



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
MUTMAS  
Master i utdanningsvitenskap, pedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Linn Helene Hornmoen Eliesen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

Tittel på masteroppgaven: Læreren som profesjonell yrkesutøver i møte med elever i krise.

Engelsk tittel: The Professional Teacher When Working with Pupils in Crisis.

Emneord: Krisehåndtering,  
profesjonsutøvelse, profesjonelt skjønn,  
profesjonsetikk, formell og erfaringsbasert  
kunnskap, medmenneskelighet

Antall ord: 27.454  
+ vedlegg/annet: 3 vedlegg

Stavanger, 12/06/2020

# Læreren som profesjonell yrkesutøver i møte med elever i krise

The Professional Teacher When Working with  
Pupils in Crisis

## Forord

*Jeg bærer ganske tungt allerede*

*Så hadde du fulgt med*

*Hadde du ikke gitt meg*

*Treer i gym*

**Trygve Skaug**

For 80 uker siden la jeg ut dette diktet på Instagram med teksten: «Et viktig dikt som treffer **lærerhertet**». Etter jeg kom over diktet har jeg aldri vært i tvil om hva jeg ønsket å fordype meg i, i min masteroppgave. Allerede før min reise på lærerutdanningen ved UiS, anså jeg barn i krise som et ekstremt viktig aspekt ved lærerrollen, og noe som vekket nysgjerrigheten min. Hertet mitt har alltid dunket litt ekstra for barn som har det tungt, og derfor ønsket jeg å skrive om kriserammede elever.

Denne masteroppgaven symboliserer en avslutning på fem fantastiske, lærerike, intense og noen ganger frustrerende, år ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, men heldigvis har arbeidsprosessen vært preget av flere oppturer enn nedturer. Som resultat av fem år ved UiS, og forhåpentligvis en mastergrad rikere, sitter jeg igjen med en sekk full av verdifull kunnskap, økt forståelse, engasjement og motivasjon, som jeg tar med meg inn i møtet med mine fremtidige elever.

Denne prosessen hadde vært mye vanskeligere om jeg ikke fikk hjelp og støtte fra min dyktige veileder, Nina Helgevold. Tusen takk, Nina, for all den verdifulle tiden du har lagt ned i både meg og oppgaven min! Jeg vil også takke de fem informantene som stilte seg disponible til intervju på kort tid, da mine forrige intervjuer ble avlyst på grunn av koronasituasjonen som preger Norge. Tusen takk for kunnskapen, erfaringene og tankene dere har delt!

En stor takk til Trond (Tazzen) for å ha kommet meg til unnsetning med pc'n sin, da min bestemte seg for å ta kvelden under siste del av masterinnspurten. Hjertelig takk til Tine, Mariell og Emma som har stilt seg disponible med lesehjelp. Og takk til Anna for dine flotte engelskkunnskaper.

Avslutningsvis vil jeg også rette en takk til hverdagsheltene mine: Familien min som alltid har muntret meg opp ved nedturer og sammenbrudd da oppgaveprosessen (og eksamensperiodene for så vidt) har vært spesielt frustrerende, og for at dere alltid har hatt troen på meg. Mine gode venninner på jobb, som stadig minner meg på at livet er så mye mer enn en masteroppgave. Jentegjengen fra hjembyen som bare har vært en telefonsamtale unna, når som helst. Vennindegjengen som har vært en heiagjeng, og bidratt med mye moro gjennom studieløpet, enten det var på lesesalen eller på dansegulvet! Nå gleder jeg meg til å skåle for innlevert masteroppgave midt i pandemi og krisetid!

**Linn Helene Hornmoen Eliesen**

12.06.20, Stavanger.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	III
Innholdsfortegnelse .....	V
Sammendrag.....	VIII
Abstract .....	IX
<b>Kapittel 1: Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Tidligere forskning .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Formål og problemstilling .....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensning.....</b>	<b>3</b>
<b>1.5 Elever i krise .....</b>	<b>4</b>
<b>Kapittel 2: Teori .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Kriserammede elevers læreevne og skolesituasjon .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Lærerens rolle i møte med elever i krise .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Tiltak og tiltaksplaner.....	7
2.2.2 Motstandsfaktorer hos læreren .....	8
2.2.3 Samarbeid .....	8
<b>2.3 Profesjonell yrkesutøvelse og kunnskaper i lærerarbeidet.....</b>	<b>9</b>
2.3.1 Profesjonell yrkesutøvelse.....	9
2.3.2 Vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap .....	12
2.3.3 Profesjonelt skjønn.....	14
2.3.4 Profesjonsetikk.....	17
<b>Kapittel 3: Metode.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Bakgrunn for valg av metode .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Fenomenologi og hermeneutikk .....</b>	<b>19</b>
3.2.1 Fenomenologi .....	19
3.2.2 Hermeneutikken.....	20
<b>3.3 Datainnsamling .....</b>	<b>21</b>
3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	21
3.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	22
3.3.3 Intervjuguide.....	24
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	25
<b>3.4 Forskningens troverdighet.....</b>	<b>27</b>

3.4.1 Validitetsvurdering .....	27
3.4.2 Reliabilitetsvurdering – pålitelighet .....	28
3.4.3 Overførbarhetsvurdering .....	29
3.5 Forskningsetiske vurderinger.....	29
3.5.1 Fritt informert samtykke .....	30
3.5.2 Konfidensialitet .....	31
3.5.3 Konsekvenser .....	31
3.5.4 Forskerens rolle.....	32
3.5.5 Etske hensyn.....	32
3.6 Analyse av datamaterialet .....	33
<b>Kapittel 4: Resultat.....</b>	<b>35</b>
4.1 «En krise, det er jo noe som inntreffer brått og som får innvirkning på livene deres» – Max	36
4.2 «Mine erfaringer?» - Solveig .....	37
4.2.1 «Det er litt vanskelig å klare å tenke, men kroppen mobiliserer seg i krise» - Ida .....	37
4.2.2 «Det var nok noe som gjorde at mitt forhold til de ble tettere, og kanskje og at jeg ble en enda tydeligere voksenperson» - Solveig.....	38
4.2.3 Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med elever i krise.....	39
4.2.4 «Men det jeg følte jeg kunne gjøre var å prate, og la dem prate, og prøve å forstå» - Max .....	43
4.2.5 «De bør få litt sånn spesialbehandling etter noe sånt skjer» - Max.....	44
4.2.6 «Det er klart at skolen er pliktig til å ha en kriseplan» - Ida .....	45
4.3 «Det er viktig å skjønne det at det må du ikke stå i alene» - Solveig.....	47
4.3.1 «Men det er greit å ha snakket om det, på jobben» - Tikken .....	48
4.3.2 «også trenger lærerne faglig støtte fra andre fagfelt» - Ida .....	49
4.3.3 «Å vise familien at du er der» - Tikken .....	51
4.4 «Nesten all den kompetansen du har, den har du brukt for uansett» - Gregers.....	52
4.4.1 «Det var jo utfordringer fordi det var jo en traumatisk hendelse, og med den utdannelsen så var det ikke så mye jeg hadde i ballast» - Max.....	53
4.4.2 «Det som jeg bruker når jeg treffer elever i krise, det er jo mest de erfaringene jeg har» - Gregers.....	54
<b>Kapittel 5: Drøftingsdel.....</b>	<b>55</b>
5.1 Forholdet mellom formell og erfaringsbasert kunnskap .....	55
5.2 Profesjonell yrkesutøvelse – grensen mellom å være pedagog og psykolog .....	60
5.3 Profesjonell usikkerhet .....	62

<b>Kapittel 6: Avsluttende kommentarer/refleksjoner .....</b>	<b>66</b>
<b>6.1 Forbehold .....</b>	<b>69</b>
<b>6.2 Forslag til veien videre.....</b>	<b>70</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</b>	<b>2</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>6</b>

## **Sammendrag**

Studien har forsøkt å undersøke erfaringer lærere sitter igjen med etter møte med kriserammede elever. Hver eneste dag sitter det elever på skolebenken som går gjennom krisesituasjoner.

Forskning viser at disse situasjonene har innvirkning på læreevnen og skolesituasjonen til elevene. Dette var bakgrunnen for valg av tema, og dermed har problemstillingen vært: «Hva er læreres erfaringer i møte med elever i krisesituasjoner, og hva fremhever de som viktig kunnskap for å være en profesjonell yrkesutøver i disse møtene?». Teorikapittelet ble bygget på relevant teori, knyttet opp mot profesjonell yrkesutøvelse i møte med kriserammede elever. For å kunne undersøke erfaringene til lærerne har det kvalitative forskningsintervjuet blitt valgt som metode, samt en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming. Det var fem informanter som stilte opp til videointervju.

Resultatene viser at den profesjonelle yrkesutøvelsen preges av den profesjonelle (u)sikkerheten. Det er i denne usikkerheten de uforutsette situasjonene at lærerne tar i bruk det profesjonelle skjønnet, som er basert på ulike kunnskaper. I dette rommet skal en stadig arbeide for å utvikle seg, og dialogen er sentralt for denne utviklingen. Dermed er gapet mellom teori og praksis et rom som gir refleksjon, og som er med på påvirke den profesjonelle identiteten. Essensen i den profesjonelle yrkesutøvelsen er dermed å *stå* i usikkerheten, dilemmaene og de forskjellige rollene som preger yrkesutøvelsen. Likevel viser studien at medmenneskeligheten muligens var det viktigste disse lærerne tok i bruk da de skulle møte de kriserammede elevene. Dermed kan det at lærerne tør å stå i usikkerheten gi dem mot til å møte krisesituasjonene.



## **Abstract**

In this paper the attempt has been to further understand the experiences teachers are left with after encounters with pupils in crisis. Every single day there are pupils in school who are going through a crisis. Research shows that these situations have an impact on pupils' ability to learn, as well as their overall school experience. This research became the background for choosing this topic and resulted in the following topic sentence: "What are teachers experiences with encounters of pupils in crisis, and what knowledge do they emphasize as important to act professionally during these encounters?". The theoretical chapter was based on relevant theories, directed towards teacher professionalism in encounters with pupils in crisis. In attempting to further understand teachers experiences a qualitative research interview has been chosen as a method, as well as a phenomenological, hermeneutical approach. There were five informers who agreed to be interviewed using a video interview.

The results have shown that teacher professionalism was influenced by professional (un)certainty. This uncertainty during unpredictable situations allowed teachers to use their professional judgement based on different types of knowledge. In this area teachers should strive for improvement, and dialogue is central for this development. The gap between theory and practice then becomes an area for reflection, as well as an influential factor of the teachers' professional identity. The essence of professionalism is therefore the teachers' ability to *be part of* the uncertainty, the dilemmas and the different roles that impact their practice. However, the study shows that compassion for others was possibly the most important factor in these teachers encounters with pupils in crisis. The teachers' ability to be part of this uncertainty could in turn give them the courage needed to face a crisis.

# **Kapittel 1: Innledning**

## **1.1. Bakgrunn for valg av tema**

En lærer arbeider med barn nesten hver eneste dag, derfor er en nødt til å være forberedt på eventuelle krisesituasjoner som kan forekomme. Krisesituasjonene som kan forekomme kan være alt fra små kriser, til større kriser som skilsmisse, sykdom, dødsfall, overgrep og andre kritiske situasjoner. I dagens samfunn er det i tillegg en stor mediedekning av mange ulike kriser. Disse kan også påvirke elevene, da de kan oppleve internasjonale hendelser som de blir eksponert for gjennom media som en krise. Denne mediedekningen skjer i aviser, nettaviser, tv eller gjennom mobiltelefoner som flere elever har. Kriser som oppstår kan påvirke skolehverdagen til den kriserammede, medelever og lærere, og alle er derfor nødt til å forholde seg til krisen. I tillegg til dette blir skoleprestasjonene til den kriserammede eleven påvirket (Raundalen & Schultz, 2006). Ut fra dette kan en tro at det er betydningsfullt for lærere å inneha nok kunnskap og kompetanse i arbeidet med elever i krise.

Det er konstatert at flere skoler bevitner flere krisehendelser som kan ramme enkeltelever, klassen eller hele nærmiljøet. Årsaker til dette kan en finne i Statistisk sentralbyrå som viser følgende: i 2019 var det over 20.000 skilsmisser og separasjoner (Statistisk sentralbyrå, 2020a), hvorav nesten 9000 av disse hadde barn som var under 18 år (Statistisk sentralbyrå, 2020b). I tillegg var det over 40.000 mennesker som døde i Norge dette året (Statistisk sentralbyrå, 2020c). En kan tro at flere av disse menneskene er foreldre og søsken til noen elever. Samtidig kan de være onkler, tanter, gode og nære venner, og bekjente for andre. Barn dør også, i 2019 døde 57 barn mellom 6-15 år (Statistisk sentralbyrå, 2020d). Flere av dødsfallene over forekommer i hjemmet, hvor barn blir etterlatt med en stor sorg (Raundalen & Schultz, 2011, s. 188). Dette betyr at det er mange barn i skolen som vil oppleve at enten gode venner, klassekamerater eller familiemedlemmer dør. I tillegg til dette har Integrerings- og mangfoldsdirektoratet fått henvendelser om at under covid-19-situasjonen i Norge, så har flere minoritetselever opplevd en eskalering når det gjelder vold og negativ sosial kontroll i hjemmet (Regjeringen, 2020a). De hevder videre at den sosiale isolasjonen kan føre til mer fysisk vold og seksuelle overgrep, dette inkluderer også overgrep på nett (Regjeringen, 2020a).

«Opplæringa skal tilpassast evne og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Opplæringslova §1-3 dreier seg om tilpasset opplæring, og det blir sagt at en er nødt til å ta hensyn til elevens forutsetninger og evner når en skal gjennomføre opplæring i skolen. Derfor skal den norske skolen gi individuell tilpasset opplæring til hver elev, dette gjelder da innholdet i undervisningen og leksene, metode som brukes og målet bak opplæringen. Elever som har gått gjennom en krisesituasjon har krav på en slik tilpasset opplæring på lik linje som andre elever med diagnoser og spesielle behov for tilpasset opplæring. Dette er da barn som har blitt rammet av kriser, og som vil ha behov for tilpasset opplæring i enten en kort, eller lang, tidsperiode, på grunn av at deres forutsetninger for læring har blitt endret (Dyregrov, 2010; Dyregrov & Raundalen, 1994; Raundalen & Schultz, 2006). I tillegg til at opplæringen skal tilpasses individet, så blir, i Overordnet del av læreplanverket, medmenneskelighet lagt ved som et mål, og det står videre at:

skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten (...) Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet (...) Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

## **1.2 Tidligere forskning**

Forskning om elever som har opplevd krisesituasjoner viser at det er sammenheng mellom krisen og elevens skoleprestasjoner, som betyr at elevens evne til å lære vil bli påvirket: Det er ikke krisehendelsen i seg selv som skaper vansker for eleven, men det gjør tilstedeværelsen av reaksjonene og symptomene hos eleven som kommer i etterkant av hendelsen (Elbert et al., 2009; Schoeman et al., 2009; Scrimin et al., 2009; referert i Dyregrov, 2010, s. 215). Symptomene som er skolerelaterte er, ifølge Streeck-Fischer & van der Kolk (2000), konsentrasjons- og hukommelsesvansker.

Tidligere forskning har avdekket at læringsutdanninger mangler undervisning om krisehåndtering i skolen, og at studentene mangler kunnskap om temaet (Øverlien & Sogn,

2007). I tillegg til dette viser tidligere forskning at **pedagoger er usikre i sin rolle når det gjelder å hjelpe barn i sorg, de er usikre på hva som er innenfor deres ansvarsområde og eventuelt når andre fagpersoner skal påta seg det videre arbeidet** (Dyregrov, Dyregrov & Idsøe, 2013). Studien peker også på at pedagoger mener de har manglende kompetanse på området, som kan prege arbeidet deres med usikkerhet.

### **1.3 Formål og problemstilling**

På grunnlag av referansene ovenfor kan en se at så godt som alle skoler i landet vil på en eller annen måte bli berørt av dødsfall, selvmord, skilsmisser og andre kriser. Dette legger blant annet grunnlaget for antagelsen for at ansatte på skolen burde ha god forståelse på hvordan en bør møte elever i krisesituasjoner, hvordan de kan hjelpe eleven gjennom situasjonen, og om samarbeid med kollegaer, hjemmet og eksterne instanser (Bugge, 2008). Derfor kan det være interessant å undersøke hvordan lærere arbeider med krisehåndteringen i skolen, og hvilken kunnskap de tar i bruk i deres yrkesutøvelse. Dermed blir problemstillingen som følger:

*Hva er læreres erfaringer i møte med elever i krisesituasjoner, og hva fremhever de som viktig kunnskap for å være en profesjonell yrkesutøver i disse møtene?*

Problemstillingen peker på læreres egne erfaringer, tanker og refleksjoner rundt eget arbeid, og rundt deres egen kunnskap og kompetanse.

### **1.4 Oppgavens oppbygging og avgrensning**

Nedenfor vil den teoretiske referanserammen bli presentert først. Her blir relevant teori i forhold til problemstillingen gjort rede for. Her vil konsekvenser for elevene, lærerens rolle i møte med den kriserammede eleven bli presentert. Deretter vil den profesjonelle yrkesutøvelsen i lærerarbeidet redegjort. Her flettes spenningspunktet mellom teori og praksis inn mot vitenskapelig- og erfaringsbasert kunnskap, profesjonell skjønnsutøvelse og profesjonsetikk. Deretter vil metodiske og forskningsetiske overveielser bli presentert, hvor jeg da belyser den anvendte fremgangsmåten som er et kvalitativt intervju. Til slutt vil resultatene fra datamaterialet bli presentert og drøftet.

## 1.5 Elever i krise

For at lærernes erfaringer med elever i krise skal bli greid ut om, er det nødvendig å gjøre rede for hva «elever i krise» betyr. Begrepet krise har blitt implementert i vårt hverdagspråk, og en kan gjerne ta i bruk begrepet uten å helt korrekt vite hva det betyr. En ser gjerne på krise, ifølge Raundalen og Schultz (2006, s. 13), som en hendelse du trenger hjelp med å komme deg gjennom. Ettersom krise er et så stort begrep, så er det mange hendelser som kan gå under denne definisjonen. Alle mennesker opplever situasjoner forskjellig, derfor kan en hendelse som oppleves som en krise for én person, ikke nødvendigvis være en krise for en annen.

