggøre vores overvejelser i forhold til metoder, vi har taget i brug i bearbejdningen af vores empiriske materiale, nærmere bestemt *Transskribering* og *Kodning*.

Samlet set består specialets empiriske grundlag af fremtidsværkstedet med de fire studievejledere på Svendborg Gymnasium samt det faktuelle interview med rektor Jesper Vildbrad. Under begge indsamlinger valgte vi at lave fulde lydoptagelser for på den måde at have mulighed for at vende tilbage til og genkalde alle udsagn og informationer fra begge processer. Af samme årsag har vi valgt at fuldtransskribere såvel fremtidsværkstedet som interviewet og samtidig tilbyde en skriftlig dokumentation af den viden og de udtalelser, vi henter med ind i specialet.

Transskribering

Umiddelbart efter vores empiriindsamling på Svendborg Gymnasium transskriberede vi fremtidsværkstedet samt interviewet med rektor. Inden vi begyndte transskriberingen, aftalte vi nogle overordnede rammer for, hvordan vi skulle transskribere.

I forhold til fremtidsværkstedet aftalte vi at transskribere selve faserne i deres fulde længder, men lade pauserne imellem faserne fremstå mere overordnet. Forstået på den måde, at det transskriberede ved pauserne er en opsamling af, hvad der tales om. Deltagerne i fremtidsværkstedet betegnes D1, D2, D3 og D4 og vil ligeledes blive nævnt med denne betegnelse i specialet. Ved en samlet benævnelse af deltagerne vil vi veksle mellem betegnelserne "deltagerne" og "studievejlederne".

I forhold til interviewet med rektor aftalte vi, at også dette skulle transskriberes i sin fulde længde. I begge transskriberinger har vi overordnet udeladt facilitatorernes og interviewernes anerkendende tilkendegivelser i form af "Ja" og "Mmm".

Analyseforberedende bearbejdning

Med henblik på det videre analytiske arbejde valgte vi både at gennemføre en kodning og kategorisering af det empiriske materiale. Da udskrifterne fra vores fremtidsværksted repræsenterer et omfangsrigt tekstmateriale, havde vi brug for et redskab, der kunne hjælpe os til at skabe overblik over empirien. Dermed kunne vi reducere det empiriske materiale til nogle enkelte fremtrædende begreber og kategorier. Dette forberedende arbejde har derfor haft et strukturerende formål og har gjort det muligt for os at gennemgå hele det empiriske materiale.

Kodning og kategorisering

Efter transskriberingen af vores empiriske materiale lavede vi en fuld gennemlæsning af materialet. Her valgte vi til en begyndelse at udføre en datastyret kodning, også kaldet in-vivo-kodning. Dette valgte vi, da vi tilsigtede at lave en kodning, der byggede direkte på empirien og dermed konkret tog udgangspunkt i de begreber og udtalelser, som studievejlederne bragte frem på værkstedet (Kristiansen 2010:451). Vi udførte samtidig første gennemlæsning af materialet individuelt i specialegruppen. Det gjorde vi for at mindske en eventuel indbyrdes påvirkning i forhold til, hvilke udtalelser og temaer vi oplevede som interessante og relevante for specialets overordnede problemstilling. Målet med læsningen var, at vi hver især skulle fremhæve, hvad vi oplevede som gennemgående og dermed fremtrædende i materialet. Konkret søgte vi med den første gennemlæsning at lave en meningskondensering af materialet med henblik på at markere studievejledernes udtalelser med nogle enkelte begreber, der eksemplificerede centrale udtalelser og sekvenser i empirien (Kvale 2009:25-27). Disse begreber udgør vores koder og opstod ad hoc under den første gennemlæsning. Alle koder tog så vidt muligt udgangspunkt i ord og formuleringer, som studievejlederne selv anvendte. Herefter lavede vi en kategorisering af koderne ved at stille dem over for hinanden og derefter samle dem under nogle overordnede betegnelser. Vi kunne således reducere vores empiriske materiale til nogle centrale begreber, der videre knytter sig til nogle få kategorier.

KAPITEL 2 - FORSKNING OG EMPIRI

Med vores kategorisering har vi fravalgt at behandle dele af det samlede empiriske materiale. Vi præsenterer derfor samtlige koder og kategorier i nedenstående skema. Formålet er dermed at skabe gennemsigtighed i vores metode og arbejdsgang.

Vi kender ikke døden	Sorghåndtering - Fordeling og forståelse	Viden og uddannelse	Ydre omstændigheder
Tabu	Erfaring	Specialuddannet	Institutionspolitik
Berøringsangst	Takle sorg	Veluddannet	Virkelighedens verden
Manglende erfaring	Sorghåndtering	Ekspert	Rammer
Uvidenhed	Medmenneskelighed	Terapeut	Begrænsninger
Folk dør ikke	Omsorg	Behandler	Restriktioner
Udødelighed	Omsorgsgegn	Uddannelsesmæssigt	Lærervejledninger
Døden er ikke en mulighed	Forholde sig til sorg	Vejleder	Eksaminer
Når døden kommer tæt på	Studievejledernes rolle	Praktisere	Tid
At kunne tale om døden	Gymnasielærere	Redskaber	Fravær
Italesættelse af døden	Arbejde med mennesker	Kompetence	Økonomi
Døden er ikke et samtaleemne	Fagfaglig	Information	Inden for ressource
Manglende sprog	Sorg versus skole	Øve sig	Spares væk
Intet indbegrebet af død		Opskrift	Ubegrænset ramme
Døden er uundgåelig		Skabelon	Nedskæringer
Sorg er uundgåeligt		Drejebog	
Kæmpe chok		Gøre forkert	
Døden gør ondt		Rette op	
		Gøre noget galt	
		Falde i	
		Nødbremse	
		Succesgaranti	

Konkret opstod de fire overordnede kategorier: *Vi kender ikke døden*, *Sorghåndtering - forståelse og fordeling*, *Viden og Uddannelse* samt *Ydre omstændigheder* således af en sammenholdning af samtlige koder, som vi fandt i bearbejdningen af det empiriske materiale. Med udgangspunkt i studievejledernes udtalelser omfatter de fire kategorier på den baggrund følgende:

Vi kender ikke døden

Koderne under denne kategori omfatter, hvordan studievejledere ser, at omverdenen forholder sig til og håndterer sorg. Denne kategori blev essentiel at tage med til analysen, da vi ønsker at lave en dybere udforskelse af, hvad der ligger bag nogle af de udfordringer, som studievejlederne italesætter i forbindelse med sorg og sorghåndtering. Inden for denne kategori vil vi særligt fokusere på følgende koder: Tabu, Berøringsangst, Uvidenhed og Manglende sprog.

Sorghåndtering - forståelse og fordeling

Koderne under denne kategori knytter sig til den forståelse, som vi ser, at studievejlederne har af den eksisterende sorghåndtering, og hvordan denne kommer til udtryk på Svendborg Gymnasium. Inden for denne kategori vil vi særligt fokusere på følgende koder: Sorg versus skole, Studievejledernes rolle, Sorghåndtering og Medmenneskelighed.

Viden og Uddannelse

Koderne under denne kategori knytter sig til de tiltag, redskaber og kompetencer, som vi ser, at studievejlederne mener, der er nødvendige for at kunne yde sorghåndtering. Inden for denne kategori vil vi særligt fokusere på følgende koder: Specialuddannelse, Ekspert, Opskrift og Succesgaranti.

Ydre omstændigheder

Koderne under denne kategori omhandler de ydre omstændigheder og faktorer, der er med til at rammesætte og muliggøre studievejledernes arbejde med håndtering af sorgramte elever. Inden for denne kategori vil vi særligt fokusere på følgende koder: Økonomi, Fravær, Lærervejledninger, Eksaminer og restriktioner.

På baggrund af kodningen og kategoriseringen ønsker vi i specialets analyse at lave en begrebsliggørelse af de væsentligste pointer i det empiriske materiale. Dette indebærer, at vi vil sætte koder og kategorier i relation nogle teoretiske begreber, hvilket vi ser kan hjælpe os til at få greb om de udfordringer og problematikker, som studievejlederne taler frem.

KAPITEL 3

I dette kapitel vil vi lave en *Procesbeskrivelse* af, hvordan vores fremtidsværksted forløb. Denne beskrivelse vil præsentere de metodiske beslutninger, som vi tog i forbindelse med udførelsen af vores fremtidsværksted. Afslutningsvis i kapitlet vil vi præsentere *En kritisk refleksion over metoden*.

PROCESBESKRIVELSE

Vores udvikling af problemstillingen til fremtidsværkstedet udgjorde første trin *Identifying a general or initial idea* (jf. *Aktionsforskningscirkel*). Da emnet for specialet var fundet, var næste trin afholdelsen af vores fremtidsværksted, hvor kritikfasen og utopifasen fungerede som vores *fact finding*. Herefter fungerede realiseringsfasen som trinnet *planning*, hvor vi faciliterede, at studievejlederne i realiseringsfasen udarbejdede et forslag til en handleplan. Herudfra blev de i stand til selv at iværksætte første aktion. Herefter forlod vi aktionsforskningscirklen, da vi ikke, som i et traditionelt aktionsforskningsprojekt, valgte at følge de resterende trin. Således udgør vores fremtidsværksted aktionsforskningscirkelens tre første trin.

Derfor vil vi i dette afsnit beskrive fremtidsværkstedets fire faser. Det vil ske i en vekselvirkning mellem de metodiske forskrifter for fremtidsværkstedet og beskrivelser af, hvordan vores fremtidsværksted konkret tog sig ud. Udover at give en metodisk indføring i specialets empiriske materiale, er formålet med dette afsnit samtidig at skabe troværdighed og bekræftbarhed. Dette i forhold til, hvordan vi konkret har indsamlet vores empiri og hvilke metodiske overvejelser, der ligger til grund for materialet.

Forberedelsesfasen

I dette speciale omfatter denne fase processen for *Problemstilling*, *Rekruttering*, *Tid og emne*, *Rammer og roller* samt *Optakt*.

Problemstilling

Forud for afviklingen af fremtidsværkstedet nedskrev vi en primær problemstilling som udgangspunkt og retningsgiver for værkstedet. Det blev blandt andet relevant for os at tale os ind i en fælles forståelse af, hvad vi ønskede at undersøge og hvilket tema, fremtidsværkstedet skulle bevæge sig indenfor. Det udmøntede sig i følgende:

Hvordan beskriver lærere og studievejledere fra Svendborg Gymnasium gennem et fremtidsværksted, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Og hvilke støtteinitiativer bliver i forlængelse heraf betragtet som relevante og mulige at implementere inden for gymnasiet som institution?

Denne problemstilling var dermed udgangspunkt for nogle af de overvejelser, vi gjorde os forud og under selve fremtidsværkstedet. På den måde har den altså haft betydning for med hvilke tanker og intentioner, vi gik til empiriindsamlingen.

Rekruttering

Med fremtidsværkstedet som den primære kilde til dataindsamling gjorde vi os forskellige overvejelser over, hvilke deltagere og hvilken sammensætning af deltagere, der ville være mest givende for den problemstilling, vi ønskede at undersøge. I den forbindelse var den umiddelbare hensigt at samle både almene gymnasielærere og studievejledere på fremtidsværkstedet for at indfange det perspektiv, begge disse deltagergrupper kunne bidrage med. Forventningen til, hvad de almene lærere kunne bidrage med, gik på, at de repræsenterer den gruppe af medarbejdere på gymnasiet, som har størst berøring med den enkelte elev i det daglige. Forventningen til deres bidrag udgik derfor fra en tanke om, at de ville besidde viden om, hvordan målgruppen “sorgramte unge” var repræsenteret i den daglige undervisning og dertil med konkrete oplevelser med, *hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever*. Derfor var vi interesserede i at inddrage studievejlederes perspektiv på problemstillingen - også fordi de repræsenterede en potentielt anden vinkel end den almene lærer.

Med disse overvejelser in mente påbegyndte vi den reelle rekruttering af deltagere. Som beskrevet i afsnittet *Relation og tilknytning til feltet*, har to ud af tre forfattere til dette speciale en arbejdsrelateret tilknytning til OmSorg, Kræftens Bekæmpelse. Denne tilknytning har haft betydning for rekrutteringen af deltagere, da vi herigennem havde viden om, at Svendborg Gymnasium i 2015 kontaktede OmSorg på baggrund af en uvildig interesse i at få øget viden

om, hvordan man tager hånd om elever i sorg. I forbindelse med at rekruttere deltagere til vores fremtidsværksted var det derfor oplagt at rette henvendelse til Svendborg Gymnasium, da de som institution forud for processen havde vist interesse for den målgruppe og det problemfelt, som dette speciale centrerer sig om. Vi tog derfor kontakt til den studievejleder, som tidligere havde kontakttet OmSorg med henblik på at rekruttere lærere og studievejledere til vores fremtidsværksted. Her modtog vi hurtigt positiv respons fra den kontaktede studievejleder om, at hun og hendes studievejlederkolleger, på baggrund af nogle allokerede studievejledermødetimer, havde mulighed for at afsætte en eftermiddag til at deltage. Det blev på den måde ikke muligt at samle både almene lærere og studievejledere på værkstedet, da det af ressourcehensyn ikke var muligt for lærerne at allokere timer til at deltage.

Det blev senere fastsat, at vi skulle afholde fremtidsværksted onsdag d. 16. marts 2016 i Svendborg Gymnasiums lokaler i studievejledningen. Som beskrevet i afsnittet *Svendborg Gymnasium* har gymnasiet i alt seks studievejledere, heraf deltog de fire, da de to sidste meldte afbud på dagen af hensyn til sygdom og barn-syg. Inden fremtidsværkstedet fremsendte vi en mail til studievejlederne indeholdende et brev med en kort beskrivelse af, hvem vi er, hvad der var formålet med fremtidsværkstedet samt værkstedets indhold og opbygning. Derved fik studievejlederne mulighed for at forberede sig på, hvad vi sammen skulle igennem og skabe sig en forståelse af, hvad fremtidsværkstedet gik ud på (Bilag 5).

Tid og emne

På baggrund af tidsperspektivet for dette speciale samt af hensyn til omfanget af ressourcer, det ville kræve af Svendborg Gymnasium at allokere timer til en tre-dags workshop for studievejlederne, havde vi fra begyndelsen valgt at beregne en enkelt eftermiddag af cirka fire timer til at afholde fremtidsværkstedet.

Ifølge Jungk og Müllert vil et traditionelt fremtidsværksted udspringe af "noget", deltagerne ønsker forandret (Jungk & Müllert 1998:61). I dette speciale er det ikke direkte studievejlederne, der har fundet frem til "noget", de gerne vil forandre. På baggrund af den valgte fremgangsmåde for specialets

arbejdsproces, formulerede vi det overordnede tema på forhånd i overensstemmelse med en egen nysgerrighed og interesse for emnet *sorgramte unge i gymnasiet*. På den måde kan man sige, at vores fremtidsværksted var et forskerstyret fremtidsværksted. Som beskrevet har studievejledningen på Svendborg Gymnasium dog selv henvendt sig til Omsorg for at få støtte til arbejdet med de sorgramte elever, hvorved vi kan argumentere for, at deltagerne har haft en forudgående oplevelse af, at emnet repræsenterer en relevant problematik. Samtidig imødekom det forudbestemte tema den begrænsede tidsramme for fremtidsværkstedet, da det betød, at vi ikke skulle beregne tid til, at deltagerne i fællesskab fandt frem til en tematik inden, værkstedets øvrige faser kunne påbegyndes.

Rammer og roller

Som skrevet i afsnittet *Rekruttering* havde Svendborg Gymnasium selv mulighed for at stille et lokale til rådighed til fremtidsværkstedet. Gymnasiet er indrettet sådan, at studievejledningen er placeret i en mindre bygning på modsatte side af hovedindgangen. Her afholdt vi fremtidsværkstedet i et mødelokale og havde desuden mulighed for at anvende studievejledningens faciliteter.

I forbindelse med forberedelserne af lokalet lagde vi nogle overvejelser i, hvordan vi indrettede stole og bord i mødelokalet og i tilknytning til det, hvor vi placerede de blanke plakater til notering af deltageres udsagn. Vi placerede bordet på en måde, så alle deltagere havde godt udsyn til plakaterne på væggen og havde let adgang til den fremsatte forplejning på bordet. Ved ankomst til værkstedet komplimenterede flere af deltagerne forplejningen (Bilag 1:16) bestående af stempelkandekaffe, hjemmebagte boller, chokolade og frugt. Placeringen af borde samt forplejning var et meget bevidst valg, da vi med dette ønskede at skabe en god relation til deltagerne på baggrund af en indbydende og hyggelig atmosfære. Ved at starte stille op og opfordre deltagerne til at "tage for sig" af forplejningerne opstod der rum for, at de og vi kunne "smalltalke" og på den måde opnå en indbyrdes fortrolighed og skabe trykthed samt den afspændte atmosfære, som Jungk og Müller beskriver som

vigtig (Jungk & Müllert 1998:57). Herudover skulle deltagerne også opleve, at vi satte stor pris på deres deltagelse.

Foruden det aspekt af de fysiske rammer, som vi prægede med indretning og indhold i lokalet, udgjorde mødelokalet samtidig et rum, som deltagerne var vant til at færdes og opholde sig i. Dette kan ligeledes have bidraget til den afslappede og tilbagelænedede stemning, der tog sig ud under hele værkstedet.

Udover rammerne gjorde vi os overvejelser over rollefordelingen mellem os som facilitatorer. Her valgte vi en fordeling, der betød, at vi dækkede følgende roller:

- Christine var ordstyrer med den primære opgave at guide deltagerne igennem fremtidsværkstedets faser og at have styring på, at deltagerne holdt sig inden for retningslinjerne for værkstedet.
- Pernille var skribent med den primære opgave at notere deltagernes udsagn på vægplakaterne og samtidig supportere Christine i styringen af værkstedets fremgang i det omfang, der blev behov for det.
- Sofie var deltagende observatør med den primære opgave at nedfælde observationer af både deltagerne, ordstyreren og skribenten under hele værkstedet.

Den primære tanke bag denne fordeling var, at Christine, som den i specialegruppen, der ikke arbejder i OmSorg, Kræftens Bekæmpelse og ikke tidligere har arbejdet med unge og sorg, i lavere grad end Pernille og Sofie, ville have stærke forventninger og forudantagelser til fremtidsværkstedets tema. Samtidig vurderede vi, at Christine, på baggrund af sin fire års erfaring som folkeskolelærer, besad den største kompetence inden for facilitering og gruppestyring. Pernille havde tidligere erfaring med at være skribent på et fremtidsværksted, hvorfor det også var oplagt, at hun havde denne rolle. Da Jungk og Müllert anbefaler, at ordstyreren tidligere har været deltagende i et fremtidsværksted (Jungk & Müllert 1989:57), supporterede Pernille Christine i styringen af værkstedet, da Christine ikke tidligere havde deltaget i et fremtidsværksted. Sofie blev observatør, da hun har en følsom opmærksomhed

og en høj detaljeorientering. På den baggrund faldt rollefordelingen naturligt for alle i gruppen.

Optakt

Inden fremtidsværkstedet gik i gang, havde vi en række generelle informationer, som vi præsenterede for deltagerne. Vi startede hver især med kort at præsentere os, således at deltagerne vidste, hvad vi hed, hvilken baggrund vi havde, og hvilken uddannelse vi kom fra. Efter denne præsentation blev vores forskellige roller i fremtidsværkstedet præsenteret grundigt, så deltagerne var forberedte på, hvad de forskellige roller repræsenterede og vidste lidt om, hvordan vi som facilitatorer og observatør ville agere under værkstedet. Efter denne præsentation beskrev vi kort fremtidsværkstedet som metode, at vi optog værkstedet, og at de som deltagere var sikret anonymitet. Herudover gjorde vi opmærksom på, at metoden lægger op til, at ordet skulle gå efter tur, at deltagerne skulle prøve at formulere sig så kortfattet som muligt, og at de var velkomne til at blive inspireret af hinandens udtalelser, men at de ikke måtte afbryde eller kommentere på hinandens udtalelser (Jungk & Müllert 1998:97). Endvidere gjorde vi det klart, at det var deltagerens erfaringer og viden, som vi var interesseret i og derfor først var færdige med de enkelte faser, når deltagerne ikke havde mere at bringe frem.

Til sidst i den indledende information rammesatte vi værkstedet ved at beskrive emnet for værkstedet således, at det var friskt i erindringen hos deltagerne. Herudover præsenterede vi dagens program for deltagerne, så de kendte til planlagte pauser med mere (Bilag 6). De indledende informationer var endnu en af måderne, hvorpå vi forsøgte at skabe tryghed og åbenhed i rummet.

Kritikfasen

På vores fremtidsværksted havde vi afsat en time til kritikfasen - fordelt således:

1. Deltagerne kritiserer.

2. Afstemning: Hvilke kritikker skal med til utopifasen?
3. Opsamling og gruppering af kritikkerne.

Centralt for denne fase er, at den skal skabe rum for, at deltagerne får mulighed for at fremsætte samtlige kritiske perspektiver, de måtte have om det emne, fremtidsværkstedet er centreret omkring (Jungk og Müllert 1998:65). Formålet med vores kritikfase var hermed at guide deltagerne igennem en form for status quo over området: "Hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever". Ifølge Jungk og Müllert skal skribenten for hvert kritisk perspektiv, der kommer frem, skrive et sammendraget udsagn op på de ophængte papirark (ibid.). I vores forklaring af kritikfasen lagde vi derfor vægt på, at deltagerne skulle formulere kritikker. For at hjælpe deltagerne i gang stillede vi dem spørgsmålene: "Hvad er for dårligt?", "Hvad er I utilfredse med?", "Hvor fungerer tingene ikke?".

Det varierede fra deltager til deltager, hvor kritiske de formåede at formulere sig i deres udsagn i kritikfasen. De første udsagn, der kom i spil, var meget beskrivende og præget af, at der for deltagerne lå en historie bag deres udsagn, hvilket betød, at de første to deltagere, der kom på banen, havde ordet i længere tid. Her bemærkede observatøren, at "*De kvindelige deltagere har meget på hjertet, snakker meget. Historier fra praksis. [...] Snakker meget, ikke altid gode til at formulere konkrete kritikker.*" (Bilag 2:2). Endvidere kom deltagerens udsagn ofte til at blive løsningsorienteret, hvilket står i modsætning til det egentlige formål om at forholde sig kritisk. Denne tendens hos deltagerne prægede løbende udtryksmåden i kritikfasen, hvorfor det også repræsenterede en gennemgående udfordring for skribent og ordstyrer at oversætte deltagerens udsagn til kritikker, der kunne noteres på plakaterne. På den måde blev det meget tidligt på værkstedet en væsentlig opgave for både ordstyrer og skribent at guide deltagerne i at formulere den centrale pointe i deres udsagn kortfattet og i en kritisk ordlyd. Ordstyrer udtalte flere gange udsagn som: "*Så hvis vi formulerer det som et kritikpunkt, så...?*" (Bilag 1:2). Hertil har observatøren noteret, at ordstyreren var "*God til at stoppe deltagerne, når de ubevidst begynder at tale sig ind i utopifasen.*" (Bilag 2:2). Ofte supplerede skribenten

ved at opsummere deltageres udtalelser og stille forslag til, hvordan udsagnet kunne formuleres på skrift.

Ud over Jungks og Müllerts pointe med, at deltagerne skal formulere sig i kritikker, er en væsentlig anden pointe, at fremtidsværkstedets facilitatorer sørger for, at deltagerne undgår indbyrdes diskussioner og kommentarer til hinandens bidrag (Jungk & Müllert 1989:97). Hvis det bliver nødvendigt, er det facilitatorernes opgave at bryde ind og eller afværge eventuelle diskussioner deltagerne imellem. Tanken bag dette er, at indbyrdes diskussioner og kommentarer af forskellig karakter risikerer at bryde fremtidsværkstedets demokratiske proces. Istedet kan facilitatorerne opfordre deltagerne til at lade sig inspirere af hinandens udtalelser og derigennem få inspiration til at formulere egne kritikker (Jungk og Müllert 1998:68).

Under de 40 minutter, hvor deltagerne skulle kritisere, blev det observeret, at deltagerne *“Afbryder hinanden, [og har] svært ved at huske efter-tur-princippet, men stadig kærlig stemning.”* (Bilag 2:2). Senere supplerer observatøren denne observation med: *“Ordstyrer: Kunne godt afbryde nogle af talestrømmene lidt. Kan se hun forsøger, men holder igen. Gøre det for at få det tilbage på sporet.”* (ibid.).

Jungk og Müllert fremhæver i deres beskrivelse af fremtidsværkstedet, at det er *“[...] vigtigt, at der lige fra starten opstår en afspændt atmosfære i værkstedet.”* (Jungk & Müllert 1989:57), for at deltagerne kan være engageret i processen. Fokuset på at skabe denne afspændte atmosfære, samtidig med at deltagerne skulle have en oplevelse af ligeværd mellem dem og os som forskere (jf. *Samspil mellem forsker og deltager*), medførte hos ordstyreren en oplevelse af at stå i et dilemma. På den ene side, ville hun måske ødelægge deltageres oplevelse af ligeværd og afspændt atmosfære, hvis hun blev for styrende, og på den anden side blev hun nødt til at stoppe den enkelte deltagers talestrøm, hvis hun skulle følge metoden.

