

Rouw op je dak

Een groep voor rouwende jongeren in schoolverband

Dr. Riet J.M. Fiddelaers-Jaspers¹ is zelfstandig gevestigd adviseur, trainer/opleider en therapeut te Heeze. Ze is initiatiefnemer van In de Wolken, een bureau voor advisering en opleiding in het omgaan met verlies.

In dit artikel wordt eerst ingegaan op de nieuwe kijk op rouw die ontstaan is door inzichten uit recent onderzoek. Rouw blijkt zich daarbij veelzijdiger te uiten dan tot nu toe was aangenomen. Rouwendenden hebben last van de smalle kijk op rouw die nog steeds heerst en jongeren ervaren die last extra. Zij hebben het, door de turbulentie die de adolescentie met zich meebrengt, zwaar te verduren wanneer ze 'rouw op hun dak' krijgen. Ze maskeren hun werkelijke gevoelens omdat ze niet willen afwijken.

Een van de positieve invloeden op rouw bij jongeren is steun uit de naaste omgeving; van het gezin, de vrienden, klasgenoten, leraren. Diverse scholen zijn ertoe overgegaan om jongeren die steun te geven in een rouwgroep, geleid door opgeleide leerkrachten. In zo'n groep wijken jongeren niet af en vinden ze erkenning en herkenning. Hier wordt de opzet van zo'n rouwgroep op school beschreven.

Inleiding

Dit artikel is gebaseerd op het promotie onderzoek *Verhalen van rouw: de betekenis van steun op school voor jongeren met een verlieservaring* (2003a) en de publicatie *Mijn troostende ik: kwetsbaarheid en kracht van rouwende jongeren* (2004), de populaire versie van het proefschrift. Het proefschrift bestaat enerzijds uit een literatuurstudie en anderzijds uit onderzoek naar het effect van het deelnemen aan diverse interventies. De interventies betreffen een

rouwgroep op school en/of het meedoen aan het zelfonderzoek, een gestructureerde vorm van zelfreflectie waarbij uitspraken van jongeren zelf als uitgangspunt worden genomen. Aan het onderzoek hebben 105 jongeren van twaalf tot twintig jaar van een twintigtal scholen (variërend van vmbo tot gymnasium) meegedaan. Deze jongeren hadden in de afgelopen vijf jaar hun vader, moeder, broer en/of zus verloren.

Ik ga eerst in op enkele aspecten uit het literatuuronderzoek, daarna beschrijf ik de wijze waarop in school gewerkt wordt met

¹ Riet Fiddelaers-Jaspers (1953) publiceerde in 2003 haar proefschrift *Verhalen van rouw. De betekenis van steun op school voor jongeren met een verlieservaring* (Heeze, 2003). In dit proefschrift gaat het om jongeren tussen 12 en 20 jaar die een verlies in het gezin hebben meegemaakt. Die rouw wordt vaak niet opgemerkt, terwijl de steun die de adolescent ervaart enorm belangrijk is. Dat kan steun op allerlei manieren zijn, ook door mee te doen aan een supportgroep. Het effect van twee interventies, waaronder die supportgroep,

lotgenotencontact in de vorm van een rouwgroep.

Een andere kijk op rouw

Tot het einde van de twintigste eeuw is in de wetenschap en in de hulpverlening uitgegaan van een standaardmodel van rouw. Van den Bout, hoogleraar verliesverwerking aan de Universiteit van Utrecht nam daar in zijn oratie 'Rouwsluiers' in 1996 afstand van. Wetenschappelijk bleken de aannamen niet houdbaar terwijl rouwenden er in de dagelijkse praktijk veel last van ondervonden en nog steeds ondervinden. De aannamen zijn zo vertrouwd dat ze nauwelijks meer *im Frage* zijn en ze zetten de toon of rouwenden te lang, te kort, intensief genoeg rouwen en te veel of juist te weinig emoties vertonen. In het kader van dit artikel werken we deze aannamen niet uitgebreid uit maar noemen slechts de belangrijkste.

- Iedereen zou op dezelfde manier rouwen, dezelfde gevoelens ervaren en dezelfde symptomen vertonen. Uit recent onderzoek blijkt dat rouw zeer divers kan voorkomen en meer lijkt op een vingerafdruk: iedereen heeft het maar bij niemand is deze afdruk hetzelfde.
- Rouw zou in fasen verlopen. Nog steeds wordt op vrijwel alle opleidingen in welzijn en gezondheidszorg gewerkt met fasemodellen zoals die van Kübler-Ross (1969). Onderzoek ondersteunt deze fasemodellen niet. De symptomen zijn wel herkenbaar, maar er is een enorme variëteit in de duur van de symptomen en de wijze waarop en de volgorde waarin

rouwenden de stadia doorlopen.