Reaksjonsmønsteret etter en krise kan også variere fra elev til elev (Raundalen & Schultz, 2011). Raundalen og Schultz (2006, s. 15) definerer en krise som «en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring». Krise kan bli forklart gjennom tre forskjellige nivåer (Raundalen & Schultz, 2008). Hvor *1 grads kriser* er milde hendelser, nasjonalt eller internasjonalt, omtalt i media som gjerne berører alle indirekte (Raundalen & Schultz, 2008). *2 grads kriser* er kriser hvor enkeltpersoner blir mer berørt av enn andre, eksempelvis gjennom omfattende mediedekning som barn kan identifisere seg med (Raundalen & Schultz, 2008). *3 grads kriser* blir forklart som kriser som rammer enkeltpersoner. De blir definert som «krisesituasjoner der det virkelig gjelder, hvor barn er offer eller nærmeste pårørende» (Raundalen & Schultz, 2008, s. 30). Elever kan være pårørende til familiemedlemmer og/eller klassekamerater. Eksempler på kriser som kan ramme elevene er: rusmisbruk og vold i hjemmet; alvorlig sykdom og dødsfall i nære relasjoner; seksuelle overgrep; separasjoner og skilsmisser; drap, krig og naturkatastrofer som er mediadekt (Raundalen & Schultz, 2006).

Dersom elever opplever en mer alvorlig krisehendelse som medfører større påkjenning kalles det for et traume. Ikke alle hendelser gir langtidsplager, men de kan bli definert som «en potensielt traumatisk hendelse» (Dyregrov, 2010, s. 13). Fokuset i denne studien vil ligge i krisebegrepet, og derfor er det kun aktuelt å redegjøre for dette begrepet, fremfor traume og sorg.

## **Kapittel 2: Teori**

I denne delen av oppgaven vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Det vil bli redegjort for konsekvenser elever kan få av krisehendelser, lærerens rolle i møte med den kriserammede, samarbeid, og den profesjonelle yrkesutøvelsen i lærerarbeidet. Spenningspunktet mellom teori og praksis vil bli trukket frem, samt vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap, profesjonell skjønnsutøvelse og profesjonsetikk.

### **2.1 Kriserammede elevers læreevne og skolesituasjon**

Skolen er en arena som sikrer kontinuitet, forutsigbarhet og trygghet i elevenes hverdag (Dyregrov & Raundalen, 1994). Disse tre betingelsene, samt gode ressurser som tid og omsorg av andre mennesker, kan skape gode forutsetninger for at eleven skal komme seg gjennom krisen. Miljøet rundt og andre faktorer som sårbarhetsfaktorer og eksponeringsgrad er med på å bestemme hvor godt eleven takler krisesituasjonen. I tillegg påvirker elevens tidligere erfaringer, egenskaper, sosiale miljø, personlighet og støtteapparat hvor godt han eller hun kommer seg gjennom krisen (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006).

Kriser kan forekomme brått og overraskende, eller gjenta seg over tid. Flere små hendelser kan gjøre livet til eleven vanskelig over tid. I krisesituasjoner kan elevene ofte oppleve følelser som sårbarhet, hjelpeløshet og engstelighet. Elevene kan skjule følelsene, vise dem åpenlyst eller fortrenge dem. Mange voksne utenfor hjemmet kan ha lite kjennskap til krisereaksjoner elever får, og dermed tolke at konsentrasjonsproblemene er usammenhengende med krisen dersom det har gått lang tid (Dyregrov & Raundalen, 1994). Dermed kan det å ta elevens reaksjoner på alvor være en utfordring for voksne omsorgspersoner (Ropstad & Tønnessen, 1998). Flere hevder at det er viktig at voksne omsorgspersoner tar symptomene og reaksjonene til elevene på alvor (Dyregrov, 2010; Parry, 1990/1994; Raundalen & Schultz, 2006). Kriserammede elever kan ha et behov for å få hjelp til å klare å komme seg ut av krisen, da de ikke har like mye erfaring, og ikke besitter de riktige verktøyene for å takle kriser på lik linje som voksne. Dermed kan elever som opplever kriser få bedre mentale helsegevinster dersom de får krisehjelp, enn elever som ikke får denne hjelpen (Raundalen & Schultz, 2006). På grunn av dette er det viktig at voksne omsorgspersoner har kunnskap om krise, slik at en kan vise forståelse, støtte og hjelpe dem gjennom situasjonen (Dyregrov & Raundalen, 1994).

## 2.2 Lærerens rolle i møte med elever i krise

Utdanningsdirektoratet (2019) tar for seg ansvarsfordelingen til skolen og kommunen når det forekommer krisehendelser. Mye av ansvaret til skolen ligger på skuldrene til virksomhetsledelsen. Blant annet må ledelsen sørge for at personalet (inkludert lærerne) har nok kunnskap og kompetanse i temaet, og at personalet er kompetent slik at de følger opp situasjonene og har rutiner. Det er sentralt at lærerne har kunnskap og kompetanse om krisetemaet. På denne måten kan de være forberedt *før* krisen inntreffer, og de har større forståelse om hva de skal gjøre *under* og *etter* krisen. Raundalen og Schultz (2006) hevder at krisehåndtering burde være implementert i skolen, ettersom den kriserammede eleven bruker store deler av tiden sin der. De forklarer at når læreren gjennomfører «krisepedagogikk» så systematiserer de den kunnskapen de allerede har om kriser, slik at den kommer flere elever og berørte til gode. Dyregrov og Raundalen (1994, s. 16) hevder at «Med økt kunnskap, og mot til å møte disse situasjonene» vil lærere kunne støtte de kriserammede elevene bedre. I Stortingsmelding 20 står det at lærerne har en spesiell mulighet til å kunne avdekke og forebygge kriser som elever befinner seg i, ettersom læreren har en mulighet til å bli godt kjent med eleven over tid (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 80). Opplæringslova (1998 §15-3) som omhandler forholdet mellom skolen og barnevernet trekker også frem dette. Her står det at lærere har plikt til å være oppmerksomme på forhold som kan utvikle seg slik at barnevernet må bli innblandet. I tillegg til dette står det at lærere har plikt om å varsle dersom det foreligger mistanke om for eksempel omsorgssvikt eller mishandling.

Læreren har det pedagogiske ansvaret for det faglige opplegget som foregår i klasserommet, og de er kontinuerlig nødt til å følge fastsatte læreplaner og planlagte undervisningstimer. Samtidig som læreren har ansvaret for en hel klasse, er vedkommende nødt til å ta vare på den kriserammede eleven. Til tross for at det er viktig å komme gjennom læreplanen, så kan det være positivt å sette av klassesetid til å lære medelevene om omsorg, empati og medmenneskelighet. Dette da Overordnet del av læreplanverket hevder at «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Læreren kan bli sett på som en kunnskapspedagog og/eller omsorgspedagog, og disse to sidene burde forenes slik at elevene får en læringsarena med faglig kunnskap og medmenneskelighet (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). Det er når lærere er omsorgsfulle overfor den

enkelte elev at skolen anerkjenner menneskeverdet, og dialog er betydningsfullt når det gjelder den sosiale læringen til eleven, hvor de lærer å lytte til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) trekker også frem hvor viktig det er at medelever får kjennskap til hvordan hverandre har det, dette da «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Ettersom lærere er nødt til å følge disse punktene i Overordnet del, så kan det være vanskelig for læreren å vite hvor mye tid av normal undervisning som skal settes av til krisehåndtering i klasserommet.

### **2.2.1 Tiltak og tiltaksplaner**

En vet aldri når en krise kan skje, og derfor kan en aldri være fullstendig forberedt, men det kan være lurt å forberede seg så godt som mulig. Med en gang skolen får kjennskap om en krise, så er de nødt til å undersøke omfanget og planlegge tiltak. Det er viktig at læreren tar både reaksjonene og tiltakene på alvor (Samdal, 1997). Forskning viser at en god kriseplan som er tilgjengelig for et åpent og samarbeidsvillig kollegium er en fordel for skolen (Dyregrov, 2010; Raundalen og Schultz, 2011). Videre hevder de at dersom skolen har slike planer så kan krisehjelpen komme eleven til nytte ved at: Det kan arbeides strukturert; bedre oppfølging av eleven; en bedre arbeidsfordeling slik at lærere vet hva som må gjøres; og fordi strategiene blir revidert slik at lærere har mange gode eksempler på strategier og planer. Dermed kan læreren støtte og hjelpe eleven gjennom en krise.

Det er dog viktig at læreren tilpasser denne krisehjelpen til den enkelte elev, da «hvert enkelt er et individ», og opplever kriser forskjellig (Raundalen & Schultz, 2006, s. 191). Det betyr at selv om skolene har en nyttig kriseplan med oversikt over tiltak de kan iverksette i krisesituasjoner, så er lærere nødt til å tilpasse disse tiltakene til den enkelte eleven. På denne måten kan tiltakene hjelpe og støtte individet. Samtidig fremheves det at det er i samråd med eleven at læreren klarer å finne de beste tiltakene for krisehåndteringen (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2011).

For å kunne sette i gang disse tiltakene som skal forebygge en negativ sosial og akademisk utvikling hos eleven, er læreren nødt til å kartlegge hva eleven sliter med på skolen. Ved å undersøke dette og hva krisen innebærer, så kan læreren tilpasse, og få overblikk over, tiltakene



som eleven har behov for (Dyregrov & Raundalen, 1994). Kontinuitet, stabilitet og forutsigbarhet er viktige bærebjelker i hverdagen til den kriserammede eleven (Raundalen & Schultz, 2006). Streeck-Fischer & van der Kolk (2000) hevder at læreren burde legge til rette slik at elevene kan delta i skolehverdagen, og dermed oppleve glede og mestring. De trekker samtidig frem at det er viktig å ikke glemme at krisen kan påvirke eleven i en lang periode, og derfor ikke legge for mye press på eleven. Det er læreren som kan legge til rette for at elevene får disse opplevelsene i skolehverdagen (Raundalen & Schultz, 2006).

### **2.2.2 Motstandsfaktorer hos læreren**

Raundalen og Schultz (2003) fremhever motstandsfaktorer som læreren kan oppleve i arbeidet med kriserammede elever. Disse faktorene knyttes til usikkerheten i arbeidet. Flere lærere registrerer at de opplever krisearbeidet som et av de tyngste sidene ved yrket (Dyregrov, 2010). Ettersom læreren har det pedagogiske ansvaret så kan de ofte bli usikre når de skal bestemme seg for metoder, tiltak og fremgangsmåter som skal brukes. Her kan det også være motstand innad i kollegiet, da det kan være uenigheter om fremgangsmåtene. Usikkerheten rundt egen kunnskap og kompetanse omhandlende kriser kan skape indre motstand hos læreren. I tillegg kan en indirekte beskytte seg selv mot det som vekker ubehag og vemmelighet, hvor de eksempelvis skylder på at det ikke er innenfor deres ansvarsområde som kunnskapsformidlere (Raundalen & Schultz, 2003). Diskusjoner innad i kollegiet er viktig for å kunne få kontroll over motstandsfaktorene.

### **2.2.3 Samarbeid**

Et sentralt tiltak for å hjelpe den kriserammede er å legge til rette for gode samarbeid, dette gjelder samarbeid med hjemmet, eksterne instanser og selve eleven (Bugge, 2008). Et godt skole-hjem-samarbeid er et krav dersom krisen tillater det (Raundalen & Schultz, 2011). Det er viktig å ha et nært samarbeid med andre instanser. Skoletjenesten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og/eller Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) burde hjelpe til med informasjon og veiledning kontinuerlig gjennom prosessen for å støtte og hjelpe den kriserammede, spesielt dersom reaksjonene øker over tid (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006, 2011).

## **2.3 Profesjonell yrkesutøvelse og kunnskaper i lærerarbeidet**

Det er sentralt å vite hva en profesjonell yrkesutøver er, for å kunne vite hvilken kunnskap lærere verdsetter for å være en profesjonell yrkesutøver i møte med kriserammede elever. Derfor vil det bli redegjort for hva en profesjon er, og dermed hva som inngår i å være en profesjonell yrkesutøver. Videre vil profesjonell identitet, kunnskap, profesjonelt skjønn og profesjonsetikk bli trukket frem og gjort rede for.

### **2.3.1 Profesjonell yrkesutøvelse**

Yrker som blir definert som en profesjon har en profesjonsspesifikk utdanning, og denne utdannelsen er bygget på teoretisk kunnskap (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). En kan forvente at vedkommende som går gjennom denne utdannelsen er profesjonell og «dyktig», og at kunnskapen en bærer på er «sann» og «gyldig» (Molander & Terum, 2008, s. 17). Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, og Thue (2016) definerer en profesjonsutøver innenfor en profesjon, som en som «har en type spesialistkunnskap som skiller ham eller henne fra ufaglærte» (s. 31). Heggen (2010) påstår at en kan danne en profesjonell identitet gjennom profesjonsutdannelsen, og at den fortsetter å formes under yrkesutøvelsen. Videre blir det hevdet at denne identiteten blir formet av presis kunnskap, bestemte ferdigheter, verdier og holdninger, og de personlige egenskapene personen bærer på. I læreryrket omhandler profesjonsutøvelsen hele personen og konteksten rundt. Dette er fordi det kan oppstå situasjoner som krever at en tar raske beslutninger, og hvor det kan være vanskelig å vite hva som er riktig å gjøre. Her signaliseres det at arbeidsoppgavene i profesjonen har en normativ egenhet. Dette da profesjonelle yrkesutøvere tar i bruk alle kunnskaper, erfaringer, verdier og egenskaper for å kunne finne gode løsninger (Dahl et al., 2016). Aas (2013) trekker frem at samarbeid innad i lærerkollegiet er avgjørende for at lærerne skal utvikle sin profesjonelle identitet og lærerprofesjonen som helhet.

En profesjonsutøver kan også bli definert, ifølge Grimen (2008), som en som administrerer bestemte type kunnskaper. Disse kunnskapene profesjonsutøveren bærer på er vitenskapelig- og praksiskunnskap (Grimen, 2008). Praksiskunnskapen kan også kalles for erfaringsbasert kunnskap, og en kan opparbeide seg denne via ferdighetstrening (Dahl et al., 2016). Heggen (2010) hevder at dersom en skal danne kvalifiserte og profesjonelle yrkesutøvere, så er de to

typene for kunnskap avhengig av hverandre. Ettersom den formelle kunnskapen (vitenskapelig kunnskap) hjelper læreren til å stille seg «på utsiden», samtidig som en er nødt til å ha yrkesrettet og kontekstspesifikk kunnskap som en opparbeider seg via den erfaringsbaserte. På denne måten hevder Heggen (2010) at de ikke kan erstatte hverandre. Dermed preges lærerprofesjonen av et forhold mellom teori og praksis.

For å forstå forholdet mellom teori og praksis, så kan en se på forholdet på forskjellige måter: Grimen (2008) påstår at den ene måten går ut på at en ser på «praktisk kunnskap som en *anvendelse* av teori», hvor en da tar i bruk teorien for å kunne utføre praksisen, og teorien kommer først (s. 75). Den andre måten går ut på at «teoretisk kunnskap flyter på et *underlag* av praksis», og da setter en praksis først (Grimen, 2008, s. 75). Videre hevdes det at en ikke kan omstille teorien fullt til praksis, og samtidig så kan det være vanskelig å begrunne enkelte praksiser teoretisk. Kvernbekk (2011, s. 2-6) trekker også frem denne diskusjonen, og forklarer to ytterpunkter som «teorityranniet» og praksisperspektivet med «sterk» og «svak» teori. Teorityranniet kan sammenlignes med det Grimen (2008) hever, om at praksis er en anvendelse av teori. Dette er på grunn av at teorityranniet dreier seg om at en kun tar i bruk teori for å kunne forstå sin egen praksis, hvor vitenskapelig kunnskap er viktigst (Kvernbekk, 2011). Innenfor «sterk» teori i praksisperspektivet finner en et gap mellom teori og praksis, da den sterke teorien er forskningsbasert og det er systematiske og generelle definisjoner på forskjellige fenomener (Kvernbekk, 2011). Mens den «svake» teorien ikke har noe gap mellom praksis og teori, da den er bygget på antakelser, tolkningsmønstre og tanker over egen praksis, og hvor praksis på egenhånd er tilstrekkelig (Kvernbekk, 2011). Disse to ytterpunktene styrker synspunktet om et gap mellom teori og praksis. Kvernbekk (2011) refererer til Dewey (1929, 1984), og vektlegger ønsket om å bygge en bro mellom teori og praksis, slik at begge er relevante for hverandre. Hvor det er en kontinuerlig veksling mellom teori og praksis, og hvor praksisen gir utspring til teorien, slik at teorien kan ernære praksisen senere (Kvernbekk, 2011). På denne måten anser Kvernbekk (2011) at praksisen fortrinnsvis blir primær, da betydningen av teorien avhenger av om en har noe å hente fra praksis. Grimen (2008) problematiserer dette, og påpeker at det kan føre til at den teoretiske kunnskapsbasen blir mindre, dette grunnet at «ingen teori kan helt omsettes til praksis, og mange teorier bør ikke omsettes» (s. 74). I tillegg til dette kan en også gå glipp av nyttig vitenskapelig kunnskap dersom all kunnskap må ha utspring fra praksisen (Grimen, 2008;

Kvernbekk, 2011). Kvernbekk (2011) fremhever den positive siden ved å si at: «Gapet mellom teori og praksis er da ikke et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje» (s. 1).