Som vores optegning af strukturen for kritikfasen viser, skulle deltagerne efter de 40 minutter, hvor de fremførte deres kritikker, igennem en pointgivning.

Målet med pointgivningen var, at deltagerne sammen skulle beslutte, hvilke kritikker, der skulle gå med videre til utopifasen. Selve pointgivningen er et vigtigt element i forståelsen af, at fremtidsværkstedet er en metode, hvor deltagerne er med i beslutningsprocesserne (Jungk og Müllert 1998:68). Pointgivningen i vores fremtidsværksted forløb således, at hver deltager fik tre stemmer og med en tus skulle de afgive deres stemmer på plakaterne. Dette valgte vi af flere grunde. For det første fordi deltagerne på det tidspunkt havde siddet stille længe. For det andet fordi vi gerne ville give dem tid til hver især at overveje, hvor de ville sætte deres stemmer.

Som afslutning på kritikfasen optalte vi deltageres stemmer for at se, hvilke kritikpunkter, de oplevede som de vigtigste og gerne ville have med i det videre arbejde. Et enkelt punkt var deltagerne enige om, men ellers var deres stemmer rimelig spredte. Dette betød, at vi sammen med deltagerne tematiserede kritikudsagnene og forsøgte at snævre ind til tre overskrifter, der for dem var "sagens kerne" i forhold til det overordnede emne. I den forbindelse gjorde vi meget ud af på den ene side at lytte og bruge deltageres ordvalg, således at de kunne få oplevelsen af ejerskab til arbejdet. På den anden side, at de ligeledes oplevede, at vi sammen - dem som praktikere og vi som forskere - udviklede viden, som kunne bruges i den forandring, som deltagerne stod overfor (jf. *Aktionsforskning som forskningsmetode*).

Efter tematiseringen nåede vi frem til de tre overskrifter til brug til videre arbejde. Herefter holdt vi et kvarters pause, hvor vi lagde op til, at deltagerne måtte gøre, hvad de havde lyst til. At vi lagde op til, at deltagerne måtte gøre, hvad de havde lyst til, var en af måderne, hvorpå vi forsøgte at holde restriktionerne for fremtidsværkstedet på et minimum, således at deltagerne, trods det, at det var os, der satte rammerne for fremtidsværkstedet, kunne opnå en oplevelse af at være i et frirum (jf. *Kritisk-utopisk aktionsforskning*). Herudover var det vigtigt for os, at deltagerne var klar til den næste fase. Da deltagerne havde været på arbejde hele dagen op til fremtidsværkstedet, havde vi en tanke om, at de havde brug for selv at bestemme over deres pause.

Utopifasen

Som til kritikfasen havde vi også afsat en time til utopifasen. Utopifasen forløb overordnet således:

1. Beskrivelse af utopifasen.
2. Deltagerne kommer frem med alle deres utopier.
3. Afstemning: Hvad skal med til realiseringsfasen?

Ifølge Jungk og Müllert er det en nødvendighed, at vi fantaserer for, at vi kan glemme dagligdagen og de vanskeligheder og besværligheder, den bærer med sig (Jungk & Müllert 1989:77). Derfor lagde vi i beskrivelsen af fasen vægt på at forklare deltagerne, at de i denne fase skulle i gang med at fantasere. Skribenten gav et eksempel på en utopi, som hun havde fra et tidligere fremtidsværksted. Dette gjorde vi for at hjælpe deltagerne over i utopifasen og give dem en ide om, at de gerne måtte drømme stort. Trods vores forklaring af fasen havde deltagerne til at starte med en udfordring med at slippe tanker om dagligdagens vanskeligheder (Bilag 2:4). Jungk og Müllert beskriver, at *“Den bedste fantasitemning opstår, hvis man leger eller spiller sammen [...]”* (Jungk & Müllert 1989:78), og måske kan en af forklaringerne på vores deltageres besværligheder ved at tænke utopisk hænge sammen med, at vi fjernede den ellers planlagte leg mellem kritik- og utopifasen. Årsagen til, at vi fjernede legen, var, at der fra kritikfasen til utopifasen kun sad tre deltagere, da den øvrige deltager var til møde. I situationen virkede det for os mærkeligt kun at lege med tre deltagere. I et retrospektivt perspektiv sætter vi spørgsmålstegn ved beslutningen. Hvis vi havde bibeholdt at udføre legen, kunne det måske have hjulpet vores deltagere til lettere at kunne tænke utopisk.

Til trods for, at deltagerne gav udtryk for, at det var en udfordring at tænke utopisk, oplevede vi ikke, at der blev skabt en modstand imod utopifasen. Tværtimod - deltagerne var meget engagerede, hvilket de mange utopier, der fremkom, også er et tegn på (Bilag 7).

Jungk og Müllert foreslår, at deltagerne taler kortfattet og efter tur (Jungk & Müllert 1989:97), men som det fremgår af følgende observation, lod ordstyreren

deltagerne snakke mere løst i utopifasen: *“Ordstyrer: Lader deltagerne snakke lidt mere løst, [...] og det virker rigtig godt. De snakker meget og supplerer hinanden uden at afbryde.”* (Bilag 2:4-5). Det var et bevidst valg at lade deltagerne snakke mere løst, som blev truffet ud fra to betragtninger: For det første havde vi en oplevelse af, at deltagerne var meget aktive og motiverede. Derved kunne det, at ordet skulle gå “efter tur”, måske virke afbrydende for deltagerens gode ideer. For det andet fik vi gennem kritikfasen en oplevelse af, at deltagerne var trygge ved hinanden og derfor ikke havde udfordringer med at tage ordet og kommunikere frit med hinanden. Målet med at opbløde restriktionerne omkring at tale “efter tur” var, at det gerne skulle bevirke, at der i rummet opstod en åben, spontan og fleksibel adfærd, som Jungk og Müllert beskriver, er nødvendig for, at deltagerne kan tænke utopisk (Jungk & Müllert 1989:77).

Utopifasen sluttede med, at deltagerne blev bedt om (som i kritikfasen) at sætte en stemme ved de fem utopiske udsagn, de gerne ville have med videre i processen, hvorefter der blev afholdt pause, som deltagerne igen måtte bruge til, hvad de ville.

Realiseringsfasen

Afslutningen på værkstedets sidste pause flød sammen med opstarten på realiseringsfasen. Deltagere og facilitatorer indgik i en fælles snak med hinanden om emner som ferie og en fælles interesse for skiture. Realiseringsfasen var på den måde præget af samme frie omgangstone, som der var kendetegnende for de forrige faser, hvilket bidrog til, at realiseringsfasen tog sit afsæt i en positiv tone (Bilag 1:37).

Overordnet delte vi realiseringsfasen op således:

1. Gruppering af utopier under overordnede temaer.
2. Deltagerne arbejder med handleforslag.
3. Deltagerne fremlægger deres handleforslag.

Skribent og ordstyrer startede faciliteringen med at få grupperet de utopier, der havde fået flest stemmer. Et opmærksomhedspunkt i faciliteringen var især, at

der blev taget afsæt i de allerede anvendte begreber og formuleringer, som deltagerne brugte til at bringe deres bidrag og pointer frem. Dette var en af måderne, hvorpå vi forsøgte at vise vores deltagere, at vi var modtagelige over for den viden, de bragte ind i værkstedet (jf. *Samspil mellem forsker og deltager*). Skribenten startede derfor faciliteringen med at læse samtlige af de udsagn, som havde fået stemmer, op for deltagerne. Herfra var deltagerne selv med til at initiere mulige grupperinger og sammenlægninger af emner og udsagn. Vi søgte på den måde at opnå en indbyrdes konsensus på tværs af deltagere og facilitatorer gennem individuelle bidrag (jf. *Aktionsforskning som forskningsmetode*).

Det var tydeligt, hvordan både deltagere og skribent havde en opsøgende og imødegående tilgang til grupperingsopgaven, hvilket tilførte opgaven et fælles engagement. Den måde at gå til opgaven på var gennemgribende for alle deltagere og facilitatorer, og grupperingen af udsagn udmøntede sig i en flydende og ubesværet proces. Med en så gennemgående konsensus mellem deltagere og facilitatorer kan det dog være væsentligt, at man som facilitator er opmærksom på ikke at overtage grupperingen og trække deltagerne i en anden retning, end de selv ville være gået. Her spillede den frie tone igen ind på den måde, at der forud for realiseringsfasen var skabt grundlag for åbenhed og frihed til at ytre sig. Vi så i den forbindelse, hvordan deltagerne ikke uforbeholdent købte sig ind på de bud og anbefalinger til grupperinger, som facilitatorerne udstak, men ydede modspil der, hvor de ikke havde samme tanker (Bilag 1:40).

Hvor der kunne være risiko for, at vi som facilitatorer tog styring på, hvilken retning fremtidsværkstedet generelt tog, oplevede vi i flere tilfælde, at deltagerne gav modspil og udtrykte sig ud fra et ligeværdigt forhold mellem deltagere og facilitatorer. På samme måde som vi så modspil og samspil mellem facilitatorer og deltagere, så vi ligeledes dynamikken indbyrdes hos deltagerne. Særligt den indbyrdes forståelse og konsensus kom til udtryk, da de lagde sig fast på hvilket tema og fokuspunkt, de ville arbejde med i retning af et konkret handleforslag i realiseringsfasen (Bilag 1:46).

Det handleforslag, som deltagerne ville arbejde videre med i realiseringsfasen, blev på den måde indledt ud fra en gennemgribende konsensus om, hvilket tema der for dem var mest relevant at arbejde videre med. Samtidig var denne fri for indskydelser og influerende bidrag fra facilitatorerne. At facilitatorerne holdt sig ude af den proces, skal ses i relation til et ønske om, at deltagerne i tråd med metoden, skal opleve det som deres projekt (Bilfeldt et al. 2012:134).

Da deltagerne havde valgt det tema, de ville arbejde videre med, forlod vi rummet for at give dem frit lejde til deres udarbejdelse af et konkret handleforslag. Hensigten med at forlade rummet var at undgå at influere eller sætte dagsordenen for, hvad der for deltagerne var sagens kerne og det mest oplagte tema at realisere (ibid.).

Kritisk refleksion over metoden

Jungk og Müllert opstiller nogle succeskriterier for fremtidsværkstedet: *“Et fremtidsværkstedes succes kan naturligvis ikke bare måles ud fra de projektforslag og krav, der kommer ud af det, men også på de spor, der afsættes i deltagerne hoveder og adfærd.”* (Jungk & Müllert 1998:93-94). På baggrund af dette citat har vi gjort os nogle kritiske refleksioner i forbindelse med udførelse af vores fremtidsværksted. Vi præsenterer refleksioner i det følgende under overskrifterne: *Stemningen på fremtidsværkstedet, Empowerment og konkrete handleforslag* samt *Interview med rektor*.

Stemningen på fremtidsværkstedet

Generelt er det vores oplevelse, at alle faser af fremtidsværkstedet var præget af en rigtig god stemning. Deltagerne virkede til at være trygge ved os, hvilket blandt andet kommer til udtryk i følgende observation: *“Deltagerne griner af kikset opsætning af papir – god kemi mellem facilitator og deltager.”* (Bilag 2:4). Endvidere blev det observeret, at deltagerne undervejs i fremtidsværkstedet talte åbent om private emner, hvilket vi også ser kan være et tegn på, at de føler sig trygge, ligesom der flere steder i transskriberingen er beskrevet, at der bliver grint. Den gode stemning ser vi også i forbindelse med pauserne, hvor vi og deltagerne taler om forskellige private emner. Det ses

blandt andet særligt ses i pausen mellem utopi- og realiseringsfasen (Bilag 1:37).

Ud over relationen mellem os og deltagerne havde vi en oplevelse af, at relationen mellem deltagerne indbyrdes også var positiv. Blandt andet har observatøren noteret følgende: *“Deltagerne griner meget indbyrdes og fysisk berøring [og] De kvindelige deltagere joker meget, søde ved hinanden.”* (Bilag 2:4). Endvidere udtrykker deltagerne sig åbent og ligefremt, og deres indbyrdes omgangstone har antydning af, at de er en gruppe, der er vant til at omgås hinanden og har en intern forståelse og jargon.

Dog bemærkede vi på fremtidsværkstedet, at D3 og D4 talte mere end D1 og D2. Umiddelbart så vi det ikke som et problem, da vi grundet metodens fremgangsmåde kunne styre, at D1 og D2 også kom til orde. Herudover signalerede den gode stemning på værkstedet, at D1 og D2's mindre talen ikke var fordi, de så at sige holdt sig tilbage på grund af D3 og D4. Ved transskriberingen af fremtidsværkstedet, nærmere realiseringsfasen, så vi dog tegn på, at der måske alligevel ligger noget begrænsende i forhold til relationen mellem D3/D4 og D2. I realiseringsfasen, hvor vi ikke var til stede i rummet, og hvor vi derfor ikke kunne styre, at alle fik ordet, er det meget tydeligt, at D3 og D4 taler mest, og de afbryder D2 mange gange. Dette får os til at reflektere over, om D2 har fået sagt alt det, hun ville under de andre faser, eller om hun måske har holdt sig lidt tilbage.

En anden faktor, der kan have betydning for vores oplevelse af den gode stemning, er, at deltagerne så at sige har optaget selve metoden for fremtidsværkstedet. For eksempel ser vi dette i realiseringsfasen, hvor deltagerne udarbejder et forslag til et konkret tilbud til de sorgramte elever. Her kommer der et forslag på banen om, at studievejledernes tilbud skal bygges op omkring metoden for fremtidsværkstedet (Bilag 1:55-56). Ligeledes ser vi, at begrebet “utopi” gennem værkstedet bliver inkorporeret i studievejledernes sprog (ibid.:48,52,61). Selvom deltagerne synes, det er svært at tænke i utopier, er de glade for at bruge denne tankegang. Dette kommer blandt andet frem, da D4 udtrykker: *“[...] at man viser, at nogle gange kan man komme på andre tanker eller se det fra en anden synsvinkel ved at arbejde i utopier også.”*

(Bilag 1:61). At deltagerne handler som beskrevet, ser vi som et tegn på, at de kan lide at arbejde, som metoden for fremtidsværksted foreskriver.

En tredje faktor, der kan have betydning for vores oplevelse af god stemning på fremtidsværkstedet, kommer til udtryk i form af, at vi så engagerede deltagere. Blandt andet viser det sig i realiseringsfasen, hvor D2 bliver nødt til at forlade gruppen, og hun udbryder: *“Fuck! Nu er jeg nødt til at gå.”* (ibid.:59). Efterfølgende går der en rum tid, før en anden deltager må huske D2 på, at hun skal af sted. Imens D2 pakker sammen, diskuterer D3 og D4 ivrigt videre - selvom de har tilkendegivet over for ordstyreren, at de gerne vil fremlægge det, de er nået frem til i realiseringsfasen (ibid.:59).

I ovenstående har vi vist, hvordan vi ser, at vores positive relation til deltagerne samt deltagernes indbyrdes relation har betydning for, at stemningen var positiv under fremtidsværkstedet. Den har ligeledes afspejlet sig i et engagement fra deltagernes side, som gjorde, at de kastede sig ud i metoden, de foreskrevne arbejdsformer og havde svært ved at bryde op.

Empowerment og konkrete handlingsforslag

Vi finder flere eksempler på, at fremtidsværkstedet har været indholdsrigt for deltagerne.

I begyndelsen af fremtidsværkstedet talte deltagerne om, at de ikke synes, de kunne reklamere for en sorggruppe på samme måde, som de kan for andre gruppetilbud, såsom grupper for eksamensangst, stress med mere (ibid.:15). Senere i fremtidsværkstedet kommer det imidlertid frem under realiseringsfasen, at studievejlederne nu mener, at de godt kan reklamere for en sorggruppe (ibid.:47,48). Det samme gør sig gældende i forhold til, at deltagerne i starten af fremtidsværkstedet taler om, at der er behov for eksperthjælp på området, men slutteligt ender op med et konkret forslag, som ikke længere involverer eksperthjælp. Udfordringer og problematikker som deltagerne i starten fandt begrænsende for deres arbejde, var ved værkstedets slutning ikke længere begrænsende.

Det kommer ligeledes til udtryk, at fremtidsværkstedet var en succes for deltagerne i forhold til at ende op med et konkret handleforslag. Det ser vi igen i realiseringsfasen, hvor deltagerne fik formuleret et konkret og brugbart initiativ for de sorgramte elever, som de ville tage med videre til et kursus, som de skulle på den efterfølgende uge.

På den baggrund kommer det for os frem, at fremtidsværkstedet og dets metode har været med til at give og udvikle empowerment hos deltagerne samt har bidraget til, at deltagerne endte op med konkrete forslag til initiativer til de sorgramte elever, som de ville arbejde videre med.

Interview med rektor

I mailen, som vi forud for fremtidsværkstedet sendte til studievejlederne, skrev vi, at vi også skulle lave et interview med rektor. Under fremtidsværkstedet kom en af studievejlederne med en kommentar omkring interviewet, som efterfølgende fik os til at reflektere over følgende to spørgsmål: Hvilken betydning har det haft for vores deltagere, at vi skulle lave et interview med rektor? Hvilken betydning har det haft, at interviewet lå efter fremtidsværkstedet? I studievejlederens kommentar oplevede vi en snert af nervøsitet, hvilket medførte, at vi følte behov for igen at påpege, at studievejlederne var sikret anonymitet, og at den viden, vi sammen kom frem til, skulle være en hjælp til deres arbejde med de sorgramte elever.

For at undgå nervøsitet hos studievejlederen kunne vi have valgt at lægge interviewet med rektor før fremtidsværkstedet. En anden mulighed kunne have været, at vi i forbindelse med værkstedets opstart, hvor vi i forvejen nævnte anonymitet, mere specifikt havde sagt, at anonymiteten selvfølgelig også galt i forhold til deres leder.

KAPITEL 4

Følgende afsnit vil indledningsvist bestå i en redegørelse af centrale dele af *Kritisk teori som videnskabsteori*, som vi vil være inspireret af i undersøgelsesarbejdet.

Dernæst vil vi præsentere specialets teoretiske begrebsramme bestående af *Habermas og Kritisk teori* samt *En teori om døden i det senmoderne* af Tony Walter.

VIDENSKABSTEORI OG TEORI

Grundlæggende har anvendelsen af den kritiske teori et dobbelt formål, som knytter sig til, at den som videnskabelig tradition både trækker tråde til videnskabsteori og samfundsteori. På den måde gør den kritiske teori sig anvendelig til at få greb om såvel videnskabsteoretiske som samfundsteoretiske sagsforhold. Vi vil derfor i det følgende indledningsvist afdække de videnskabsteoretiske grundantagelser, vi låner fra den kritiske teori for derved at give indblik i med hvilken erkendelsesinteresse, vi er gået til undersøgelsesarbejdet. Dernæst vil vi beskrive specialets primære teori udgjort af Habermas' kommunikative paradigme. Denne bygger på nogle samfundsteoretiske perspektiver formuleret gennem Habermas' begreber *livsverden* og *system*. Disse vil blive anvendt som et centralt analyseredskab i specialets analyse og vil bidrage til at besvare, hvordan vi kan forstå sorg og sorghåndtering på Svendborg Gymnasium.

Herudover vil vi inddrage perspektiver fra Walters synkrone samfundsanalyse i form af begrebet *professionalisering*, som vil gøre det muligt at se de udfordringer, som studievejlederne beskriver, i lyset af, hvordan død og sorg er repræsenteret i det senmoderne samfund. Walter vil fungere som sekundær teoretiker og skal betragtes som et supplement til Habermas.

Ovenstående danner tilsammen grundlag for at udforme specialets analyse, som vil blive udfoldet i Kapitel 5.

Kritisk teori som videnskabsteori

Som beskrevet vil vi til en begyndelse præsentere kritisk teori i videnskabsteoretisk øjemed. Her vil vi først give en kort indføring i den kritiske teoris opkomst og dertil beskrive de grundantagelser inden for kritisk teori som videnskabsteori, som dette speciale er inspireret af.

Den kritiske teori opkom i 1930'erne og har sit udspring i det tyske forskningsinstitut *Institut für Sozialforschung* i Frankfurt, bedre kendt som

Frankfurterskolen. Her var det i særdeleshed i forbindelse med den tyske samfundsfilosof Max Horkheimers tiltrædelse som direktør, at instituttet grundlagde en særlig forskningsprofil, der senere blev kendt som kritisk teori (Sørensen 2010:169). Derved bliver Horkheimer identificeret som forgænger for den kritiske teori og en central repræsentant for videnskabstraditionens første generation af kritiske teoretikere foruden filosoferne Herbert Marcuse (1898-1979) og Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969). Hertil fulgte den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas, som overtog Horkheimers professorat i 1965 og i den forbindelse blev kendt som den mest markante eksponent for det, der i dag betegnes som den kritiske teoris anden generation (Sørensen 2010:169). Den sidstkommende teoretiker til at overtage professoratet fra Habermas blev den tyske filosof og professor Axel Honneth, der i dag er kendt som repræsentant for den tredje generation af kritisk teori og i særdeleshed er kendt for sit fremtrædende bidrag inden for anerkendelsesteori.

Fælles for den kritiske teori er, at den profilerer sig med et videnskabsideal, der står i opposition til den positivistiske videnskabsforståelse. Det er dermed gennemtrængende for den kritiske teori, at der tages skarp afstand fra positivismens bestræbelser på at generere entydig og målbar viden ved at isolere forskningsobjektet fra sin historiske forankring og på den baggrund fastsætte uafhængige lovmæssigheder. I kontrast til det fastholder den kritiske teori et helhedsperspektiv på kulturelle og samfundsorienterede analyser for derved at opretholde en opmærksomhed på den uafbrudte dialektik, der eksisterer mellem enkeltfænomen og helhed (Nielsen 2010:340). Som Nielsen beskriver: *“Sociale og kulturelle fænomener kan i denne forståelse ikke betragtes isoleret og statisk, for så vidt som de altid er indlejret i en større historisk kontekst og dennes processammenhæng.”* (ibid.:340). Dette indebærer, at forskeren med udgangspunkt i enkeltfænomenet vedvarende må reflektere dets relation til helheden. Dertil er det en grundtanke hos den kritiske teori, at man forankrer sin kritik i den aktuelle historiske og samfundsmæssige kontekst (ibid.:341) og samtidig *“[...] formulerer sine teorier i “dialog” med såvel de berørte personer og den beskrevne/analyserede virkelighed som de eksisterende teorier om disse/denne”* (Elling 2009:208).

Udover et dialektisk og kontekstafhængigt perspektiv på videnskabsidealet orienterer den kritiske teori sig ud fra en emancipatorisk erkendelsesinteresse, hvilket indebærer en interesse i at frigøre undertrykte borgere og samfundsgrupper fra afhængighedsforhold og undertrykkende mekanismer i samfundet. Den nyere kritiske teori indtager på baggrund heraf den grundopfattelse, “[...] at socialkritikken drejer sig om at blottlægge udviklingstræk i samfundet, som står i vejen for menneskelig udvikling.” (Juul a2012:320). For den tidlige kritiske teori var målet især at blottlægge de strukturelle og samfundsrelaterede magtformer, der afholdt arbejderne fra at erkende deres sande interesse. For Habermas blev målet mere konkret at udpege de steder i det moderne samfund, hvor systemrelaterede enheder som for eksempel staten eller den kapitalistiske økonomi griber ind i samfundsborgernes hverdagsliv og dominerer den rationalitet og de handleformer, der gør sig gældende her. Til at skelne mellem de dele af samfundet, der knytter sig til det subjektive og hverdagslige over for det systemiske, foreslår Habermas en spaltning af samfundsperspektivet, hvilket leder til begreberne system og livsverden (Elling 2009:216). En grundigere gennemgang af disse begreber følger i næstkommende afsnit *Habermas og Kritisk teori*.

Herudover skal den kritisk teoretiske videnskab række udover blot at forklare samfundet, men ligeledes bidrage til forandring (Sørensen 2010:175).

Habermas og Kritisk teori

Som vi beskriver i ovenstående afsnit tager dette speciale afsæt i den kritiske teori, og den kritiske teori er dermed, sammen med aktionsforskningens forskningsideal, udgangspunktet for de valg og fravalg, vi gør os i det løbende undersøgelsesarbejde. Følgende afsnit vil derfor beskrive, hvordan og i hvilke henseender, vi vil anvende Habermas’ kritisk teoretiske begrebsapparat og fremtrædende forskrifter for vidensproduktionen til at få analytisk greb om de centrale problemstillinger, der træder frem i empirien.