- Gevoelens van rouw zouden spontaan opkomen en ontkenning of onderdrukking is niet juist. Het verlies dient 'doorgewerkt' te worden door de confrontatie met het verlies aan te gaan en de emoties te uiten (Hagman, 2001). Uit recente onderzoeken blijkt dat vermijding en negatie, zeker tijdelijk, voor sommige mensen een adequate strategie vormen (Bonanno, 2001).
- Het doel van rouwen is de overledene loslaten om verder te kunnen gaan met leven. Deze Freudiaanse opvatting gaat voorbij aan de betekenis van het verlies en de blijvende band met de overledene (Hagman, 2001).
- Er zou een bepaalde tijd voor staan om het verlies te verwerken. Deze tijd blijkt zeer uiteenlopend te zijn en sommige aspecten van rouw verdwijnen nooit. (Van den Bout, 1996).

Door een dergelijke kijk worden vele vormen van normale rouw als afwijkend gezien waarbij al snel de neiging heerst om professionele hulp in te schakelen. Leerlingen met een verlieservaring die ogenschijnlijk goed functioneren 'moeten' dan gesprekken voeren met een psycholoog, omdat men het van belang acht het verlies nu door te werken om problemen in de toekomst te voorkomen. Als leerlingen zich bij studieproblemen beroepen op hun recente verlieservaring, wordt dat gezien als een onterecht excuus, 'want het is al meer dan een half jaar geleden'. Jongeren durven niet te praten over de band die ze nog ervaren met de overledene uit angst 'gek' verklaard te wor-

wordt onderzocht. Ook uit literatuuronderzoek blijkt dat de supportgroep een goede vorm van steun is voor rouwende jongeren. De auteur ontwikkelde bovendien een trainingshandleiding getiteld 'Rouw op je dak' voor deze groepen op scholen voor voortgezet onderwijs. De verschijning van dit proefschrift was aanleiding voor de redactie om de auteur te vragen een bijdrage te schrijven voor *Groepspsychotherapie*.

den. De (wetenschappelijke) kennis die voorhanden is over de uiteenlopende gezichten van rouw is nog nauwelijks doorgedrongen in het dagelijkse (school)leven. Het unieke rouwproces van elke jongere wordt daarom niet altijd gerespecteerd.

Rouw in de adolescentie

In de adolescentie treden op lichamelijk, seksueel, psychisch als sociaal terrein veel veranderingen op. Wanneer de jongere daarbij ook nog eens 'rouw op zijn dak' krijgt dan is dat extra zwaar. De specifieke ontwikkelingsstaken en het overgangsstadium van de adolescentieperiode worden verweven met de taken die een rouwproces met zich meebrengt.

Jongeren voelen zich onvoorbereid en verward door het scala aan emoties en door hun gebrek aan ervaring (Anschuetz, 1997). Een van de belangrijkste aspecten bij de ondersteuning van jongeren is hen informeren over alles wat met dood, uitvaart en rouwproces te maken heeft. Ook betrokkenheid en aanwezigheid is van belang (Anschuetz, 1997; Worden, 1996). De jongeren zijn zelfstandigheid aan het verwerven, stellen zich meer autonoom op, richten zich meer op leeftijdgenoten en willen daarbij niet 'afwijken'. De rouwende adolescent is zich onmiddellijk bewust dat hij bekeken en anders behandeld wordt en in enkele opzichten ook anders is dan leeftijdgenoten. Daardoor voelt hij zich in verlegenheid gebracht als zijn verlies en de gevolgen daarvan ter sprake komen. Hij zal alle moeite doen om dit te voorkomen en

zal het belang en de betekenis van het verlies kleiner maken dan het in werkelijkheid is. De behoefte aan conformiteit, stabiliteit en voorspelbaarheid leidt er mede toe dat de jongere zoveel mogelijk normaal probeert te doen en een doorsnee tiener proberen te lijken. Ze bouwen een muur om zichzelf heen en steken veel psychische energie in een façade van non-expressie (Segal, 1984). Dat maakt dat de omgeving de rouw van jongeren nogal eens over het hoofd ziet omdat hun buitenkant er anders uitziet dan hun binnenkant, waar ze wel degelijk rouwen (Kandt, 1994). Ook thuis verbergen ze hun rouw en vallen hun ouder(s) niet lastig met hun verdriet, omdat ze zien dat hun vader of moeder het ook moeilijk heeft en ze deze willen beschermen.

School is een vertrouwde omgeving waar ze wekelijks vele uren verblijven. Ze kunnen daar geen verbinding mee houden wanneer er geen aandacht is voor hun verlies. Die aandacht hoeft niet groots en meeslepend te zijn maar kan ook subtiel zijn. Oog hebben voor moeilijke momenten, een extra schouderklopje, even na de les aandacht is van grote betekenis (zie ook de paragraaf over de rol van de school).