Kvernbekk (2011) forklarer teori som «generell, abstrakt, fargeløs og kjedelig», og praksis som noe som er «konkret, full av følelser og livs levende mennesker» (s. 2). At praksis og teori bør kombineres slik at de kan støtte hverandre gjensidig opp, er noe Hermansen (2018) er enig i. Hermansen (2018) mener at diskusjonen om hvorvidt læreryrket er praktisk eller vitenskapelig gir oss et innblikk i hvordan profesjonsutøvelsen til lærere er, og hvordan lærere *er* som profesjonsutøvere. Hun trekker frem to oppfatninger av kunnskap, hvorav disse går på: At kunnskap enten er et utgangspunkt for læreres daglige arbeid, eller et opphav til yrkesidentiteten til lærere. Her kan en se på læreren som «**håndverker**» eller som en «**vitenskapelig fagperson**» (Hermansen, 2018, s. 38). Dersom en ser på læreren som en håndverker, så mener en at arbeidet er kontekstavhengig, og setter erfaringer, improvisasjon og innsikt svært høyt. Her kan en opparbeide seg læring og kunnskap ved å bruke **taus kunnskap** og reflektere i fellesskap med kollegiet i etterkant, samt gjennom personlig utprøving. Det er viktig å reflektere og stille spørsmål over egen praksis i etterkant (Ainscow, 2005; Biesta, 2015; Grimen, 2008; Grimsæth, 2017; Kvernbekk, 2011). En motsetning til dette er læreren som vitenskapelig fagperson. Her er grunnlaget for deres yrkesutøvelse forskningsbasert og teoretisk kunnskap. Dette synet mener at evidensbasering kvalitetssikrer lærerarbeidet, og er en forutsetning for læring, da ved å ta i bruk metoder som har «bevist effekt». Dermed forstås forskning og evidensbaserte metoder som en forutsetning for å kunne utvikle egen praksis (Hermansen, 2018). Heggen (2010) påpeker at dersom en tar i bruk evidensbasert kunnskap i praksisen sin, og bruker metoder som sørger for kunnskapsutvikling med god effekt, så får en evidensbasert praksis. Ved å ta i bruk Kvernbekk (2011) og Hermansen (2018) sine forklaringer på teori og praksis, kan en være *konkret, følelsesrik* håndverker eller *abstrakt, fargeløs* vitenskapelig fagperson.

Denne diskusjonen om forholdet mellom teori og praksis skaper mange forskjellige meninger om hva som er mest sentralt av erfaringsbasert kunnskap og formell kunnskap.

### 2.3.2 Vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap

Kunnskapsbasen til læreryrket er mangfoldig og heterogen (Grimen, 2008; Hermansen, 2018).

Det at den er heterogen vil si at kunnskapsbasen er kompleks, og at en gjerne kobler sammen flere typer vitenskaper. Hermansen (2018) trekker frem Shulman (1986, 1987) sitt begrep «pedagogical content knowledge» som et redskap for å se hvilke kunnskaper som står sentralt i lærerarbeidet (s. 37). I læreryrket vil profesjonsutøvelsen nødvendiggjøre kunnskap om de forskjellige fagene, fagdidaktikk og pedagogikk, og dette vil samlet gi en «pedagogical content knowledge». I tillegg til dette blir også skjønnsutøvelse, ledelse, humanisme, sosiologi, psykologi og kunnskap fra andre fagfelt trukket opp som sentralt i læreryrket (Grimen, 2008). Alle disse kunnskapene flettes sammen via praksis. Lærerprofesjonen drar nytte av disse forskjellige kunnskapene for å kunne oppfylle deres samfunnsmandat, og disse forskjellige kunnskapene blir integrert og satt i et logisk system, denne sammenkoblingen kalles for praktiske synteser (Grimen, 2008). Denne sammenhengen mellom alle disse kunnskapene viser at det er viktig innenfor læreryrket å ta utgangspunkt i flere kunnskaper, og basere praksisen på disse. Dermed rådes lærere til å se sammenhengen mellom vitenskapelig- og erfaringsbasert kunnskap, og kombinere disse i deres yrkesutøvelse (Grimen, 2008; Hermansen, 2018).

To typer kunnskap som profesjonsutøveren administrerer er vitenskapelig og praksiskunnskap, som også kalles erfaringsbasert kunnskap (Dahl et al., 2016; Grimen, 2008). Grimen (2008) trekker frem Ryle (1963) sitt syn på kunnskap, hvor det er motsetninger mellom «knowing how», som dreier seg om å «kunne gjøre noe», og «knowing that», som omhandler «å vite at noe er» (s. 76). Her blir «knowing that» den vitenskapelige kunnskapen, og «knowing how» den erfaringsbaserte. Grimen (2008) påpeker videre at den praktiske kunnskapen er forbundet til personen som bærer den, og at det er noe personen har tilegnet og lært seg. Dermed preges denne type kunnskap av kunnskapsbæreren og de forskjellige situasjonene en befinner seg i. Det at Grimen (2008) hevder at den praktiske kunnskapen er tilknyttet kroppen og at den utvikler seg gjennom erfaringer, kan sammenlignes med det Dahl et al. (2016) kaller for erfaringsbasert kunnskap, som blir formidlet gjennom handlinger, vurderinger og skjønn.

Et annet syn på kunnskap er det Heggen (2010) trekker frem når det vises til Bernsteins (2000) distinksjoner i kunnskapsbegrepet. Her skilles det mellom to kunnskapsstrukturer, som er

vertikale og horisontale kunnskapsstrukturer. Den vertikale har en større sammenheng, blir gjengitt ved bruk av språk og begreper, og her finnes det to former for kunnskap: Den hierarkiske og den segmenterte (Heggen, 2010). Den hierarkiske formen preges av hierarkiske strukturer hvor en kan generalisere til andre nivåer, mens den segmentorganiserte formen dreier seg om å kunne utvikle nytt og spesialisert språk, og kan ikke overføres like lett (Heggen, 2010). Den horisontale strukturen forklarer Heggen (2010) som noe innrammet, lokal, segmentert, kontekstavhengig og praksisnær kunnskap. Denne strukturen inneholder erfaringsbasert og taus kunnskap, og på tross av at enkelte kontekster kan sammenlignes, så har strukturen nødvendigvis ikke regler for overføring av kunnskapen mellom forskjellige kontekster (Heggen, 2010). Dette omhandler også et forhold mellom vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap.

Grimen (2008) viser til Aristoteles som også skilte mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap. Her skiller Aristoteles mellom flere kunnskaper: vitenskapelig kunnskap (som da er episteme), og to typer praktisk kunnskap: spesielle ferdigheter (techne) og praktisk og moralsk klokskap (fronesis) (Grimen, 2008; Kroksmark, 2006). Disse kunnskapsformene hevder Fosse og Hovdenak (2014) er nødvendige å sammenflette for å kunne utvikle profesjonelle yrkesutøvere. Episteme er en bestemt type kunnskap som er evig og uforanderlig. Det er vitenskapelig kunnskap, og det kan eksempelvis være matematiske grunnleggende regler og teorier (Grimen, 2008). Den praktiske kunnskapen techne er kunnskap som handler om hvordan en kan forme og danne ting, denne kunnskapen varierer. Den andre praktiske kunnskapen, fronesis, dreier seg om hvordan en kan opparbeide seg et godt liv gjennom handling, og handler da om evnen som en har dersom en klarer å «vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 78). Dette er tillærte ferdigheter som en tar i bruk for å kunne gjøre seg opp en mening om situasjonene, og disse trenger ikke stamme fra teori, da denne type kunnskap er indeksert til personene, situasjonene og erfaringene, og det er en type kunnskap som kan læres gjennom erfaring (Grimen, 2008). Dermed omhandler fronesis praktisk og moralsk klokskap. Det at fronesis er tillærte ferdigheter som læres gjennom erfaringer, og handler om å kunne vurdere hva som er moralsk godt mot mennesker, så er det forenelig med det Grimen og Molander (2008) kaller for skjønn, som handler om å finne ut hva en burde gjøre i konkrete enkelttilfeller.

### 2.3.3 Profesjonelt skjønn

**Profesjonelt skjønn** er sentralt i læreres yrkesutøvelse, og spesielt i møte med kriserammede elever. Lærere har skjønnsmyndighet, som går ut på at andre kan stole på arbeidet de gjør, og at de kan begrunne vurderingene og valg som blir gjort (Dahl et al., 2016). Det profesjonelle skjønnnet trer frem i usikre situasjoner, hvor profesjonsutøveren er nødt til å foreta et valg som ikke har et garantert utfall. Lærere tar utallige valg gjennom deres yrkeshverdag, og hver gang det oppstår en situasjon hvor det kreves at yrkesutøveren tar et **valg mellom forskjellige handlingsalternativer** så utøver de profesjonell skjønnsutøvelse (Dahl et al., 2016). Grimsæth (2017) hevder at den formelle kunnskapen ikke er nok, men at den profesjonelle læreren er nødt til å kunne vurdere hva som er riktig å gjøre, og påpeker at den «**pedagogiske dømmekraften** gir muligheten til å oversette teori og empiri til pedagogisk praksis» (s. 258). Tilsvarende blir skjønn også definert som «en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller» (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Videre fremheves de to sidene ved skjønnnet: At det er en aktivitet, fordi en skal ta et valg gjennom en tankegjennomgang; eller at det er et handlingsrom for avgjørelsen av disse valgene. **Takt** kan bistå som et begrep når det gjelder skjønnsutøvelse. Løvlie (2015) hevder at takt er en type pedagogisk evne, og ved å ta i bruk denne så klarer en «å oppfatte hva som trengs og kreves i konkrete situasjoner» (s. 11). Ved å bruke takten kan en reagere på en hensiktsmessig måte i utfordrende situasjoner, eksempelvis i krisesituasjoner. Det kan også kalles pedagogisk dømmekraft, hvor en vurderer handlingsvalg om hva som er mest rett å gjøre. Etersom en tenker seg frem til riktig valg, så blir skjønn en **resonnerende aktivitet** (Grimsæth, 2017). Dette kan sammenlignes med «hullet i en smultring» som Grimen og Molander (2008, s. 181) trekker frem. Kleven (2010) forklarer at skjønn omhandler at lærere har en frihet til å ta avgjørelser, men at situasjonene som oppstår kan være preget av begrensninger, og under disse avgjørelsene inkluderes de valgene som en velger å ikke ta. Denne kombinasjonen blir sett på som hullet i smultringen (frihet) og deigen rundt (begrensninger). Størrelsen på hullet kan variere ettersom situasjonene kan være forskjellige. Enkelte skjønnsutøvelser kan være preget av mye frihet, og andre ganger er denne begrenset.

Under uforutsette hendelser er skjønn nødvendig, og det kan fremstå som **taus kunnskap** (Grimsæth, 2017). Ved å inneha taus kunnskap så vet en hva en skal gjøre i en gitt situasjon, og

en kan gjerne «vite mer enn vi kan utsi» (Grimen, 2008, s. 79). Grimen (2008) trekker frem at taus kunnskap er erfaringer, vurderinger, og tanker som fungerer som et fundament for handlingene våre. Grimsæth (2017) kobler den tause kunnskapen opp mot begrepet *intuisjon*, da den tause kunnskapen gjør at lærere handler intuitivt. Dette kan sammenlignes med det Smeby (2013) hevder, at usikkerhet kan blant annet være knyttet til kognitive evner, som intuisjon, og at disse er forankret i taus kunnskap. På denne måten kan en ta gode avgjørelser, men samtidig så finnes det en **usikkerhet om å ta feilslutninger**, og det vises til Groopman (2007) sin undersøkelse. I undersøkelsen fant de ut at de fleste feildiagnostiseringer av leger skyldes kognitive feilslutninger, og ikke deres mangel på kunnskap. Her kan en se at kunnskap ikke er tilstrekkelig, selv om den er nødvendig.

Læreryrket er preget av **usikkerhet** på grunn av at lærere er kontinuerlig nødt til å ta avgjørelser. Denne usikkerheten kan skape negative konsekvenser, men den kan også være fruktbar og nødvendig for yrkesutøveren (Munthe, 2005). Videre hevdes det at disse avgjørelsene preges av flere dilemmaer som lærere er nødt til å forholde seg til, og at det er disse dilemmaene som er kjernepunktet for læreres yrkesutøvelse, og gir lærere mulighet for videre læring. Ettersom avgjørelsene kan få forskjellige konsekvenser, så kan det skape usikkerhet. Munthe (2005) trekker frem Dewey (1988) sitt utsagn om forholdet mellom usikkerhet og sikkerhet: «Man who lives in a world of hazards is compelled to seek for security» (s. 432). Her forklarer Munthe (2005) at ettersom Dewey (1988) bruker ordet «seek», så refereres det til handling, da at målet for vekst er ikke å komme frem til en sannhet eller et sluttprodukt av veksten, men at målet er mer vekst. Munthe (2005) påpeker at en skal forbli i usikkerheten når en undersøker, og denne usikkerheten blir da ansett som en drivkraft til å undersøke mer kunnskap. Dermed er det ikke noe «enten-eller» mellom usikkerhet og sikkerhet, det er altså «både-og», hvor en skal stå i midten ettersom for stor sikkerhet kan risikere at en ikke opprettholder en kontinuerlig vekst og læring (s. 433). Munthe (2005) ønsker å utdanne til profesjonell (u)sikkerhet, at lærere er bevisste på at de aldri vil bli ferdig utlært, og at en har en endringsvilje og ønsker å stadig arbeide for å lære mer. Dermed kan lærerutdanningen «sees på som et livslangt prosjekt» (Munthe, 2005, s. 437).



Det forventes at lærere som profesjonsutøvere begrunner avgjørelsene sine, men skjønn og taus kunnskap er gjerne noe som sjeldent blir diskutert (Grimsæth, 2017). Grimsæth (2017) fastslår at det er avgjørende at lærere reflekterer rundt valgene som tas. Dette kan foregå i dialogiske kollegiale møteplasser, hvor kollegiet kan reflektere til gode pedagogiske handlingsalternativer (Grimsæth, 2017). Omstendighetene og elevenes forutsetninger gjør at det kun finnes enkelttilfeller i skolehverdagen. Dermed kan ikke handlingsvalgene kopieres, men lærere kan reflektere og bruke denne refleksjonen ved en lignende situasjon senere. På grunn av at situasjoner er preget av handlingstvang så tvinges lærere til å velge hvordan de skal reagere i forskjellige situasjoner (Kleven, 2010). Sjansen blir større å handle «riktig» ved en senere anledning, dersom en reflekterer og opparbeider seg kunnskap. Kleven (2010) hevder at et sentralt virkemiddel er å drøfte temaet i forkant og reflektere i etterkant, da dette kan sikre at yrkesutøveren tilegner seg kunnskap gjennom et fellesskap. Videre blir muligheten til å reflektere og å kunne sette ord på tankene trukket frem. Dette kan kobles mot kommentatorkompetansen som Molander og Terum (2008) vektlegger.

Kommentatorkompetansen handler om at en kan evaluere, analysere og reflektere rundt de forskjellige aktivitetene og valgene som tas. Herunder finnes også aktørkompetanse som omhandler det som trengs for å kunne foreta seg en handling (Molander & Terum, 2008). Det er sentralt med kommentatorkompetanse for å lære av sine valg, da en kun kan analysere og reflektere over hendelsen når en ikke lenger er bundet av handlingstvang (Kleven, 2010). En kan dermed utvide forståelsen sin ved å ta i bruk kommentatorkompetansen når en ikke lenger befinner seg i handlingstvang. Likevel blir det understreket at selv om skjønnet blir reflektert og diskutert, så kan en ikke eliminere tilfeldighetene og dermed kan en ikke forutse hvilke skjønnsvalg som en burde foreta seg, men en kan utvikle den pedagogiske dømmekraften ved å øve på, og reflektere rundt, vurderingene (Grimsæth, 2017).

Gjennom skolehverdagen til lærere kan det oppstå situasjoner der de er nødt til å ta handlingsvalg umiddelbart, dette kan forekomme kontinuerlig gjennom arbeidsdagen. Som følge av denne uforutsigbarheten i yrkeshverdagen kan en få minimalt med refleksjons- og resonneringstid (Kleven, 2010). Etersom lærerhverdagen er preget av mye uforutsigbarhet og umiddelbare situasjoner, kan det være gunstig for lærere å lære seg å kunne håndtere denne

kompleksiteten av skjønn i sin yrkesutøvelse. Dette grunnet at det er gunstig å kunne ta handlingsvalg som er suksessfulle, og det å tolke forskjellig, enkeltsituasjoner så riktig som mulig. Grimsæth (2017) understreker at takt, skjønn og dømmekraft er ikke noe lærere kan lære, men det er noe lærere kan lære *om*, da ved å delta i refleksjoner. Dialogen er en måte å artikulere den tause kunnskapen, eller det profesjonelle skjønnnet (Grimsæth, 2017).

#### **2.3.4 Profesjonsetikk**

Flere profesjoner har utarbeidet etiske retningslinjer til deres profesjon, og dette er en forutsetning for å kunne være «profesjonelle» (Grimen, 2008). Profesjonsetikk kan kobles opp mot moral, verdier og normer (Mosvold & Ohnstad, 2016). Ofte kan en veksle mellom etikk og moral, så det kan være sentralt å markere forskjellen mellom disse. Moral kan være «de ureflekterte normene som ser ut til å styre handlinger i hverdagslivet», og etikk kan være «mer bevisste refleksjoner omkring hva som er rett og galt i enhver situasjon» (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 28). Samtidig hevdes det at etikk er «normer for handling, atferd og holdninger», og at en tar i bruk verdiene som fundament for refleksjon og vurdering om hva en mener er riktig og gode vurderinger (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 28). Dette kan bety at etikken som lærere bærer på, kan bli påvirket av de bestemte verdiene de har. Det blir også påpekt at etikken fungerer som moralens teori, og moralen ofte da er handlinger (Mosvold & Ohnstad, 2016). Dermed så bærer alle på en moral uansett om refleksjon forekommer eller ikke, men alle bærer ikke på etikk. Mosvold og Ohnstad (2016) hevder at ettersom etikken handler om reflekterte normer og vurderinger som påvirker handlingene våre, så vil profesjonsetikken handle om «verdibaserte handlingsvalg i yrkessammenheng» (s. 28). Profesjonsetikk kan tolkes som en type «områdeetikk», hvor det forekommer dilemmaer og vurderinger som er spesielt knyttet til den bestemte profesjonen, herunder lærerprofesjonen.