På baggrund af den læsning vi har gjort af specialets empiriske materiale, ser vi netop nogle potentialer i Habermas’ kommunikative paradigme. Her er det

vigtigt at pointere, at vi ikke skriver os rent ind i de forudsætninger for samfundskritik, som dette paradigme antyder, da vi ikke deler Habermas' skærpede fokus på det kommunikative. Vi vil derfor gribe ind i de teoretiske perspektiver, som Habermas udviklede i kølvandet på Horkheimer og Adornos negativistiske oplysningskritik og trække det ud, som gør sig anvendeligt i det kommende analysearbejde (Juul 2012:324). Efter at have identificeret hvilke udfordringer der, ud fra et studievejlederperspektiv, er i forhold til sorg og sorghåndtering på gymnasiet, vil vi søge at forstå disse på baggrund af Habermas' samfundsteoretiske spaltning i livsverden og system.

Vi vil i vores brug af den kritiske teori som analyseramme være inspireret af tanken om, at vi som forskere med et kritisk teoretisk videnskabsteoretisk ståsted arbejder med et refleksionsrum:

“Kritisk teori skal ikke forstås som en 'metode' eller en fast 'fremgangsmåde' i analysen af empirisk materiale, men derimod som et teoretisk refleksionsrum, som arbejdet med empirisk materiale hele tiden skal være i dialog med.” (Nielsen 2010:339)

Det er altså vigtigt, at vi ikke ser kritisk teori som en *fast fremgangsmåde*, men nærmere som en måde, et sæt briller, hvormed vi arbejder og ser hele vores speciale.

Med afsæt i dette består en del af specialets refleksionsrum af den forståelse om vidensproduktion, der ligger i den kritiske teori (jf. *Kritisk teori*) og aktionsforskningen (jf. *Aktionsforskning som forskningsmetode*). Refleksionsrummet fungerer som rettesnor for, hvordan vi forstår de temaer og problematikker, der kommer frem på fremtidsværkstedet.

Som Nielsen udtaler, er det vigtigt, at vi som forskere i analysearbejdet hele tiden sørger for, at det teoretiske refleksionsrum og vores empiriske materiale er i dialog med hinanden. Dette betyder, at vi vil bestræbe os på så vidt muligt at trække studievejledernes egne formuleringer frem i det kommende analysearbejde, således at teorien ikke dominerer empirien.

Elementer af det kommunikative paradigme

Habermas har udviklet sit bidrag til den kritiske teori ved at udvikle sin teoretiske position på baggrund af et kritisk perspektiv på den vidensproduktion, der gjorde sig gældende hos førstegenerationsteoretikerne. Hvad angår det teoriapparat, der arbejdes med hos den første generation af kritisk teori, deler anden og tredje generationsteoretikerne Habermas og Axel Honneth³ den forståelse, at dette fremstår mangelfuldt i perspektiv af en bred samfundsteori. I den forbindelse tilbyder Habermas en korrektion og udfoldelse af den kritiske teoris begrebsapparat og vidensproduktion med henblik på at skabe teoretisk fundament for en fyldestgørende samfunds- og socialkritik.

Grundlæggende for Habermas' videnskabsideal, som for den kritiske teori generelt, er understregningen af, at kritikken må forankre sig i et normativt samfundsideal. Tanken er, at man ikke kan identificere “[...] fejludviklinger i samfundet uden et normativt begreb om, hvad der er godt og retfærdigt” (Juul, S., Bransholm, P. K., & Münster, L. T. 2012:410). Den kritiske teori skaber sin vidensproduktion ved at udpege de forhold og tendenser i samfundet, der afviger fra eller modstrider det normative ideal for derefter at blive i stand til at udstikke mulige forandringsperspektiver.

I Habermas' kommunikative paradigme går det normative grundlag på en idealiseret herredømmefri samtale mellem ligestillede, der tilstræber at opnå gensidig forståelse, og hvor enhver deltager har samme forudsætninger for at gøre sig gældende. Ifølge Habermas må socialkritikken tilstræbe en udredning af de i samfundet forvrængede kommunikationsforhold og de magt- og tvangsformer, der har rodfæstet sig i kommunikationen (Juul a2012:324). Han holder sig derved alene “[...] til sprogsillet som det, der ifølge ham kan demokratisere virkeligheden” (Nielsen 2013:334).

Livsverden og system

Til at beskrive de modsatrettede hensigter, der ligger i samfundets forskellige sfærer, arbejder Habermas med en teoretisk spaltning af samfundet i *livsverden*

³ Axel Honneth (f. 1949), tysk professor i socialfilosofi (Willig 2007:89).

og *system*. De to sfærer knytter sig til forskellige handlingsprincipper og rationalitetsformer. Ifølge Habermas er det i øvrigt centralt for både livsverdenen og systemet, at de rationalitetsformer, som de hver især repræsenterer, er indlejret i en gensidig relation og kan have indbyrdes indvirkning på hinanden (Juul a2012:331).

Livsverden

Livsverden henviser til den verden, vi lever i og tager for givet. Det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med og ikke sætter spørgsmålstegn ved (Juul b2012:80). Det er grundlæggende en intersubjektiv verden, der præger de subjekter, der lever i den (ibid.:79).

Livsverdenen er en sfære uden for markedet og staten. Det er der interaktionen og kommunikationen mellem mennesker foregår, og hvor de deltagende, gennem kommunikativ handlen, stræber efter at opnå en fælles forståelse (Brejnrod 2006:43,47). Samtidig er det ifølge Habermas gennem den kommunikative handlen, at mennesket har mulighed for at forandre og forbedre verden (Bordum 2009:222).

Overordnet beskriver Habermas livsverdenen som bestående af tre strukturelle komponenter: *Kultur*, *samfund* og *personlighed* (Habermas 1997:308).

Kultur er en form for vidensforråd, hvorfra vi mennesker henter vores fortolkninger, når vi sammen forsøger at opnå en fælles forståelse af noget i verden (ibid.:308). Ifølge Habermas henter vi dermed vores forforståelser fra det kulturelle vidensforråd (ibid.:309).

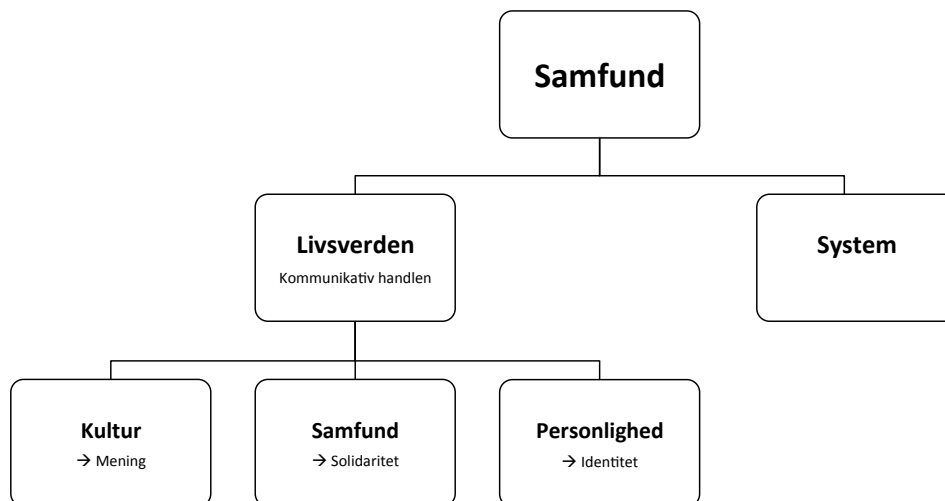
Komponenten samfund skal ikke forstås i den gængse forståelse af samfund, men derimod som de sociale grupperinger, vi indgår i – eksempelvis på arbejdet, i familien og med vennerne (Brejnrod 2006:43). Endvidere beskriver Habermas, at samfund dækker over “[...] *de legitime ordninger, ved hjælp af hvilke kommunikationsdeltagerne regulerer deres tilhørighed til sociale grupper og dermed sikrer solidaritet.*” (Habermas 1997:308). Heri ligger, at der blandt gruppens medlemmer er konsensus om, hvilke normer og sociale regler, de bør efterleve.

Den sidste komponent, personlighed, beskriver Habermas som værende de kompetencer, der gør den enkelte i stand til at deltage i forståelsesprocesser for derigennem at opretholde sin egen identitet (Habermas 1997:308).

Ud fra ovenstående beskrivelse, giver livsverdenen os mulighed for at; opnå mening gennem *kulturen*, opnå solidaritet gennem *samfundet* og opretholde vores identitet gennem *personligheden*.

Overordnet kan vi opstille nedenstående model:

Figur 2: Livsverden



Figuren viser livsverdenens sammenhæng med samfund og systemet samt de elementer, der konstituerer livsverdenen

Livsverdenen udfolder sig primært i de fællesskaber og sociale grupper, vi har i privatlivet, i det civile samfund, i kulturinstitutionerne og i den offentlige debat. Fællesskaberne bliver opretholdt gennem den frie samtale, og den frie samtale knytter sig til idealet for den kommunikative handlen. Dermed er den kommunikative handlen med til at opretholde livsverdenen (Brejnrod 2006:43). Den kommunikative handlen tjener hermed på forskellig vis kulturen, samfundet og personligheden, således at der sker en reproduktion af disse tre strukturelle komponenter og dermed en opretholdelse af livsverdenen.

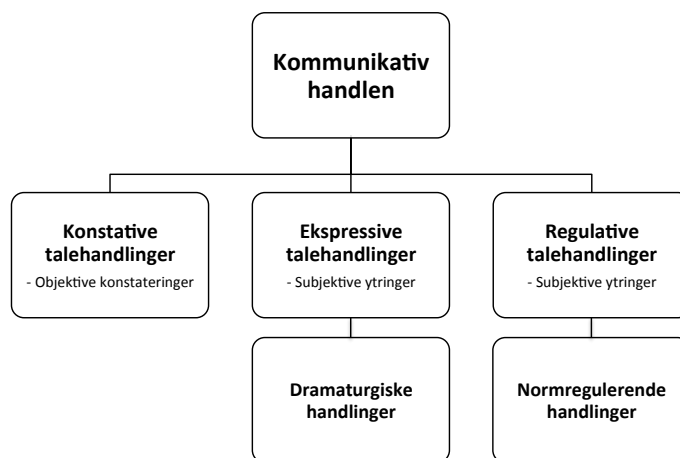
For at tilbyde en mere specifik definition af den kommunikative handlen uddifferentierer Habermas den i tre forskellige former (Habermas 1997:236):

- De konstative talehandlinger
- De ekspressive talehandlinger
- De regulative talehandlinger

De tre former for talehandlinger beskriver, hvilken rolle den talende indtager. Ved de konstative talehandlinger er den talende neutral forstået på den måde, at han forholder sig objektivt til verden og ønsker at gengive et sagsforhold (ibid.:256). Når det gælder de ekspressive talehandlinger, drejer det sig om, at den talende *“[...] åbenbarer noget fra sit indre, som han selv har privilegeret adgang til [...]”* (ibid.:236). Hermed retter han sig mod noget i den subjektive verden (ibid.:256). Ved de regulative talehandlinger retter den talende sig mod den fælles sociale verden (Habermas 1997:256), og ønsket med disse handlinger er at opfylde de legitime adfærdsforventninger, en given social gruppe har til den talende. Den talende har på baggrund heraf en såkaldt normkonform indstilling, som henleder den enkelte til at handle i overensstemmelse med gruppens gældende normer (ibid.:236).

Videre beskriver Habermas, at de ekspressive og regulative talehandlinger *“[...] konstituerer tilsvarende typer af sprogligt formidlet interaktion.”* (Habermas 1997:258). Den ekspressive talehandling konstituerer det, Habermas kalder den dramaturgiske handlen, som er udtryk for den handlendes subjektivitet (Glebe-Møller 1996:53). Den regulative talehandling konstituerer det, han betegner den normregulerede handlen – altså de handlinger, som reguleres af de normer, der er til stede i den sociale verden og de grupperinger, vi er indlejret i. Flere normregulerede handlinger danner tilsammen rets- eller moralforestillinger i den sociale verden (ibid.:53). Overordnet kan de tre former for kommunikativ handlen og deres indbyrdes sammenhæng opstilles i følgende model:

Figur 3: Den kommunikative handlen



Figuren viser de tre talehandlingers sammenhæng i tilknytning til den kommunikative handlen

Med hvem vi interagerer og indgår i kommunikative talehandlinger afgøres af de forskellige sociale verdener, som vi hver især er indlejret i. Man tilhører den samme sociale verden, når man er omfattet af de samme normer (Habermas 1997:127). Ifølge Habermas er normer defineret ved en indforståelse, der er til stede i en social gruppe (ibid.:123). Dertil gælder, at en norm “[...] består eller nyder social gyldighed, hvis den anerkendes som gyldig eller retfærdig af adressaterne til den.” (ibid.:127).

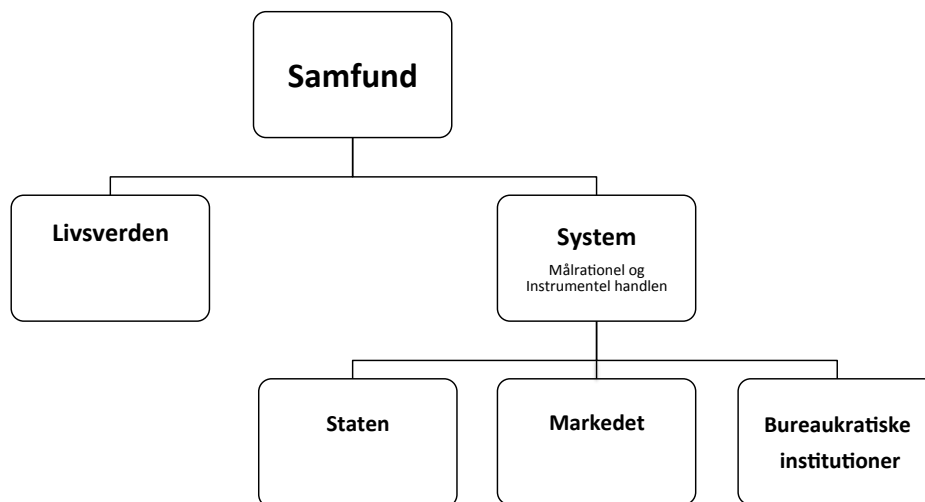
Den normregulerede handlen udspiller sig ved, at en social gruppe, “[...] orienterer deres handlen efter fælles værdier.” (ibid.:123). Når man indgår i en sådan gruppe, eksisterer der derfor ofte en indbyrdes forventning om, at de handlinger, der gøres i givne situationer, enten følger eller afviger fra normen. De normer, der eksisterer i en given social gruppe, medfører dermed en adfærdsforventning, der på sin vis berettiger den enkelte til at forvente en bestemt form for adfærd fra de øvrige deltagere. Denne adfærdsforventning konstituerer den tendens Habermas betegner *normefterkommelse* (ibid.:123).

System

Over for livsverdenen er systemet, som udgør rammen om samfundets materielle reproduktion (Sørensen 2010:194). Systemet er udgjort af staten,

markedet og de bureaukratiske institutioner (Juul a2012:325,328), hvor man handler “[...] ud fra pengenes eller reglernes magt uden at tage moralsk stilling til om handlingerne er rigtige eller forkerte [...]” (Brejnrod 2006:47). En model herfor kan overordnet opstilles som i nedenstående:

Figur 4: System



Figuren viser systemets sammenhæng med samfund og livsverden samt de samfundselementer, der konstituerer systemet

Som det fremgår af modellen knytter systemet sig til målrationalle og instrumentelle handlingsprincipper (Juul a2012:328), som står i modsætning til de rationaler og principper for handling, der knytter sig til livsverden.

Adskilt fra systemets rationalitet indebærer livsverdenen et frigørende potentiale, idet den underbygger den frie kommunikation, forstået som fri for systemets fordrejning (Elling 2009:218). I det normative ideal om den frie samtale knytter der sig nogle humane og demokratiske idealer for menneskers kommunikative handlen, som varetages og bliver mulige i de strukturelle komponenter, der udgør livsverdenen (Juul a2012:331). Som forudsætning for, at dette potentiale kan blive opretholdt, må systemet bygge på demokratiske procedurer, der fremmer inddragelsen af det enkelte individ og undgår at gribe ind i livsverdenens frie og forståelsesorienterede kommunikation. Hvis ikke opstår der en risiko for at undertrykke de hverdagslige rationaler, der eksisterer og varetages gennem livsverdenen (ibid.:325). De rationaler, som systemet

implicerer gennem staten, markedet og bureaukratiet, kan altså være forstyrrende for, at livsverdenens kommunikative idealer kan realiseres. I det omfang systemets rationalitetsformer trænger ind i livsverdenen, udfordres idealerne for den kommunikative handlen, hvilket ultimativt kan medføre en systemmæssig kolonisering af hverdagslivet (Juul 2012:328). Ifølge Habermas skyldes kolonisering:

“[...] at den rationalitet, der er fremherskende i systemet, forskyder sig ind på de områder af livet, hvor den symbolske reproduktion finder sted. Hermed bliver det vanskeligt for samfundsmedlemmerne at tilvejebringe de ressourcer, der er forudsætningen for, at de kan handle socialt med hinanden: mening, identitet og solidaritet.” (ibid.:328)

Gennem hans teori om den kommunikative handlen fastholder Habermas vigtigheden af at komme koloniseringen til livs. Han betragter det som socialkritikkens opgave at identificere og undersøge de forhold i samfundet, som fører til systemets kolonisering og som gennemtrænger samfundsmedlemmernes handlemuligheder (Højbjerg 2009:334).

Hvis systemet koloniserer livsverdenen, kan det have den betydning, at: “*Man bliver et handlende individ, der søger at realisere sine egne mål, et fritsvævende atom, uafhængigt af andre [...]*” (Brejnrod 2006:47). En systemmæssig kolonisering kan dermed betyde en infiltrering af systemets målrationalle handlen ind i livsverdenen og bevirke, at den enkelte borger tilstræber individuelle mål frem for fælles forståelse (ibid.).

Det er slutteligt vigtigt at fremhæve Habermas’ pointering af de risici, systemets kolonisering af livsverdenen kan medføre. Hvis systemets rationaler får lov at kolonisere livsverdenen, påvirker det den kommunikative handlen, således at samfundsmedlemmerne ikke kan handle socialt med hinanden i overensstemmelse med livsverdenens handlingsidealer, hvilket nedbryder den sociale reproduktion af identitet, solidaritet og mening.

Opsamling

Der, hvor vi lader os inspirere af Habermas’ samfundsteori, er i selve forståelsen af samfundet som spaltet i to centrale sfærer. Det er i tanken om de forskellige

handlingsprincipper og rationalitetsformer, der konstituerer de to sfærer og adskiller dem fra hinanden, at vi finder inspiration til, hvordan vi kan forstå og få greb om de udfordringer, som studievejlederne bedriver på fremtidsværkstedet. Det er altså i tilknytning til Habermas' definition og teori om livsverdenen og systemet, som to modsatrettede samfundskomponenter og hans tænkning om den systemmæssige kolonisering, at vi vil tage Habermas' teori i anvendelse. Dertil vil vi lade os inspirere af hans tænkning og definition af den normregulerede handlen, uden på den baggrund at købe os ind i hans normative fokusering på at forstå samfundet gennem kommunikative og talerelaterede handlinger.

Kritik af Habermas

Det aspekt af Habermas' kommunikative paradigme, som vi vælger at tage afstand fra, knytter sig til en kritik gjort af Honneth. Ifølge Honneth forstår "*[...] mennesker ikke først og fremmest [...] deres problemer som et overgreb mod abstrakte sprogregler*" (Juul a2012:326), hvorfor det ikke er meningsfuldt udelukkende at basere socialkritikken på kommunikativt samfundsperspektiv, men som Honneth foreskriver, derimod at betragte de samfundsmæssige og intersubjektive problematikker mere bredt.

Udover kritikken af Habermas' koncentrerede fokus på det kommunikative anfægter Honneth også Habermas' teoretiske grundlag for ikke i tilstrækkelig grad at være empirisk funderet. Som et led i hans teoriudvikling understreger Honneth netop, at det er essentielt for socialkritikken, at den er forankret i konkret menneskelig erfaring (Brunner 1999:187). Uden tilstrækkeligt empirisk grundlag får vidensproduktionen karakter af at være tænkte generaliseringer lavet på baggrund af sociale tendenser (ibid.). For at undgå det skal socialkritikken skabe sin viden med udgangspunkt i aspekter i samfundet, der kan erfares og som har rod i menneskers førvidenskabelige praksis (Juul a2012:323). Slet og ret må kritisk samfundsanalyse altså baseres på et vedkommende empirisk grundlag. Vi henter dermed inspiration fra Honneth i bestræbelsen på at forankre vores teoretiske og analytiske arbejde i en

førvidenskabelig praksis baseret på konkrete menneskelige erfaringer udgjort af specialets empiriske materiale.

En teori om døden i det senmoderne

Som beskrevet i det indledende afsnit om *Død og sorg i et historisk perspektiv* er døden et foranderligt fænomen, som er stærkt afhængig af den samtid, man fortolker. Vi må derfor først kortlægge døden og sorgens repræsentation i samtiden for at forstå sorg og sorghåndtering på Svendborg Gymnasium i lyset heraf. Dette vil vi gøre ved hjælp af den britiske sociolog Tony Walters samfundsteoretiske analyse af døden og sorgen i senmoderniteten. I modsætning til Ariés og Jacobsen bidrager Walter med nogle rammesættende begreber, som vi ser anvendelige for den kommende analyse. Disse betegnelser udleder han på baggrund af en kortlægning af, hvilke faktorer og samfundsmæssige tendenser, der spiller ind på, hvilken plads og betydning døden og sorgen har i det aktuelle samfund.

Tony Walter

Følgende afsnit vil give en introduktion til Walters aftegning og konklusion af, hvilken plads død og sorg har i det nuværende samfund, samt hvilke procedurer og logikker disse er blevet underlagt op gennem den moderne tidsalder frem til i dag. Det vil sige fra det moderne til senmoderne samfund.

Gennemgående for de forandringer, som Walter udpeger i Vestens forhold til døden, er, at de overvejende leder tilbage til et afgørende skift i hvilke rationaler, der definerer menneskers forhold til døden. Han beskriver derfor gennem en række essentielle eksempler på, hvordan:

“The age of reason shifted death from the frame of religion into the frame of reason, the frame of sin and fate to the frame of statistical probability. The job of the public official is not to pray over the corpse, but to register, categorise and sanitise it.” (Walter 2002:9-10).

Når Walter her taler om the age of reason, knytter det sig til en række forskellige parametre i samfundet, som har været og stadig er styrende for de

rationaler, der former det aktuelle dødsforhold i Vesten. Disse parametre udgøres blandt andet af: *Bureaukratiet*, *medikalisering* og *professionalisering*. Følgende afsnit vil bygge på en gennemgang af, hvad disse parametre indebærer.

Bureaukratiet

Ifølge Walter er det blandt andet dokumenteret i litteraturen, hvor der findes tydelige forskrifter for de bureaukratiske procedurer, man uundgåeligt skal forholde sig til og efterfølge i forbindelse med døden. Som Walter skriver: “[...] you cannot get through death without paperwork.” (Walter 2002:11). Døden i senmoderniteten er altså underlagt en bureaukratisk rationalitet, der dikterer nogle faste procedurer for, hvordan vi skal gribe døden an og forholde os, når den indtræffer (Walter 2002:9-11). Her nævner Walter eksempelvis begravelsen, en uløselig del af dødens eftermæle, som i moderniteten og senmoderniteten har gennemgået væsentlige forandringer. Det begravelsesritual, som mange i Vesten kender i dag, er således i mange kulturer opstået af bureaukratiske og praktiske årsager mere end af hensyn til den døende eller de overlevende, som det var tilfældet i tidligere samfund. Det ser han i oprindelsen af flere nutidige procedurer for begravelse. Her gælder det eksempelvis i USA, at man mange steder holder begravelsen ved begravelsesforretningen af praktiske og logistiske årsager, så man undgår kvaler i forbindelse med transport over lange strækninger med kisten og de pårørende (Walter 2002:11):

“A more efficient ‘funeral’ is held at the funeral home [...] [then directly after the funeral] the caskets can be stacked and driven, singly or in multiples, out to the appropriate cemeteries according to the work schedules of those cemeteries. Deaths and the accompanying cemetery work, formerly unpredictable, can now be brought under rational control.” (Kamerman i Walter 2002:11)

Døden bliver på den måde genstand for effektivisering og praktikaliteter i takt med, at den bliver underlagt de rationaler, der dominerer i det moderne samfund.