In de literatuur worden tegenstrijdige standpunten ingenomen over de gevolgen van rouw in de adolescentie. Aan de ene kant wijzen onderzoekers op de verhoogde kwetsbaarheid en anderzijds wordt de mogelijkheid van psychologische groei genoemd. In het algemeen is men van mening dat de meeste jongeren weliswaar door een zware periode gaan maar uiteindelijk uitgroeien tot gezonde volwassenen.

Vooral wanneer sociale steun aanwezig is die door de jongere geaccepteerd wordt. Ook pleit men er voor rouw niet als een ziekte te zien maar als een overgang en een aanpassing aan de nieuwe situatie (Silverman & Worden, 1993).

Positieve invloed

Om jongeren te kunnen ondersteunen, is het van belang te weten welke factoren een positieve invloed hebben op het rouwproces. Uit onderzoek van Tyson-Rawson (1996) blijken dat de volgende te zijn.

- Het beschikbaar zijn van sociale steunbronnen die als vertrouwd en veilig beschouwd worden én de bereidheid van jongeren om hiervan gebruik te maken.
- Open communicatie.
- Het zorgen voor stabiliteit en continuïteit in het dagelijkse leven.
- Een emotionele context waarin de pijn van het verlies geuit mag worden. In het gezin houdt dit ook de binding en warmte in. Daar ervaren de jongeren niet alleen hun eigen leed, maar ze maken zich tevens zorgen over het verdriet van de anderen. Dat heeft ook te maken met het feit dat jongeren een groter vermogen voor empathie en begrip hebben ontwikkeld.

Een belangrijk aspect is het goed functioneren van de overblijvende ouder. Daarnaast blijkt consistentie in de opvoeding en de geldende regels en een gedeelde opvatting van ouder en kind over de behoeften en de opvoeding een gunstige invloed te hebben (Worden, 1996).

Sociale steun

Het verlies van iemand om wie de jongere geeft, kan gezien worden als een sociale netwerkcrisis (Stylianos & Vachon, 1993). Een belangrijke steunbron valt weg door het overlijden en daarnaast kunnen vrienden en familie zich om allerlei redenen terugtrekken.

Ik ben kwaad op de familie van mijn vader. Ze laten ons in de steek. Ze komen nooit meer op bezoek en dat valt me tegen. Ze hebben in een moeilijke periode dat pap ziek was veel partij getrokken en dat stelt me teleur. Toch heb ik me erbij neergelegd. Ik zoek ook geen contact meer, het is niet anders.

Heleen, 18 jaar²

Vaak als we bij familie zijn, doen ze net alsof mijn vader nooit heeft bestaan en ze praten alleen maar over de nieuwe vriend van mijn moeder. Daar heb ik het wel vaak moeilijk mee.

Saartje, 16 jaar

Het steunen van iemand die rouwt, wordt door veel mensen als moeilijk ervaren. Zelfs als ze willen steunen en troosten, kunnen ze dingen zeggen of doen die meer pijn doen dan helend werken. Ze staan met de mond vol tanden of zijn ze bang verkeerde dingen te zeggen. Als gevolg daarvan zeggen ze liever niks of komen met clichés als: ‘Gelukkig heeft je vader nu geen pijn meer’, ‘Voor je ouders is het het ergste’ (Nolen-Hoeksema, 2001; Stylianos &

2 De uitspraken van jongeren zijn afkomstig uit de zelfonderzoeken in het onderzoek ‘Verhalen van rouw’ (2003a). De namen zijn om privacyredenen gefingeerd.

Vachon, 1993). De steun die rouwenden als weinig of niet helpend ervaren is advies geven, doen alsof het verlies wel meevalt, aanmoedigen van herstel, geforceerde vrolijkheid en zeggen dat ze begrijpen hoe je je voelt (Lehman et al, 1986).

Veel mensen verstaan onder troost 'leed verlichten, tranen drogen, bemoedigen'; volgens Lehman et al. zaken die niet als steun ervaren worden. Volgens Van Dantzig (1997) helpt troost niet tegen verlies, maar wel tegen eenzaamheid en ontheemdheid. Een troostende is net zo machteloos als de rouwende om het verlies ongedaan te maken. Maar hij kan aanwezig zijn en daardoor een vast, betrouwbaar element in de beschadigde wereld aanbrengen.

Loes, zij begrijpt dat je niet altijd wat hoeft te zeggen als je verdriet hebt.

Julia, 16 jaar

Julia was een grote steun omdat ze hetzelfde verdriet voelt en me begrijpt (roos op Valentijnsdag).

Loes, 16 jaar

Van Dantzig ziet verdriet als een signaal, het roepen om aanwezigheid. Zelfs als de rouwende de aanwezige wegduwt: laat me maar alleen. En dat is wat jongeren vaak letterlijk en figuurlijk doen. Toch klagen ze er soms over dat ze in de steek gelaten worden, zelfs door hun beste vrienden. Dit komt volgens Van Dantzig omdat het moeilijk is met het verdriet van een ander om te gaan, vooral als men denkt iets aan het verdriet te moeten veranderen (Van Dantzig, 1997).