Fosse og Hovdenak (2014) ser paralleller mellom kunnskapen *fronesis* og profesjonsetikken, og fastslår at det etiske aspektet ved profesjonen er sentralt når yrkesutøvere bruker kunnskapen *fronesis*. De hevder at *fronesis* er en grunnleggende kunnskap, og handler om det å opparbeide en god dømmekraft, politisk etisk og praktisk klokskap, og at en da handler som et etisk menneske. Dette kan kobles mot det profesjonelle skjønnnet (Dahl et al., 2016; Grimen, 2008; Grimsæth, 2017). Praktisk klokskap er knyttet til moralske overveielser og vurderinger. *Fronesis* bygger videre på episteme (formell kunnskap), men tilpasser den epistemiske kunnskapen til

situasjonen og gjør at en kan reflektere. Dermed er praktisk klokskap «tilpasningen av allmennkunnskap i den aktuelle situasjonen mennesket befinner seg i» (Fosse & Hovdenak, 2014, s. 70). I forskjellige situasjoner så kreves det at en kritisk reflekterer over erfaringene. Ved å ta i bruk kunnskapen fronesis så kan en begrunne hvorfor en handler som en gjør. Her kommer betydningen erfaringen har for fronesis til synet.

## **Kapittel 3: Metode**

Forskning handler om å opparbeide seg en sikker viten, eksempelvis som her: Gjennom å undersøke et fenomen (Lund & Hugen, 2006). Metoden er «veien til målet», og det er et hjelpemiddel som forskeren bruker for å kunne gi en illustrasjon av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). For å kunne sikre validiteten til forskningen er en nødt til å planlegge metodevalget sitt (Lund & Haugen, 2006). Sentralt innenfor empirisk forskning står det å kunne hente inn, analysere og tolke dataen, og det er viktig at en gjør dette systematisk, grundig og åpent. De empiriske dataene som ble innsamlet og tolket vil ikke *være* virkeligheten, men den kan reflektere og fremstille en side av den. I følgende kapittel vil forskningsmetoden bli presentert, samt hvordan utvalg og intervjuene foregikk. I tillegg trekkes forskningens troverdighet og forskningsetiske vurderinger opp, samt hvordan analysearbeidet foregikk.

### **3.1 Bakgrunn for valg av metode**

Det finnes mange tilnæringsmetoder, og det er problemstillingen som bestemmer hvem som egner seg best (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). I henhold til studiens problemstilling som søkte læreres erfaringer og synspunkter, synes kvalitativt forskningsmetode å være den mest formålstjenlige tilnærmingen for å belyse dette. Ettersom den egner seg ved søken av forståelse om sosiale fenomener og meningen ved noe (Thagaard, 2013). Det var informantenes beskrivelse av egne erfaringer i møte med kriserammede elever som var sentralt. De skulle greie ut om hvilke vurderinger de tok, deres eget syn på egen kunnskap og kompetanse, deres tolkninger, og hvordan de selv mente de hadde arbeidet. Dette er sentralt i læreryrket, ettersom det alltid vil være elever på skolen som går gjennom en krisesituasjon. Denne metoden egner seg godt da den aspirerer til en dybdeforståelse og søker betydningen ved noe (Lund & Haugen, 2006). Dette er

noe jeg streber etter å oppnå, samt å oppnå en viss nærhet til informantene: Som gjøres gjennom kvalitativ metode (Kleven & Hjordemaal, 2011).

Kompetansen som skulle undersøkes var ikke bare en formell kompetanse, men det handlet om en type *opplevelse* av kompetanse hos lærerne. Derfor er studien innenfor en fenomenologisk, hermeneutisk tilnærming, innenfor den kvalitative forskningsmetoden. Nettopp fordi læreres synspunkt og erfaringer var i fokus, noe som den fenomenologiske, hermeneutiske tilnærmingen vektlegger – informantenes forståelse.

### **3.2 Fenomenologi og hermeneutikk**

Fenomenologi og hermeneutikk handler om studiens vitenskapsteoretiske tilnærming. Denne tilnærmingen ble valgt da jeg, som skrevet over, ønsket at læreres synspunkt og erfaringer skulle være i fokus. Dette er altså informantenes forståelse. Dersom en ønsker å analysere erfaringene til informantene rundt et bestemt tema er fenomenologisk design godt egnet (Thagaard, 2013).

#### **3.2.1 Fenomenologi**

Fenomenologi handler om interessen og ønsket om å forstå forskjellige sosiale fenomener, og en tar da i bruk informantenes egne perspektiver, hvor de beskriver verden slik de selv opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke denne forståelsen så vil den virkelige verden være den som menneskene selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Tradisjonelt gjennomføres en slik studie ved å sammenligne flere deltakeres erfaringer av det samme fenomenet (Creswell, 2007). Dermed tar fenomenologi utgangspunkt i subjektive opplevelser, og en ønsker da å oppnå en dypere forståelse av erfaringene til personer. Ved et fenomenologisk perspektiv forstår en virkeligheten som det informantene forstår den, og dermed er ikke virkeligheten objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at det finnes flere forskjellige virkeligheter, som da forstås å være like sanne (McMillan & Wergin, 2013, s. 90). På grunnlag av dette kan informantenes virkelighet forstås som noe virkelig, samtidig som andres syn på samme situasjon også kan være like virkelig, da det kan være flere forskjellige virkeligheter og forståelser av samme situasjon.

Ettersom virkelighetsoppfatningen til informantene vil være en type forståelse av virkeligheten, vil derfor den type kunnskap en får fra intervjuene bli sett på som forskjellige forståelser av et fenomen. I tillegg til at informantene forstår deres virkelighet, så skaper forskeren en forståelse av den virkeligheten informantene har. Dermed blir forskeren deltakende i informantens virkelighet, da forskerens forståelse av virkeligheten vil påvirke informantenes virkelighet. Ved å bruke dette synet på virkelighet, så tar en i bruk en hermeneutisk tilnærming på virkelighetsoppfatningen (Thagaard, 2013).

### **3.2.2 Hermeneutikken**

Hermeneutikk handler om læren om forståelse og fortolkning, og betingelsene for å kunne ta gyldige tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at den hermeneutiske tilnærmingen ble brukt i studien, så ble det gått dypere inn i analysen. Utsagnene og handlingene til informantene ble ikke bare tolket etter det som ble sett direkte, men meningen bak disse ble undersøkt, samt hensikten til vedkommende (Thagaard, 2013). Dette var på grunn av at en er nødt til å forstå hensikten til vedkommende for å kunne forstå handlingen (Gilje & Grimen, 2002). Ved å ha en hermeneutisk tilnærming ble alle komponentene sett i lys av hverandre, først alene også som helhet (Gilje & Grimen, 1993). Jacobsen (2005) kaller det å veksle mellom de forskjellige delene og helheten for en hermeneutisk spiral. Eksempelvis hadde jeg flere erfaringer og meninger rundt temaet før jeg begynte med studien. Disse erfaringene ble brukt da teorien ble tolket. Intervjuguiden ble laget av spørsmål som ble ansett som nyttige. Kunnskapen fra den nye teorien påvirket oppfatningen av resultatene, på lik linje som resultatene intervjuundersøkelsen påvirket oppfatningen av teorien.

Under analysen ble det tatt utgangspunkt i det Tjora (2010) kaller for stegvis-deduktiv induktiv metode. Her byttes det mellom å jobbe induktivt (arbeide fra empiri til teori), og deduktivt (fra teori mot empiri). Resultatene fra intervjuene ble sammenlignet med informasjonen i teoridelen. Synkront med dette var jeg nødt til å utforske ny teori, da teorien som var opparbeidet tidligere var noe manglende. Dette var for å opparbeide en sammenheng mellom teoridelen og datamaterialet. Sitater fra informantene ble brukt slik at datamaterialet kunne være så upåvirket som mulig.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem»  
(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18).

Å undersøke et fenomen gjennom intervju er et godt utgangspunkt for å vite mer om deres erfaringer og opplevelser knyttet til dette fenomenet (Vettenranta, 2005). En sier gjerne at intervjueren og informantene innenfor et forskningsintervju konstruerer kunnskap sammen (Thagaard, 2013). Dette ble gjort da det var direkte kontakt mellom informantene og forskeren, som er noe som vektlegges av Postholm (2010) og Thagaard (2013). Ettersom intervjuet innbar direkte kontakt, ble det skapt et bånd mellom forskeren og informantene. Dette båndet gjorde at en var nødt til å ta høyde for metodiske og etiske utfordringer underveis. I tillegg til utfordringene skapte dette båndet en bedre forutsetning for å oppnå en dybdeforståelse om det gjeldende fenomenet, samt en helhetsforståelse (Johannessen et al., 2010; Lund og Haugen, 2006). En ønsket å oppnå et helhetlig bilde av informantenes perspektiv på forskningstemaet. På grunn av dette besto utvalget av færre informanter, og fokuset lå på å skape en mening og forståelse av det som ble forsket på (Robson, 2011). Målet ble, som Denzin og Lincoln (2005) beskriver, å kunne skape en forståelse av «den andre», altså informantene. For å kunne få en forståelse av fenomenet, så spilte konteksten en stor rolle (Robson, 2011). Forskningsintervjuet egnert seg som metode ettersom informantene fikk mulighet til å greie ut om deres synspunkter, forklare valgene deres, reflektere, og generelt snakke bredt ut om sine erfaringer.

Intervjuet foregikk ved en samtale mellom forskeren og informanten. Denne samtalen hadde en viss struktur. Spørsmålene var bestemt og konstruert på forhånd, og det var informanten som besvarte disse. Denne strukturen gjorde at det ble mer dialog mellom deltakerne, fremfor bare avgrensningsspørsmål (Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale. Dette var på grunn av at samtalen var mer strukturert, hadde et formål og var mer dyptgående enn en hverdagssamtale. Gjennom oppgaven blir begrepet *intervju* brukt gjennomgående. Dette er for enkelthetens skyld, men det siktes alltid til *det kvalitative forskningsintervjuet*.

### 3.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Utgangspunktet for valg av utvalg var ønsket om å intervjuere lærere eller avdelingsledere (som tidligere hadde arbeidet som lærere), hvor alle hadde arbeidet med kriserammede elever tidligere i yrkesutøvelsen deres. Fokuset lå ikke i begrepet krise, men heller erfaringene ved krise, og tankene rundt kunnskap og kompetanse om temaet. Dette gikk under strategisk utvalg, da informantene var nødt til å ha erfaringer rundt temaet som skulle undersøkes (Thagaard, 2013).

Det var vanskelig å finne informanter ettersom krise er et sårt tema, men til slutt var det fire lærere som sa seg villige til å delta i studien. Den 12. mars 2020 innførte Regjeringen «de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid» (Regjeringen, 2020b, Nr: 38/20). Dette ble gjort som en nødvendighet for å kunne hindre smittespredningen av pandemien Covid-19. Som en ettervirkning av tiltakene så ble alle intervjuene avlyst, og jeg var på nytt nødt til å finne villige informanter. Dette var krevende, da mange var opptatte med å omstille seg til en ny hverdag og hjemmekontor. På grunnlag av dette var jeg nødt til å ty til drastiske tiltak, og var nødt til å sende en uformell forespørsel til kontaktene mine som arbeidet på forskjellige skoler i landet. Da for å høre om de hadde kandidater som hadde mulighet, og lyst, til å delta i studien. Her ble studiens innhold presentert, og de interesserte tok kontakt med meg direkte. Dette gjorde at jeg nådde ut til lærere fra forskjellige fylker i Norge, og at jeg endte med et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Den sosiale distanseringen gjorde at det empiriske datamaterialet var nødt til å bli samlet inn via videointervju.

Ettersom det ble gjennomført videointervjuer fikk jeg mulighet til å intervjuere informanter fra hele Norge. Dette virket positivt inn på studien da informantene hadde forskjellig utgangspunkt og forskjellige lokale faginstanser til disposisjon. Dette ga studien mulighet for å få bredde i svarene, og flere perspektiver. Alle informantene var fra forskjellige kommuner og fylker, bortsett fra to som arbeidet innenfor samme kommune. Dette gjorde at det i tillegg var enklere å beholde identiteten til informantene skjult.

Til sammen mottok jeg fem henvendelser av lærere og avdelingsledere som stilte seg disponible til å delta i prosjektet. Ettersom Postholm (2010) hevder at det er mer gunstig med tre til 10 deltakere i mindre forskningsstudier, anså jeg fem deltakere som et passende antall. På den

måten ble det ikke for mange deltakere i forhold til at innsamling av datamateriale er tidskrevende, samtidig som jeg fikk gode bærebjelker for analyse og tolkning av materialet. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 1), og jeg stilte meg disponibel for videointervju da det passet best for informantene. Ettersom informantene selv meldte interesse til meg etter forespørsel fra felleskontakter, og på grunn av gode tilbakemeldinger om det valgte temaet, så opplevde jeg at informantene var positivt innstilt og motiverte til å dele og diskutere erfaringer og tanker.

### ***Beskrivelse av informantene***

**Max** har arbeidet som kontaktlærer, faglærer og avdelingsleder i videregående skole. Han har en treårig lærerskole, og studert pedagogikk, statsvitenskap, filosofi og historie. Før første krisehendelse hadde han ikke deltatt på kurs som handlet om kriserammede elever, men etter første hendelsen har han selv holdt flere kurs om temaet. Krisehendelser han har opplevd var en bilulykke med fem ungdommer, hvor alle omkom utenom sjåføren. Sjåføren var en av elevene til Max. I tillegg hadde han opplevd en krise der to elever sloss, hvor den ene omkom i denne slåsskampen på grunn av en tidligere skade. **Solveig** har arbeidet som kontaktlærer på ungdomstrinnet i over 20 år. Hun har en bachelor i idrett, samt spesialpedagogikk, norsk, ledelse, og veiledningspedagogikk. Hun hadde ikke deltatt i kurs angående krisepedagogikk i forkant av første hendelse. Hun har gjennom yrkesutøvelsen opplevd flere omsorgssvikter, samt at en elev ble seksuelt misbrukt av en medelev, hvor hun var nødt til å vitne i rettsaken. **Gregers** har tidligere arbeidet som lærer, men har brukt mesteparten av sin tid på skolen som avdelingsleder, på barneskole og ungdomsskole. Fag fra utdanningen er samfunnsfag, historie, musikk, forskjellige ledelsesstudier og praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Som avdelingsleder har han deltatt på flere forskjellige kurs, opplevd flere krisesituasjoner (som skilsmisse og separasjon, dødsfall, selvmord, osv.), og han har vært en samarbeidspartner for lærere under krisesituasjoner. **Ida** har arbeidet i skolen i over 30 år, som kontaktlærer, rådgiver og sosiallærer, og rektor. Både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Hun har treårig allmennutdanning, samt kroppsøving, engelsk, spesialpedagogikk og ledelsesstudier. Hun har deltatt i en del kurs i regi av sosiallærerstillingen. Hun hevder at mulighetene for å delta på kurs er til stede for lærere, men at en er nødt til å ha en egen interesse selv for å melde seg på. Hun har opplevd flere skilsmisser og foreldre som er avhengig av rus. I tillegg til en far som tok selvmord mens eleven lå og sov, hvor



kommunens kriseteam ble koblet inn. *Tikken* har arbeidet i skolen i over 30 år, som kontaktlærer, rektor og faglærer. For det meste ungdomsskole. Hun har en idrettsbachelor med pedagogikk, samt geografi og matematiske fag. Hun har deltatt på flere kurs i regi av skolene. Hun er den informanten som har opplevd flest krisehendelser. Herunder flere omsorgssvikter, lærerkollegaer som har omkommet, flere dødsfall innad i familien til elevene: Her har hun ved enkelte hendelser hatt en tett relasjon til vedkommende som omkom, blant annet broren til nåværende elev som var en tidligere elev som tok selvmord. Hun har i tillegg hatt fire skilsmisser på ett år, hvor to av disse også var påvirket av sykdom, rusproblemer og omsorgssvikt innad i familien.

### 3.3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden ble laget for å passe så godt som mulig til intervjuene, og den kan påvirke strukturen i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) hevder at spørsmålene i intervjuguiden skal være bygget på studiens *hva*, som var det teoretiske synspunktet av temaet. I denne studien var det krise og kunnskap. Under anbefaling fra Robson (2011) ble spørsmålene formulert på en ikke-truende måte, og på denne måten var det lagt til rette for at informantene selv ønsket å svare åpent og ærlig.

Det ble brukt et semistrukturert intervju, hvor intervjuguiden (vedlegg 2) besto av enkelte temaer, og spørsmålene var forbundet til disse. Spørsmålene var også korte og konkrete. De forskjellige temaene var: Innledende spørsmål, Forholdet mellom taushetsplikt og opplysningsplikt, Å avdekke kriser og å hjelpe/veilede dem gjennom situasjonen, herunder forberedelse, generelt og håndtering; Refleksjoner i etterkant, herunder opplevelse av kompetanse og usikkerhet i arbeidet; og til slutt en oppsummering. Etersom det ble brukt semistrukturert intervju så forekom det at enkelte spørsmål ikke ble stilt, og at rekkefølgen ble endret. Dette gjorde at intervjuguiden var nødt til å være fleksibel, sånn at det gikk an å hoppe frem og tilbake i spørsmålene. På denne måten var det mulig å stille oppfølgingsspørsmål, der det var behov for tydeliggjøring av det informantene sa, samt å ha mulighet til å fange opp uforutsette innspill fra informantene. Selv om intervjuguiden skulle fungere som en huskeliste, så ble den fulgt nokså godt. Det hendte at oppfølgingsspørsmål og omformuleringer i oppsatte spørsmål forekom, men alle planlagte spørsmål ble stilt.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) tar for seg intervjuundersøkelsens syv stadier: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering*. Disse gjorde planleggingsfasen og gjennomføringsfasen mer systematisk, sikret en høyere kvalitet i datamaterialet og etterarbeidet lettere. Her blir intervjustadiet greid ut om, og verifiserings- og analysestadiet trekkes opp senere i metodekapittelet. Ettersom det ble brukt et semistrukturert intervju så fløt samtalen mer nødvendig. Spesielt ettersom spørsmål informantene hadde besvart tidligere, ble ekskludert, og ettersom det var mulighet for oppfølgingsspørsmål. Det ble erfart at en spørrende og åpen holdning var nøkkelen for at informantene skulle forklare og reflektere mer.