Medikalisering og professionalisering

Ud over at være underlagt bureaukratisk rationalisme mener Walter også, at døden er undergået en medikalisering op gennem det 20. århundrede og frem til i dag. Dette begrundes han for det første ved, at døden i senmoderniteten ikke længere er en åndelig passage fra livet til efterlivet, men en videnskabelig naturlig proces, der overvåges og varetages af læger og andre fagprofessionelle. Den syge, såvel som den døde krop, er blevet genstand for lægevidenskabelige formål og rationaler:

“In this medical gaze, the human body becomes objectified, no longer a person but a constellation of objects to be subjected to medical scrutiny. The patient’s own experience of his or her body is inferior to the objective knowledge of the doctor.” (Walter 2002:13)

For det andet sker der det skift i historien, som Ariés også præsenterer, at dødslejet flyttes fra hjemmet til hospitalet. Dette peger Walter også på som led i nutidens medikalisering af døden og dødsritualet. Medikaliseringen betyder samlet set en objektivisering af den døende og dennes legeme samtidig med, at hospitalets varetægt af døden undertrykker private følelser og erfaringer omkring døden hos den døende og de pårørende. Den døende og de pårørende er nu underlagt institutionelle rutiner og procedurer, som ifølge Walter ikke giver plads til og tager meget højde for den enkeltes oplevelser og følelser (Walter 2002:39). Denne type af medikalisering ophører altså ikke, når døden indtræffer, men infiltrerer sig også i de efterladtes sorg. I takt med medikaliseringen, skifter diskursen derved fra, at sorgen er en naturlig og helende proces til, at sorgen opfattes som havende sygdomslignende karakter. Sorgen bliver på den måde også genstand for medicinsk forskning og logik. På den baggrund argumenterer Walter, at det i det senmoderne samfund forholder sig sådan i forhold til død og sorg, at det offentlige dominerer det private og dertil, at den ekspertdiskurs, der ligger i medikaliseringen, dominerer private menneskers erfaringer (Walter 2002:39).

En anden væsentlig indvirkning, som medicinen og lægevidenskaben har haft på døden og sorgen, er deres bidrag til en væsentligt højere levealder og en langt lavere dødelighed end tidligere. Dette medvirker, at det i senmoderniteten

gælder, at: “[...] marriages and parent-child relationships may last 40 or 50 years, so the death of a spouse or parent can be a greater emotional loss than ever it was.” (Walter 2002:23). Idet vi i dag lever til den sene alderdom, strækker vores nære relationer sig over en væsentligt længere årrække, end det har været tilfældet i tidligere samfundsperioder. Dette bevirker ifølge Walter, at mennesker, der i dag mister en nærtstående, står tilbage med et følelsesmæssigt tab, der virker større end nogensinde før.

I forlængelse af medikaliseringen beskriver Walter, at der også er sket en professionalisering af døden. Heri ligger, at håndteringen af døden og efterfølgende den afdødes legeme har undergået en form for overdragelse fra i høj grad at blive varetaget af familie og nærmiljø til at blive varetaget af professionelle. På den måde kan eksempelvis læger og bedemænd betragtes som “invaliderende erhverv”. Forstået i den forstand, at de er med til at eliminere den ellers naturligt akkumulerede viden og erfaring med døden, som den gængse befolkning har besiddet tidligere i historien (Walter 2002:17). I kraft af den medikalisering og professionalisering, som Walter taler om, er der altså sket en gennemgående overdragelse af den erfaring med og viden om døden, som tidligere var langt mere udbredt blandt den almene befolkning. Her er det en vigtig pointe, at denne overdragelse ikke kun har haft betydning for, hvordan man opfatter og tilgår døden, men i høj grad også hvordan man forstår og håndterer sorg. Hvor man tidligere søgte råd og guidance hos familie, kirke og i lokalmiljøet, er der ifølge Walter en tendens i det senmoderne samfund til, at den sørgende opsøger professionel hjælp (ibid.):

“Mourning, a socially prescribed set of public behaviours, has been replaced by something called ‘the grief process’ - a prescribed set of inner feelings. Advice to bereaved people now stems not from the rules of social etiquette but from expert knowledge about the work that must be done by the individual psyche.” (ibid.:34).

Overdragelsen af sorghåndtering fra den nære omgangskreds til eksempelvis psykologen og psykiateren kan ifølge Walter medføre en isolering af den sørgende. På trods af den kompetence, der ligger i professionel rådgivning af sorgramte, er professionaliseringen af sorghåndteringen i risiko for at være

årsag til, at sorg skubbes endnu længere ud af de sørgendes hverdag og ind på den professionelle matrikel (Walter 2002:35). Selvom den professionelle og individuelle sorgrådgivning virker anerkendende og bekræftende på den sørgende, er denne rådgivning samtidig med til at skåne det offentlige og den øvrige befolkning for at forholde sig til den sørgendes ureglerlige situation og følelser (Walter 2002:40). På denne baggrund påpeger Walter, at senmodernitetens massive udbredelse af uddannede rådgivere formentligt ikke er tilnærmelsesvis lige så effektiv for sorghåndtering som en gennemgribende kampagne om, hvordan man bedst støtter og taler med sorgramte, ville være (Walter 2002:35).

Sekularisering

Udover medikaliseringen og professionaliseringen af død og sorg udpeger Walter sekulariseringen i de vestlige samfund som endnu et parameter, der har været med til at (om)forme døden, som den ser ud i senmoderniteten. I takt med sekulariseringen indskrænkes de religiøse traditioner og ritualer i forbindelse med døden. Som vi også ser hos både Ariés og Jacobsen, betyder den gradvise nedbrydning af det traditionelle lokalsamfund og den stærke religiøse tilknytning blandt den almene vestlige befolkning, at der sker et tab af både traditioner og ritualer i forbindelse med dødsfald. Herudover har befolkningen heller ikke længere samme erfaringer med døden. Dette har medført en usikkerhed og utryghed omkring døden, som nu ikke længere varetages af de ældre og erfarne i lokalbefolkning, men derimod er blevet overdraget til særlige professioner og underlagt nutidens bureaukratiske processer og logikker (Walter 2002:26).

I sin bog *The revival of death* giver Walter et konkret eksempel på effekterne af senmodernitetens diskurs og rationale om døden, som er essentielt for de tendenser, vi vil pege på i dette speciale. Her fortæller Walter om en kvindes oplevelse i forbindelse med tabet af hendes 17-årige søn:

“Instead of her grief being accepted as part of life, she described being shunted off to a special counsellor who shunted her off to a special group of bereaved people who met once a fortnight. She found

people telling her that it was OK to cry, but they were not happy about her crying with them - do it by yourself, or with a special group, they said. In such cases, counselling and self-help groups collude with the private modern way of death, keeping grief conveniently out of the everyday way so that life can go on as though death did not exist.” (Walter 2002:35)

Som Walter beskriver, er der en diskurs i både det moderne og senmoderne samfund om, at individet skal italesætte sine følelser og få luft for sine tanker og sorger. Diskursen indebærer dog samtidig, at det blot skal foregå privat, eller som kvinden i ovenstående citat oplever i selskab med en kyndig professionel, der besidder det fornødne sprog og de fornødne kompetencer til at tage hånd om sorgen. Walter mener derfor ikke, at man entydigt kan tale om, at døden forties i det senmoderne samfund, da døden mere specifikt forties i nogle kredse og omvendt ekspliciteres i andre. Navnlige blandt bestemte professioner som læger, sygeplejersker, psykiatere og andre typer af fagprofessionelle og rådgivere. Når Walter ikke betragter døden som tabu i traditionel forstand, skyldes det derfor blandt andet, at døden i dag ikke ubetinget forties i alle dele og kredse af samfundet. Der findes et sprog om døden i det offentlige, som flittigt benyttes på daglig basis i forskellige medier. Døden har ligeledes et sprog hos specifikke professioner. Når det så alligevel forholder sig sådan, at den almene borger har en personlig oplevelse af, at døden er et tabu, kan det skyldes, at det sprog, der findes om døden i det offentlige, “[...] do not make sense of the experiences and feelings of the individual and his or her friends, family and neighbours. They therefore do not know what to say or how to say it.” (Walter 2002:23-24). Dertil medvirker professionaliseringen af sorg også til at bortgemme sorgen og de private følelser, der kan knytte sig til at miste, fra offentligheden og de efterladedes lokalmiljø, som ikke længere er tvunget til at deltage i varetagelsen af den personlige sorg (ibid.:23). På trods af dødens eksplicitte tilstedeværelse blandt professionelle, i medicinen, medierne og i det offentlige er sorgen i det moderne blevet et privat anliggende, der undertrykkes af de dominerende diskurser omkring døden:

“[T]he public practices and discourses are impersonal and unrelated to the private experiences of individuals who are dying or bereaved.

The problem is [...] that private experience and public discourse do not tally.” (Walter 2002:23).

Opsamling

Den overgang og forandring døden har undergået betyder ultimativt, at usikkerheden og uvidenheden omkring død og sorg i den private sfære øges. Jo mere vi lader medicinen, bureaukratiet og de professionelle diktere den diskurs og praksis, der er omkring døden i det senmoderne samfund, des større bliver den private usikkerhed og uvidenhed omkring død og sorg. Ritualerne bliver erstattet af senmodernitetens diskurser, og sorgprocessen bliver erstattet af ekspressive samtaler med professionelle (ibid.:34). Walter ser i den forbindelse en tendens til, at de professionelle rådgivere påberåber sig en særskilt ekspertise på sorg samtidig med, at den sørgende er mere tilbøjelig til at opsøge hjælp hos læge frem for kirken eller de nære omgivelser (ibid.:13). På den måde medikaliseres og professionaliseres sorgen i følgeskab med 1900-tallets medikalisering og professionalisering af døden. Dette trækker et rationale ned over døden, som ifølge Walter koloniserer den døende og de sørgendes følelser og erfaringer (ibid.:10). Hvor de i det 17. århundrede lagde historie til overgangen fra døden som en religiøs og åndelig passage af en sjæl til at være en medicinsk begivenhed, har det 20. århundrede lagt historie til, at de individuelle og personlige følelser og erfaringer med døden er blevet underlagt det senmoderne samfunds rationalisme (ibid.:10).

KAPITEL 5

I dette kapitel vil vi indledningsvist give en indføring i specialets analysestrategi. Dernæst vil vi præsentere specialets analyse *Udfordringer i relation til håndtering af sorg i gymnasiet*, som leder os frem til undersøgelsens endelige *Konklusion*.

ANALYSE OG KONKLUSION

Inden vi påbegynder specialets analyse, vil vi beskrive specialets analysestrategi. Dermed vil vi beskrive, hvordan analysen vil være bygget op, og hvordan vi konkret vil udforme den analytiske bearbejdning af det empiriske materiale. I den forbindelse vil vi introducere, hvordan den udvalgte teori gør sig anvendelig, og hvordan de udvalgte teoretikere hver især bidrager til at få greb om væsentlige empiriske pointer og bidrager til en besvarelse af specialets samlede problemformulering. Afslutningsvis finder vi det relevant at begrebsafklare nogle centrale empiriske begreber, da de spiller en væsentlig rolle i den kommende analyse.

Med udgangspunkt i den kritiske teori samt aktionsforskningens forskningsideal vil vi i den kommende analyse orientere os efter at forankre vores forståelse af genstandsfeltet i dets kontekst. Samtidig vil vi tage udgangspunkt i praktikerens perspektiv på virkeligheden. Hermed vil vi søge at fastholde en opmærksomhed på det indbyrdes forhold, der eksisterer mellem enkeltfænomenet, forstået som vores genstandsfelt og dets helhed forstået som det omkringliggende samfund. I vores behandling af studievejledernes udtalelser og vores fremskrivning af de væsentligste analysepointer, vil vi tage udgangspunkt i studievejledernes egne beskrivelser og formuleringer. Vi vil søge at fremskrive problematikkerne, som studievejlederne italesætter dem og først i forlængelse heraf inddrage teoretiske perspektiver og begreber.

Habermas teori om og skildring af samfundets forskellige sfærer kan hjælpe os til at få greb om og forståelse af genstandsfeltet og de sociale grupper og sfærer, der er indlejret i gymnasiet som institution. Mere specifikt får vi med Habermas' teori om den normregulerede handling mulighed for at forstå den måde, hvorpå studievejledere, lærere og elever forholder sig til og handler i forbindelse med sorg og sorgramte elever. Dertil kan hans begreber om livsverden og system hjælpe os til at identificere, hvordan der inden for gymnasiet eksisterer forskellige rationaler for handling. Disse knytter sig

henholdsvis til gymnasiets aktører, som repræsenterer livsverdenen, og institutionen gymnasiet, forstået som systemet.

Målet med at inddrage Habermas' teori om systemets kolonisering er at anlægge et kritisk perspektiv på specialets undersøgelsesgenstand som udgangspunkt for at pege på mulige forandringspotentialer indenfor feltet. Hermed søger vi at forfølge den kritiske teoris ideal om at nå ud over blot at beskrive vores undersøgelsesgenstand.

I forlængelse heraf ser vi, at Walters teori om død og sorg i det senmoderne kan komplettere Habermas' teori om den normregulerede handlen samt livsverden og system. Dette ser vi, da det med Walters dødsteori bliver muligt at forholde undersøgelsen til en eksisterende teori om død og sorg. Videre tilfører Walter en mulighed for at forstå de problematikker, som studievejlederne fremsætter, i perspektiv af det senmoderne samfund, vi lever i i dag.

Hvor Habermas giver mulighed for at forstå vores undersøgelsesgenstand i et bredere samfundsteoretisk perspektiv, bidrager Walters dødsteori til at forstå undersøgelsesgenstanden og de hertil hørende problematikker i relation til nutidige samfundstendenser.

Analysen vil være bygget op over fire afsnit, der hver især er beskrivende for de forskellige problematikker, som studievejlederne taler frem. Hvert analyseafsnit vil blive fulgt op af underafsnit, der eksplicit fremhæver de væsentligste pointer i det pågældende afsnit. Det vil ligeledes introducere nogle mulige slutninger, der udgår fra de teoretiske perspektiver, som henholdsvis Habermas og Walter kan bidrage med.

Begrebsafklaring

Sorg

Vi vælger at forstå sorgen som et fænomen, der præger de subjekter, den rammer. Vi betragter samtidig sorg i tilknytning til livsverdenen og dermed som en del af den førvidenskabelige og intersubjektive erfaringsverden.

Skolegang

Med skolegang henleder vi til en samlet betegnelse for, hvad det vil sige at være elev i en institution som gymnasiet. Det indebærer således hele elevens skoledag - både i det faglige og de sociale sammenhænge med klassekammerater, lærere med mere.

Tabu

Vi forstår ordet tabu i den betydning, at det beskriver et emne eller felt, som man inden for en bestemt gruppering eller kultur ikke beskæftiger sig med. Dette indebærer, at emnet ikke er noget, man taler om, hvilket kan skyldes sædvane samt at det pågældende emne vækker stærke følelser (Link F). I den følgende analyse vil tabu blive anvendt samstemmigt med *berøringsangst*.

Almindelige mennesker

Når vi i den følgende analyse anvender betegnelsen *almindelige mennesker*, skal almindelig udelukkende forstås i kontrast til professionel og faglært. Når vi refererer til almindelige mennesker, er det derfor kun for at eksemplificere den uddannelses og erfaringsmæssige forskel, der ligger i at være henholdsvis professionel eller ikke-professionel inden for sorg og sorghåndtering.

Udfordringer i relation til håndtering af sorg i gymnasiet

Følgende analyse vil tage udgangspunkt i vores kodning og kategorisering af det empiriske materiale. Her ser vi, at studievejlederne taler nogle problematikker frem i forbindelse med deres arbejde med sorghåndtering samt sorgens plads i gymnasiet. I analysen søger vi at identificere, hvad disse problematikker indebærer og hvordan de, i studievejledernes perspektiv, kommer til udtryk på Svendborg Gymnasium.

Dertil vil vi som beskrevet i analysestrategien inddrage perspektiver fra henholdsvis Habermas og Walter for derved at blive i stand til at besvare specialets problemformulering:

Hvordan beskriver studievejledere fra Svendborg Gymnasium, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Hvordan kan vi i forlængelse heraf forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet?

Analysen vil være inddelt under følgende overskrifter: *Vi kender ikke døden, Sorghåndtering - forståelse og fordeling, Viden og uddannelse* samt *Ydre omstændigheder*. Disse overskrifter er en samlet betegnelse for de problematikker, vi ønsker at behandle i analysen.

Afslutningsvis vil analysen ende ud i afsnittet *Sorghåndterings paradokser*, hvor vi beskriver nogle modsætningsforhold, som kommer til udtryk i nogle af studievejledernes udtalelser om sorg og sorghåndtering.

1. Vi kender ikke døden

Gennem fremtidsværkstedet giver studievejlederne udtryk for, at en del af de udfordringer de oplever i arbejdet med sorgramte elever, skal findes i deres omgivelser. Flere af studievejlederne melder klart ud, at omgivelserne kort sagt er for dårlige til at håndtere *det* - refererende til død, sorg og sorgramte elever (Bilag 1:2). Men hvordan kan vi ud fra empirien forstå, at omgivelserne er for dårlige til at håndtere død og sorg? Når vi skærper blikket på studievejledernes udtalelser og beskrivelser, træder der nogle forskellige parametre frem.

Tabu og berøringsangst

Et af de parametre, vi ser, studievejlederne taler frem, går på, at de oplever, at død og sorg er tabubelagt. Studievejlederne fremsætter det i den forbindelse som et centralt “[...] kritikpunkt, at døden ikke er et samtaleemne” (Bilag 1:9, D4). Denne kritik ser vi en bred konsensus omkring, da studievejlederne alle har haft oplevelser med, at døden ikke er noget, folk sætter på dagsordenen. Eksempelvis oplever D2, at der blandt lærerkollegaerne “[...] helt klart sikkert også [er] nogle, som synes, det er meget grænseoverskridende at skulle [...] gå ind i samtaler omkring det.” (ibid.4). Blandt studievejlederne fremgår der på den måde en klar aftegning af, at død og sorg ikke er noget, man “bare lige”

taler om. Til det fortæller en af studievejlederne, at der er en *tavshed* omkring den sorg, som sorgramte elever oplever, fordi både lærere og de øvrige elever ikke tør tale om og spørge ind til elevens sorg (Bilag 1:2). En anden studievejleder italesætter også denne problematik: *“Man kan godt sige det med et tabu, at generelt set så synes jeg egentlig, at mange har berøringsangst overfor, hvis man møder en, der er ked af det og har en stor sorg.”* (ibid.:5). Mødet med og samtaler med sorgramte elever opleves altså som noget, folk har en mærkbar berøringsangst omkring. Det gælder både lærere og elever, men også omgivelserne generelt. Til det fremgår det som et ønske blandt studievejlederne, at omgivelsernes møde med sorgen var anderledes. De giver alle udtryk for, at de ville ønske, at døden var noget, man kunne *“[...] tale om. Vi har jo selv sagt, at vi synes, at det er trist, at det er tabubelagt, ikk'?”* (ibid.:32, D3). I stedet burde det ifølge D3 være sådan, at *“Man taler om døden, taler om sorgen, taler om eksistentielle kriser, fordi det at miste, er jo noget, vi ikke kommer udenom, kan man sige.”* (ibid.:33). Som citatet konstaterer, er døden uomgængelig, hvilket betyder, at det at miste også er en uundgåelig faktor i livet.

Som naturlig følgevirkning til døden, er sorg noget, som ingen af os kommer udenom. Det er både noget, vi alle vil møde hos andre og en dag selv vil opleve: *“[D]et er jo nok ikke noget, som nogen af os undgår på et eller andet tidspunkt i vores liv, så hvorfor skal man ikke snakke om det?”* (ibid.:6, D3). Med begrundelse i døden og sorgens uomgængelighed sætter D3 eksplicit spørgsmålstegn ved, hvorfor det på trods af dette ikke er noget, man taler om.

På baggrund af dette afsnit fremgår det, hvordan det i studievejledernes perspektiv hverken er meningsfuldt eller optimalt, at død og sorg er tabubelagt - hverken inden for gymnasiet eller i samfundet generelt.

Uvidenhed

Udover tabu og berøringsangst taler studievejlederne sig ind i en fælles opfattelse af, at omgivelserne, herunder deres kollegaer og de øvrige elever, ikke ved, hvordan de skal håndtere mødet med en sorgramt elev. Dette

eksemplificerer D2 med afsæt i en oplevelse hos en af gymnasiets sorgramte elever:

“[...] Måske er det i virkeligheden uvidenhed hos de, hendes klassekammerater, de ved ikke helt, hvordan de skal håndtere det. Kunne omgivelserne få noget hjælp? Jeg synes, omgivelserne nogle gange er dårlige til at håndtere det.” (Bilag 1:2)

Som citatet antyder, kan en årsag til den dårlige sorghåndtering skyldes uvidenhed. Der opstår derfor en oplevelse af, at omgivelserne har brug for hjælp, fordi de simpelthen er uvidende om, hvordan de skal gebærde sig. Denne uvidenhed er dog ikke ubegrundet og er ikke opstået af ingenting. Som en af studievejlederne pointerer: *“Du kan sige det sådan, at vi har det så godt, at folk ikke dør. Ikk’? At de overlever i vores velfærdssamfund.”* (ibid.:9, D3). Som følge af velfærdssamfundet lever vi længere, overlever langt flere sygdomme og kan leve i årevis med livstruende sygdomme. På den måde kan det opfattes som en sjældenhed, at døden indtræffer, hvilket betyder, at vi sjældent oplever døden omkring os. Uvidenheden hos omverdenen kan dermed være et produkt af, at folk generelt ikke er bekendte med døden. Som en af studievejlederne udtaler *“[...] vi har slet ikke indbegrebet af død omkring os, før at et menneske nu skal blive 90 år, før det er okay, at mennesket dør.”* (ibid.:9, D4). Her kommer det igen frem, hvordan den lange levealder har betydning for, hvordan man oplever døden. Fordi vi i det senmoderne samfund lever til den sene alderdom, er døden et fænomen, vi sjældent oplever tæt inde på livet. Vi har ikke indbegrebet af døden omkring os, hvilket ifølge studievejlederne også bidrager til en tendens i samfundet til at tænke, at: *“Døden er ikke en mulighed.”* (ibid.):

“Og man må sige, at det er den jo slet ikke for de unge mennesker. [...] Og det er jo lige præcis de unge mennesker, som vi har med at gøre, for hvem det er et kæmpe chok, når døden kommer tæt på, for det er ikke en mulighed. Vel? Altså, det er derfor, det er så svært. (ibid.:9, D3)

Studievejlederne oplever altså, at især unge mennesker ikke betragter døden som en mulighed. Derfor kan det også udløse et *kæmpe chok, når døden kommer tæt på*, hvilket den ikke kommer særlig tit.

På grund af den lange gennemsnitlige levealder, som mennesket har i dag, når vi at udfylde en større plads i hinandens liv, og på den måde bliver vi mere følelsesmæssigt uundværlige for vores nærtstående relationer. Det betyder, at tabet virker så meget større og gør tomrummet efter den afdøde mere mærkbart:

“De fleste kan forstå, at farmor og farfar skal gå hen og dø i en høj alder. Men alligevel gør det forfærdelig ondt på dem. Der er også forskel på den relation, de har til deres bedsteforældre. Nogle er knyttet til dem som var det deres far eller deres mor. Og så betyder de rigtig meget.” (Bilag 1:10, D1)

Som det fremgår af citatet, oplever studievejlederne, at nogle unge har en tilknytning til deres bedsteforældre, som var det en forælder. Takket være velfærdssamfundet og den moderne lægevidenskab kan børn og unge mennesker opleve at have både forældre og bedsteforældre til langt op i deres eget voksenliv. Det kan medføre, at sorgen i senmoderniteten kan forekomme stadig større og mere smertefuld for den enkelte, og derfor har vi svært ved at forstå og håndtere, når nogen i vores omgivelser dør eller mister en nærtstående.

Manglende sprog

I forlængelse af ovenstående fremgår det, at en yderligere årsag til omgivelsernes *dårlige håndtering* af sorg kan skyldes en mangel på sprog til at tale om død og sorg. Dette ser vi udtrykt i følgende citat, hvor en af studievejlederne fortæller om en sorgramt elevs oplevelse med sine klassekammerater:

“Noget af det, hun siger, er problemet for hende, det er at de andre i klassen ikke helt ved noget om, hvordan de skal håndtere det. Så de kommer nemt til at sige sådan nogle ting, som egentlig gør hende ked af det.” (ibid.:2, D2)

Som studievejlederen beskriver, ved de øvrige elever ikke, hvordan de skal håndtere den omtalte piges sorg. I citatet ser vi en antydning af, at eleverne mangler et sprog, hvormed de kan udtrykke sig og kommunikere om sorgen med den sorgramte klassekammerat. I mangel på sprog til at tale om sorgen, kan der ske det, at de øvrige elever får sagt noget, der i stedet for at hjælpe gør den sorgramte elev ked af det. Årsagen til det manglende sprog kan skyldes, at de øvrige elever ikke selv har erfaringer med at miste og derfor ikke ved, hvordan de skal gå ind i snakken med pigen, der har mistet.