Contact met leraren

Wat is de betekenis van school bij een verlies? Voor veel jongeren is het de plek waar alles nog hetzelfde is gebleven terwijl thuis alles veranderd is. De school als veilige plek dus. Tegelijk voelen ze zich door hun ervaring anders dan andere jongeren. Leerlingen reageren verschillend op de houding van de leraren. Soms voelen ze zich in verlegenheid gebracht door de reacties, bijvoorbeeld wanneer er in de volle klas opmerkingen over het verlies gemaakt worden.

Mijn advies aan leraren: niets vragen in de volle klas (geen hand geven). Ik had liever dat ze me met rust lieten IN de klas. BUITEN de klas kan het wel maar niet waar een grote groep mensen bij staat want dan moet je (als die mensen niet weten wat er gebeurd is) namelijk alles weer uitleggen enz.

Jan Fiddelaers, 15 jaar³

Leraren zijn belangrijk voor jongeren. Wanneer leraren er niet in slagen het verlies te erkennen, is de rouwende leerling teleurgesteld en beschouwt hij zijn leraren als onverschillig en weinig om hem gevend (Nolen-Hoeksema & Larson, 1999).

Ik kan het helemaal niet goed met mijn mentor vinden. En dat is niet zo omdat ik een vervelende leerling ben, maar omdat zij nooit begrip heeft getoond. Dat vond ik heel moeilijk. Ik haatte school. (. . .). Nu praat ik met een andere leraar. Gewoon tijdens een les, want ik vind dit belangrijker.

³ De uitspraken waarbij de volledige naam van de leerling genoemd is, zijn afkomstig uit de gelegenheidsuitgave *Een klein verhaal van rouw* (2003b).

En het belangrijkste, ik heb geen hekel meer aan school. Het is heel belangrijk dat je op school kunt praten als je het moeilijk hebt, want je zit er toch 30 uur in de week.
 Marieke Verhees, 16 jaar

Leraren kunnen zich niet afzijdig houden omdat ze zoveel in contact komen met de leerlingen. Het is wel nodig leraren het vertrouwen te geven in hun vermogen om rouwende leerlingen te helpen (O'Brien et al., 1991). Bovendien zijn de gezinsleden vaak zo bezig met hun eigen rouw dat ze niet in staat zijn de jongere te ondersteunen. En de jongere beschermt de ouder, bang dat deze weer verdrietig wordt. We noemen dat ook wel de conspiracy of silence.

Ik praat er nooit over thuis, ik ben bang dat mijn moeder weer verdrietig wordt.
 Lieneke, 14 jaar

Daarom zijn mensen die net buiten het gezin staan zoals een tante, een huisvriend maar ook een docent of mentor als vertrouwenspersoon zo belangrijk. Leraren hebben in deze een 'toegevoegde' verantwoordelijkheid (Cullinan, 1990; Rowling, 1995).

Ik werd in contact gebracht met een leraar die zo'n beetje mijn persoonlijke mentor werd en dat is hij de rest van de tijd op school ook gebleven. Dat was erg fijn, ik kon altijd naar hem toe als er iets was. Ik hoefde niet telkens naar een andere leraar, alles ging via hem.
 Ilona Hartlief, 18 jaar

Voor een aantal jongeren geldt dat ze op school vooral de veiligheid en vertrouwtheid zoeken van de periode voor het verlies. Ze willen niet aangesproken worden op hun verlies en als een normale leerling functioneren op school. Thuis is weliswaar alles anders maar op school is veel hetzelfde gebleven. Toch willen ze tegelijk op een subtiele manier merken dat leraren weten wat hen overkomen is en er rekening mee houden op bepaalde momenten. Vragen en opdrachten in de klas waarbij ervan uitgegaan wordt dat iedereen een vader en een moeder heeft, maken hen razend. Ze zijn er zeer gevoelig voor wanneer blijkt dat een docent bijvoorbeeld vergeten is dat onlangs hun ouder, broer of zus overleden is.

Mijn mentor vond het ook heel erg (en dat meent ze volgens mij echt wel) dat de gymlerares zo'n stomme opmerking maakte toen Lynn ook meningokokken had, en zei dat er vorig jaar toch ook al een 'geval' was geweest bij ons in het dorp. Ze had niet in de gaten dat ze het over mijn broertje had.
 Marieke Fiddelaers, 13 jaar

Een ander deel van de rouwende jongeren wil expliciet merken op school dat er aandacht is voor hun verlies. Ze accepteren steun en vinden het prettig dat er leraren zijn die hen willen helpen. Die steun kan op diverse manieren plaatsvinden. Door regelmatig individuele gesprekken te voeren met de leerling of door groepsbegeleiding. Wanneer het om diverse leerlingen gaat, is het al snel efficiënter om deze leerlingen in

een groep te begeleiden. Dat biedt bovendien meer voordelen omdat leerlingen erkenning en herkenning krijgen van lotgenoten en dit hun fundamentele eenzaamheid vermindert.