Ved starten av intervjuene ble det informert om taushetsplikten til informantene, at båndopptaker ble brukt, og at lydfilene ville bli slettet etter transkriberingen var gjennomført. Selv om informantene hadde fått et informasjonsskriv i forkant, så var det viktig å minne dem på enkelte ting kontinuerlig gjennom intervjuet. For å kunne bevise resultatene og kunne gjennomføre analysen grundig, så ble det brukt båndopptaker. På denne måten lå all fokuset i det informantene sa, og jeg var mer «koblet på» i intervjusituasjonen. Tanker ble notert ned i etterkant, fremfor underveis i intervjuene. Det ble også gjennomført tester med båndopptaker i forkant av, samt sjekket kontinuerlig under intervjuene. Menneskelige- og tekniske feil kan forekomme, men det var nødvendig å legge best mulig til rette for at dette ikke skulle skje.

På grunn av smitteverntiltak i forbindelse med Covid-19-situasjonen, så ble det gjennomført videointervju. Dette kunne gi begrensninger i oppfattelse av kroppsspråket fra begge parter. Dermed i anbefaling fra Robson (2011), ga jeg uttrykk for at jeg satt pris på det informantene sa. Jeg var bevisst på å vise at jeg fulgte med, var engasjert, interessert og lyttende, samtidig som jeg ønsket å vise et naturlig kroppsspråk. Krise er et sårt tema, og derfor var det essensielt å vise vennlighet overfor informantene. De ble ikke presset til å fortelle mer enn de var komfortable med, og dersom kroppsspråket deres uttalte at de var nært et bristepunkt så ble det lyttet til. Det ble gitt tilbakemelding etter intervjuene, at det var lærerikt, interessant og nyttig å høre på det de fortalte. Informantene hadde mulighet til å komme med tilleggsinformasjon her. Det ble samtidig gitt informasjon om veien videre. De fikk beskjed om at de kunne kontakte meg ved behov, samt

at de hadde mulighet til å lese transkriberingen dersom det var ønskelig. På slutten ble det en «small talk» for å gi intervjuet en normal avslutning. Informantene ga tilbakemeldinger om at det var interessant å reflektere rundt temaet, og det kunne tolkes som at intervjuet kan ha gitt vedkommende noe tilbake – som igjen er viktig i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tidsmessig ga videointervjuene en rekke fordeler, da informantene ikke trengte å bruke tid og kostnader på transport. Jeg opplevde at det var lettere for informantene å delta på grunn av dette, da de kunne gjennomføre intervjuene fra eget hjem. Det virket også positivt inn på studien ettersom det ble mulig å intervju flere lærere enn planlagt, uten at det var mer ressurskrevende ved at en må reise mellom flere destinasjoner. Samtidig krevde metoden at deltakerne hadde en viss teknologisk kompetanse, da en var nødt til å finne en felles nettverksarena til å gjennomføre videosamtalene på. Det ble gjennomført på det nettstedet informantene ønsket. Som Braun og Clarke (2013) hever, er det en læreprosess å kunne gjennomføre gode intervjuer. Dersom videointervjuene skulle blitt gjennomført på nytt, ville jeg ha notert ned mer kroppsspråk dersom det var behov for det i analysedelen.

### ***Transkribering***

Intervjuene ble transkribert, og på denne måten sto resultatene i form av tekst (Jacobsen, 2005). Ved at intervjuene ble konvertert fra tale til skrift, så ble de forberedt for analysering (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen kunne svekke datamaterialet, da en kan miste intonasjon, stemmeleie, kroppsspråk og åndedrett, dermed *kunne* transkriberingen være en svekket representasjon av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Ettersom intervjuene ble gjennomført på video kan det være at deler av dette likevel var tapt. Samtidig kunne denne transkriberingen styrke analysen, da det gjorde intervjuene mer oversiktlig, strukturert og forberedt til analyse. Under transkriberingen ble flere inntrykk opparbeidet underveis, som gjerne unngikk oppmerksomheten under intervjuene. Detaljerte transkriberinger ble sett på som gunstig, da alt ble skrevet ned ordrett, samt pauser og ord som «ehm», «mhm» osv. ble registrert. Tanker rundt datamaterialet dannet seg under transkriberingen. Jeg la merke til hvordan intervjustilen min kunne forbedre seg til neste intervju, blant annet så la jeg merke til at første

intervju var noe preget av ledende spørsmål og en pratende intervjuer. I de senere intervjuene var jeg bevisst på dette. Dette gjorde at jeg erfarte transkriberingen som lærerikt.

### **3.4 Forskningens troverdighet**

Verifisering av undersøkelsen er det sjette stadiet i intervjuundersøkelsen, som tidligere har blitt henvist til Kvale og Brinkmann (2015). Skal en kvalitetssikre forskningsmaterialet er reliabilitet og validitet nøkkelbegreper, og den blir undersøkt her (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Validitet handler om gyldigheten til forskningen, og reliabilitet om påliteligheten. Ved å undersøke dette, kan en se om forskningen er troverdig eller ikke. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ønsker en gjerne å gjøre forskningen gjennomiktig, slik at den er troverdig. Dette blir gjort ved å gjøre rede for det som ble gjort i forskningsprosessen, og kontinuerlig ta etiske vurderinger. Samt å teste om resultatene er pålitelige og om studien undersøker det den var ment å undersøke. Videre vil det bli gjort en validitet-, reliabilitets- og overførbarhetsvurdering.

#### **3.4.1 Validitetsvurdering**

Validitet dreier seg om hvorvidt forskningen og fortolkningene er gyldige (Thagaard, 2013). Under validitetsvurderingen sjekker en om studien undersøker det den var ment å måle (Silvermann, 2011; Thagaard, 2013). Under anbefaling av Kvale og Brinkmann (2015) ble det gjennomført prosessvalidering, det betyr av validiteten til forskningen ble vurdert gjennom hele prosessen. Samtidig var tolkningene nødt til å være logiske og godt dokumenterte (Postholm, 2010). Thagaard (2013) hevder at gjennomsiktighet kan styrke validiteten til studien. Under studien har jeg forsøkt å gjøre rede for fortolkningene mine grundig, og det kan gjøre resultatene sterkere, og forskningen gjennomiktig (Thagaard, 2013).

En validitetstrussel er å ikke se på motsetningsforhold innad i et fenomen (Silvermann, 2011). Gjennom prosjektet har jeg forsøkt å se på motsetningsforhold i fenomenet, da ved å se på fenomenet fra forskjellige vinkler og vise til forskjellige tolkninger. Andre validitetstrusler er forskerbias og påvirkning (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2008). Forskerbias handler om at forskeren kan påvirke resultatene ved å ta med bakgrunnskunnskap, verdier og teorier inn i arbeidet når en skal tolke og analysere (Maxwell, 2008). Før prosjektet startet trodde jeg at

lærerne ville være observante på viktigheten til krisehåndtering, samt at medmenneskelighet ville være sentralt. Denne bakgrunnskunnskapen kan ha hatt innvirkning på forskningsprosessen, ved at det eksempelvis har blitt lagt ekstra vekt på funn som bekrefter disse tankene. Videre handler påvirkning om hvorvidt forskeren er til stede under for eksempel intervjuene. Ettersom dette gjør at forskjellige forskere kan tolke og analysere forskjellig, så kan forskeren påvirke kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne styrke validiteten her ble intervjuene transkribert nøye, hvor pauser og ord som «ehm» og «mhm», ble notert. Under intervjuene kunne informantene bli påvirket av både forskeren og konteksten. Det er vanskelig å unngå påvirkning, derfor har det vært sentralt å gjøre rede for den.

### **3.4.2 Reliabilitetsvurdering – pålitelighet**

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig, og denne påliteligheten kan sikres ved å redegjøre for alle steg under forskningsprosessen, informere om relasjonen til informantene og ved å gjøre forskningen gjennomsiktig (Thagaard, 2013). I studien blir dette gjort ved å vise til forskningsprosessen, samt at det skilles mellom det innsamlede datamaterialet, egne tolkninger og bakgrunnskunnskaper. I tillegg handler reliabilitet om hvorvidt resultatene av datamaterialet kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), resultatet er et produkt skapt av forskeren og intervjueren sammen, og fordi studien undersøker et fenomen som omhandler menneskelige prosesser og dermed er unikt, kan det være problematisk å reprodusere resultatet eksakt. Dette uansett hvor dyptgående forskningsprosessen er redegjort.

Reliabilitet kan deles inn i intern og ekstern reliabilitet. Repliserbarhet finnes under ekstern reliabilitet, og det er problematisk i kvalitativ forskning da resultatet av forskningen skapes mellom forskeren og informanten, og den påvirkes av relasjon og kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dersom en ser på overensstemmelse mellom forskjellige forskeres datamateriale innenfor samme fenomen, så ser en på den interne reliabiliteten (Thagaard, 2013). Ønsker en å sikre en intern reliabilitet er en nødt til å redegjøre for fremgangsmåten på en oversiktlig, nøye og bestemt måte, da ved å gjøre forskningen gjennomsiktig (Thagaard, 2013). Gjennom hele prosessen har det blitt arbeidet for å sikre at studien er gjennomsiktig, altså i gjennomføring, transkribering og analysering av intervjuene. Ledende spørsmål kunne ha

innvirkning på reliabiliteten. I semistrukturert intervju er det mulig å stille oppfølgingsspørsmål. På grunn av dette kunne det forekomme at disse kunne bli ledende, og dermed påvirke hvordan analysen ble. Her var det derfor viktig å stille etterprøvbare spørsmål for å dobbeltsjekke at begge deltakerne hadde forstått spørsmålet og svaret likt. Samtidig kunne oppfølgingsspørsmål styrket reliabiliteten til studien, da informantenes meninger kom tydeligere frem.

### **3.4.3 Overførbarhetsvurdering**

Overførbarhet handler om hvorvidt forskningsresultatene kan gjelde i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) spør hvorfor en skal generalisere forskningsresultatene, da den vitenskapelige forskningen ikke *må* generaliseres til alle mennesker, steder og tidspunkter. Dette grunnet en gjerne har et humanistisk syn innenfor den kvalitative forskningen, som betyr at hver situasjon er individuell og unik. Denne studien har kun fem informanter som har arbeidet med kriserammede elever. Derfor kan det tenkes at en ikke kan få noe generell kunnskap som gjelder for alle lærere som har arbeidet med kriserammede elever. Dette er på grunn av at alle elever og lærere har forskjellige utgangspunkt. Alle elever takler krisehendelser forskjellig, og alle situasjoner er forskjellig selv om de kan ligne. Derfor gir studien kun informasjon om hvordan disse lærerne opplever arbeidet med kriserammede elever. Likevel kan resultatene gi innspill på *noe* andre lærere kan erfare. Til tross for at forskningen ikke kan generaliseres til alle lærere, betyr det ikke at den er verdiløs. Repstad (2007) hevder at en kan få større forståelse av det sosiale liv. En kan opparbeide seg kunnskap som en kan bruke i videre kvantitativ forskning som kan generaliseres. Selv håper jeg studien kan være til nytte for de som leser den, og eventuelt på sikt være nyttig samfunnsmessig, da undersøkelsen kan bidra til mer kunnskap på området.

### **3.5 Forskningsetiske vurderinger**

For å kunne sikre kvaliteten til forskningen var jeg nødt til å kontinuerlig foreta forskningsetiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015). En burde ta hensyn til etikken i alle deler av forskningsprosjektet (Maxwell, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016), har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal være til hjelp for forskeren under forskningsetiske vurderinger. NESH (2016) «angir hva forskeren bør ta i betraktning og gjør for at forskningen

skal være ansvarlig» (s. 9). Det var blant annet viktig å respektere enkeltmennesket i alle overveielser i prosessen, da, ifølge Thagaard (2013), etiske følger kom som et resultat for hvert valg. Problemstillingen gjorde i tillegg at prosjektet måtte meldes inn til Norsk senter for forskningsdata [NSD] (2019). Dette var på grunn av at prosjektet samlet inn personopplysninger om lærere, og for å kunne opprettholde personvernet til disse informantene og de tidligere elevene til informantene. Da prosjektet var godkjent av NSD (vedlegg 3), så kunne datainnsamlingen starte. Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) trekker frem sentrale områder hvor en var nødt til å ta spesielt etiske vurderinger gjennom forskningsprosessen. Disse er: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*.

### **3.5.1 Fritt informert samtykke**

Informert samtykke er viktig innenfor intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ha fritt informert samtykke ble det lagt til rette for at informantene hadde kontroll over sin egen deltakelse og opplysninger som omhandlet dem, og dermed ble ikke integriteten deres krenket (Thagaard, 2013). Etter NESH (2016) anbefaling, fikk informantene informasjon om formålet til prosjektet og hva det ville bety for dem å delta via et informasjonsskriv, før de ga sitt samtykke. Samtykket til informantene var fritt og informert, det betydde at: mangel på ytre press gjorde det fritt, god informasjon i forkant gjorde det informert, og informantene samtykket ved å dokumentere deres ønske om å delta (NESH, 2016).

Det var en balansegang å vite hvor mye informasjon deltakerne skulle få. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er viktig at deltakerne ikke får for lite informasjon, samtidig som en ikke skal overøse de med for mye informasjon. For å ha det bekreftet at informantene visste hva de hadde meldt seg på, ble det gjennomført en informasjonsdel i starten av hvert intervju. Her ble det informert om studiens formål, temaene, at de kunne trekke seg, mulighet til å stille spørsmål og påminnet taushetsplikten. Her ga informantene nok et samtykke om at de ønsket å delta. For frivillig deltakelse skal det ikke være ytre påvirkning. Ettersom informantene ble spurt av felles kontakter, kan det diskuteres hvorvidt det forekom ytre påvirkning. Kontaktene tok kontakt med vedkommende, og ga dem informasjon om prosjektet før de eventuelt skulle bestemme seg. De som synes prosjektet virket interessant tok kontakt med meg, og informasjonsskrivet ble dermed sendt ut før de kom frem til en avgjørelse om deltakelse. Det er et krav, ifølge NSH (2019) og

Thagaard (2013), at informantene ikke skal få negative konsekvenser dersom de ønsket å trekke seg. Det ble også poengtert da informasjonsskrivet ble sendt.

### **3.5.2 Konfidensialitet**

Ved at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt gjennom hele forskningsprosessen, så forble identitetene til informantene skjult (Thagaard, 2013). Det var sentralt å bruke opplysningene på en måte som ikke skadet informantene. Det var mulighet for at det kunne oppstå etiske dilemmaer, da det var direkte kontakt med informantene. Dette var blant annet knyttet til personopplysninger, da disse kunne identifisere deltakerne (Thagaard, 2013). Da det ble søkt godkjenning av NSD for å gjennomføre prosjektet, ble det informert om å passe på personopplysninger om tredjepersoner, dette var tidligere elever til informantene. Navnet på informantene ble bevart på et adskilt ark, slik at de transkriberte intervjuene også var anonymisert. Alle opplysningene ble bevart et sted hvor det var behov for passord for å få tilgang, samt ble slettet ved prosjektslutt. Informantene ble gitt fiktive navn for å opprettholde anonymiteten deres. I tillegg ble transkripsjonene skrevet på bokmål, for at dialekten ikke skulle gjenkjennes. Skolenes navn er også unngått for å sikre anonymiteten. Enkelte kan, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), ønske å få anerkjennelse for all informasjon de har delt, men dette var ikke noe informantene ønsket.

### **3.5.3 Konsekvenser**

Gjennom hele prosessen ble eventuelle konsekvenser for informantene vurdert, på denne måten ble arbeidet gjort etisk forsvarlig og informantene ble ikke utsatt for belastninger på grunn av deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Det var viktig at det var flere fordeler for informantene, enn potensielle risikoer for å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var eksempelvis viktig å vurdere konsekvenser som kunne forekomme for å sikre konfidensialiteten til informantene. Det å intervju lærere om deres erfaringer om krisehåndtering kunne gjøre dem klar over egen kunnskap, og dermed gi dem mer selvtillit i deres rolle. Det kunne også skape nysgjerrighet over temaet, som ville være positivt for elevene. Samtidig kunne det gjøre at informantene opplevde at de ikke hadde *nok* kunnskap om krisehåndtering. Ettersom krise er et sårt tema, var det viktig å passe på at spørsmålene ikke ble for tunge å svare på for informantene. Det var viktig å la informantene fortelle i deres tempo, ikke legge press på dem, samt å gi dem



pauser der de trengte det. Samtidig var det viktig at informantene visste at de kun skulle svare på det de følte seg komfortable å svare på. I tillegg til konsekvenser for informantene som deltar i prosjektet, kan det også føre til negative konsekvenser for hele arbeidsgruppen. Befring (2007) trekker frem dette, da funnene i studien kan generaliseres til hele arbeidsgruppen. Her vil arbeidsgruppen være lærere i skolen. Her er det sentralt å understreke at disse funnene kun gjelder informantene i prosjektet, og ikke hele arbeidsgruppen.

#### **3.5.4 Forskerens rolle**

Kleven og Hjordemaal (2011) hevder at forskeren er et viktig instrument i datainnsamlingen i kvalitative forskningsmetoder. Som forsker hadde jeg bakenforliggende erfaringer og meninger angående temaet som ble forsket på, og disse lå til grunn for undersøkelsen. All teori som ble valgt ble forstått ut fra egen erfaringsbakgrunn. Eksempelvis ble intervjuguiden utviklet etter hva forskeren selv mente var relevant å spørre om. Hvor stor kunnskap som en kunne oppnå gjennom intervjuet var avhengig av relasjonen som ble skapt mellom forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig at det ble skapt et godt og trygt rom for informantene, slik at de følte de kunne snakke fritt. Samt at forholdet var preget av åpenhet og gjensidig respekt. Eksempel var dersom deltakeren åpnet seg mer enn planlagt, og sa mer enn de kanskje var komfortable med i forkant, da var det viktig å være bevisst på dette. På denne måten ble det sikret at informantene kunne stå inne for resultatet av forskningen. Forskeren var også avgjørende for forskningsresultatet som ble oppnådd, ettersom det var jeg som forsker som valgte utvalget, analysemetode, hva som var formålet med forskningen og hvordan forskningsresultatene ble presentert. Det var også viktig å holde en profesjonell avstand til informantene, slik at studien ikke ble tolket fra et deltaker-perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Under studien har jeg forsøkt å arbeide og tolke så nøytralt som mulig, og bygge disse tolkningene på et teoretisk rammeverk, for å kunne tilføre et utenfra-perspektiv. Samtidig er det gjort et forsøk på å redegjøre for etiske refleksjoner for å sikre studiens kvalitet.