Som vi tidligere har pointeret, er døden og sorgen ikke noget, man "bare lige" taler om. I forbindelse med det manglende sprog kan man videre sige, at det formentlig ikke er noget, vi bliver bedre til, så længe død og sorg er tabubelagt og ikke kommer på dagsordenen. Hertil udtaler en af studievejlederne netop, at tabuet "*[...] er ikke noget, vi kan flytte på, men vi kunne komme rigtig langt, hvis man i familierne kunne tale om, at jeg en dag skal gå bort.*" (Bilag 1:10, D4). Pointen med dette citat er for det første studievejlederens oplevelse af, at døden ikke er noget, man taler om i de danske familier. Dernæst er en central pointe, at det kunne rykke ved tabuet om død og sorg, hvis man rent faktisk kunne åbne op for at snakke om det. Dette perspektiv ser vi også hos en af de andre studievejledere, som udtaler: "*Ja. Også familierne. At man bagefter hjemme ved aftensmadsbordet [...] kunne tage den der snak, uden at det var et problem.*" (ibid.:24, D2). Det fremgår dermed, at studievejlederne efterspørger, at samtalen om død og sorg tages op i hjemmet, og at dette i deres perspektiv kunne bidrage med en positiv forandring i relation til det eksisterende tabu. Det er dog ikke kun hjemme i familierne, at studievejlederne mener, at død og sorg burde komme på dagsordenen. De stiller eksempelvis også spørgsmålstejn ved, hvorfor død og sorg ikke bringes ind i skolen:

"Hvorfor er der ikke nogle fag? Altså, vi har nogle gange snakket om, at hvis man skulle, [...] hvis der er nogen, som har været igennem dette her, så kunne man jo snakke med faglærerne om at tage sådan nogle emner eller temaer op. Så det kunne være, man kunne ligesom løse en lille smule op for det." (ibid.:6, D3)

Som det fremgår af citatet, undrer det en af studievejlederne, at død og sorg som emner ikke bliver en del af undervisningen, når en elev på skolen mister. Dette begrundes hun med, at det kunne *løsne en smule op* for tabuet om død og sorg. Videre tilføjer hun: *“Altså, det kunne blandt andet fungere sådan, at man har en elev fra en klasse, der går i sorggruppe og er i sorg og samtidig bliver der i dansk og religion fokuseret på eksistentiel krise og sorg”* (Bilag 1:32, D3). En væsentlig pointe i disse udtalelser er, at ønsket om, at sorg som emne skal inddrages i den almindelige undervisning, indirekte er en konstatering af, at det lige nu ikke er det. Samtidig er begge citater udtryk for en tanke om, at hvis emnerne blev taget op i undervisningen, kunne det hjælpe til at bringe død og sorg ind i den almindelige samtale og komme tabuet om døden til livs.

I ovenstående giver studievejlederne udtryk for, at vi i samfundet i flere sammenhænge ikke taler om død og sorg. Vi betragter dog, at det kommer til udtryk i følgende citat, at døden bliver italesat gennem medierne og dermed faktisk er et emne, der kommer på dagsordenen:

“Altså medierne i det hele taget er jo med til at danne os, fordi vi er et produkt, specielt vores unge mennesker, et kraftigt produkt af medier. Så af den vej, så er det måske italesat forkvaklet de emner som død og alt sådan noget. [...] medierne skulle danne os anderledes.” (Bilag 1:31, D4)

Studievejlederen problematiserer i citatet den måde, som medierne fremlægger død. Som hun påpeger, har medierne i hendes perspektiv en *forkvaklet* måde at italesætte døden på. I ordets betydning kan man dermed sige, at medierne har en kunstig måde at tale og fremlægge døden på. Pointen er, at dette kan være problematisk for unge og almindelige menneskers forhold til døden i det, at mediernes forkvaklede italesættelse kan føre til et forkvaklet forhold til død og sorg hos den enkelte. I studievejlederens perspektiv er særligt unge i dag et produkt af medierne, hvorfor det er af afgørende betydning, hvordan emner som død og sorg eksponeres i medie billedet.

Analysepointe 1

I det ovenstående afsnit ser vi forskellige eksempler på, hvorfor studievejlederne mener, at sorghåndtering er udfordrende. En begrundelse går på, at deres kollegaer og de øvrige elever har svært ved at tale med elever, der har mistet, om deres sorg. På den måde viser de *berøringsangst* for emnet. Konsekvensen af denne berøringsangst er konkret, at omgivelserne ikke *tør spørge* de sorgramte elever, hvordan det går og hvordan de har det (Bilag 1:21, D2). Som det fremgår af flere af de anvendte citater, drejer berøringsangsten sig om, at omgivelserne ikke tør gå ind i samtaler om døden, fordi emnet er *tabubelagt* og *grænseoverskridende* at tale om (ibid.:4).

Som studievejlederne pointerer, er død og sorg livsvilkår, som ingen af os kommer udenom på et eller andet tidspunkt i vores liv. Det er derfor oplagt at stille spørgsmålstejn ved, hvorfor det ikke i højere grad er noget, der sættes på dagsordenen og bringes ind i den almene samtale. Her oplever studievejlederne en manglende italesættelse af død og sorg i samfundet i dag. De påpeger, at emnerne ikke er en del af undervisningen på gymnasiet, og at det er noget både lærere, elever og familier generelt har svært ved at tale om. Dermed fremhæver studievejlederne, at de oplever en udbredt uvidenhed blandt deres omgivelser i forhold til at håndtere mødet med en gymnasieelev i sorg. Her vil vi fremhæve, at denne uvidenhed kan give udslag i et manglende sprog til at tale om død og sorg. På den måde bliver uvidenheden medvirkende til, at omgivelserne har svært ved at håndtere og tale om død og sorg.

Som det også fremgår af studievejledernes udtalelser, kan vi argumentere for, at den udbredte uvidenhed skyldes, at vi i dag sjældent oplever døden. Som følge heraf har mange mennesker i det senmoderne samfund en indskrænket erfaring med døden. Det medfører, at der ikke på samme måde som tidligere i historien opstår et naturligt akkumuleret sprog, der kan hjælpe os til at tale med hinanden om død og sorg.

Hvis vi på den baggrund skal forstå, hvorfor familier ikke taler om døden, hvorfor lærere og klassekammerater ikke ved, hvad de skal sige og gøre, og hvorfor død og sorg ikke drages ind i den almene undervisning, kan det skyldes,

at der er en udtalt mangel på erfaring. Som følge heraf eksisterer der ikke en kollektiv og kulturel referenceramme, hvorudfra de kan forholde sig til og tale om døden.

En yderligere forklaring på det manglende sprog til at snakke om død og sorg kan være, at det sprog, der eksisterer i senmoderniteten for død og sorg, til dels udgår fra mediernes eksponering af disse emner. Pointen er her, at dette sprog ikke stemmer overens med almindelige menneskers oplevelser og følelser i forhold til død og sorg. Her peger en af studievejlederne på, at mediernes måde at italesætte døden på for hende fremstår forkvaklet. Dertil ser vi, hvordan dette kan betragtes som et udtryk for, at mediernes eksponering af døden ikke stemmer overens med hendes opfattelse af døden.

Herudover betragter vi ud fra dette analyseafsnit, hvordan der eksisterer nogle modsatrettede normer for sorghåndtering på tværs af studievejledere og deres omgivelser. Både lærere og de øvrige elevers handlinger er reguleret efter en norm omkring, at død og sorg er tabubelagt, og derfor fremstår som emner, der kan være grænseoverskridende at tage op og tale om. Heroverfor italesætter studievejlederne en ønsket norm omkring sorghåndtering, som går på, at død og sorg er et samtaleemne, der bredt set burde komme på dagsordenen. Her vil vi fremhæve, at denne ønskede norm står i modsætning til den norm, der lige nu gør sig gældende på Svendborg Gymnasium, og som både lærere, elever og omgivelserne handler efter. I kontrast til det tabu, som den gældende norm implicerer, er det ifølge studievejledernes ønskede norm “[...] *altså ok at gå hen og spørge, hvordan de [sorgramte elever] har det.*” (Bilag 1:5, D1). Denne forståelse ser vi yderligere komme til udtryk i følgende:

“Jeg kunne godt tænke mig, at omgivelserne ikke sådan var berøringsangste omkring det. Ja altså omkring de her tabuer. Altså at man, at sådan andre mennesker man møder, de bare sådan [D2 knipser flere gange med fingrene]... “Hvordan går det?” eller “Hvordan har du [*det?*]”, tør spørge, ikk’?” (Bilag 1:21, D2)

Her tydeliggør D2 den ønskede norm studievejlederne taler frem. Som det fremgår, argumenterer hun imod det eksisterende tabu over for sorg og død og påpeger, at hun i stedet kunne tænke sig at omgivelserne turde at spørge ind til

sorgramte og ikke var berøringsangst omkring det. Dertil forstår studievejlederne, at døden og sorgen er uundgåelig, hvorfor det i deres indbyrdes perspektiv igen vil være mest meningsfuldt at bringe det på dagsordenen.

På baggrund heraf ønsker vi at fremhæve, at den norm, der gør sig gældende på Svendborg Gymnasium, kan have den betydning, at sorgramte elever bliver mødt med en tavshed og berøringsangst fra deres lærere og klassekammerater. Dette, ser vi, kan få en begrænsende effekt på sorgens plads i gymnasiet. Sorg og død er ikke noget, der, ifølge den gældende norm, tales om eller bliver bragt på dagsordenen, hverken i samtalen eller i undervisningen. Dette, finder vi, kan have den virkning, at død og sorg er underlagt en tabuisering og berøringsangst, som på den baggrund bliver styrende for, hvordan sorgramte elever kan lade deres sorg komme til udtryk i gymnasiet.

Sidst men ikke mindst vil vi argumentere for, at der på baggrund af studievejledernes udtalelser er en antydning af, at måden, hvorpå sorg opfattes og håndteres, rækker ud over Svendborg Gymnasium og kan også relateres til en udbredt samfundstendens.

2. Sorghåndtering - forståelse og fordeling

Studievejlederne beskriver gennem fremtidsværket, hvordan de forstår sorg og den rollefordeling, som de ser, gør sig gældende på Svendborg Gymnasium i forhold til de sorgramte elever. Rollefordelingen medfører ifølge studievejlederne en række udfordringer i forhold til sorghåndteringen, hvilke vi vil se nærmere på i følgende analyseafsnit.

Sorg og skolegang kan ikke adskilles

I ovenstående afsnit fandt vi, at der på Svendborg Gymnasium er en norm om, at man ikke taler om død og sorg. Vi så også, hvordan disse emner ikke er repræsenteret i den almene undervisning. Herved fremdrager vi, at der på gymnasiet kan betragtes at forekomme en adskillelse af sorg og skolegang. I forlængelse heraf finder vi flere steder i empirien eksempler på, at studievejlederne giver udtryk for, at denne adskillelse i deres perspektiv ikke er meningsfuld. En af årsagerne til, at det ikke er meningsfuldt at adskille

håndteringen af sorg og skolegang, kommer til udtryk i studievejledernes forståelse af og perspektiv på sorg som fænomen. Dette ser vi eksempelvis i følgende udtalelse, hvor en af studievejlederne påpeger:

“[...] at sorg ikke forsvinder sådan med tiden, men at sorg kommer og går, og det er helt almindeligt, fordi sorg, det er forbundet med begivenheder og sådan nogle ting. [...] og “Det er helt almindeligt, og det vil gå op og ned, og det vil det gøre hele jeres liv, måske vil I lige pludseligt føle jer kede af det, når I står med studenterhuen, fordi I gerne ville have haft, at jeres mor eller far var der.”, ikk'?' Eller “Måske bliver I kede af det til jul”.” (Bilag 1:52-53, D3)

På baggrund af ovenstående citat, fremstår det, hvordan der hos studievejlederne er en forståelse af sorg som en tilstand, der udspiller sig gennem en dynamisk proces uafhængigt af tid. Sorgen kan have pludselige udsving på forskellige tidspunkter i elevens liv og dermed også i løbet af deres gymnasietid. Denne forståelse kan ses som et argument for, at sorgen er en uløselig del af livet for elever, der har mistet. Netop dette kommer også til udtryk, da D2 fortæller, at sorg “[...] *kan man ikke bare lige fixe.*” (ibid.:42-43). Afslutningsvis mener D4, at når det kommer til sorghåndtering i gymnasiet, “*Så er det jo noget med, at man skal skabe et rum, hvor man kan få lov til at dele sin sorg.*” (ibid.:49). I en sammenkædning af ovenstående forstår vi derved, at i og med, at sorgen er en uløselig del af sorgramte elevs liv, skal gymnasiet skabe mulighed for, at elever, der har mistet, kan dele deres sorg.

Studievejledernes og lærernes rolle

Gennem studievejledernes udtalelser tegner der sig et billede af, at der på Svendborg Gymnasium er blevet skabt en norm omkring sorghåndtering, der medfører, at det er en opgave, der pålægges studievejlederne. Ifølge D3 kan det handle “[...] *om synet på studievejlederens rolle. Fordi øhm der vil være nogen, der mener, at alt det besværlige, som ikke har noget med undervisningen at gøre, det skal du*” (ibid.:8), som studievejleder tage dig af. Flere af studievejlederne oplever altså, at der blandt deres lærerkolleger på gymnasiet er en tendens til at betragte sorghåndtering som noget, der ligger uden for den almene lærers fagområde. Dette beskriver de, at lærerne begrundes med

udtalelser som: “*Jeg er bare lærer*”, “*Jeg underviser bare i matematik*.” (Bilag 1:5, D1, D2). Citatet antyder dermed, at der blandt lærerne på Svendborg Gymnasium er en forståelse af, at man ikke skal tage sig af sorghåndtering, når man *bare er lærer*. Håndteringen af sorgramte elever bliver som følge heraf en opgave, der ligger uden for det faglige rum, som undervisningen ved de almene lærere repræsenterer. Denne tendens, giver flere af studievejlederne udtryk for, ikke er optimal, hvortil D3 udtaler:

“[...] at det faktisk er for dårligt, at det nærmest er institutionspolitik, at hvis elever er kede af det, så skal de snakke med studievejlederen. I stedet for at snakke med teamlederen, som kender dem godt i forvejen.” (ibid.:7)

Det væsentlige i dette citat er for det første studievejlederens betragtning af, at der blandt hendes lærerkolleger er en tendens til ikke selv at tage snakken med elever, der er kede af det, men i stedet henvise denne type af samtaler til studievejlederne. Dernæst bemærker vi, at der hos studievejlederne er en opfattelse af, at dette ikke kun er en tendens blandt deres lærerkolleger, men er udtryk for selve gymnasiets *institutionspolitik*. På baggrund af studievejledernes udtalelser, betragter vi, at dette kan medvirke til, at sorgen adskilles fra den faglige skolegang og fra relationen mellem den almene lærer og eleverne.

Yderligere tilføjer D3 en problematik, der knytter sig til gymnasiets institutionspolitik. Det drejer sig om studievejledernes rolle og de forventninger, hun oplever, der er til, hvordan denne rolle bliver udfyldt. Hun udtaler følgende:

“Institutionspolitikken! Altså jeg synes jo nærmest, man får at vide her, at der skal være studievejledere her hele dagen. Vi skal fylde kontortiderne op, hvis der er elever, der er kede af det eller noget, som man ikke lige magter, så skal man bare sende dem over til os, ikk’?” (ibid.:7-8)

D3 giver i ovenstående udtryk for, at studievejledningen, set i perspektivet af institutionspolitikken, er et sted, hvor eleverne bliver sendt over i tilfælde, hvor

læreren *ikke lige magter*, at eleven eksempelvis er kede af det. Derfor skal der hele tiden være en tilgængelig studievejleder, som kan *fylde kontortiderne op*.

Udover at knytte sig til gymnasiets institutionspolitik, kan den afstand, som de almene lærere tager til sorghåndtering, udgå fra, hvad der traditionelt set betragtes, som gymnasielærerens rolle:

“D2: Som gymnasielærer har der været tradition for, at man bare har været lærer. 'Nu har jeg læst i fem år, så hvordan har jeg så skulle forholde mig til alle mulige andre problematikker?' Men det tror jeg bare ikke helt, man kan komme uden om. Det er man nok nødt til *[og]* [...] jeg tænker, at det i det hele taget er sådan noget med, at man i uddannelsen som gymnasielærer er nødt til at forholde sig til, at du arbejder med mennesker.

D1: Man er ikke bare lærer.

D2: Nej, man er ikke bare lærer.

D1: Der følger andre opgaver med.

D2: Du er ikke bare fagfaglig. Når du arbejder med mennesker, så er du nødt til at forholde dig til, at der kan foregå alt muligt, ikk'?

D1: Ja.” (Bilag 1:14)

I forlængelse af ovenstående mener studievejlederne, at sorghåndtering altså er en uundgåelig del af det at være gymnasielærer. Som studievejlederne giver udtryk for, må man som gymnasielærer *forholde sig til, at du arbejder med mennesker* og derfor er nødt til også at favne *alle mulige andre problematikker*, der kan forekomme, som rækker ud over den faglige relation mellem lærer og elev. Årsagen til, at dette repræsenterer en udfordring i forbindelse med sorg og sorghåndtering, er, at det ifølge studievejlederne er en opgave, som de almene lærere også bør tage sig af og forholde sig til. Dette påpeger de, da man ikke bare er lærer, når man arbejder med mennesker.

Lærernes håndtering af sorg

I forlængelse af studievejledernes udtalelser om, at sorghåndtering er en uundgåelig del af det at være gymnasielærer, taler de sig ind i en diskurs omhandlende *medmenneskelige følelser*, og hvordan de opfatter det som en naturlig del af det at være lærer. Her giver flere af studievejlederne udtryk for, at der er mange problematikker omkring sorghåndteringsarbejdet “[...] der

kunne blive forløst ved, at der var medmenneskelige følelser” (Bilag 1:33) i spil i de almene læreres relation til eleverne. I den forbindelse er det ifølge D3 og D4 netop et problem, at mange af deres lærerkolleger gerne vil være foruden at vise følelser og blive berørte over for deres elever (ibid.:33). Dette kommer til udtryk i følgende eksempel, hvor D4 henviser til situationer, hvor man som lærer skal overlevere beskeden om et dødsfald til sine elever:

“[...] i tilfælde af, at der er en forælder, der dør eller i tilfælde af, at der er en elev, der dør, hvordan handler vi? [...] sæt nu den lærer bryder sammen [...] så kan jeg altså ikke lade være med at sige [...], så må læreren fandme træde til og sige “Her har jeg lige brug for at stå og hyle, så vi hyle lige i 20 minutter sammen”.” (ibid.)

I citatet problematiserer D4 tanken om, at der er noget forkert ved, at en lærer bliver berørt over for sine elever. I den forbindelse mener hun, at man som gymnasielærer må træde til i form af at turde bringe medmenneskelige følelser i spil. Som gymnasielærer vil man uundgåeligt komme til stå i situationer, der ligner den D4 taler frem, hvorfor man ifølge studievejlederne ikke kommer udenom at vise berørthed.

Det at bringe medmenneskelige følelser i spil i relation til eleverne er dog ikke det eneste, som ifølge studievejlederne kunne løse lidt op og gøre en forskel i forhold til gymnasiets møde og arbejde med de sorgramte elever. Her peger D1 på, at man som både studievejleder og almen lærer kan hjælpe den sorgramte elev ved blot at *“[...] være medmenneske. Være der for dem”* (ibid.:6). Til det tilføjer D2:

“[...] det behøver jo ikke at være en uddannelse, vel? [...] det kan jo bare være det der med, at man altså, jeg ved ikke, hvad det er for et gen, man har? [...] Omsorg! At man har det der omsorgsgen, ikk'?” (D3: Ja!). Eller at en, en helt almindelig interesse i andre mennesker, ikk'?” (ibid.:24)

Ifølge D2 kræver det med andre ord ikke uddannelse at være der for de sorgramte elever. Det handler blot om omsorg og om at have en almindelig interesse i andre mennesker. Kort sagt: Man skal være medmenneskelig. Endvidere beskriver D3, hvordan hun og de øvrige studievejledere oplever deres

kollegaers håndtering af sorgramte elever, da hun udtaler, at: “[...] vi jo netop synes, at vores kollegaer i højere grad skulle være empatiske og føle ansvar (D1: Ja. D4: Ja.)” (Bilag 1:31).

I ovenstående ser vi således, hvordan studievejlederne efterspørger en større forståelse for og viden hos deres kollegaer om, hvordan man favner en sorgramt elev. På den måde fremkommer det, at den fremherskende norm omkring sorgramte elever på Svendborg Gymnasium, ifølge studievejlederne, ikke er fordrende for "god" sorghåndtering.

Analysepointe 2

Ovenstående analyseafsnit peger på, at der i gymnasiet hersker forskellige opfattelser på tværs af studievejledere og almene lærere af, hvordan og hvem der skal påtage sig sorghåndteringen af de sorgramte elever. Som vi fremhæver, beskriver studievejlederne, hvordan de almene lærere, som en del af gymnasiets institutionspolitik, henviser håndteringen af sorgramte elever til studievejledningen. Som det fremgår af studievejledernes udtalelser, holder de almene lærere sig udelukkende til det fagfaglige arbejde med eleverne og får på sin vis ekskluderet sorgen fra undervisning og skolegang. Kort sagt: Sorghåndtering er ikke deres bord. Heroverfor peger studievejlederne på, at man som lærer skal kunne forholde sig til sorgramte elever, og at lærerne lige såvel som studievejlederne bør kunne tackle og håndtere elever i sorg. Denne uoverensstemmelse mellem studievejledere og lærere kan blandt andet udgå fra, at studievejlederne i kraft af deres dobbelte funktion som både lærere og studievejledere er indlejret i to sociale grupperinger inden for gymnasiet. I perspektiv af studievejledernes udtalelser er det uhensigtsmæssigt, at der på gymnasiet hersker en norm om, at sorghåndtering er en opgave for studievejlederne. De ønsker modsat, at den norm, der gør sig gældende, bør gå på, at såvel studievejledere som lærere tager sig af håndtering af og mødet med sorgramte elevs sorg. Den gældende norm betyder dog både, at de almene lærere henledes til at placere opgaven hos studievejlederne, og er samtidig regulerende for studievejledernes handlinger. Dette kan være en afledning af, at de, på trods af deres indbyrdes sociale gruppe, i det daglige er del af den

samme sociale verden som lærerne. På den måde er de indlejret i samme institutionspolitik og herunder samme norm som deres lærerkolleger. Studievejlederne retter derfor ind og påtager sig håndteringen af de sorgramte elever i overensstemmelse med den gældende norm.

Videre betyder studievejledernes normregulerede handlen, at de bidrager til at opretholde en norm og institutionspolitik, som de i virkeligheden er imod. Vi vælger at se institutionspolitikken som synonym for system, og samtidig betragter vi de almene læreres håndtering af sorg som afledt af institutionspolitikken. Pointen bliver således, at begge disse faktorer medvirker til, at sorgen som et fænomen, der knytter sig til livsverdenen, bliver udsat for en kolonisering. Som bureaukratisk institution er gymnasiet bygget op om fastsatte regler og procedurer. I det perspektiv kan vi argumentere, at institutionens implicitte politik og norm omkring sorghåndtering skaber en legitimering af de almene læreres handlinger. Det vil sige, når en almen lærer sender en sorgramt elev over til studievejledningen, følger denne blot den herskende norm. Videre vil vi argumentere, at denne tendens også kan være afledt af en professionalisering af sorgen. Dette ser vi idet professionaliseringen tilskynder den forståelse, at sorghåndtering er en opgave for uddannede og professionelle. Vi ser derved, at professionaliseringen bidrager til at trække sorgen ud af skolen og samtidig skåner de almene lærere fra at gå ind i sorghåndteringen. En centrale pointe er her, at professionaliseringen dermed medvirker til, at sorghåndtering afgrænses til studievejledningen, hvilket medvirker til at isolere elevers sorg fra skolen.

Ifølge studievejlederne er det uhensigtsmæssigt for sorghåndteringen i gymnasiet, at der er en tilbøjelighed til, at sorgen holdes uden for skolegangen. Ifølge studievejlederne kan sorg ikke underlægges faktorer som tid og sted, da den kommer og går uden varsling og derfor uundgåeligt også vil være til stede i skolen. Det er derfor hverken muligt eller meningsfuldt at adskille sorg fra skolen. Dertil pointerer studievejlederne, at man i jobbet som gymnasielærer nødvendigvis må forholde sig til, at man arbejder med mennesker. I deres perspektiv er det derfor problematisk, at de oplever en mangel på omsorg og medmenneskelighed fra deres kolleger i mødet med de sorgramte elever. Den

centrale pointe er her, at den manglende medmenneskelighed ifølge studievejlederne kommer til udtryk ved, at deres kollegaer ikke forholder sig til de sorgramte elevers sorg. De styrer i stedet udenom ved ikke at bringe deres medmenneskelige følelser i spil over for eleven, og samtidig afholder de sig fra at tage hånd om problematikker, der ligger uden for det *fagfaglige*. På den måde kobler studievejlederne manglende omsorg og medmenneskelighed med en afholdelse fra at bringe sorgen ind i skolen. Ifølge studievejlederne ville det derfor kunne være forløsende for denne problematik, at den almene lærer forholdt sig til elevens sorg og lod de medmenneskelige følelser komme med ind i undervisningen og i deres relation til eleven. Vi forstår omsorg og medmenneskelighed som kommunikative handlinger, der knytter sig til de komponenter, der konstituerer livsverdenen og specifikt relaterer sig til den kommunikative ressource *solidaritet*. Samtidig ser vi lærernes fagfaglige rolle som et produkt af den institutionspolitik, der eksisterer på Svendborg Gymnasium. På den baggrund vil vi argumentere for, at den rationalitet, der ligger i systemet og den bureaukratiske institution, kan have indflydelse på, hvorvidt solidaritet kan bringes i spil i den kommunikative interaktion. Når studievejlederne taler om manglende medmenneskelighed, forstår vi det i den betydning, at gymnasiets institutionspolitik ikke er fordrende for, at solidariteten som kommunikativ ressource bliver tilvejebragt i relationen mellem lærer og elev. Det kan ultimativt have den betydning, at det for den almene lærer er vanskeligt at handle over for den sorgramte elev i overensstemmelse med livsverdenens rationalitet, hvor målet er gensidig forståelse. På den måde ser vi en antydning af, at institutionspolitikken undertrykker solidariteten som kommunikativ ressource og dermed forårsager en kolonisering af sorgen.