In het onderzoek betrof het twee vormen van begeleiding: het zelfonderzoek en de rouwgroep. In het kader van dit artikel ga ik met name in op de rouwgroep.

De 'Rouw op je dak'-training

Alvorens te starten met een rouwgroep op school is het van belang veel aandacht te schenken aan de voorbereiding. Een rouwgroep wordt begeleid door twee daartoe opgeleide docenten, door een combinatie van een docent en een hulpverlener/therapeut of door twee hulpverleners/therapeuten. In de praktijk kiezen de meeste scholen er voor eigen docenten te laten opleiden via de training *Rouw op je dak*. Hiervoor melden zich docenten aan die meestal al diverse opleidingen op het gebied van leerlingbegeleiding gedaan hebben, soms vertrouwenspersoon, counselor of faalangstreductie-trainer zijn, kortom geprofessionaliseerd zijn op sociaal-emotionele begeleiding. Het grote voordeel hiervan is dat de training past in de structuur van de school, net zoals faalangstreductie-trainingen waardoor laagdrempeligheid gecreëerd wordt. Het benadrukt tevens dat rouw normaal is na een verlies en dat de leerling niet gek is maar tijdelijk extra ondersteuning nodig heeft.

In de training worden praktische zaken besproken, krijgen deelnemers informatie

over achtergronden van rouw, oefenen ze zelf met diverse werkvormen uit het programma en werken ze aan een draaiboek voor de eigen school. *Rouw op je dak* is geen keurslijf. Belangrijk is dat docenten binnen de aangegeven kaders de rouwgroep op maat kunnen maken van het type leerlingen en van zichzelf. Daar biedt het draaiboek voldoende ruimte voor.

Via een dossieronderzoek wordt nagegaan welke leerlingen in aanmerking komen. Na de besluitvorming van wel of niet starten, komt de informatiefase waarin de betreffende leerlingen en hun ouders worden geïnformeerd en ook de collega's van school op de hoogte worden gesteld.

Intussen vinden de voorbereidingen plaats voor de uitvoering. Het draaiboek (gebaseerd op de map *Rouw op je dak*) wordt gemaakt, er wordt een geschikte ruimte gezocht en data worden gepland. Er vinden meestal acht bijeenkomsten plaats van ongeveer anderhalf uur. De meeste scholen plannen deze aan het einde van de middag, er zijn echter ook scholen die er avondsessies van maken. Vaak staat iemand van de directie zijn kamer af om een gezellige ruimte te kunnen creëren zodat de bijeenkomsten niet in een groot en kil klaslokaal hoeven plaats te vinden. Er zijn verschillende ervaringen met de samenstelling van de groepen. Sommige scholen scheiden onderbouw en bovenbouw, andere werken met brugklassers tot en met 6 vwo. Ook de grootte varieert. In het draaiboek wordt aanbevolen met ongeveer acht leerlingen te werken maar we zijn inmiddels goede ervaringen opgedaan met groepen van drie

maar ook met groepen van twaalf leerlingen. Belangrijk is wel dat het programma op de groeps grootte afgestemd wordt.

Als duidelijk is dat de rouwgroep doorgang kan vinden, wordt met de leerlingen een intakegesprek gevoerd. De ouders worden zeer betrokken bij de rouwgroep. Dat begint met een ouderavond vooraf waarin uitgelegd wordt wat het doel is van de groep en hoe er gewerkt wordt. Met de ouders worden enkele oefeningen gedaan zodat ze een idee krijgen hoe met hun kind wordt gewerkt. Ook krijgen ze informatie over rouw bij jongeren en wordt er gesproken over hun ouderrol in relatie tot de rouwgroep.

Daarna kunnen de groepsbijeenkomsten van start gaan. Omdat deze ontwikkeld zijn rond de vier rouwtaken van Worden (1992, 1996) - zie voor bespreking van de rouwtaken het artikel van Keirse in nummer 2003-1 van het tijdschrift *Groepspsychotherapie* - bespreken we bij iedere rouwtaak een paar oefeningen. De cursieve tekst is uit een verslag van een docent die voor het eerst een rouwgroep begeleidde.