#### **3.5.5 Etiske hensyn**

Ettersom mennesker var involvert i forskningen var det nødt til å ta etiske hensyn gjennom prosessen. Eksempelvis var det ikke sikkert at disse menneskene ønsket å dele sine innerste tanker, og da var en nødt til å vurdere hvorvidt en skulle undersøke disse tankene. I tillegg var

det nødt til å vurdere om den informasjonen som ble tilegnet gjennom intervjuet *burde* bli brukt. Informantene kunne eksempelvis fortelle om sensitiv informasjon som det var viktig å ta etiske hensyn til. Jette Fog (2004) viser til forskerens etiske grunnleggende dilemma. Dette går ut på forskerens streben etter sannhet, og det å vise etisk hensyn til informantene. I denne studien var dette dilemmaet sentralt. Som forsker ønsket en gjerne å få mye informasjon og opplysninger, men da var det viktig å passe på at informanten ikke ble krenket eller satt i en vanskelig situasjon. Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger dilemmaet hvor forskeren arbeider for å handle respektfullt overfor informanten, men at en her risikerer at forskningsmaterialet ikke blir dyptgående nok, og bare berører overflaten. Eksempler fra intervjuene i denne studien var da jeg fulgte med på hva informantene formidlet med språk og kroppsspråk. Ettersom temaet er sårt for informantene kunne det forekomme at det informanten sa ikke var forenelig med kroppsspråket. Da var det viktig å ta etiske hensyn, og ikke spørre for mye, og heller ikke påpeke dette i forskningsresultatet dersom informanten ikke var forberedt på det (Thagaard, 2013).

### **3.6 Analyse av datamaterialet**

Analysing er ett av de syv stadiene i intervjuundersøkelsen som Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem. Thagaard (2013) hevder at en forutsetning for å kunne korrigere studien underveis er at analysearbeidet gjennomføres kontinuerlig gjennom prosjektet. Studiens formål og problemstilling ble tatt i betraktning da analysemetoden som egnet seg best skulle velges. Analysemetoden som egnet seg mest, var kategorisering av datamaterialet. Her ble det brukt en temabasert analytisk tilnærming. Dermed ble materialet kategorisert og systematisert. Dette gjorde datamaterialet lettere å forholde seg til, og lettere å se sammenhengen i. Sammenhengen og meningen i datamaterialet ble undersøkt, og forskjeller og likheter ble bemerket. Det ble undersøkt hva datamaterialet kunne si angående problemstillingen. I tillegg til å kartlegge resultatene, så ble betydningen av funnene undersøkt og drøftet, og det ble gjort rede for hva datamaterialet formidlet, og ikke formidlet (Thagaard, 2013).

Under analysen ble det tatt utgangspunkt i Thagaard (2013) sin temabaserte analytiske tilnærming. Som følge av dette ble temaene gjennomgått grundig, informasjonen fra alle deltakerne ble sammenlignet, og dermed ble en dybdeforståelse av hvert tema sikret. Det informantene sa ble satt i kontekst med selve intervjuet som helhet for å kunne ivareta det

helhetlige perspektivet, og temaene ble i tillegg analysert «på tvers» av hverandre (Thagaard, 2013, s. 181). Det ble funnet kodeord som symboliserte meningen ved innholdet i enkelte deler, og kategorier til flere koder som gikk under samme tema. Da kodingen foregikk ble datamaterialet sortert i forskjellige biter. Thagaard (2013) anbefaler å bruke disse kategoriene da en skal undersøke, vurdere, sammenligne og trekke slutninger av datamaterialet under drøftingen. Selve kodingen skjedde kontinuerlig gjennom hele prosjektet. Ettersom kodingen hadde startet grovt ved utarbeidingen av intervjuguiden, så var de grove temaene allerede fremhevet. Det ble laget skjema som inneholdt disse kategoriene og kodene. Kategoriene ble tillagt beskrivelser fra alle informantene. Variasjon i materialet bestemte hvor detaljerte beskrivelsene innenfor kategoriene var. Det var viktig å ikke ha for mange, eller for få, kategorier. Dette da, ifølge Thagaard (2013), kan gjøre analysearbeidet mindre oversiktlig. Ettersom datamaterialet ble kategorisert, var det lettere å ta gode vurderinger. Etter datamaterialet var organisert ble viktige sitater fra informantene plassert under de ulike kategoriene, slik at de kunne illustrere kategoriene. Da jeg skulle undersøke og trekke slutninger rundt datamaterialet, ble fokuset skiftet mot et tolkende fokus, da en trenger teori (Fuglestad, 2007). Ettersom Tjora (2010) sin stegvis-deduktiv induktiv metode ble brukt, ble det brukt teori for å kunne analysere datamaterialet. I tillegg ble en hermeneutisk tilnærming brukt, så alle komponentene ble tolket hver for seg, i lys av hverandre og sammen som en helhet. Som en hermeneutisk spiral (Jacobsen, 2005).

<b>Kategorier</b>	<b>Koder</b>
Hva er en krise	Krisereaksjoner
Lærernes erfaringer i møte med kriserammede elever	Lærernes opplevelse av seg selv i møte med kriserammede elever Lærernes opplevelse av relasjonen mellom elev og lærer Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med kriserammede elever (inkludert usikkerhet) Pedagogiske tiltak – samtalen Lærernes tilpasninger i skolehverdagen til den kriserammede eleven Forberedelser på det utenkelige – kriseplaner
Samarbeid	Innad i kollegiet Eksterne instanser

	Skole-hjem
Kunnskap og kompetanse	Formell kunnskap Erfaringsbasert kunnskap

Ettersom intervjuguiden min var så omfattende, var det enkelte temaer som ble mer tydelig enn andre. Dermed var det flere temaer jeg ved begynnelsen av studien trodde kom til å spille en større rolle enn de gjorde. Disse var: Elevens reaksjoner; skolen som fristed for elevene; forskjellen mellom taushetsplikt og opplysningsplikt; støtte; hvordan lærere snakker med kriserammede elever; dilemmaet mellom å vente og se, og å gå og undersøke. Disse var inkludert i intervjuguiden, men jeg opplevde ikke at de var sentrale da problemstillingen skulle bli besvart.

## Kapittel 4: Resultat

I dette kapittelet vil empirien bli presentert. Under analysen kom det frem flere koder, og disse ble plassert i forskjellige kategorier. Disse kategoriene og kodene var:

1. Hva er en krise?
  - a. De viktigste krisereaksjonene til elevene.
2. Læreres erfaringer i møte med kriserammede elever
  - a. Lærernes opplevelse av seg selv i møte med kriserammede elever
  - b. Lærernes opplevelse av relasjonen mellom elev og lærer
  - c. Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med kriserammede elever
    - i. Usikkerhet og frykt
  - d. Pedagogiske tiltak - Samtalen
  - e. Lærernes tilpasninger i skolehverdagen til den kriserammede eleven
  - f. Forberedelser på det utenkelige – kriseplaner
3. Samarbeid
  - a. Innad i kollegiet
  - b. Eksterne instanser
  - c. Skole-hjem
4. Kunnskap og kompetanse
  - a. Formell kunnskap
  - b. Erfaringsbasert kunnskap

#### **4.1 «En krise, det er jo noe som inntreffer brått og som får innvirkning på livene deres» – Max**

De fleste informantene var enige om at **krise kan være mye forskjellig**. Max definerte krise som: «En krise, det er jo noe som inntreffer brått og som får innvirkning på livene deres og medfører en sorgreaksjon, som velter om på hverdagen». Dette var representativt på måten de fleste informantene definerte en krise. Gregers forklarte:

Små kriser forekommer ganske hyppig, og store kriser, som for eksempel pandemier, skjer veldig sjeldent. Eller skarpe situasjoner eller den type ting, terror skjer ganske sjeldent. Men små kriser kan skje ganske hyppig. Også kan du si at hvis du definerer helt ned til for eksempel mobbing, så har vi jo undersøkelser som avdekker mobbing som viser at det skjer ganske hyppig, selv om det ikke er veldig utbredt. (Gregers)

De fleste informantene trakk frem omsorgssvikt hvor barnevernet kunne bli innblandet, og spesielt skilsmisser, som de krisesituasjonene som forekommer oftest. Alle hevdet at de hadde møtt mange elever som slet etter at foreldrene skilte lag. På tross av dette hevdet de at alle **elevene reagerer forskjellig**, Ida fremhevet dette: «Noen takler skilsmisse veldig greit, men ikke andre». Andre kriser som ble nevnt var ulykker, dødsfall, sykdom, overgrep, vold, brann, dersom noen ble tvangsutflyttet av landet, drastiske inngrep i familielivet av barnevernet, og flere nevnte at kjærlighetssorg også kunne være en krise. Ida fortalte: «For oss på ungdomstrinnet så var det nesten en krise når kjæresten slo opp».

Flere av lærerne trakk frem at elevens reaksjoner var sentralt for å kunne avdekke en krise, og her ble atferdsendring nevnt gjentatte ganger. Tikken sa: «Det er så vanskelig å skjønne noen ganger, når man ikke, når ingen sier noe, så er det vanskelig å skjønne hvorfor man oppfører seg litt annerledes enn hva som er forventet». Tikkens forklaring er representativt da lærerne påpekte at det kunne være vanskelig å finne årsaken på hvorfor eleven hadde en atferdsendring. Samtidig hevdet flere informanter at det og kunne være vanskelig å finne årsaken bak atferdsendringen ettersom elevene reagerer ulikt på krisehendelser:

Så er det igjen avhengig av hva slags type krise det er, så vil jo elevene reagere ulikt (...)  
Du kan si at en type reaksjon kan ha mange ulike årsaker, og samme hendelse og krise

kan ha ulike reaksjoner hos elever (...) Atferden da som kan være lik hos mange forskjellige barn, kan være vidt ulike årsaker. Sånn at det er vanskelig å vite hva som er årsaken. (Gregers)

**Atferdsendringer** som informantene trakk frem var: At enkelte elever ble trøtte; kunne svare frekt; ble mer aggressive; kortere lunte; kunne ty til tårer; ble ukonsentrerte; kom sent; glemte ting; utagering; at elevene tok på en «maske», og skulle bli kulere og tøffere; og/eller at elevene kunne bli vanskeligere å samarbeide med. Informantene hevdet at flere atferdsendringer gjerne kunne forekomme samtidig. I tillegg til atferdsendring var det flere som trakk frem at de reagerte på **skoleresultatene** til elevene. Gregers sa: «Jeg tenker at når eleven opplever ulike utfordringer så ser vi det gjerne, enten på atferd eller vi ser det på resultater i vurderingssituasjoner». Her fortalte informantene at innsatsen til elevene kunne dale, at elevene ikke klarte å følge med i timen, eller at de ikke klarte å gjøre det som vanligvis var forventet av dem. Elevene kunne også bli fjerne, og mer «drømmende», i klasserommet. Skoleresultatene og innsatsen kunne, ifølge informantene, være preget av konsentrasjonsproblemer som elevene fikk. Max hevdet at «Konsentrasjonsproblemer var det veldig mange elever, eller en del da, som fikk. De nærmeste kameratene fikk jo store konsentrasjonsvansker, og vansker med å jobbe med skolesaker i lang tid etterpå». Tikken trakk frem «flink-pike» syndromet som enkelte elever kunne få. At elevene fikk en unnvikelsesatferd, og gjerne ønsket at alt skulle være normalt. Informantene trakk også frem at **krisen én elev opplever også kunne ramme medelever**. Dette ved at medelevene kunne ha opplevd vonde ting tidligere, eller at de kunne ha blitt påvirket ved at de også opplevde det som en krisesituasjon for dem.

## **4.2 «Mine erfaringer?» - Solveig**

### **4.2.1 «Det er litt vanskelig å klare å tenke, men kroppen mobiliserer seg i krise» - Ida**

Da lærerne skulle fortelle om hvordan de opplevde seg selv i møte med kriserammede elever trakk de frem at de var **sjokkerte** i starten, og gjerne var **usikre** under den første krisehendelsen. Alle informantene var enige om at **de følte at de vokste som lærere og som mennesker** gjennom håndteringen av krisesituasjonene:

«I begynnelsen var jeg helt tom (...) Men en vokser jo etter hvert da, som tiden gikk. Altså, en følte jo at en fikk litt mer kontroll ettersom bølgene hadde lagt seg. (...) Det var veldig utfordrende, men når du føler at du klarer å nå gjennom, og får det til, så er det også tilfredsstillende. Du vokser på det selv» (Max)

Jeg opplever det som veldig spennende, og det er kjekt å kunne være til stede og hjelpe dem. Det er enormt, det **gir enormt god mestringsfølelse** hos voksne når de klarer å finne de tiltakene som hjelper barn å komme seg gjennom den krisen som de er i. Vi som jobber i skolen, vi er jo glad i barn og ønsker det beste (Gregers)

Flere fastslo at egenskaper som å klare å **beholde seg rolig og behersket**, gjorde dem til en «god» pedagog under krisehendelsene. Evnen til å sette grenser for eleven, slik at det ble skapt forutsigbarhet ble trukket frem som en styrke som kunne hjelpe den kriserammede eleven og medelever. Eksempler som ble trukket frem var å sette av tid som den kriserammede kunne bruke til å snakke om krisehendelsen og følelsene sine. Solveig hevdet at elevene følte seg tryggere dersom hun som lærer var trygg, tydelig og klar i kommunikasjonen. Både Tikken og Ida hevdet at **holdningen deres var viktig**. Ida mente at det var viktig å være optimistisk, og Tikken trakk frem holdningen hun hadde ved starten av arbeidet. Tikken hevdet at hun var handlingssterk, og at det gjerne kom fra erfaringene hennes: «Jeg tror ikke jeg blir sånn «åh, nå må jeg ha møte om det», men jeg sier heller «dette må vi sette oss ned og snakke om» (...) Men jeg tror det kommer litt med erfaringen min». Gregers trakk også frem at det var sentralt å beholde roen: «Jeg prøver å være rolig uansett, så høflig og omsorgsfull, og prøver å forstå (...) **I en krise stort sett så tror jeg det å være rolig og trygg person er den viktigste egenskapen**».

#### **4.2.2 «Det var nok noe som gjorde at mitt forhold til de ble tettere, og kanskje og at jeg ble en enda tydeligere voksenperson» - Solveig**

Alle lærere trakk frem **viktigheten med gode relasjoner til elevene** i ett tidspunkt av intervjuene. Alle hevdet at gode relasjoner til elevene er viktig, og at det er med på å påvirke læringsutbyttet til elevene. Gregers forklarte: «Det aller viktigste som påvirker elevens læringsutbytte, det er jo relasjonen til læreren, (...) det at læreren er i kontakt med de jevnt og trutt, det tenker jeg er det viktigste arbeidet som skjer». Ida og Tikken fortalte at de hadde vært

kontaktlærer til de kriserammede elevene, dermed hadde de opparbeidet seg god relasjon til vedkommende. Dette gjorde at de ikke hadde opplevd en krisesituasjon uten en nær relasjon til eleven i forkant. Gregers og Max derimot, hadde begge arbeidet som avdelingsledere under en krisehendelse. Derfor var begge enige om at **relasjonen deres til elevene utviklet seg gjennom krisearbeidet**, og at krisearbeidet gikk bedre etter de hadde opparbeidet seg en god relasjon: «Absolutt, i alle fall når jeg var kun avdelingsleder og når jeg ikke har så stor, på forhånd, kontakt med elevene, så kommer du nærmere dem etter en sånn hending» (Max). Tikken bemerket seg at en gjerne kom nærmere eleven når de merket at du var der for dem, og støttet dem. Solveig sa blant annet:

Det var nok noe som gjorde at mitt forhold til de ble tettere, og kanskje og at jeg ble en enda tydeligere voksenperson. Denne jenta hadde jeg i utgangspunktet ikke noe nært forhold til, og hun var en risikoelev som holdt alle andre på en armlengde avstand, men det gjorde at jeg fikk et mye nærmere forhold til henne. I starten likte hun det ikke i det hele tatt, hun ble rasende, men etter hvert så så hun at det kanskje både var nødvendig og bedre. (Solveig)

Ida hevdet at relasjonen hennes til den kriserammede ble bedre etter krisehåndteringen. Hun viste også til at relasjonen hennes til elevens foreldre, samt mellom medelevene ble bedre. Hun la ved at det gjerne kom an på type krisehendelse som hadde forekommet:

Ja, så du kommer nært, ikke bare eleven, men elevens foresatte. Også føler jeg at det utvikler seg også i klassen i mellom (...) eleven står veldig godt der, og blir veldig ivaretatt (...) Det ble egentlig et ekstra godt samhold mellom elevene etter det. De var jo i begravelsen da, sammen. (Ida)

#### **4.2.3 Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med elever i krise**

*«Det er jo vanskelig å møte så mye sorg» - Max*

Max la vekt på vanskeligheten ved å **møte sorg blant elevene** da medelevene omkom i ulykken. Han fortalte at tanker som «Hva skal vi gjøre nå?» var de vanskeligste, samt spørsmål om hva en skal si og gjøre. Flere anså at det å **være følelsesmessig engasjert i krisehendelsen selv** var utfordrende. Informantene synes det var utfordrende å høre detaljene om krisehendelsene.