3. Viden og uddannelse

Som vi tidligere fremhæver, forekommer der en manglende erfaring med død og sorg i samfundet i dag. Her peger vi i afsnittet *Vi kender ikke døden* på, at dette giver udslag i de forskellige parametre; *tabu og berøringsangst*, *uvidenhed* og *manglende sprog*. Hertil ser vi yderligere, at den manglende erfaring medfører et generelt behov for at akkumulere mere viden og uddannelse om

sorg og sorghåndtering. Ifølge studievejlederne gælder dette både deres kollegaer, omverdenen og dem selv. Slutteligt implicerer studievejledernes forståelse af dette behov nogle forestillinger om, hvad det kræver og hvem, der har kompetence til at varetage sorghåndtering i gymnasiet.

Uddannelse og ekspertise

Studievejlederne påpeger først og fremmest, at der hos deres kollegaer er en mangel på viden om, hvordan man håndterer sorg og sorgramte elever. Her udtaler en af studievejlederne, at sorg:

“[...] jo [er] noget alle godt kunne have godt af at kunne få information omkring, hvordan man takler sådan noget der. [...] Det gælder selvfølgelig nogle af vores kollegaer, men jeg synes også, det gælder mange steder generelt i samfundet.” (Bilag 1:5, D1)

Som studievejlederen påpeger, kunne det være gavnligt for alle at have mulighed for at få information om, hvordan man takler sorg. Heri ser vi, at der både ligger en antydning af, at viden om sorghåndtering er en mangelvare, og at det ville være godt, hvis det var noget, der var tilgængeligt for alle - også deres kollegaer.

I tilknytning til dette kritiserer studievejlederne, at man som gymnasielærer ikke bliver forberedt på at takle sorg hos elever gennem sin uddannelse. D4 udtrykker direkte: “[...] at det er for dårligt, at det ikke er en del af pædagogikum at forholde sig til menneskets og dets problemer”, hvilket D3 bakker op omkring (ibid.:7). De to studievejledere kritiserer altså, at det ikke er en del af pædagogikum at få viden om og kendskab til, hvordan man skal forholde sig til mødet og arbejdet med unge mennesker. Herunder særligt de *eksistentielle kriser* (ibid.:15), som unge kan opleve i deres gymnasieår. Set ud fra disse udtalelser vil vi fremhæve, at studievejlederne har en oplevelse af, at man som gymnasielærer ikke er rustet til at varetage arbejdet med sorgramte elever. Senere tilføjer D2: “[...] Jeg kunne tænke mig, at mine kolleger [...], at mine kolleger de også bare var [...] uddannet til at tage sig af de unge sådan. Ja!” (ibid.:23). Hermed bekræfter hun, at deres lærerkollegaer mangler uddannelse i at tage sig af unge sorgramte elever. En central pointe i de tre

studievejlederes udtalelser er, at håndteringen af sorgramte elever er en opgave, der fremstilles som noget, der kræver uddannelse. For at deres kollegaer kan blive i stand til at takle sorgramte elever, kræver det altså, at de får noget særskilt uddannelse i at forholde sig til de unge mennesker og deres problemer og eksistentielle kriser.

Udover at studievejlederne mener, at deres kollegaer mangler uddannelse, ser vi også eksempler på, hvordan studievejlederne stiller spørgsmålstegn ved deres egne kompetencer i forhold til sorghåndtering. Her udtaler en af studievejlederne:

“Jeg [kunne] rigtig godt tænkte mig, hvis det nu var mig, der skulle være leder af sådan en sorggruppe, at jeg havde nogle bedre redskaber til at lede sådan en, end jeg synes, at jeg har i dag. [...] Men det der går op for mig, det er, at det er svært. (Bilag 1:19, D3)

Herved forstår vi, at hun savner at have nogle bedre redskaber og mere uddannelse inden for sorghåndtering, end hun har nu. Her nævner hun som eksempel, at hvis hun skulle lede en sorggruppe, som tog hånd om alle gymnasiets sorgramte elever, ville det kræve nogle bedre redskaber end dem, hun besidder på nuværende tidspunkt.

En anden studievejleder udtaler:

“Det kunne selvfølgelig også være rart, at der var en her på stedet, der var specialuddannet på det område der. Og så kunne jeg også godt tænke mig at være fantastisk veluddannet i at tackle den slags ting der.” (ibid.:21, D1)

Her bliver det tydeligt, hvordan der fremstår en opfattelse af, at sorghåndtering kræver specialuddannelse. Skal man kunne takle sorg og sorgramte elever, er det derfor oplagt, at man kunne tænke sig ikke bare at være uddannet, men *fantastisk veluddannet*. Dette kan videre kædes sammen med det at ville leve op til rollen som den professionelle, der har kompetence til at tage hånd om de sorgramte elevers sorg. Denne tanke ser vi bekræftet i nedenstående citat:

“Jeg tænker, at man kunne jo [have] [...] én der står standby, ikk’? Eksperten, mens man selv øver sig (D3: Mmh.), indtil man føler sig

totalt, altså at man har kompetencen fuldt ud til at håndtere de her grupper. Altså sådan rent uddannelsesmæssigt” (Bilag 1:27, D2)

Pointen er her, at vi i flere sammenhænge ser, hvordan uddannelse og ekspertise i at takle sorg bliver tillagt stor betydning af studievejlederne. Det udgør en udtalt del af den diskurs, der eksisterer blandt studievejlederne på grund af normen for sorghåndtering på Svendborg Gymnasium.

Samlet set betragter vi på baggrund af det ovenstående, at studievejlederne taler sig ind i en forståelse af, at sorghåndtering kræver professionel kompetence og uddannelse. Denne tanke ser vi, gennem studievejledernes udtalelser, også gør sig gældende hos deres kollegaer. Som en af studievejlederne fortæller: *“Der er masser af ens kollegaer, som måske tænker ‘Jamen jeg er jo ikke terapeut, jeg er (D1: ‘Jeg er bare lærer’)”* (ibid.:5, D2). Pointen er her, at der i denne tanke ligger en klar antydning af, at lærerne på gymnasiet mener, at man skal være terapeut for at arbejde med sorg og sorghåndtering. Samtidig kan der også betragtes en forståelse af, at en lærer bare er en, der underviser og ikke en, der kan varetage terapeutlignende arbejde. Arbejdet med sorghåndtering er altså en arbejdsopgave for terapeuten - for den professionelle. Når det så samtidig er tilfældet, at der på gymnasiet er en tendens til, at sorghåndteringen bliver projiceret over på studievejledningen, sker der på sin vis en udpegning af studievejlederne som de professionelle. I studievejledernes udtalelser fremgår det, at de ikke selv identificerer sig med at være professionelle i sorghåndtering. På den måde opstår der et modsætningsforhold, hvor studievejlederne på den ene side bliver set som de professionelle, men på den anden side ikke selv oplever sig som professionelle. I den forbindelse udtaler en af studievejlederne, at:

“[...] så kvier jeg mig lidt ved det her med, at vi kalder det terapi. For hvis man laver terapi, så skal man jo være uddannet behandler. Vi er jo vejledere. Så kan vi tillade os praktisere terapi? For nu er der jo to, der har nævnt det. (ibid.:6, D3)

Som det fremgår af citatet, forbinder studievejlederen terapi med at være *uddannet behandler*, hvilket kan forbindes med at være professionel terapeut. Samtidig fremgår det tydeligt, at hun formulerer en kontrast mellem det at

være terapeut og det at være vejleder. På den måde betragter vi, at hun ikke identificerer sig selv som terapeut og professionel. På den baggrund stiller hun spørgsmålstegn ved, om de som studievejledere kan yde sorghåndtering, hvis sorghåndtering implicerer terapi.

Opskrift og succesgaranti

På trods af deres funktion som studievejledere og deres fremtalte erfaringer med elever i sorg, udtrykker studievejlederne altså en usikkerhed overfor, hvordan de bedst griber sorghåndteringen an. På den baggrund fremtræder det igen, at studievejlederne ikke betragter sig selv som eksperter eller professionelle, idet de italesætter en oplevelse af at mangle særlige kompetencer og viden på området.

I tråd med dette fremgår det af empirien, at studievejlederne taler sig ind i en diskurs om, at sorghåndtering er noget, der kan gøres rigtigt eller forkert og som kan gå godt eller skidt. Denne diskurs bliver talt frem flere steder og ses for eksempel her, hvor en studievejleder ønsker sig *“En opskrift, så man er sikker på, at man ikke falder i og gør noget forkert. Også hvor der i den ligger en mulighed for at rette op på ting, der går galt.”* (Bilag 1:19, D3). Som det fremgår af citatet, knytter diskursen sig til, at studievejlederne efterspørger en opskrift på god sorghåndtering, som kan give en sikkerhed i, at man ikke *gør noget forkert*. Det væsentlige i denne udtalelse er, at den udtrykker en fælles forståelse, som vi ser talt frem løbende gennem empirien. Det interessante er, at denne forståelse antyder, at der er en rigtig måde at håndtere sorg på, og at der dermed er en risiko for, at man i sin håndtering af sorg kan gøre noget galt og forkert. På den måde betragter vi, at studievejledernes udtalelser implicerer en frygt for at begå fejltrin i arbejdet med sorgramte elever. På samme måde taler flere af studievejlederne om, hvordan de kunne tænke sig, at der fandtes en *succesgaranti* for deres arbejde med de sorgramte elever (Bilag 1:20,21,27,38). Her udtaler en af studievejlederne: *“Jamen jeg kunne selvfølgelig også godt tænke mig en succesgaranti”*. (ibid.:21, D1). På baggrund af en konsensus blandt studievejlederne, forstår vi denne udtalelse, som udtryk for en fælles usikkerhed omkring sorghåndtering, der udmønter sig i et forbehold i form af frygt for at fejle.

Analysepointe 3

I analyseafsnittet *Viden og uddannelse* ser vi, at studievejlederne italesætter en kritik af, at deres kollegaer mangler uddannelse i forhold til at kunne håndtere de sorgramte elever. Som et led i kritikken giver studievejlederne udtryk for, at sorg skal ind som en del af gymnasielærernes pædagogikum for derved at give den almene gymnasielærer en forståelse af og indføring i håndtering af eksistentielle kriser. Hermed giver studievejlederne udtryk for, at sorg og sorghåndtering skal ind i den almene gymnasielærers undervisningspraksis.

Vi forstår pædagogikum som nogle retningslinjer, der er udtryk for en særlig rationalitet, udstukket af systemet. Disse retningslinjer er med til at skabe den norm om sorghåndtering, der er gældende på gymnasiet. Derigennem er systemet med til at rammesætte den almene lærers sorghåndtering på baggrund af de normregulerede handlinger. Det, at sorg og sorghåndtering ikke er en del af pædagogikum, kan på den baggrund have den konsekvens, at sorg ikke bliver en del af den skolegang, der eksisterer på Svendborg Gymnasium. Vi betragter dermed, at denne faktor kan bidrage til en kolonisering af sorgen. Herved har gymnasielærernes pædagogikum betydning for, at sorgen kan komme ind i gymnasiet.

Videre er en central pointe, at studievejlederne giver udtryk for, at de mener, at sorghåndtering kræver uddannelse. I forlængelse af kritikken af deres kollegaers manglende uddannelse fremkommer det også, at studievejlederne tvivler på deres egne kompetencer i forhold til håndteringen af de sorgramte elever. Oplevelsen af, at sorghåndtering kræver uddannelse, kan forstås ud fra den professionalisering af sorg, der eksisterer i det senmoderne samfund. Denne professionalisering implicerer en norm om, at arbejdet med sorg og sorghåndtering er en opgave, der varetages af professionelle og dermed ikke af de "almindelige" mennesker. Her vil vi argumentere for, at studievejlederne taler sig ind i denne norm. Dette ser vi både i deres generelle konstatering af, at sorghåndtering kræver uddannelse og i deres fælles efterspørgsel på mere viden om og specialuddannelse i det at håndtere sorgen hos sorgramte elever.

Da der på Svendborg Gymnasium ikke er en professionel terapeut til at tage sig af sorghåndtering i det daglige, ender studievejlederne med at udfylde og

varetage denne funktion. Dette selvom de ikke selv oplever sig som værende professionelle på området. En årsag til, at studievejlederne er endt i denne position, kan igen findes i senmodernitetens professionalisering af død og sorg.

Når normen er, at det er de professionelle, der skal varetage sorghåndtering, og studievejlederne dertil udpeges som de professionelle uden reelt at have uddannelse til at udfylde denne position, bliver det meningsfuldt, at de i høj grad efterspørger mere uddannelse.

Dernæst er en væsentlig pointe, at selvom studievejlederne mener, at omsorg og medmenneskelighed er afgørende for sorghåndtering (jf. *Sorghåndtering - forståelse og fordeling*), henleder professionaliseringen dem alligevel til at forstå sorghåndtering som en opgave for professionelle med særlig uddannelse og kompetence. Dertil kan normen om professionalisering ses som ophav til den diskurs, som studievejlederne taler frem i deres opfattelse af rigtig og forkert sorghåndtering. Her ser vi, hvordan frygten for at fejle kan sammenkædes med, at der er en bestemt form for sorghåndtering, som studievejlederne søger at leve op til. På den måde vil vi argumentere for, at professionaliseringen kan være med til at begrænse studievejlederne i deres arbejde med de sorgramte elever. Begrænsningen opstår, fordi opfattelsen af rigtig og forkert sorghåndtering skaber et forbehold hos studievejlederne for at påtage sig arbejdet med sorghåndtering hos de sorgramte elever.

4. Ydre omstændigheder

Afslutningsvis italesætter studievejlederne gennem fremtidsværkstedet nogle udfordringer i forbindelse med sorghåndtering på Svendborg Gymnasium, som relaterer sig til det, de kalder *ydre omstændigheder* (Bilag 1:39). Disse omstændigheder omtales alle som en form for restriktion og begrænsning, der knytter sig til den institutionspolitik, der ifølge studievejlederne er på Svendborg Gymnasium. I det følgende ser vi nærmere på, hvad dette specifikt er for udfordringer.

Økonomi

Den ydre omstændighed, som studievejlederne lægger størst vægt på, udgøres overordnet set af økonomi. Det fremgår gennemgående i vores empiriske

materiale, at økonomien udpeges som en væsentlig faktor i forbindelse med arbejdet med sorgramte elever. Her ser vi en konsensus blandt studievejlederne om, at det “[...] er for dårligt, at det er økonomien, der bestemmer.” (Bilag 1:7). Som citatet antyder, oplever studievejlederne, at det er økonomien, der er bestemmende for, hvad der er muligt i forbindelse med håndtering af sorg i gymnasiet. Dette kommer til udtryk allerede i begyndelsen af det empiriske materiale. Her fortæller studievejlederne, at de tidligere har været i kontakt med OmSorg, Kræftens Bekæmpelse med henblik på at indkøbe et kursus, der skulle give dem øget viden om sorg hos unge og sorggrupper. Af økonomiske årsager blev det imidlertid ikke en mulighed, da ledelsen på Svendborg Gymnasium fandt tilbuddet for dyrt (ibid.:1).

Efterspørgslen på OmSorgs kursus knytter studievejlederne som beskrevet til et ønske om at udvide deres viden og uddannelse i forbindelse med håndtering af unges sorg. Studievejlederne giver, som tidligere nævnt, udtryk for en uvidenhed hos deres kolleger, men grundet efterspørgslen på kurset giver studievejlederne også udtryk for en vis uvidenhed omkring sorghåndtering hos dem selv. Det kommer blandt andet til udtryk, da D2 fortæller, hvordan hun godt kunne tænke sig, at der var en ekspert, der kunne stå til rådighed, hvis studievejlederne kom i tvivl om noget undervejs i arbejdet med de sorgramte elever (ibid.:27). Som studievejlederne udtrykker, har det dog ikke været muligt for dem at indhente den hjælp og uddannelse, der skal til for at komme uvidenheden til livs, som konsekvens af økonomien som restriktion. Studievejlederne betragter altså, at “[...] der er nogle [økonomiske] begrænsninger, der gør, at det ikke kan blive optimalt” (ibid.:39), når det kommer til deres arbejde med sorghåndtering. Økonomien fremstår dermed som en restriktion og begrænsning for, hvordan studievejlederne ser, at de kan arbejde med de sorgramte elever. Den forståelse viser sig også i fremtidsværkstedets realiseringsfase og får betydning for, hvilket emne studievejlederne vælger at arbejde videre med i denne sidste fase af fremtidsværkstedet. Her udtaler D3 og D4:

“D3: Jeg tror, jeg vil så sige, at den der er mest relevant for os og det, vi vil få mest glæde af at bruge noget krudt på, når vi nu

tænker, at vi gerne vil stable et vejledningstiltag på benene, det er metoden. Det er “Hvordan er det lige vi gør?” (D2: Ja.), (D4: Ja.). Så det vil være der, jeg sætter min streg, tror jeg.

D4: Og specielt også nu her hvor vi skal spares væk på alle mulige måder, så den ubegrænsede ramme er utopi-utopi.” (Bilag 1:46)

Som citateterne eksemplificerer, har økonomien direkte betydning for, hvad de oplever som relevant og muligt at arbejde videre med, når det kommer til nye tiltag i forbindelse med gymnasiets håndtering af sorg. Som D4 påpeger, står de på gymnasiet over for besparelser på *alle mulige områder*. På den baggrund bliver det ifølge D3 mest relevante at arbejde videre med metoden omkring deres håndtering af sorgramte elever, da det ikke pådrager nogle udgifter. Vi betragter dermed, at økonomien, ifølge studievejlederne, får betydning for, hvilke tiltag, der bliver mulige at etablere i tilknytning til sorghåndtering. Yderligere finder vi flere steder i empirien, hvor deltagerne på forskellig vis begrebsliggør økonomiens betydning. Hertil knytter de løbende formuleringer som:

“økonomisk begrænsning”
“bespares”
“det er økonomien, der bestemmer”
“begrænsede af nedskæringer”
“inden for ressourcen” (ibid.:21,25,46,48)

I tilknytning til disse formuleringer er der flere af studievejledernes ønsker og utopier, der bliver fremlagt med forbehold. Forbehold, der netop knytter sig til økonomien som begrænsende. Som D3 udtaler: “[...] *det er fordi, det er sådan lidt svært at være i en utopifase, når man ved, at i virkelighedens verden, der skal vi bespares og nå mere inden for ressourcen.*” (ibid.:25). I dette citat ser vi, at studievejlederen kæder besparelser og ressourcer, forstået som fænomener, der hører under økonomi, sammen med *virkelighedens verden*. Med udgangspunkt i den forståelse peger D3 på, at økonomien, som repræsenterende for den virkelige verden, bevirker, at hun har svært ved at være utopisk og frit fremdrage ønskede scenarier i tilknytning til sorghåndtering på gymnasiet. På den måde kommer økonomien i flere tilfælde til at spænde ben for studievejledernes arbejde med de sorgramte elever.

Et yderligere eksempel herpå henter vi fra fremtidsværkstedets utopifase, hvor studievejlederne indbyrdes taler om, hvilke ønsker de kunne have til aktiviteter og rammer for en sorggruppe for sorgramte elever på gymnasiet:

“Og så er det noget med i de der grupper, der laver man andre ting sammen. (D4: Ja det var det vi snakkede om med at lave mad.) Ja, de lavede jo mad sammen og sådan nogle ting. Altså, det er jo utopi, det er virkelig utopi, fordi inden for ressourcen kan vi ikke nå det.”
(Bilag 1:36)

Citatet er et udtryk for et ønske om at lave nogle ekstraordinære aktiviteter med de sorgramte elever. Ifølge D3 er det dog en utopisk tanke grundet økonomien, som gør utopi og virkelighed uforenelige. Sluttelig udtaler studievejlederne under utopifasen et ønske om at have *“ubegrænset tid”* (ibid.:27) til arbejdet med de sorgramte elever. Dette ser vi som et udtryk for, at de på nuværende tidspunkt arbejder inden for en begrænset tidsramme, som er styret af økonomi og ressourcer.

Øvrige restriktioner

Udover økonomien er der nogle øvrige institutionspolitiske restriktioner, som studievejlederne oplever som begrænsende for deres arbejde med sorghåndtering. Her fremhæver de blandt andet *lærervejledninger* og *eksaminer* som nogle ydre omstændigheder, der repræsenterer nogle restriktioner på undervisningen i form af særlige krav til og mål for indhold og udbytte. Som vi fremhæver i afsnittet *Vi kender ikke døden*, har studievejlederne netop et ønske om at få død og sorg ind i undervisningen. I tilknytning til, hvorvidt dette er muligt, udtaler D3: *“[...] det er jo utopi langt hen ad vejen, fordi der er vi jo begrænsede af lærervejledninger og eksaminer og sådan noget, ikk'?”* (ibid.:32, D3). Lærervejledninger og eksaminer er restriktioner, som er styrende for indholdet i den faglige undervisning og lærernes arbejde med eleverne. Ifølge D3 er det derved en utopisk tanke at få sorg med ind i den almene undervisning, da restriktionerne virker begrænsende herfor.

I forlængelse af ovenstående nævner studievejlederne også gymnasiets regler om fravær som en institutionspolitisk restriktion. Denne restriktion består i en

begrænsning af, hvor høj en fraværsprocent en elev maksimalt må have. På baggrund af studievejledernes udtalelser bliver det tydeligt, at fravær som restriktion er med til at skabe nogle udfordringer i forbindelse med sorgramte elever. Som D4 siger: “[...] *er man i sorg og har brug for at sorgbearbejde rigtig meget, så skal den unge ikke også tænke på at “Jeg sørme skal komme i skole hele tiden”, hvis man er midt i en proces.*” (Bilag 1:28). Ifølge studievejlederne kan restriktionen mod elevers fraværsprocent derved være problematisk for de sorgramte elever, da den kan være begrænsende for deres sorgbearbejdning. Dertil bemærker D2, at hun hellere vil koncentrere sig om “*de virkelige problemer*” (ibid.:28) end at håndhæve en fraværsrestriktion udstykket af gymnasiet.

I forlængelse af ovenstående fremsætter D4 efterfølgende et forslag til en ændring af denne restriktion. Dette forslag går på, “*At man kunne få en carte blanche til at blive væk eks antal måneder, fordi det er der behov for. Og man så bare kunne komme tilbage igen.*” (ibid.:28). Dog følger hun forslaget op med: “*Det er jo utopi, ikk’?*” (ibid.). Vi ser dermed en antydning af, at D4 ser fraværsrestriktionen som rigid forstået på den måde, at den ikke er til at rykke med. Dertil beskriver hun fraværsrestriktionen som en del af *de ydre omstændigheder*, som kan virke begrænsende på den sorgramte elevs sorgbearbejdning (ibid.:39). Pointen med de ovenstående citater er yderligere, at fraværsrestriktionen kan betragtes som en norm, der regulerer studievejledernes arbejde med sorgramte elever. Med afsæt i de frembragte udtalelser medfører denne norm, at alle elever skal rette sig efter fraværsrestriktionen. I modsætning til denne norm mener D4, at “[...] *når man først har fået stemplet sorg, så må man det hele agtigt.*” (ibid.:38). Heri ligger dermed en forståelse af, at sorg ikke bør underlægges ydre omstændigheder. Når de ydre omstændigheder og restriktioner i den forbindelse opleves som rigide og ubøjelige, kan de altså besværliggøre arbejdet med sorghåndtering i gymnasiet.

Forståelsen af, at sorg ikke bør underlægges ydre omstændigheder, ser vi yderligere i tilknytning til det omtalte ønske om en form for opskrift. Med opskrift forstås nogle definerede retningslinjer for, hvordan man bedst

håndterer sorgramte elever. På tværs af empirien bringer studievejlederne tanken om en opskrift i spil flere gange, og de veksler mellem at betegne denne type af retningslinjer med begreberne *opskrift*, *skabelon* og *drejebog* (Bilag 1:19-20, 27, 36-43, 50, 52, 57, 58). I nedenstående citat ser vi, hvordan D4 taler imod, at sorg og sorghåndtering skal rette sig efter sådanne restriktioner. Her udtaler hun i forbindelse med arbejdet med sorgramte unge:

“D4: Ej, fordi det skal heller ikke være en skabelon, man skal bare gå efter hjertet.