1. Gaan beseffen dat die ander echt dood is.

De jongeren beginnen met uit te wisselen wat hun overkomen is. Dat gebeurt met behulp van een praatstok. Ze ervaren dit achteraf als de meest moeilijke oefening omdat ze vaak niet (meer) gewend zijn om er over te praten. De ruimte is voor wie de praatstok vasthoudt, ook al zegt deze leerling niets. Een van de begeleiders begint met zijn/haar verliesverhaal. De begeleider hoeft niet per se een groot

verlies geleden te hebben, maar vertelt wel over een eigen verlieservaring. Daarmee zijn de kaders gezet, het werkt faciliterend en deze zelfonthulling betekent voor de leerlingen dat iedereen met verlies te maken krijgt in zijn leven. En of dat verlies nu klein of groot is, daar ga je met respect mee om. Daarna biedt de begeleider de praatstok aan; en iemand anders pakt hem aan. Iedereen doet zijn verhaal, ook als er broers of zussen in de groep zitten. Verhalen zijn nooit hetzelfde, ook al gaat het over dezelfde vader. Sommige leerlingen passen in eerste instantie (passen mag) maar willen op het laatst toch de stok terug omdat het niet rond voelt als iedereen behalve hij of zij het verhaal verteld heeft.

De leerlingen vertelden hun persoonlijke verhaal over hun verlies. Een leerling had hier erg veel tijd voor nodig, ik wou haar niet onderbreken in haar verhaal, hierdoor liep de bijeenkomst een kwartier uit. De anderen vonden dit niet erg maar ik merkte tijdens het verhaal dat de concentratie wat afnam. Ik vond het bot om haar te stoppen. Wat te doen als dit zich nogmaals voordoe?

2. Omgaan met een warboel aan gevoelens.

Met behulp van foto's vertellen over je gevoelens bij het verlies is een oefening uit deze taak. De foto geeft houvast bij het vertellen en brengt onbewust dingen naar boven die anders niet aan bod waren gekomen. Het werken met muziek hoort ook bij deze taak en komt elke bijeen-

komst terug. De jongeren brengen om beurten muziek mee die te maken heeft met hun gevoelens rondom het verlies. Het kan muziek zijn uit de afscheidsdienst, muziek waar de overledene van hield of muziek waar ze naar luisteren om weer uit de put te raken.

De tweede bijeenkomst begon met meegenomen muziek. Nadat Anja heeft verteld waarom ze dit heeft gekozen, heeft ze de muziek laten horen. De andere leerlingen vonden het heel mooi en stelden heel veel vragen aan Anja over haar keuze, wanneer ze deze muziek draaide, of ze nog veel luistert naar de muziek, wat dat doet met haar, luistert ze alleen of samen enz. Na het opsteken van het kaarsje kwamen we terug op de vorige bijeenkomst. Voor Anja was de oefening angst en hoop vooral in haar gedachten gebleven, ze kwam erachter dat ze heel bang was haar vader en broertje ook te verliezen! Eigenlijk wist ze dit helemaal niet.

Debby vond de muziek heel mooi, ze had dit heel lang niet meer gedraaid na de dood van haar broer, ze had zich wel een beetje geschaamd omdat ze moest huilen. De anderen vielen gelijk bij dat je je wel kunt schamen maar dat huilen, zeker in deze groep, mag en niet iets is om je voor te schamen.

Voor Mariëlle was het vertellen van haar verhaal een hele opluchting geweest: 'Ik ben altijd zo opgelucht wanneer ik mijn verhaal mag vertellen, alsof ik een stuk lichter word.' De anderen beaamden dit. Vooral omdat iedereen in de groep een verlies heeft meegemaakt is het vertellen van

het verhaal zo fijn. Bij mensen die niet zoiets hebben meegemaakt wordt al snel gezegd: het is al lang geleden, of oh, rot voor je, en ze gaan weer door met iets anders. Hier in deze groep wordt er echt geluisterd, is de mening van de leerlingen.

3. Je leeft verder met het gemis én met je herinneringen.

In deze taak wordt bijvoorbeeld gewerkt met het tekenen in een schild. De vraag is: wat betekende het verlies in het verleden, wat betekent het nu en hoe denk je dat het er in de toekomst uitziet? De toekomst heeft een expliciete plaats in deze rouwtaak. De jongeren leren om weer perspectief te krijgen en naar de toekomst te kijken, zonder het verleden te vergeten.

Een andere opdracht is het schrijven van een brief naar de overledene. Vaak praten de jongeren hierin de overledene bij en stellen ze een heleboel vragen.

De leerlingen wilden heel graag de brief schrijven, Debby wist meteen waar ze hem neer ging leggen en Anja wilde hem brengen naar de plaats waar de as verstrooid is. Mariëlle las vervolgens haar brief voor. Het verbaasde haar enigszins dat ze hem zo gemakkelijk kon voorlezen, zo zonder te huilen. Ze had al eerder een brief geschreven aan haar moeder, die vol stond met vragen: waarom kun je niet bij me zijn als ik naar de middelbare school ga; als ik voor de eerste keer ongesteld word; waarom moest je zo jong sterven? Deze brief staat weer vol met vragen: waarom

ben je er niet bij als ik een vriendje heb; als ik kinderen krijg? Het heeft geen zin om al die vragen te stellen, schrijft ze in haar brief, ik krijg toch het antwoord niet.