Tikken og Ida påpekte at det var vanskelig å se reaksjonene til elevene da hun skulle informere medelevene om krisehendelsen. Solveig beskrev også disse utfordringene:

Det mest utfordrende var jo å være i rettsaken, å høre jenta fortelle i detaljer om hvordan denne voldtekten hadde foregått, det var utfordrende. (...) Det gikk helt greit å støtte min elev, men man må jo holde tungen rett i munnen så man ikke fordømmer den andre. (...) Det tok jo mye krefter. Ja, det gjorde det. Det var liksom sånn du tenkte på før du sovnet, og det første du tenkte på når du sto opp. Men jeg tenkte jo først og fremst at jeg er voksen, dette må jeg bare takle og stå i, det er både en del av jobben min også er jeg faktisk et medmenneske. Det gikk helt fint, men når denne saken var over, da var jeg ganske ferdig. (Solveig)

Flere anså det å være **direkte involvert i krisehendelsen** som vanskelig. Tikken trakk spesielt opp dette da hun gjerne kunne bli berørt, men ikke på samme måte følelsesmessig dersom hun sto utenfor situasjonen. Dette gjaldt gjerne skilsmisser og omsorgssvikter, fremfor da hun var direkte berørt ved krisehendelsen som angikk personer hun kjente utenfor skolen:

Da vi måtte informere medelevene til denne jenta, ikke sant, for på trinnet så kjenner de hverandre godt, og det synes jeg, det var veldig tøft for meg, synes jeg selv. For jeg skulle jo fortelle at broren hennes var død, samtidig som det var en av mine tidligere elever (...) Jeg hadde jo hatt han tre år før, så det var liksom ikke så lenge siden. Så det synes jeg selv var tøft å bare stå der og fortelle. (Tikken)

Tikken fortalte at hun tidligere hadde vært sint på foreldrene, ettersom foreldrene ikke hadde forstått hvor stor innvirkning handlingene deres hadde på elevene:

Du tenker jo at først og fremst skal du være der for eleven, og vise at du er en voksen som skal være der, som de kan komme til. Samtidig så, i hvert fall når det er disse skilsmisse, så blir du jo ofte sint på dem som, fordi de voksne hjemme der ofte ikke har forstått hva de forårsaker (Tikken)

Flere hevdet at det enkelte ganger kunne være vanskelig å få eleven til å være ærlig og åpen, og fortelle om hva som hadde skjedd. Informantene trakk frem at **det kunne være vanskelig å gi råd**, da en ikke skulle grave for mye ettersom krisene ofte var private. **Utfordringer rundt å håndtere situasjonen riktig** ble også belyst, da det var svært viktig for lærerne.

*«Nei, jeg følte meg jo usikker hele tiden» - Solveig*

Flere informanter uttrykte en **usikkerhet og frykt** da de sto i **den første alvorlige krisehendelsen**, og at de da ikke følte seg forberedt. Max la ved at: «Når det skjedde, spesielt den første krisehendelsen, så følte jeg jo ikke at jeg hadde noe sånt i det hele tatt, for det var jo mer som en tsunami som kom». Samtidig trakk flere frem usikkerheten rundt det å undersøke nærmere, da de mente at det var viktig at ting ble gjort «riktig», og i riktig rekkefølge. Ida forklarte:

Utfordringer til å avdekke? Det er o liksom på en måte at du må være veldig sikker, spesielt hvis du skal gå videre. (...) For noen så kan en melding til barnevernet gjerne skape vondt verre, hvis det går på en måte som ikke er undersøkt nok. (Ida)

På tross av usikkerhet i den første hendelsen, **følte flere at de hadde en faglig trygghet i selve klasselederrollen** utenom krisesituasjonene. Solveig fortalte: «Jeg følte meg nok som en sterk voksenperson». Ida la ved: «Nei, jeg føler meg veldig trygg, og jeg vet jeg kan hente kontakt eller hjelp, jeg kjenner systemene».

Flere bemerket seg usikkerheten rundt at det kontinuerlig var flere valgmuligheter, og da trakk de frem hvor **viktig det var å gjøre «riktig, og at dette gjerne kunne skape usikkerhet**. Max påsto: «Jeg var jo veldig opptatt av å gjøre det riktig, kanskje litt for mye, fordi jeg tror at det blir mer viktig å kunne improvisere altså. Selv om man ikke skal gjøre noe galt». Solveig beskrev gjerne følelsene som flere informanter satt inne med:

Nei, jeg følte meg jo usikker hele tiden i den saken, men jeg drøftet jo hele tiden veien videre med min sjef, og med helsesøster og sånt. Og de var jo også til dels usikre. For det er jo ikke èn løsning som er riktig for alle, men vi måtte jo bare satse på at «okei, nå gjør

vi det sånn, ferdig». Og da står vi med den løsningen, og ser fremover. Men jeg var jo usikker, jeg hadde jo aldri vært i en sånn situasjon før. (Solveig)

Da informantene trakk frem usikkerheten rundt det å velge riktig handlingsalternativ, så var det flere som påsto at det ga **mulighet for læring**. Gregers sa: «Da gjelder det på en måte å evaluere situasjonen og prøve å ta lærdom av det, det er kjempeviktig». Ida fremhevet også dette, og poengterte at det var viktig å rådføre seg i forkant: «Jeg har heller spurt «er det lurt?», før jeg gjerne har gjort noe, så har jeg alltid forsikret meg om det med andre kollegaer eller rektor». I tillegg ble det trukket frem **usikkerhet når kunnskapen ikke strekker til**, Ida sa: «Det er når krisen er så alvorlig at din kunnskap ikke strekker til». Samt **usikkerheten rundt at ingen krisehendelser er like**:

Utfordrende, fordi ingen kriser er like. Det er jo ikke noe fasitsvar på hva man skal si og gjøre, så man må, ja, man må rett og slett prøve seg frem. Og folk reagerer forskjellig, sånn at det som kanskje funket på en jeg har hatt før, kanskje ikke fungerer på denne som opplever noe lignende, sånn som når jeg fortalte om den jenta som mistet faren sin til kreft, og kanskje vil jeg oppleve det igjen, også vil det være helt annerledes. (Tikken)

**Frykten for å ta tak i et problem, og hva det kunne medføre** ble også tatt opp under intervjuene. Her kom forskjellige erfaringer frem. Ida trakk frem at hun ikke følte på denne frykten, og sa: «Nei, jeg har aldri hatt denne frykten, haha. Jeg har fulgt min magesfølelse, innhentet og spurt». Max hevdet derimot at han hadde mer frykt ved den første krisehendelsen, enn ved den andre, dette var på grunn av erfaring. Han sa: «**Der var nok erfaring med den første og hjelp**, selv om det var to vidt forskjellige krisehendelser». Tikken viste til frykten i forhold til skilsmisser, hvor foreldrene til eleven kunne reagere:

Jeg tror det jeg kanskje frykter er at, hvis du ser at en elev har et problem og det gjerne er noe med splittelse i familien å gjøre, så er du redd for at en av, kanskje en av de foresatte kan bli virkelig sure på oss, eller på meg da. (...) Men du, jeg tenker alltid at så lenge jeg mener at jeg har gjort det for elevens beste, så får det ikke hjelpe. (Tikken)

#### 4.2.4 «Men det jeg følte jeg kunne gjøre var å prate, og la dem prate, og prøve å forstå» - Max

Informantene trakk frem **samtalen som et godt pedagogisk tiltak** for å hjelpe de kriserammede elevene. De meddelte at de hadde hatt mange samtaler, og at mye av tiden gikk til det. Dette var både med elever, men også foreldre i enkelte hendelser. Max trakk frem at å ha en evne til å få kontakt med elevene var sentralt i yrkesutøvelsen. Informantene fortalte at det var viktig å legge til rette for at samtalen kunne skje, og i tillegg at det var viktig å snakke med elevene, men også å la elevene få prate. Gregers og Max mente at det var viktig å la elevene legge premisser for hvordan krisesituasjonen skulle håndteres videre.

Men det jeg følte jeg kunne gjøre var jo **å prate, og la dem prate, og prøve å forstå**, uten å gjøre noe mer. (...) Da føler jeg at det er viktig å la dem legge premisser for hva vi skal gjøre, altså. Lytte. Å være den som lytter. **Ha to ører og en munn**. Det er nok det viktigste. Å la dem få snakke. (...) Der tror jeg, om jeg kan si det, at jeg er flink til å snakke med folk om sånne, i sånne situasjoner. (Max)

Max hevdet også at flere elever kom uoppfordret opp til han for samtale. Flere forklarte at det første de gjorde var å snakke med eleven, og fortelle dem hva de hadde registrert:

Jeg vil jo ta den eleven til side og si at, få en prat med vedkommende. Det er jo det aller første. Si hva jeg har registrert. At du er mye sliten og trøtt, for eksempel, at du ikke gjør skolearbeidet som du pleier, eller, ja. Si hva jeg har registrert. Og spør om det er noe spesiell grunn til det. Også må man jo håpe at eleven forteller. Og hvis vedkommende ikke gjør det så må man begynne å spørre litt mer spesifikt. Om de sover om natten, spiser mat, om de, hvordan de har det med venner. Om de har opplevd noe nettmobbing, for eksempel. Må begynne å spørre mer spesifikt. (Solveig)

Alle informantene påsto at de hadde hatt en åpen **dialog med elevene** i krisesituasjoner, både den direkte berørte eleven og medelevene. Solveig trakk frem at hun blant annet opprettet et «pratehjørne», hvor det var satt av tid i uken hvor elevene kunne lufte tanker og følelser, og prate fritt. Resten av uken var det krisefritt, og fokus i å lære. Hun viste til overgrepshendelsen hvor de snakket mye om hva det ville si å ha ansvar for eget liv og oppførsel, og alkohol innad i klassen.

Ida poengterte at dersom elevene ikke klarte å fortelle om følelsene sine med ord, så kunne **de ha samtalen skriftlig**, ved at de skrev hva de følte: «Til at noen som gjerne ikke er så verbalt sterke, og ikke liker den nærkontakten, til at det kommer frem i skriftlig arbeid, at de forteller». Tikken fortalte at hun gjerne ville ta en prat ved mistanke, enten gjennom en elevprat, eller at hun tok det opp under elevsamtalene. Hun trakk frem at det var flere som ikke ønsket å snakke om det, men at hun ofte ga beskjed til den kriserammede eleven at de kunne ta kontakt dersom de ønsket en samtale:

Men allikevel så tenker jeg det å bare være til stede, og ha noen å snakke med når de trenger det. For noen har jo behov for å snakke om det, men samtidig så vil ikke andre snakke i det hele tatt. Så det er vel litt sånn, det er litt personavhengig tenker jeg.

(Tikken)

Under intervjuet kom den **nåværende koronasituasjonen** i Norge opp, og Gregers fortalte at de har opprettet mindre grupper slik at elevene har mulighet til å snakke om situasjonen samfunnet befinner seg i. Dette var på grunn av at situasjonen preger elevene. Her kan elevene snakke om alt rundt situasjonen: Hvor lenge det kommer til å vare; hvor farlig det er for elevene, elevens signifikante andre og resten av befolkningen; hva en skal gjøre dersom familiemedlemmer blir syke; og hvor de generelt kan stille spørsmål de tenker på. Gregers forklarte: «Også har vi, er vi og i gang med å ha litt sånn jente- og guttegrupper, hvor vi kan samle grupper av elever og snakke litt om andre ting enn bare sånn faglige ting».

#### **4.2.5 «De bør få litt sånn spesialbehandling etter noe sånt skjer» - Max**

Flere av informantene hevdet at **berørte elever burde få spesialbehandling**, spesielt de som ble rammet hardest av hendelsen. De la ved at det gjerne kom an på eleven, med tanke på hva slags spesialbehandling som ble iverksatt. Max påpekte at: «Men altså at de bør få litt sånn spesialbehandling etter noe sånt skjer? Dem som ble rammet hardest av det. Det synes jeg absolutt, det må jo gjøres. (...) Det kommer mye an på hvordan eleven er». Videre trakk han frem at etter den første hendelsen så ble skoledagen lagt om. Alle elevene fikk mulighet til å gå ut av undervisning og være med i andre plattformer, snakke med sosiallærer og psykologer. Flere av informantene hevdet at det var viktig å få skjønne at ting ikke hastet, at **elevene må ta seg tid**

**til å takle hendelsen**, samtidig som at det var enkelte elever som gjerne ville fortsette som normalt:

Da begynner du å se på hva eleven har behov for, og noen ganger så kan vi hjelpe selv og legge til rette. Lempe litt av en periode, gi de litt omsorg og pusterom, eller det kan tenkes at det må anmeldes til helsesøster som kan høre med foreldrene, høre hva de tenker. Er det noe de trenger hjelp med for å få hverdagen til å gå i hop med utsikten frem. (Gregers)

Alle informantene hevdet at **skolen deres hadde lagt noe til rette for elever i krise**. Tikken opplyste om at det kunne være at det har blitt bedre med tiden: «Når jeg tenker på alle de årene jeg har jobbet som lærer så føler jeg at de har vel stort sett, der jeg har jobbet, blitt mer og bedre tilrettelagt jo nærmere vår tid vi er kommet». Max la ved at dersom krisehendelsen også berørte flere elever, så tok de hensyn til det og la til rette for dem i tillegg: «Når det påvirker andre elever så prøver vi å ta hensyn til det». Samtidig som enkelte ønsket tilrettelegging, fastslo Solveig at det kunne forekomme situasjoner der det beste var å fortsette som normalt. Men at her var det **viktig å gjøre avtaler underveis om det var nødvendig**:

Jeg personlig er jo av den oppfatning at vi er fornuftige å opprettholde normalitet. Det til normale elever. (...) Som regel så går det bra med små tilpasninger. (...) For mange av disse så er jo skolen eneste faste holdepunktet og det er der de blir sett og bekreftet. Og hvis vi skal begynne å lempe opplegg der, og spesialsyn, så blir det enda mer synlig at «her er det noe rart», eller noe med dem. Så normalitet så lenge som mulig, og i dialog med eleven, finne ut om det er noe ekstra de trenger. (Solveig)

#### **4.2.6 «Det er klart at skolen er pliktig til å ha en kriseplan» - Ida**

Alle informantene hevdet at det var viktig at skolen hadde en kriseplan. Max fortalte at skolen hadde en kriseplan før den første krisehendelsen, men at den ikke var gjennomgått. Han sa at den ble grundig revidert i etterkant av krisehendelsen. Solveig fortalte derimot at de ikke hadde en kriseplan før den første hendelsen, men at de utarbeidet en i ettertid. **Alle informantene var enige i at det var viktig å ha en slik plan**, blant annet sa Ida: «Men det er klart at skolen er pliktig til å ha en kriseplan». Tikken påsto at det kunne ha vært hjelpsomt å ha noe skrevet ned,

om hva som kunne vært lurt å si dersom en havner i en krisesituasjon. Gregers hevdet at de hadde kriseplaner på flere områder med tiltak om hva en skal gjøre i forskjellige situasjoner, og at denne blir gjennomgått i begynnelsen av hvert skoleår. På denne måten skal alle lærerne vite hva den inneholder. Informantene trakk frem at selv om skolen har en slik plan, så **er elevene forskjellig, og alt fungerer ikke for alle**: Tikken sa: «Så det er egentlig utarbeidet en sånn pakke hvis det skulle skje noe med en elev, men allikevel selv om det finnes noe sånt, så vet man jo aldri». Max påsto at det var viktig å se behovene til eleven, fremfor å bare følge en plan:

Jeg tror **at det blir mer viktig å kunne improvisere altså**. Selv om man ikke skal gjøre noe som er gærent, men det han føler selv er rett, enn å sitte med et papirark. Når vi er ferdig med punkt èn så skal vi til punkt to. Det er jo som at **hver elev er forskjellig**. Hvis en skal følge en plan, føler jeg da, det er ikke sikkert det er riktig, men jeg har tenkt på det selv. **Det er ikke alltid at alt fungerer for alle elever**. (Max)

At det var skolens ledelse eller ressursteam som hadde laget kriseplanene, var noe alle informerte om. Flere av informantene sa at ressursteamet besto av blant annet rektor, assisterende rektor, avdelingsleder, inspektør, rådgiver, sosiallærer, helsesøster, miljøarbeidet og spesialpedagoger. Max la ved at kontaktlærerne og representanter fra helsevesenet også var med i revideringsarbeidet. De hevdet at ressursteamet kunne sende bekymringer faglig og sosialt. Enkelte informanter trakk frem en **bekymring om at kollegiet kanskje ikke føler eierskap til planen**, da den ble laget av ressursteamet og ledelsen. Gregers problematiserte dette:

Den går vi gjennom i begynnelsen av hvert år, så alle vet hva den inneholder. Men det er jo en tykk perm, så om alle lærerne har lest den permen fra A til Å, det tviler jeg på. De vet hvor de skal finne informasjon når de trenger den, og det er jo det viktigste. (Gregers)

Flere påsto at skolene var blitt flinkere til å gjennomgå disse beredskapsplanene innad i kollegiet. Gregers hevdet at det gjerne ble tatt opp på kurs, diskutert innad i ledelsen, og snakket om i kollegiet. Ida sa at det gjerne ble gjennomgått hvert år, og at de hadde enkelte kurs. Hun la til at skolen har blitt flinkere til å ta risikoanalyser og konsekvensanalyser for å være forberedt på eventuelle krisehendelser. Tikken hevdet også at de har gjennomgått det hvert år, og at de har

snakket om sorgpakken som ligger der. Ida sa at det fortsatt var mulighet for forbedring: «Så gradvis synes jeg vel at skolene har blitt flinkere, men vi kan jo bli mye flinkere til å være i forkant».