[...]

D3: Jamen, det er da sådan, at du arbejder. Det har du da gjort med de andre vejledningstiltag. Så gør du det, og så gør jeg det.

D4: Jamen, det er rigtigt. Men jeg tænker bare med sorg. En ting er, hvad de kommer med med noget eksamensangst, det er måske en lille smule mere afgrænset, selvom angst er stort, så tænker jeg bare, hvad er det, du reagerer på, når du er i sorg? Hvor længe har du været i sorg? Der vil jeg gerne kunne justere.” (ibid.:42)

Det væsentlige i dette citat er, at D4 opstiller det at følge sit hjerte som værende i modsætning til at følge en skabelon. Hun mener på den måde ikke, at det er meningsfuldt at skulle gå efter en skabelon, da det står i vejen for at gå efter hjertet. Til det vil vi fremhæve, at D4 med dette argument specifikt refererer til sorg og sorghåndtering og giver udtryk for, at hun i denne sammenhæng mener, at *man skal gå efter hjertet* og *kunne justere*. I tilknytning til dette konkrete eksempel er det vigtigt at pointere, at det ikke er udtryk for en generel konsensus blandt studievejlederne. Som citatet antyder, mener D3, at studievejlederne i forvejen arbejder ud fra skabeloner i deres andre vejledningstiltag. Hun mener i modsætning til D4, at det i arbejdet med sorgramte unge “[...] kunne være rigtig rart at vide” (Bilag 1:42), hvordan de skal arbejde sig frem. Hun påpeger dog i forhold til skabelonen, at “*Det mest pædagogisk korrekte, det ville være at afvige fra den, når der var behov for det.*” (ibid.). På den måde betragter vi, at hun taler sig ind i den samme forståelse som D4 om, at det i arbejdet med sorgramte elever er meningsfuldt at kunne afvige fra restriktionerne. På den baggrund betragter vi ovenstående som endnu et eksempel på, hvordan restriktioner kan opleves som begrænsende for studievejledernes arbejde med sorgramte elever.

Analysepointe 4

I det ovenstående analyseafsnit bliver det tydeligt, at økonomien er styrende og rammesættende for studievejledernes arbejde med sorgramte elever. Da de økonomiske rammer og forhold er koblet til systemet, bliver systemet indirekte årsag til, at studievejlederne ikke kan stille de tilbud til rådighed for sorgramte elever, som de ønsker. Samtidig har økonomien været begrænsende for, at studievejlederne har kunnet opnå den viden og uddannelse i at håndtere sorg hos elever, som de oplever, der er behov for at have. Heri kan der på den måde lægge en uagtet kolonisering af sorgen, idet det bliver pengenes magt, der dikterer, hvilke tiltag studievejlederne kan stille til rådighed for de sorgramte elever.

Vi ser på den måde flere eksempler på, at økonomi som ydre omstændighed opleves som begrænsende og rammesættende og på den måde har indflydelse på, hvordan arbejdet med sorgramte elever foregår og bliver muliggjort på Svendborg Gymnasium. Som vi påpeger, kan økonomien dermed betragtes som en instans, der restringerer studievejledernes arbejde. Derudover vil vi med ovenstående pointere, at der på samme måde som med økonomien er andre instanser i tilknytning til gymnasiet, der kan betragtes som restringerende. Her fremhæver vi blandt andet lærervejledninger og eksaminer som udtryk for nogle fastlagte krav og mål, der lægger en begrænsning på arbejdet med død og sorg i gymnasiet. Her ser vi, at lærervejledninger og eksaminer kan betragtes som et eksempel på, at systemet er rammesættende i forhold til indholdet i den undervisning, som gymnasielærerne bedriver. Det får den betydning, at systemet spænder ben for, at gymnasielærerne kan gøre emnet sorg til en del af deres undervisning. På den måde koloniserer systemet livsverdenen og sætter en stopper for, at den norm, studievejlederne ønsker for sorghåndtering, kan blive implementeret blandt de almene lærere. Systemets rammesætning af undervisningen får dermed den betydning, at sorg holdes adskilt fra skolegang, og at sorgen til dels bliver undermineret af den institutionelle målrationalitet, der knytter sig til gymnasiet.

Videre fremgår det af ovenstående, at gymnasiets regler for fravær kan betragtes som en restriktion, der udspringer af gymnasiets institutionspolitik.

Ifølge studievejlederne kan fraværsrestriktionen på gymnasiet ses som en begrænsning for sorgramte elevers bearbejdelse af sorgen. Den kan tillige ses som et eksempel på, at systemets målrationalitet kan virke undertrykkende for sorgramte elevers mulighed for både at gå i skole og bearbejde deres sorg. Fravær er et eksempel på, hvordan gymnasiet som bureaukratisk institution opsætter nogle regler, som både studievejledere og elever må indordne sig efter. På den måde ser vi, at fraværsrestriktionen er med til at skabe en norm omkring sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet, der kan få en undertrykkende virkning på de sorgramte elever. Ligeledes kan fraværet ses som en begrænsning for, at studievejlederne kan handle i overensstemmelse med deres ønskede norm for sorghåndtering i deres arbejde med sorgramte elever. Som vi fremhæver i det tidligere afsnit om *Sorghåndtering - forståelse og fordeling*, forstår studievejlederne sorg som en dynamisk proces. Heri ligger, at sorgen kan komme til udtryk på alle tænkelige tidspunkter og er en uløselig del af elevens liv. I denne sammenhæng fremdrager vi i det ovenstående, at det ikke er hensigtsmæssigt at indordne sorg efter ydre omstændigheder.

Samlet set vil vi med dette afsnit pointere, hvordan der i gymnasiet eksisterer nogle ydre omstændigheder, som spænder ben for, at død og sorg kan blive en del af elevernes skolegang.

Sorghåndteringens paradokser

Igennem analysen fremkommer der, for os at se, noget modsætningsfyldt i nogle af studievejledernes udtalelser om og forståelse af sorg og sorghåndtering. Dette finder vi interessant at fremhæve, da vi hermed betragter, at der opstår nogle paradokser i måden, hvorpå studievejlederne italesætter de forskellige problematikker, som de oplever i forbindelse med sorghåndtering på gymnasiet. I det følgende afsnit vil vi derfor fremskrive, hvordan og hvorfor vi ser disse paradokser komme til udtryk.

Hvem har ikke berøringsangst?

Som vi så i analysen, fremhæver og problematiserer studievejlederne den berøringsangst, som deres omgivelser udviser over for elever i sorg. De udpeger

helt konkret, at der er mange mennesker, der har en berøringsangst, når det kommer til mødet med en, der har en stor sorg. Dette tager alle studievejlederne afstand fra, da de mener, at denne berøringsangst er uhensigtsmæssig.

Når vi sammenstiller studievejledernes problematisering af berøringsangsten med deres egen implicite frygt for at træde forkert og gøre noget galt i deres arbejde med de sorgramte elever, ser vi, at der opstår et paradoks. Paradokset består dermed i, at studievejlederne på den ene side mener, at omgivelserne burde være mindre berøringsangste over for sorg og sorgramte, alt imens de selv taler sig ind i en fælles berøringsangst i forbindelse med sorghåndtering. De beskriver, hvordan de kunne tænke sig at have en skabelon til og succesgaranti i forbindelse med deres arbejde med de sorgramte elever, hvilket vi mener, kan forstås som en berøringsangst i form af en frygt for at fejle. Endvidere mener vi, at det er et udtryk for, at der eksisterer en korrekt og succesrig form for sorghåndtering, som de søger at leve op til. Dette forstærkes af professionaliseringen, som implicerer en forståelse af, at sorghåndtering kræver uddannelse. Studievejlederne udtrykker netop, at de endnu ikke har kompetencen fuldt ud i forhold sorghåndtering og sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt de er egnede til at påtage sig håndteringen af sorgramte elever. De savner mere viden, end de har i dag, og efterspørger en ekspert, der kan stå på sidelinjen, indtil de selv kan leve op til rollen som ekspert.

Helt konkret finder vi det paradoksalt, at studievejlederne kritiserer en berøringsangst hos deres omgivelser, da vi betragter, at de til dels handler på baggrund af selv samme berøringsangst.

Hvad skal der til?

Som det fremgår af afsnittet *Vi kender ikke døden*, er der en konsensus mellem studievejlederne om, at uvidenhed er en væsentlig faktor, når det kommer til omgivelsernes dårlige håndtering af sorgramte. Dertil peger vi i analysen på, at studievejlederne argumenterer for, at blot det at yde omsorg og have medmenneskelige følelser kan være med til at komme den, i deres øjne, uhensigtsmæssige håndtering af sorg til livs.

Hermed eksisterer der en enighed blandt studievejlederne om, at omsorg og medmenneskelighed er vejen til bedre sorghåndtering. På baggrund af analysen ser vi dog en uoverensstemmelse i deres forståelse af sorghåndtering. På den ene side udpeger studievejlederne netop, at omsorg og medmenneskelighed er afgørende faktorer for succesrig sorghåndtering og begrundet dette med, at omsorg og medmenneskelighed ikke kræver uddannelse. På den anden side ser vi, hvordan de gentagende gange italesætter, at det i deres øjne kræver både specialuddannelse og ekspertise for at kunne yde succesfuld sorghåndtering.

Dette paradoks, betragter vi, kan blive forstærket af de modsatrettede rationaler, der knytter sig til livsverden og system. Som vi beskriver i analysen, forstår vi omsorg og medmenneskelighed som en del af livsverdenen. Heroverfor betragter vi, at professionalisering knytter sig til systemets rationalitetsformer. I dette perspektiv ligger der på den måde et modsætningsforhold i fænomenerne omsorg og medmenneskelighed versus professionalisering. Det er på den baggrund, vi mener, at modsætningsforholdet mellem livsverden og system kan virke forstærkende på dette paradoks.

Samlet set er det på baggrund af ovenstående, at vi ser, at der med studievejledernes modsatrettede udtalelser opstår et paradoks i forbindelse med deres perspektiver på, hvem der er i stand til at påtage sig håndteringen af sorg blandt gymnasiets sorgramte elever, og hvad det kræver at påtage sig denne opgave.

Konklusion

I nærværende speciale har vi søgt indsigt i, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever, og hvordan vi i forlængelse heraf kan forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet. Som empirisk grundlag lavede vi et fremtidsværksted med fire studievejledere fra Svendborg Gymnasium. Svendborg Gymnasium udgjorde således specialets genstandsfelt samt fremtidsværkstedet den primære forskningsmetode. I vores analyse ønskede vi med inddragelse af teoretiske begreber fra Habermas og Walter dermed at besvare specialets problemformulering:

Hvordan beskriver studievejledere fra Svendborg Gymnasium, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Hvordan kan vi i forlængelse heraf forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet?

I analysen har vi lavet en eksplicit fremskrivning af de fremtrædende udfordringer, der i studievejledernes perspektiv eksisterer i forbindelse med sorghåndteringen på Svendborg Gymnasium.

Som det fremgår af analysen, drejer disse udfordringer sig først og fremmest om, at studievejlederne oplever en tabuisering og berøringsangst i relation til sorg og sorghåndtering. Dette medfører, at såvel de øvrige lærere som omgivelserne generelt afholder sig fra at forholde sig til sorgen. Som vi argumenterer, kan årsagen hertil findes i, at der i det senmoderne samfund er en udbredt mangel på erfaring med død og sorg. Den manglende erfaring betyder, at almindelige mennesker i dag ikke har et naturligt akkumuleret sprog til at tale om død og sorg. Dette bevirker, at de almene lærere og øvrige elever ikke ved, hvordan de skal forholde sig til og tale med de sorgramte elever om deres sorg. Hertil argumenterer vi, at denne afholdenhed fra at tale om og forholde sig til sorgen er med til at konstituere den norm for sorghåndtering, der eksisterer på Svendborg Gymnasium.

Dernæst fremskriver vi i analysens andet afsnit, hvordan der fremkommer en uoverensstemmelse i, hvordan de forskellige sociale grupperinger, som

studievejledere og lærere repræsenterer, forstår og håndterer sorg på gymnasiet. Her pointerer vi, hvordan den instans, som studievejlederne benævner gymnasiets institutionspolitik, foreskriver en bestemt fordeling af sorghåndteringsarbejdet. Som det fremgår, medvirker den gældende institutionspolitik til, at sorghåndtering bliver en opgave, der varetages af studievejledere frem for af de almene lærere. Dette får videre den betydning, at sorgen trækkes ud af den faglige skolegang og isoleres i studievejledningen. Denne tendens påtaler samtlige studievejledere og stiller sig kritiske overfor, at de almene lærere ikke tager del i håndteringen af de sorgramte elever. Her fremhæver vi, at studievejlederne argumenterer for, at man som gymnasielærer nødvendigvis må forholde sig til, at man har med mennesker at gøre ved at vise omsorg og medmenneskelighed. Som vi argumenterer for, forstår vi dette som en konsekvens af den nuværende institutionspolitik. På baggrund af gymnasiets norm for sorghåndtering står institutionspolitikken i vejen for, at solidariteten som kommunikativ ressource kan blive tilvejebragt i den almene lærers relation til sorgramte elever. Dette, konkluderer vi, kan repræsentere en hindring for, at den almene lærer kan handle i overensstemmelse med livsverdenens rationalitet, når det kommer til håndteringen af sorg. Dette kan ultimativt have den konsekvens, at institutionspolitikken undertrykker solidariteten, hvormed der sker en kolonisering af sorgen i gymnasiet.

Videre belyser vi i analysens tredje afsnit, hvordan studievejlederne påtaler en mangel på viden og uddannelse hos deres kollegaer i forhold til at håndtere sorg. Her fremhæver vi, at det for studievejlederne er en central kritik, at det ikke er en del af pædagogikum, at man som gymnasielærer bliver indført i, hvordan man kan forholde sig til og håndtere eksistentielle kriser og sorg hos unge. Dette, konkluderer vi, kan være med til at opretholde den uvidenhed, som studievejlederne påpeger, hvormed det ligeledes kan bidrage til at holde sorg og skolegang adskilt. I den forbindelse mener vi, at pædagogikum kan kobles til systemet som et institutionelt og uddannelsesrelateret element, der former og definerer, hvad man som gymnasielærer skal have kompetencer og viden indenfor. På den måde kan systemet igen ses som en indirekte årsag til,

at sorgen holdes uden for den faglige skolegang og dermed ikke bliver en del af den sorgramte elevs skolegang.

Ydermere ser vi, at studievejlederne ikke mener, at de er kompetente til at varetage håndteringen af de sorgramte elever. Vi argumenterer for, at studievejlederne har denne tvivl på sig selv grundet professionaliseringen af døden i det senmoderne samfund. Trods studievejledernes tvivl på egne kompetencer udpeges de som gymnasiets professionelle, som dermed skal varetage de sorgramte elever. I den forbindelse konkluderer vi, at der kan ses et paradoks i studievejledernes forståelse af sorg og sorghåndtering. På den ene side mener de, at sorghåndtering blot kræver, at man er medmenneskelig og viser omsorg. På den anden side italesætter de en tydelig forståelse af, at det at varetage sorgramte elever kræver, at man er specialuddannet. Dette paradoks, mener vi, kan blive forstærket af de modsatrettede rationaler, der relaterer sig til de rationalitetsformer, der konstituerer henholdsvis livsverden og system.

Som sidste led i analysen påpeger vi, at gymnasiet udstikker nogle restriktioner, som kan have en begrænsende effekt på sorgramte elevs mulighed for at forene sorg og skolegang. Her argumenterer vi for, at økonomien, som den mest udtalte restriktion, virker rammesættende og begrænsende på studievejlederne i arbejdet med de sorgramte elever. Dertil fremhæver vi, hvordan fænomener som lærervejledninger, eksaminer og begrænsninger i forhold til fraværsprocenter ligeledes repræsenterer nogle institutionspolitiske restriktioner. Her pointerer vi eksempelvis, hvordan fravær som restriktion taler ind i systemets målrationalitet og sætter en rigid ramme for gymnasieelevers skolegang, der ikke viger for den sorgramte elev. I den sammenhæng konkluderer vi, at disse forskellige restriktioner griber ind i studievejledernes arbejde med sorgramte elever, da de i kraft af deres indlejring i gymnasiet følger og opretholder skolens institutionspolitik. Restriktionerne bliver på den måde både regulerende og normsættende for såvel studievejledere, lærere og elever. Afslutningsvis konkluderer vi, at disse institutionspolitiske restriktioner udgør endnu et eksempel på, hvordan systemet koloniserer livsverdenen i gymnasiet.

I besvarelsen af specialets problemformulering vil vi på baggrund af de ovenstående konklusioner udpege tre primære parametre, der har betydning for sorghåndtering i gymnasiet: *Professionalisering, norm og institutionspolitik*.

Med professionaliseringen vil vi argumentere for, at der forekommer en legitimering af berøringsangsten over for død og sorg. Så længe der eksisterer en norm om, at det kræver særlig professionel kompetence at håndtere sorg, vil der være en legitim begrundelse for, at almindelige mennesker styrer uden om at forholde sig til sorg og sorgramte. Dertil konkluderer vi, at de udfordringer, der er til stede generelt, er afledt af den norm og institutionspolitik, som Svendborg Gymnasium fungerer under. Gymnasiets institutionspolitik forårsager nogle uhensigtsmæssige handlinger i forbindelse med sorghåndtering og har en begrænsende effekt på de tiltag, der kan implementeres i forhold til håndteringen af sorg hos gymnasieelever. På den måde bliver institutionspolitikken bestemmende for, hvilken plads sorgen får i gymnasiet. Kort sagt konkluderer vi, at der inden for gymnasiet eksisterer en række systemskabte og regulerende parametre, der hver især kan medføre, at der på Svendborg Gymnasium kan forekomme en kolonisering af elevs sorg.

KAPITEL 6

Dette kapitel vil bestå i en *Perspektivering*, der udgår fra de analytiske pointer og konklusioner, vi drager på baggrund af specialets undersøgelse.

PERSPEKTIVERING

Som vi indledningsvis beskriver i specialets problemfelt, kan sorgramte gymnasieelever være særligt udsatte og udfordrede, da sorgen er en ekstraordinær faktor, som kan være afgørende for, om de er i stand til at gennemføre deres gymnasiale uddannelse.

Som specialet har påvist, medfører tabuiseringen og professionaliseringen af sorg, at sorgramte ikke kan snakke med hvem som helst om deres sorg. Det kan bevirke, at sorgen isoleres, som gør, at det kan være svært at dele sin sorg offentligt. Som Jacobsen (Jacobsen 2002) siger om vores forhold til døden i dag, taler vi ikke om den. Vi direkte undgår den og vi er på den måde også med til at rammesætte den sorgramte elevs mulighedsbetingelser.

På baggrund af nærværende speciale, vil vi med denne perspektivering pege på, hvad der i vores perspektiv ville være interessant at lave en videre undersøgelse af. Med afsæt i specialets konklusioner finder vi det interessant at undersøge, hvad systemets kolonisering af livsverdenen kan have af udfordringer og konsekvenser for de sorgramte gymnasieelever i et elev- og ungdomsperspektiv. I det kommende vil vi belyse nogle mulige udfordringer og konsekvenser med inddragelse af perspektiver fra den tyske professor i socialfilosofi Axel Honneths anerkendelsesteori. Her vil vi trække på hans teori om, hvordan forskellige anerkendelsesformer har betydning for og indvirkning på individets selvrealisering (Honneth 2006).

Som gymnasieelev befinder man sig i en livsfase udgjort af ungdommen, hvor der sker store forandringer og man gør erkendelser om sig selv, sine omgivelser og de mennesker, man begår sig med. At være gymnasieelev indebærer, udover det faglige aspekt, for mange unge også et rigt og socialt ungdomsliv, som kan være en stor og betydningsfuld del af det at gå i gymnasiet. Når en gymnasieelev imidlertid mister en nærtstående, er han eller hun pludselig ikke længere som "de andre", og står på sin vis uden for fællesskabet (Loges, Wraae og Nielsen 2015). I denne position er de sorgramte elever ofte udsat for tavshed

og underlagt den taburisering af sorg, som vi har fremskrevet i specialet. Under vores fremtidsværksted fortæller studievejledere fra Svendborg Gymnasium om, hvordan de også har en oplevelse af, at de sorgramte unge føler sig isoleret blandt deres klassekammerater. En af studievejlederne udtaler:

“Fordi det de siger, når du taler med unge mennesker, som har mistet, det er: 'Der er ikke nogen, der forstår mig. Mine klassekammerater forstår mig ikke. Mine veninder forstår mig ikke, fordi de snakker om bumser og make-up og kærester. De kan ikke mærke den sorg og smerte, jeg har. Jeg har et altoverskyggende problem og det er, at min far er død. Og de forstår mig ikke.' “
(Bilag 1:3-4)

Sorg og smerte er pludselig en stor del af hverdagen hos de elever, som har oplevet at miste en forælder eller anden nærtstående. Det altoverskyggende problem, de sorgramte elever oplever, står altså i skarp kontrast til de oplevelser og udfordringer, der fylder hos deres klassekammerater.

Som det fremgår af specialet, er normen på Svendborg Gymnasium, at de sorgramte elever bliver sendt til studievejlederne i forbindelse med håndteringen af deres sorg. At sorghåndteringen udelukkende foregår i studievejledningen, er, som vi konkluderer, med til at rammesætte sorgens mulighedsbetingelser. Sorghåndtering er noget, som foregår i det lukkede og særlige rum, som studievejledningen udgør, hvorfor sorgen bliver isoleret til kun at skulle bringes op i denne kontekst. Det er medvirkende til at forstærke, at de sorgramte elever kan finde det svært og udfordrende at dele deres sorg offentligt. At de sorgramte elever kun kan dele deres sorg i studievejledningen, medvirker også, at det kan være udfordrende at tale med deres lærere om deres sorg. Som vi fremhæver oplever studievejlederne, at sorgen ikke er et samtaleemne, og at deres kollegaer har svært ved at tale om og bringe død og sorg ind i samtalen. Sorgen bliver på den måde ikke noget man taler om i skolen, hvilket bidrager og forstærker tendensen til, at sorg og skolegang adskilles.

Vi ser, at det kan være problematisk for de sorgramte elevers sociale relationer samt mulighed for at dele deres sorg, at sorg i gymnasiet underlægges en norm

om tabuisering og berøringsangst og på den måde isoleres fra skolen. I lyset af ovenstående finder vi det interessant at inddrage perspektiver fra Honneths anerkendelsesteori i relation til de parametre, han fremhæver som afgørende for individets identitet og selvværd.

Som et led i sin anerkendelsesteori formulerer Honneth, at mennesket erkender sig selv og naturen gennem arbejde. Han siger tillige, at mennesket ikke blot skal have et forhold til naturen, men ligeledes må have et forhold til andre mennesker (Honneth 2006:62). Et subjekt bliver derfor først menneske, når det etablerer en gensidig anerkendelsesrelation, hvor flere subjekter kan spejle sig i hinanden og derigennem kan forme og bekræfte egen identitet (Honneth 2006:63). Her ser vi, at det kan være udfordrende for de sorgramte unge at etablere en gensidig anerkendelsesrelation med deres klassekammerater, når de ikke føler sig forstået grundet det altoverskyggende problem, sorgen repræsenterer. Ligeledes kan det være udfordrende at etablere en gensidig anerkendelsesrelation mellem de sorgramte og deres lærere, da sorgen ikke har en plads i skolen. Når disse anerkendelsesrelationer ikke bliver etableret, opnår de sorgramte elever i perspektivet af Honneths teori ikke den nødvendige spejling med deres klassekammerater og lærere for at kunne forme og bekræfte deres identitet. Det kan derved medføre, at de i sidste ende ikke bliver anerkendt. Den anerkendelsesform, der her er på spil, udgår fra det Honneth kalder den *solidariske sfære*. Denne sfære omfatter den anerkendelse, der sker i relation til gruppen, fællesskabet eller samfundet, hvor individets deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab anerkendes (Willig 2007:102). Dette har betydning for individets selvværdsættelse i relationen til fællesskabet, som består i en social solidaritet, hvor fælles værdier og normer deles. Det kan for eksempel have sin baggrund i subjektets særlige livsforløb, præstationer og funktioner (Willig 2007:102). Når der i gymnasiet forekommer en adskillelse og isolation af sorg fra skolegang, kan det i dette perspektiv blive vanskeligt for sorgramte elever at forholde sig til og genkende sig selv i de værdier og normer, der eksisterer i gymnasiet. På den baggrund kan der ses en risiko for, at sorgramte elever ikke bliver anerkendt som særegent individ med det unikke livsforløb, som tabet af en nærtstående har medført. Det har slutteligt

konsekvenser for de sorgramte elevers selvværdsættelse, da de dermed ikke opnår de nødvendige anerkendelsesrelationer, der knytter sig til den solidariske sfære.