Op deze opmerking gaan we later door. Debby zegt dat je door vragen te stellen aan jezelf of aan de overledene dingen op een rijtje krijgt. Volgens Anja laat wat je vraagt zien waar je mee zit en hierdoor kun je misschien dingen oplossen.

4. Je gaat verder met je leven, met die ander in je hart.

In deze afsluitende taak wordt gewerkt aan het afscheid van de groep. Bij de 'Ik ben ...' oefening krijgt iedere leerling een blad waarop groot staat: Ik ben ... De leerling vult zijn naam in en geeft het blad door. Alle andere leerlingen schrijven iets positiefs op het blad. Als iedereen dat gedaan heeft, krijgt de leerling het terug. Wanneer hij dit blad goed bewaart, kan het een anker zijn voor momenten waarop hij het moeilijk heeft. In veel groepen krijgen de jongeren in de laatste bijeenkomst het boekje *Wie ben ik zonder jou?* cadeau.

We kwamen toe aan de oefening 'Ik ben ...'. De leerlingen schreven veel positieve dingen van zichzelf op. Ze zijn tijdens de bijeenkomsten achter een aantal kwaliteiten van zichzelf gekomen en die hebben ze opgeschreven. Moeiteloos schreven ze voor de ander ook lieve en hele ware eigenschappen op. Ze waren erg blij met het resultaat. Ik ook trouwens, het is heel fijn om te lezen dat ze me heel lief, gevoelig,

behulpzaam en aardig vinden en dat ik goed kan luisteren!

Het begon al aardig op een feestje te lijken, ook omdat we tussendoor heerlijk konden snoepen van een grote schaal met soesjes.

De bijeenkomsten worden geëvalueerd. Vervolgens vindt opnieuw een bijeenkomst voor de ouders plaats. Soms zijn ook de leerlingen creatief wat de invulling van de ouderavond betreft.

Met behulp van de leerlingen hebben we de bijeenkomst met ouders bedacht. Met een idee van een leerling zijn we tot een samenvoeging van een oefening uit de map gekomen die mooi is om met de ouders te doen. Ze nemen een foto van zichzelf mee, en die kopiëren we twee keer. Daarna gaan de ouders kleuren/tekenen etc. hoe zij denken dat hun kind zich voelt en de kinderen doen dat van zichzelf. Daarna gaan ouder(s) en kind daar samen over praten.

Esther, begeleider van een rouwgroep op school

Ouders waarderen het initiatief van de school enorm. De rouwgroep blijkt een win-win situatie te zijn, want zowel leerlingen, ouders als scholen zijn achteraf zeer tevreden.

Op verzoek van de ouders hebben we een tweede, afsluitende ouderavond gehad en wij waren erg onder de indruk van de reacties van de ouders. Een paar voorbeelden. Een moeder kreeg 'emotioneel' contact met haar zoon doordat hij uit zichzelf uitleg

wilde geven bij de tekeningen in zijn rouwmap. Ze was verbaasd over het gemak waarmee hij zijn gevoelens onder woorden bracht. Een andere moeder was een keer niet thuis toen haar zoon na de groep thuis kwam. Dat vond hij heel jammer, want hij kon niet meteen zijn verhaal kwijt. Toen zag ze hoe belangrijk dit voor hem was. De leerlingen hadden zelf aangegeven dat ze nu ook naar leeftijdgenoten heen durfden gaan wanneer die iemand in hun familie hebben verloren. Ook snappen ze nu goed wanneer die ander daar nog niet op in wil gaan. Het was een schat aan nieuwe ervaringen voor de leerlingen, de ouders en ook nog steeds voor onszelf.

Tot slot

Het begeleiden van een rouwgroep biedt niet alleen veel aan de leerlingen. Uit gesprekken met de begeleidende leraren blijkt dat zij er zelf ook veel aan hebben. Het is een krachtsinspanning, zeker om het de eerste keer te organiseren, maar ze krijgen zoveel inzicht in hoe jongeren omgaan met emoties dat ze ook in hun normale (begeleidings)werk hier veel aan hebben. Bovendien krijgen ze veel lof van de leerlingen, van de ouders en in veel gevallen ook van hun leidinggevendenden. Ze hebben het gevoel dat ze er echt toe doen en zijn voldaan en trots na afloop.

Er waren drie meetmomenten in het promotieonderzoek. Voor de aanvang van de rouwgroep, na afloop en na vijf tot zes maanden werden met behulp van zelfrapportagevragenlijsten metingen verricht. Er werd

gebruik gemaakt van de *Self-esteemscale van Rosenberg* (1965), een verkorte versie van *Coping Inventory for Stressful Situations* van *Endler & Parker* (1990), de *Self-rating Depression Scale* van *Zung* (1965), de *Vragenlijst Rouw*, dit is de Nederlandse versie van de *ICG-R* van *Prigerson et al* (1998) en tot slot de *Steunlijsten* van *De Keijser* (1997). Er kon echter wetenschappelijk niet hard gemaakt worden dat het welbevinden van jongeren door het meedoen aan een rouwgroep significant toeneemt. Het welbevinden nam namelijk in alle onderzoeksgroepen in enige mate toe, ook in de controlegroep van rouwende jongeren die alleen de vragenlijsten invulden.

Correspondentieadres

In de Wolken
Ranger 32
5591 PV Heeze
www.in-de-wolken.nl
info@in-de-wolken.nl

Literatuur

- Anschuetz, B.L. (1997). Adolescent grief. *Readings in thanatology* (pp. 391-402). Amityville, New York: Baywood.
- Bonanno, G.A. (2001). New directions in bereavement research and theory. *American Behavioral Scientist*, 44 (5), 718-725.
- Bout, J. van den (1996). *Rouwsluiers: over verliesverwerking (inaugurale rede)*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Cullinan, A.L. (1990). Teachers' death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14, 147-160.
- Dantzig, A. van (1997). Rouw en troost. In: J. van den Bout & E. van der Veen (Eds.), *Helpen bij rouw*. Utrecht: De Tijdstroom/LSR.
- Endler, N.S. & Parker, J.D.A. (1990). *Coping inventory for stressful situations (CISS): Manual*. Toronto: MHS.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2001). *Wie ben ik zonder jou? Jong zijn en verder leven na een verlies*. Heeze: In de Wolken.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2003a). *Verhalen van rouw; de betekenis van steun op school voor jongeren met een verlieservaring*. Proefschrift. Heeze: In de Wolken.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2003b). *Een klein verhaal van rouw; betekenisvolle verliezen van jongeren*. Boekje bij uitnodiging voor de promotie. Heeze: In de Wolken.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2003c). *Rouw op je dak; een handleiding voor het opzetten van rouwgroepen op school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2004). *Mijn troostende ik. Kwetsbaarheid en kracht van rouwende jongeren*. Kok: Kampen.
- Fleming, S. & Balmer, L. (1996). Bereavement in adolescence. In: C.A. Corr & D.E. Balk (Eds.), *Handbook of adolescent death and bereavement* (pp. 139-154). New York: Springer.
- Hagman, G. (2001). Beyond deathtesis: toward a new psychoanalytic understanding and treatment of mourning. In: R.A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction & the experience of loss* (pp. 13-32). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kandt, V.E. (1994). Adolescent bereavement, turning a fragile time into acceptance and peace. *The School Counselor*, 41, 203-211.
- Keijser, J. de (1997). *Sociale steun en professionele begeleiding bij rouw*. Proefschrift. Utrecht: R.U.
- Kübler-Ross, E. (1969). *Lessen voor levenden: Gesprekken met stervenden* (5 ed.). Bilthoven: Ambo.
- Lehman, D.R., Ellard, J.H. & Wortman, C.B. (1986). Social support for the bereaved: Recipients' and providers' perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Ruminative coping and adjustment to bereavement. In: M.S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: consequences, coping, and care*, pp. 545-562. Washington, DC: American Psychological Association.

- Nolen-Hoeksema, S. & Larson, J. (1999). *Coping with loss*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Brien, J.M., Goodenow, C. & Espin, O. (1991). Adolescent' reactions to the death of a peer. *Adolescence*, 26, 431-440.
- Prigerson, H. G., Shear, M. K., Jacobs, S. C., Reynolds III, C. F., Maciejewski, P. K., Davidson, J. R. T., Rosenheck, R., Pilkonis, P. A., & Wortman, C. B. (1999). Consensus criteria for traumatic grief: A preliminary empirical test. *British Journal of Psychiatry*, 174, 67-73.
- Rosenberg, T. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rowling, L. (1995). The disenfranchised grief of teachers. *Omega*, 31, 317-329.
- Segal, R.M. (1984). Helping children express grief through symbolic communication. *Social Casework*, 65, 590-599.
- Silverman, P.R. & Worden, J.W. (1993). Children's reaction to the death of a parent. In: M. S. Stroebe, W. Stroebe & R.O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement* (pp. 300-316). New York: Cambridge University Press.
- Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W. & Schut, H. (2001). Introduction: Concepts and issues in contemporary research and bereavement. In: M. S. Stroebe, R.O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 3-22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stylianou, S.K. & Vachon, M. (1993). The role of social support in bereavement. In: M.S. Stroebe, W. Stroebe & R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention* (pp. 397-410). New York: Cambridge University Press.
- Tyson-Rawson, K.J. (1996). Adolescent responses to the death of a parent. In: C.A. Corr & D.E. Balk (Eds.), *Handbook of adolescent death and bereavement* (pp. 155-172). New York: Springer.
- Worden, J.W. (1992). *Verdriet en rouw: Gids voor hulpverleners en therapeuten*. Swets & Zeitlinger: Amsterdam/Lisse.
- Worden, J.W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York: Guilford Press.
- Zung, W.W.K. (1965). A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12, 63-70.