En elev der har mistet eller mister en nærtstående, befinder sig selvsagt i andre omstændigheder og har andre forudsætninger for at være gymnasieelev end de elever, der ikke har oplevet tabet af en nærtstående. Som vi fremhæver i specialet, eksisterer der dog nogle restriktioner i gymnasiets institutionspolitik, der ikke viger for de sorgramte elevers særlige omstændighed. Disse restriktioner kan dermed virke begrænsende, idet de kan gøre det vanskeligt at forene sorgbearbejdning og gymnasieliv, og dermed bidrager til, at sorg og skolegang holdes adskilt. Man kan på den baggrund argumentere for, at de institutionspolitiske restriktioner ikke opstiller de bedste forudsætninger for at være sorgramt elev i gymnasiet. Grundet sorgens altoverskyggende karakter kan de sorgramte elever have svært ved at opretholde og gennemføre et normalt gymnasieforløb. Det kan have den konsekvens, at det bliver svært at leve op til de restriktioner og krav, som gymnasiet udstikker, hvilket eksempelvis kan give udslag i en høj fraværsprocent hos sorgramte elever.

I perspektiv af Honneths anerkendelsesteori kan disse restriktioner have betydning for de sorgramte elevers mulighed for at opnå den form for anerkendelse, der udgår fra den *retslige sfære*. Inden for den retslige sfære bliver anerkendelse hentet gennem de lovmæssige relationer, der som oftest anerkender individet som borger i et samfund (Willig 2003:16, Willig 2007:102). Gennem de universelle rettigheder, der er givet alle medlemmer af et samfund, er individet i stand til at få selvværd eller agtelse for sig selv som et ligeværdigt medlem af samfundet og fællesskabet. Det gør individet i stand til at deltage i det offentlige rum, hvor *“anerkendelsen i form af rettigheder sikrer individet de grundlæggende muligheder for at realisere sin autonomi.”* (Willig 2003:16). Først når individet er anerkendt som et autonomt handlende retssubjekt, kan det opnå den højeste form for selvværd (Willig 2003:16). Grundet deres særlige livssituation kan sorgramte elever have en ekstraordinær udfordring i at gennemføre en gymnasial uddannelse. Dette kan videre have betydning for de sorgramte elevers oplevelse af ligeværdighed blandt deres

klassekammerater, da de indgår og deltager i gymnasiets fællesskab på andre vilkår end de øvrige elever. Stiller man dette perspektiv over for den anerkendelsesform, der knytter sig til den retslige sfære, kan de institutionspolitiske restriktioner medføre, at de sorgramte elever ikke har mulighed for at opnå agtelse og realisere deres autonomi som deltagere i gymnasiet.

På baggrund af ovenstående perspektiver ser vi at en interessant opfølgning på nærværende speciales konklusion, ville være at undersøge, hvorvidt der fra et anerkendelsesteoretisk perspektiv sker en krænkelse af sorgramte elever i gymnasiet. Med afsæt i dette speciale, finder vi det interessant at undersøge, hvorvidt de udfordringer, der kan være forbundet med sorg og sorgramte gymnasieelever, forårsager nogle krænkelse mod de sorgramte elever.

I Honneths perspektiv vil et menneske, der ikke oplever anerkendelse, eller som er ude af stand til at få social agtelse og respekt, ikke være i stand til opretholde og/eller udvikle et positivt forhold til sig selv. Honneth præsenterer derfor en række korresponderende krænkelsesformer, hvor anerkendelse bliver til nedværdigelse, fornærmelse og ydmygelse (Willig 2003:18, Willig 2007:104). Som vi så i ovenstående, eksisterer der nogle normer og restriktioner i gymnasiet, som kan udfordre sorgramte elevers opnåelse af anerkendelse i den solidariske og retslige sfære. I det omfang disse udfordringer udmønter sig i en manglende anerkendelse, kan de i perspektiv af Honneths anerkendelsesteori medføre til, at der sker en krænkelse af sorgramte elever. Denne krænkelse kan således indvirke på de sorgramte elevers selv værdsættelse og følelse af at være betydningsfulde i det sociale fællesskab, som gymnasiet udgør. I den udstrækning, at de sorgramte elever ikke kan leve op til de restriktioner og normer, som gymnasiet foreskriver, kan de blive udfordret på at se sig selv som ligeværdige medlemmer af gymnasiet.

I perspektiv af Honneths anerkendelsesteori udpeger vi med ovenstående nogle mulige konsekvenser af den måde, hvorpå sorg opfattes og håndteres i gymnasiet. Videre fremhæver vi, at de normer og restriktioner, der knytter sig til gymnasiet som institution, bliver begrænsende, for at sorgramte elever kan opnå fuldstændig anerkendelse i den solidariske og retlige sfære. Det kan

medføre en række krænkelserformer, hvor konsekvensen kan være, at de sorgramte elever ikke opnår realisering og selv værdsættelse gennem deres deltagelse i gymnasiet. Ultimativt kan dette, i perspektiv af Honneths anerkendelsesteori, betyde, at disse elever ikke kan blive fuldt ud individuering og opnå det omfang af selvrespekt og selvrealisering, der ifølge Honneth konstituerer *det gode liv* (Willig 2007:95).

Afslutningsvis søger vi med denne perspektivering at rette opmærksomhed mod vigtigheden af, at man i danske gymnasier forholder sig til og tager hånd om de elever, som har mistet eller mister en nærtstående. Som vi peger på, kan det være af afgørende betydning for de sorgramte elever, hvorvidt de oplever en anerkendelse af de særlige livsvilkår, som sorgen medfører. Skulle man have forfulgt dette perspektiv i en videre undersøgelse, ville det være oplagt at gå til sagen selv ved at inddrage sorgramte gymnasieelevers eget perspektiv på den problemstilling, perspektiveringen implicerer. Derigennem ville man få deres perspektiver på, hvad de oplever som udfordrende og eventuelt krænkende i den måde, hvorpå gymnasiet og deres klassekammerater forstår og forholder sig til deres sorg.

LITTERATURLISTE

- Ariès, P. (1986): *Dødens historie i Vesten: Fra middelalderen til nutiden*. Århus: Sjakalen.
- Bilfeldt, A., Andersen, J. & Søgaard Jørgensen, M. (2012): *Empowerment og Aktionsforskning*. I Bilfeldt, A., Bloch-Poulsen, J., Børsen, T., Gammelby, M. L., Højbjerg, K., & Juel Jacobsen, A. (red.) (2012): *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*. 1. udgave. Aalborg : Aalborg Universitetsforlag.
- Bordum, A. (2009): *Jürgen Habermas og Pierre Bourdieu - Etik eller magt som forståelsesramme for kommunikation?* I Helder, J., Bredenlów, T., & Nørgaard, J. L. (2009): *Kommunikationsteori: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brejnerod, P. H. (2006): *Grundbog i pædagogik: Oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. København: Gyldendal.
- Brunner, R. (1999): *Samtale med Axel Honneth*. Philosophia, Årgang 26, 1999.
- Duus, G. (2012): *Indledning*. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012): *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Egmont Fonden & Mandag Morgen (2013): *Omsorgsmålingen: Når sorgen rammer. En undersøgelse af trivsel og støtte, når børn og unge oplever dødsfald eller sygdom i familien*.
- Elling, B. (2009): *Kritisk teori*. I Fuglsang, L., Bitsch, O. P., & Rasborg, K. (2009): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Evaluering af Projekt Unfair (2014): *Forebyggelse af isolation og frafald på gymnasiale uddannelser hos unge med alvorligt syge eller døde forældre*. Børn, Unge og Sorg.
- Glebe-Møller, J. (1996): *Jürgen Habermas: En protestantisk filosof*. Copenhagen: Gyldendal. Habermas, J. (1997): *Teorien om den kommunikative handling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

LITTERATURLISTE

Honneth, A. (2006): *Kampen for anerkendelse*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Husted, M. & Tofteng, D. (2012): Arbejdsliv og aktionsforskning. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Højbjerg, H. (2009): *Hermeneutik*. I Fuglsang, L., Bitsch, O. P., & Rasborg, K. (2009). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jacobsen, M. H. (2001): *Dødens mosaik: En sociologi om det unævnelige*. København: Gyldendal Uddannelse.

Jacobsen, M. H. (2002): *Døden på dagsordenen - fra tavshed og tabu til tale og tolerance?* Social Kritik 82/2002.

Jacobsen, M. H. (2016): "Spectacular Death" - Proposing a New Fifth Phase to Philippe Ariés's Admirable History of Death. Humanities 2016, 5, 19.

Lokaliseret d. 3.6.2016 på: www.mdpi.com/journal/humanities

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1998): *Håndbog i Fremtidsværksteder*. 2. udgave, 3. oplag. København: Politisk Revy.

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989): *Håndbog i Fremtidsværksteder*. 1. udgave, 2. oplag. København: Politisk Revy.

Juul, S. (a2012): *Nyere kritisk teori*. I Juul, S., Bransholm, P. K., & Münster, L. T. (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. 1. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, S. (b2012): *Fænomenologi*. I Juul, S., Bransholm, P. K., & Münster, L. T. (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. 1. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, S., Bransholm, P. K., & Münster, L. T. (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. 1. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. 1. udgave, 5. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S. (2010): *Kvalitative analyseredskaber*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, E. (2012): *Aktionsforskningens produktion af viden*. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012): *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Loges, A., Wraae, S. B. & Nielsen, A. H. (2015): *Jeg skal jo have en uddannelse. Splittelsen mellem sorg, ungdom og uddannelse*. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi, København.
- Nielsen, A. K. (2012): *Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab*. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012): *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, K. A. (2013): *Aktionsforskningens videnskabsteori, Forskning som forandring*. I Fuglsang, L., Bitsch, O. P., & Rasborg, K. (2013): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, S. Birger & Nielsen, A. Kurt (2010): *Aktionsforskning*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006): *Kritisk-utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces*. I: Bechmann, J. T., & Christensen, G. (2006): *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

LITTERATURLISTE

Nielsen, J. C., Sørensen, N. U. & Hansen, N-H. M. (2012): *Unge Pårørende og Efterladtes Trivsel: En analyse af trivsel og mistrivsel blandt unge, som har oplevet alvorlig sygdom eller dødsfald i nærmeste familie*. Center for Ungdomsforskning, Aarhus Universitet.

Rönnermann, K. (2013): *Hvad er aktionsforskning?* I Rönnerman, K. & Hansen, I. H. (2013): *Aktionsforskning i praksis: Erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Klim.

Sørensen, A. (2010): *Kritisk teori*. I Jacobsen, M. H.; Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2010): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010): *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Walter, T. (2002). *The revival of death*. London: Routledge.

Walter, T. (1991): *Modern death: Taboo or not taboo?* Sociologi, Vol. 25, no. 2. 293-310.

Willig, R. (2007): *Til forsvar for kritikken*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reizels Forlag.

Willig, R. (2003): *Indledning*. I Honneth, A. (2006): *Behovet for anerkendelse*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reizels Forlag.

Internetsider

Link A: Danmarks statistikbank. Særkørsel for Omsorg, Kræftens Bekæmpelse 28/4 2015: www.statistikbanken.dk

Link B: Organisationen Børn, Unge og Sorg:
www.bornungesorg.dk

Link C: Forskning fra Kræftens Bekæmpelse 2016:
<https://www.cancer.dk/nyheder/boerns-sorg-kan-foere-til-depression/>

Link D: Artikler og tv-programmer om sorg og død:

Artikler:

<http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE3057571/vi-skal-blive-meget-bedre-til-at-tale-om-doeden/>

Hentet d.9. februar 2016

<http://politiken.dk/debat/ECE3194325/det-er-sygt-at-vi-lader-som-om-de-doede-ikke-er-her/> Hentet d.7. maj 2016

Dokumentarer om død og sorg:

<https://www.dr.dk/om-dr/nyheder/dr-ultra-taler-om-sorg-og-doed-i-boernehoejde>

Hentet d.25. februar 2016

www.dr.dk/presse/mor-er-doed-men-det-taler-vi-ikke-om.

Hentet d.12. april 2016

Link E: Aktionsforskningscirkel - Infed:

<http://infed.org/mobi/action-research/>

Hentet d.22. juni 2016

Link F: Ordbogsopslag af Tabu

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tabu>

Hentet d.10. juli 2016

ARTIKEL

Hvem sagde sorg?

Af

Christine Bendix, Pernille Horn og Sofie Bak Wraae

Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel tager udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelse foretaget på Svendborg Gymnasium. Undersøgelsens formål var, ud fra fire studievejlederes perspektiv, at belyse, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever, samt hvordan sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet kan forstås. Hensigten med artiklen er at give læseren et indblik i undersøgelsen. Artiklen præsenterer derfor undersøgelsens problemfelt, undersøgelsens fremgangsmåde samt undersøgelsens konklusion.

Unge i sorg

“Død, ulykke og sorg. Det er jo ting, som man ikke bare siger er en del af en eksistentiel krise. Det er noget, vi alle sammen kommer igennem. Man vil før eller siden miste nogen, man elsker, hvis man lever... så hvorfor skal man ikke snakke om det?”

Dette essentielle spørgsmål stiller en studievejleder fra Svendborg Gymnasium i forbindelse med hendes arbejde med unge sorgramte gymnasieelever.

Mere end hvert fjerde barn eller ungt menneske oplever inden det 25. leveår at have haft alvorlig sygdom eller død tæt inde på livet (Egmont Fonden & Mandag Morgen 2013:6). Af dem mister over 500 unge hvert år en forælder, mens de går på en gymnasial ungdomsuddannelse (Link A).

Center for Ungdomsforskning og Kræftens Bekæmpelse påpeger gennem analyse og forskning, at børn og unge, som oplever alvorlig sygdom i familien eller mister en nærtstående, er særligt udsatte i forhold til normalpopulationen. Det medfører en forhøjet risiko hos de unge i forhold til at udvikle depression og forsøge at tage deres eget liv. For at

mindske denne risiko er det afgørende, at de unge har mulighed for at snakke med nogen om deres situation, tanker og følelser (Nielsen & Hansen 2006, Link B).

Egmont Fonden og Mandag Morgen lavede i 2013 undersøgelsen; *Omsorgsmålingen: Når Sorgen Rammer*. Formålet med denne undersøgelse var at få unges stemmer frem i lyset i forhold til, hvordan *de* oplevede det at have en alvorligt syg forælder eller at miste en forælder. En af undersøgelsens konklusioner var, at meget få af de unge, der oplevede at miste en forælder i gymnasieårene, følte sig imødekommet og ikke mindst “set” i forbindelse med deres tab (Egmont Fonden & Mandag Morgen 2013).

Ovenstående undersøgelser peger alle på, at der i samfundet i dag er flere udfordringer i forhold til, hvordan det er at være ung og have en alvorligt syg eller død forælder. Motivationen for vores undersøgelse var at blive klogere på disse udfordringer og samtidig at bidrage til at skærpe opmærksomheden på feltet og til at få død og sorg ind i hverdags samtalen og ind i gymnasiet.

Fremgangsmåde

Undersøgelsens empiriske materiale blev indsamlet gennem et fremtidsværksted¹ med fire studievejledere fra Svendborg Gymnasium. Gennem fremtidsværkstedets faser giver studievejlederne deres syn på, hvilke udfordringer de ser i arbejdet med sorgramte elever. Hermed er der fokus på studievejledernes hverdagserfaringer.

Som understøttende redskaber i det analytiske arbejde inddrager vi den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas samt den britiske sociolog Tony Walter. Med Habermas’ teori om den kommunikative handlen og nærmere bestemt begreberne **system** og **livsverden**, herunder den **normregulerede handlen**, får vi mulighed for at få forståelse af og greb om genstandsfeltet og de sociale grupper og sfærer, der er indlejret i gymnasiet som institution. Begreberne system og livsverden hjælper os til at identificere, hvordan der inden for gymnasiet eksisterer forskellige rationaler for handling. Dertil hjælper begrebet om den normregulerede handlen os til at forstå den måde, hvorpå studievejledere, lærere og elever forholder sig til og handler i forbindelse med sorg og sorgramte elever. Tony Walters teori om død og sorg i senmoderniteten, herunder begrebet **professionalisering**, tilfører dertil en

¹ Fremtidsværkstedet er en forskningsmetode, der udspringer af den kritisk-utopiske aktionsforskning. Herunder forstås en særlig forståelse af subjektet, hvor der er fokus på erfaringsdannelser gennem erkendelse. Tillige er udgangspunktet deltagerens hverdagserfaring samt ønsket om at skabe frirum (Nielsen og Nielsen 2006:170-176).

mulighed for at forstå de problematikker, som studievejlederne fremsætter, i et mere kontekstbestemt perspektiv. Med disse teoretikere i ryggen samt studievejledernes udtalelser på fremtidsværkstedet bliver vi i stand til at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan beskriver studievejledere fra Svendborg Gymnasium, hvilke udfordringer et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever? Hvordan kan vi i forlængelse heraf forstå sorghåndtering og sorgens plads i gymnasiet?

Fire væsentlige udfordringer for sorghåndtering i gymnasiet

Overordnet konkluderer undersøgelsen, at der er fire fremtrædende udfordringer forbundet med sorghåndteringen på Svendborg Gymnasium.

Den første udfordring består i, at vi ikke kender tilstrækkeligt til døden i det senmoderne samfund. Det medfører en *tabuisering* og *berøringsangst* i relation til sorg og sorghåndtering. Det utilstrækkelige kendskab til døden giver blandt andet udslag i en manglende erfaring med død og sorg, hvilket kan medføre, at vi har svært ved at forholde os til og håndtere, når død og sorg indtræffer. Samtidig bliver en konsekvens af den manglende erfaring, at der ikke etableres en kollektiv referenceramme og dermed et fælles sprog til at tale om døden. Som undersøgelsen peger på, konstituerer den manglende erfaring en generel uvidenhed om døden i den brede befolkning. Hertil bemærker en af studievejlederne: *“Måske er det i virkeligheden uvidenhed [...] Kunne omgivelserne få noget hjælp? Jeg synes, omgivelserne nogle gange er dårlige til at håndtere det.”*

Den næste udfordring viser sig i forståelsen og fordelingen af arbejdet med sorghåndtering på Svendborg Gymnasium. I kraft af deres dobbelte funktion som både studievejledere og lærere, er studievejlederne indlejret i to sociale grupper, hvori der hersker to forskellige normer for, hvem der skal tage sig af sorghåndteringen. I den ene gruppe, der udgøres af gymnasielærere, foreskriver gymnasiets *institutionspolitik* en norm om, at sorghåndtering er studievejledernes opgave. En af studievejlederne udtrykker, at grunden hertil skal findes i *“[...] synet på studievejlederens rolle. Fordi øhm der vil være nogen, der mener, at alt det besværlige, som ikke har noget med undervisningen at gøre, det skal du [...]”* som studievejleder tage dig af. I den anden gruppe, udgjort af studievejlederne, er den ønskede norm, at sorghåndteringen lige så vel skal påhvile almene lærere som studievejledere. Da studievejlederne handler efter den eksisterende norm, som institutionspolitikken foreskriver, er de dog med til at opretholde en norm for sorghåndtering, som de i virkeligheden er imod. En anden problematik, der opstår i forbindelse med fordelingen af sorghåndtering, er ifølge studievejlederne, at de almene lærer ikke viser omsorg og medmenneskelighed over for de

sorgramte elever. Dette peger studievejlederne på, kan begrundes ved, at flere af deres lærerkolleger ikke betragter, det som en del af deres jobbeskrivelse. Som eksempel herpå, fortæller nogle af studievejlederne, at der er en udbredt forståelse blandt de almene lærere om: *"Jeg er bare lærer"* og *"Jeg underviser bare i matematik."*. Hermed oplever studievejlederne en tendens til, at de almene lærere afholder sig fra at forholde sig til og håndtere elevers sorg. Med udgangspunkt i disse perspektiver peger undersøgelsen på, at den gældende norm og institutionspolitik, samt lærernes afholdenhed fra at tage del i sorghåndteringen, kan få den betydning, at elevernes sorg isoleres fra deres skolegang.

En tredje udfordring centrerer sig om studievejledernes og de almene læreres viden og uddannelse i forbindelse med sorg og sorghåndtering. For det første pointerer studievejlederne, at sorghåndtering bør være en del af pædagogikum, for derigennem at give landets gymnasielærere en grundlæggende indføring i at håndtere og forholde sig til *menneskets problemer og eksistentielle kriser*. Dernæst fremhæver undersøgelsen, at studievejlederne implicit udpeges som gymnasiets "professionelle" i forhold til sorghåndtering. Dette medfører dog en grundlæggende problematik, da studievejlederne ikke selv oplever at være tilstrækkeligt klædt på til at påtage sig denne rolle. Studievejlederne efterspørger derfor alle mere viden og uddannelse på området, og gør sig udtalelser som:

"Jeg [kunne] rigtig godt tænkte mig, hvis det nu var mig, der skulle være leder af sådan en sorggruppe, at jeg havde nogle bedre redskaber til at lede sådan en, end jeg synes, at jeg har i dag."

"Jeg tænker, at man kunne jo [have] [...] én der står standby, ikk'? Eksperten, mens man selv øver sig, indtil man føler sig totalt, altså at man har kompetencen fuldt ud til at håndtere de her grupper. Altså sådan rent uddannelsesmæssigt."

Studievejlederne ser med andre ord ikke sig selv som værende fuldt ud kompetente til at påtage sig sorghåndteringen i gymnasiet. I forlængelse af disse udtalelser viser der sig tilmed en antydning af, at studievejlederne har en frygt for at fejle i arbejdet med de sorgramte elever. Årsagen til ovenstående problematik kan findes i den professionalisering af død og sorg, der eksisterer i det senmoderne samfund. Denne har medført en tendens i samfundet til at betragte sorg og sorghåndtering som et felt, der varetages af professionelle terapeuter, rådgivere og vejledere. Endvidere er professionaliseringen dermed med til at konstituere normen om, at sorghåndtering hører til hos de professionelle.

Den sidste udfordring indebærer det, studievejlederne kalder de ydre omstændigheder, der knytter sig til gymnasiet som institution. Som undersøgelsen fremhæver, udgør de ydre

omstændigheder en samlet betegnelse for nogle restriktioner udstukket af gymnasiets reglement og institutionspolitik. Disse medvirker ligeledes til, at det for sorgramte elever i gymnasiet bliver svært at forene deres sorg og skolegang. *Økonomien* viser sig som den mest udtalte restriktion, som rammesætter og begrænser studievejlederne i deres arbejde med de sorgramte elever. Udover økonomien er fænomener som *lærervejledninger, eksaminer og begrænsninger i forhold til fraværsprocent* ligeledes nogle institutionspolitiske restriktioner, der spænder ben for studievejledernes arbejde med sorghåndtering. Det virker samtidig restriktiverende på elevens mulighed for at forene skolegang og sorgbearbejdning. I kraft af restriktionernes indlejring i gymnasiet følger og opretholder disse restriktioner gymnasiets institutionspolitik. Restriktionerne bliver på den måde både regulerende og normsættende for såvel studievejledere, lærere og elever.

Konklusion

Som artiklen fremhæver, konkluderer undersøgelsen, at der eksisterer fire fremtrædende udfordringer, som et gymnasium kan stå overfor i relation til sorgramte elever. Videre konkluderer undersøgelsen, at der til disse fire udfordringer knytter sig tre primære parametre, der har betydning for sorg og sorghåndtering i gymnasiet: *Professionalisering, Norm og Institutionspolitik*.

I undersøgelsen argumenteres det, at professionaliseringen kan medføre en legitimering af berøringsangsten over for død og sorg. Så længe der eksisterer en norm om, at det kræver særlig professionel kompetence at håndtere sorg, vil der være en legitim begrundelse for, at det almene menneske styrer uden om at forholde sig til sorg og sorgramte. Dertil konkluderes det, at de fremtrædende udfordringer, som forbinder sig til sorghåndtering, er afledt af den norm og institutionspolitik, som Svendborg Gymnasium fungerer under. Dette forårsager samlet set nogle uhensigtsmæssige handlinger i forbindelse med sorghåndtering, der virker bestemmende, rammesættende og begrænsende for, hvilken plads sorg og sorghåndtering får i gymnasiet.

Referencer

Egmont Fonden & Mandag Morgen (2013): *Omsorgsmålingen: Når sorgen rammer. En undersøgelse af trivsel og støtte, når børn og unge oplever dødsfald eller sygdom i familien.*

Habermas, J. (1997): *Teorien om den kommunikative handlen.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006): *Kritisk-utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces.* I: Bechmann, J. T., & Christensen, G. (2006): *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, J. C., Sørensen, N. U. & Hansen, N-H. M. (2012): *Unge Pårørende og Efterladtes Trivsel: En analyse af trivsel og mistrivsel blandt unge, som har oplevet alvorlig sygdom eller dødsfald i nærmeste familie.* Center for Ungdomsforskning. Aarhus Universitet.

Walter, T. (2002). *The revival of death.* London: Routledge.

Link A: Danmarks statistikbank. Særkørsel for Omsorg, Kræftens Bekæmpelse 28/4 2015: www.statistikbanken.dk

Link B: Forskning fra Kræftens Bekæmpelse 2016: <https://www.cancer.dk/nyheder/boerns-sorg-kan-foere-til-depression/>