#### **4.3 «Det er viktig å skjønne det at det må du ikke stå i alene» - Solveig**

Et tema alle informantene trakk frem som sentralt for å gjennomføre krisearbeidet i skolen var samarbeid. Alle hevdet at det var viktig at en visste at **en ikke sto i arbeidet alene**, og at en visste hvor en kunne søke hjelp:

Det er viktig å skjønne det at det må du ikke stå i alene. (...) Du må ikke stå i det alene som lærer. Hvis du har mistanke om at her er det noe som ikke er bra, da er det folk rundt deg som har kompetanse på det, og som kan hjelpe deg. (Solveig)

Tikken hevdet at hun ikke følte hun klarte å fikse krisesituasjonen alene, uten hjelp. Ida påsto at det var viktig med samarbeid i forhold til å få tilbakemelding og motivasjon til det videre arbeidet. I tillegg til det trakk hun frem viktigheten i samarbeidet, slik at lærerne ikke gjorde noe feil, eller ødelegger relasjoner:

Ja, det er jo å ha gode hjelpere rundt, bli oppmuntret, få positiv feedback på det du gjør hele veien, at det er rett, altså når du står selv i situasjoner så kan du aldri stå alene. (...) Ja, det er veldig viktig at en lærer blir støttet og oppmuntret, og får ros. (...) Det er klart at **lærerne trenger på en måte hjelp til å fungere**, bli veiledet på en måte som gjør at det ikke ødelegger relasjonen til elevene, til foreldre, det kompliserer det veldig i det vanskelige arbeidet de står overfor. (Ida)

Solveig trakk frem at det kunne være **vanskelig å stå i situasjonene alene**, derfor var samarbeid viktig:

Som kontaktlærer så var det kanskje litt mye informasjon som var vanskelig å forholde seg til, som man ble sittende med helt alene. Også jeg skulle jo i den situasjonen ønske at jeg kunne h lempet alt over på en helsesøster eller psykolog. (Solveig)



#### 4.3.1 «Men det er greit å ha snakket om det, på jobben» - Tikken

Flere informanter hevdet at **samarbeid var viktig**. Ikke bare med andre instanser, men det å kunne samarbeide med noen innad i skolen. Solveig fortalte at de hadde godt samarbeid med faglærere som var direkte involvert med eleven: «Vi har prøvd å forholde oss til prinsippet om «need to know». (...) Altså, vi er jo nødt til å drøfte det med kollegaer som har eleven kjempeofte, og de må jo informeres». Tikken hevdet at det var veldig fint å ha noen **å snakke med om krisehendelsen, spesielt sosiallæreren** som hadde sosialpedagogikk i bakgrunnen. Hun påpekte at hun også samarbeidet med faglærere som var direkte involvert i eleven, og ved større kriser så var ledelsen også involvert. Men først og fremst var det kontaktlærer, faglærer og helsesøster som var gode støttespillere:

Hvis det er elever som det går, som preger hverdagen deres, så har vi gjerne spurt eleven «er det greit om vi informerer de andre faglærerne dine, sånn at de er litt obs på, sånn at de vet hvordan du har det?». (Tikken)

Flere informanter trakk frem den andre kontaktlæreren dersom de delte klasse, skolens rådgiver og sosiallærer som de beste samarbeidspartnere. Det ble også påstått at de ble godt ivaretatt av kriseteamet på skolen. Andre informanter, som for eksempel Solveig, hevdet at den beste samarbeidspartneren var rektor, og at hun bare samarbeidet med kollegiet om hvordan de skulle informere sine klasser. Solveig sa: «Det var en mann som hadde han andre eleven, men det var rektor som var min beste samarbeidspartner. (...) Jeg følte at jeg ble backet 100 prosent». Motsetning til dette var Ida, som kun samarbeidet med rektor for å oppdatere vedkommende om hvordan lærerne skulle arbeide med videre oppfølging av eleven. For Max var kollegiet **samstemte over hvordan de skulle møte situasjonen** og bygge skoledagen videre. Han hevdet at samarbeidet på skolen var bra, og at det ikke var noen uenigheter om hva som måtte gjøres. Gregers og Solveig var ikke like enige i dette:

Nei, det er ikke alltid vi er enige, for **det kan være mange veier som kan føre til rom**. Også kan det være at det kanskje ligger løsninger som vi ønsker, men som vi ikke klarer å gjennomføre fordi vi ikke har ressursene, eller det kan være andre utenforliggende årsaker. (Gregers)

**Ikke uenigheter når det har vært viktige alvorlige ting**, da har jeg opplevd at vi har vært temmelig samkjørte. Men hvis det har vært mindre alvorlige ting, (...) da har vi nok vært uenige om hva som er relevant å gjøre. (Solveig)

#### **4.3.2 «også trenger lærerne faglig støtte fra andre fagfelt» - Ida**

Som en ser fra før, så var informantene enige i at samarbeid, og det å ikke stå alene, var sentralt i kunne håndtere krisehendelsen. Ida sa blant annet at: «også trenger lærerne **faglig støtte fra andre fagfelt**». Max trakk også frem dette, og sa: «Er det så ille at eleven må ha profesjonell hjelp fra helseetat, psykolog, så skal dem ta over. (...) Profesjonell hjelp fikk dem mer hos sykepleiere og psykolog, som vi hadde tett samarbeid med». Flere svar fra andre informanter samsvarte med det Ida og Max hevdet, da flere var enige om at det var viktig å søke hjelp fra eksterne instanser som hadde mer kunnskap og kompetanse. Solveig fortalte: «Nå var jo jeg heldig da, som hadde disse instansene rundt meg, med fagfolk som kunne hjelpe. Så når jeg følte at dette fikser jeg ikke, så sa jeg rett og slett ifra». Gregers understreket at det var viktig å vite *hvor* en kunne søke hjelp:

Og det som jeg tenker kanskje noe av det viktigste er jo det at vi vet hvilke, **hvor vi kan søke råd og hjelp når du står fast**. Et apparat i ryggen, som kan henvise deg til helsesøster, PPT, fastleger, eller det er andre som vi kan henvise til, eller søke råd hos. Det er kjempeviktig. Vi klarer aldri å lære alt. (Gregers)

Gode samarbeidspartnere som ble nevnt var helsetjenesten, psykolog, helsesykepleier, prest, barneverntjenesten, fosterhjemstjenesten, mestringsenheten, kontakt- og kriseteam i kommunen, skolens rådgiver og sosiallærer og psykologer og spesialpedagoger i PPT, som kunne gi mange råd på områder og eventuelt henvise videre til Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Flere trakk frem at det kom litt an på krisehendelsen, i forhold til hvem som ble koblet på. Det ble lagt ved at i ulykker så blir kommunale kriseteam koblet på umiddelbart.

I dag er det store diskusjoner på hva som inngår i arbeidsansvaret til lærerne, og informantene hadde egne tanker om hvor mye de som pedagoger skulle gjøre i krisearbeidet. Ida poengterte blant annet at det kanskje er vanlig å gå litt inn i helserelevante områder, og sa: «Veldig mange

lærere føler nok at du beveger deg inn på helse relaterte ting, og veldig mange lærere føler jo at de trenger litt hjelp og støtte sånn faglig, til å hjelpe elevene», mens Gregers mente at dette var et vanskelig grenseområde: «Det er **et vanskelig grenseområde**». Max hevdet at «Nei, mye var nok **utenfor mitt ansvarsområde**», mens Tikken mente at det var viktig å: «Jeg tror man må skjønne at man, vi er pedagoger, vi kan ikke fikse opp i alle problemer bestandig».

Flere hevdet at **medmenneskeligheten i lærerrollen var sentralt**, at den erfaringsbaserte kunnskapen her hjelper læreren å stå i situasjoner som hjelper eleven. Max var en av de som mente dette, og sa at: «Det å bry seg. **Vær verken lærer eller terapeut, men vær et menneske.** Det tror jeg er det aller viktigste av alt, altså». Samtidig mente andre at det var viktig at pedagogen vet at en ikke er en psykolog, at en visste hva som er innenfor sitt ansvarsområde og kompetanseområde. Tikken sa: «Det å **henvise de videre**, fordi ingen av oss som jobber som lærere, har noe utdanning i å være en terapeut. Ofte så føler man seg jo som en psykolog noen ganger, og man skal være en sånn multikunstner». Parallelt med dette kom dilemmaet opp om hvor mye lærerne skulle gjøre i situasjonene som forekom, dette var noe Solveig og Gregers trakk frem:

Det er sykt **viktig at vi skjønner at vi ikke er psykologer** altså. Vi har ikke noe utdanning i det. Vi er kunnskapsformidlere, først og fremst. Selv om det kanskje er det vi bruker minst tid på. (...) Min jobb er å støtte eleven. (Solveig)

I øyeblikket, i situasjonen, så må vi jo på en måte prøve å ivareta de behovene som både eleven i krise har, og resten av klassen. (...) Men vi sier at vi driver jo ikke med terapi i skolen, sånn at når barn har behov for ting så prøver vi å henvise de videre. (Gregers)

Flere beskrev at det var viktig å være et medmenneske til eleven, men samtidig sikre at eleven får hjelpen som det var behov for:

Dilemma er jo at du jobber med følelser og menneskehjernen, og det å være trygg på at eleven får profesjonell hjelp. Som lærer kan du være medmenneske og strekker til faglig til et visst punkt. (...) Jeg føler at pedagogene er opptatt på at det har jeg ikke kompetanse til. Jeg må vite at eleven får faglig hjelp. (Ida)

### 4.3.3 «Å vise familien at du er der» - Tikken

Flere informanter påpekte at det var viktig med **god kommunikasjon med hjemmet**, og det å vise at en var der dersom det var behov for det. Tikken hevdet at det viktigste var: «Å vise familien at du er der», mens Solveig la vekt på at: «Og så sant eleven er under 18 år, og det er alvorlig, så skal man jo informere foresatte og andre etater som eventuelt skal inn i bildet». Max fortalte at under den første krisehendelsen på skolen hadde assisterende rektor tatt kontakt med foreldrene, og sagt at hvis de trengte hjelp så skulle de gi beskjed. Ettersom de ikke fikk noe tilbakemelding, så ble det ikke mye samarbeid med hjemmet. Max fortalte at dette var noe han hadde brukt mye tid å tenke på, **og som han ønsket å gjøre bedre ved neste krisehendelse:**

Ja, der involverte vi oss sikkert altfor lite. (...) Altså, det var jo så kaotisk i den perioden etter det skjedde at jeg husker ikke stort hva jeg tenkte. Men jeg har jo tenkt det at vi burde nok ha tatt mer kontakt med foreldrene til eleven, enn det vi gjorde. (...) Så foreldrene ble vel mer eller mindre glemt. (...) Men etterpå da tror jeg vi var flinkere til å behandle både foresatte og venner bedre enn vi gjorde den første gangen. (Max)

Informantene trakk også frem **at type krisehendelse avgjorde hvor god kommunikasjon det var**. Krisehendelser som dødsfall og ulykker hadde ofte et bedre samarbeid med hjemmet, enn dersom omsorgssvikt forekom. Tikken belyste at foreldresamtaler kunne forekomme: «I tillegg til at, det er ikke så ofte vi har hatt foreldrene inn til samtale, men det har jo hendt at vi har snakket med bare foreldrene, hvis vi ser, for eksempel særlig i skilsmisser». Solveig trakk frem at enkelte ganger var ikke samarbeidet med hjemmet bra: «Nei, det var ikke noe godt samarbeid med hjemmet! Far var ja, ikke særlig tilstedeværende, hadde også et kriminelt rulleblad, så det var barnevernet som først og fremst vi samarbeidet med. Og etter hvert fosterhjemstjenesten». Gregers hevdet at enkelte lærere kanskje ikke hadde like godt samarbeid med hjemmet, og at foreldrene da kunne komme til han, som avdelingsleder, og søke støtte:

Det er først og fremst læreren som er i kontakt med eleven og foreldre, fordi læreren er jo den personen eleven kjenner best. Det er jo de færreste elevene jeg kommer borti. Og noen ganger så opplever kanskje foreldrene at de ikke får den støtten hos læreren som de ønsker, og da kan de komme til meg og få det. (Gregers)

Ida fortalte at dersom det var dårlig samarbeid, eller kommunikasjon, mellom læreren og hjemmet, så kan det skade relasjonen læreren hadde til elevens foreldre:

For noen så kan en melding til barnevernet gjerne skape vondt verre, hvis det på en måte ikke er undersøkt nøye nok. Foreldrene skal på en måte vite at du melder. (...) De kan ikke nekte det, men de skal vite hva det er du har skrevet. (...) Det kan på en måte, hvis du ikke har formulert deg riktig eller er sikker, så kan det gjerne ødelegge en relasjon som du gjerne trenger i det videre arbeid. (Ida)

**4.4 «Nesten all den kompetansen du har, den har du brukt for uansett» - Gregers** Informantene var litt uenige i hvilken kunnskap de mente var viktigst, om det var den formelle kunnskapen eller den erfaringsbaserte kunnskapen. Max hevdet at det var den erfaringsbaserte kunnskapen som ga han mest kompetanse: «**Jeg tror ikke det teoretiske** jeg har lært spilte så stor rolle». Gregers trakk frem noe av det samme, men mente at all kompetanse spiller inn i yrkesutøvelsen, da både formell og erfaringsbasert. Men han la ved at erfaringen viste hvordan en skal svare og gjøre:

Det er jo ikke den formelle kompetansen, det er de **erfaringene** som de gjør som er viktigst. (...) Og du kan si at når du jobber i skolen, at **nesten all den kompetansen du har, den har du brukt for uansett**. (Gregers)

Solveig, Tikken og Ida hevdet at **formell og erfaringsbasert kunnskap er noe som går hånd i hånd**, og som utfyller hverandre:

Jeg tror nok jeg følte at det gikk litt hånd i hånd. **Jeg tror at det er viktig at begge deler er til stede**. Fordi hvis du blir for mye medmenneske så glemmer du den der kanskje tydelige voksenrollen som også evner å sette grenser. (...) En lærer skal ikke være en venn. Det skal være en trygg, klar og grensesettende voksenperson. Som er et godt forbilde. (Solveig)

Jeg tenker at det går **hånd i hånd**. For oss som et menneske så er det positive egenskaper som du egentlig har, når du får faglig kunnskap så forsterkes det. Når du oppå det

fremhever det hos deg selv, og det er jo med erfaring. Jo mer erfaring du får, jo mer takler du gjerne dårlige sider av deg selv, fordi det har vi jo alle sammen. Kunnskapen på en måte bremses og styrer slik at de sidene med deg selv ikke kommer frem, sånn at du på en måte fremhever det som er godt. Basert på at du har lært at sånn er det lurt å svare, sånn er det lurt å gjøre. Fordi du har kunnskap om det. Sånn at jeg føler at dette går hånd i hånd. (Ida)

Tikken, Max og Gregers hevdet at det er viktig å vite, som lærer, at en aldri blir ferdig utlært og at en hele tiden må arbeide for å opparbeide seg mer kunnskap og kompetanse. Gregers la ved: «Jeg tror aldri at vi kan ha nok kompetanse, eller at vi blir utlært. (...) Jeg må være ydmyk, og tenke at en alltid kan gjøre noe bedre. Vi jobber med kvalitet, og da kan alltid noe bli bedre».

#### **4.4.1 «Det var jo utfordringer fordi det var jo en traumatisk hendelse, og med den utdannelsen så var det ikke så mye jeg hadde i ballast» - Max**

Da det ble diskutert rundt den formelle kunnskapen så hevdet Solveig, Max, Gregers og Tikken at utdanningen deres ikke forberedte dem nok til å takle krisehendelser i yrket. De la riktig nok ved at det var lenge siden de tok utdannelsen sin, og at den sannsynligvis er endret nå. Solveig påsto at hun ikke trodde det var mange som hadde kunnskap og kompetanse fra utdanning og kurs før første krisehendelse. **Flere innrømmet at de ikke hadde deltatt på kurs som handlet om krise før den første krisehendelsen, men alle hevdet at de hadde gjort det etter.** Solveig fortalte at det på hennes skole lå til rette for at lærerne kunne delta på mange forskjellige kurs, i forskjellige temaer. Men at det gjerne var lærerens egen interesse som var nødt til å ligge til grunn for at de skulle delta, og hevdet at det kunne ha vært noe av grunnen til at færre hadde deltatt på forskjellige kurs. Ida påsto at sosialpedagogiske kurs kunne vært nyttig for læreren, og hun opplevde gjerne at flere lærere ønsket å delta på slike kurs. Ida forklarte:

Hvis jeg ville sagt at jeg var nyutdannet da, så tror jeg at jeg hadde vært veldig usikker på fordi du går inn i et fagfelt som du på en måte ikke føler du behersker. Du har gjerne fem år som går på fordypning i ulike fag, også plutselig så er du i noe som, ja, blir veldig alvorlig som du trenger mer hjelp til. (Ida)

Noe alle var enige om var at det alltid vil være behov for mer kompetanse, og at en aldri blir ferdig utlært. Ida forklarte at lærerne på hennes skole blir stadig oppfordret til å følge med på UDIR og Utdanningsforbundet sine hjemmesider, for å holde seg faglig oppdatert. **Alle meddelte at den første krisehendelsen forandret dem, og at de gjerne deltok på flere kurs etter første hendelse:**

Nei, på den første hendelsen så var jeg ikke forberedt i det hele tatt. Men jeg må nevne det at etter den hendelsen så ble jeg en annen. Jeg holdt noen kurs med helsepersonell, ja, som gjaldt krise. Hvordan en skulle opptre i kriser. Det var det altså ja. Når den første tingene skjedde, da var det ingen som visste noe tror jeg. (Max)

#### **4.4.2 «Det som jeg bruker når jeg treffer elever i krise, det er jo mest de erfaringene jeg har» - Gregers**

Selv om alle informantene trakk frem at de ikke følte at utdanningen ga dem nok kunnskap og kompetanse til å møte elever i krise, så trakk alle frem **erfaringsbasert kunnskap som noe positivt**. Alle hevdet at de ble tryggere i deres rolle som lærer og støttespiller ved at de fikk mer erfaring:

Jeg følte jo egentlig at jeg var heldig som var såpass godt voksen og hadde så mange års erfaring. Pluss at jeg hadde unger selv. Livserfaringen gjorde nok at jeg taklet det helt greit da. Men jeg tenker at en nyutdannet skal komme i samme situasjon, det hadde jo ikke vært bra. Så det er vel kanskje et tema som bør komme inn i en lærerutdanning, det synes jeg. (Solveig)

Første gangen så visste en jo ikke sine egne råd, i begynnelsen så måtte en jo bare gjøre det en synes var greiest der og da. Nå har vi erfaring, eller ja, vi var så lite forberedt. Planen var jo noe som lå i en perm, ikke sant, som det sikkert var lenge siden vi åpnet. (Max)

Alle fastslo at de følte at erfaringen de hadde etter å ha arbeidet en stund i yrket ga dem mer kompetanse. Og til tross for at krisehendelsene var forskjellige, så følte de at de kunne ta i bruk den kunnskapen de hadde opparbeidet seg fra den første krisehendelsen, over i den neste krisehendelsen. I tillegg til Solveig og Max, så hevdet også Gregers, Ida og Tikken at de følte at

erfaringen fra yrkesutøvelsen deres, og deres arbeid med kriserammede elever, hadde gitt dem mer kompetanse på området. Men de la likevel ved at de fremdeles kunne lære mye: Tikken hevdet at: «**Erfaring erstatter jo mye av den kompetansen** som man burde kanskje fått i opplæringen», mens Gregers påsto at: «Sånn at det som jeg bruker når jeg treffer elever i krise, det er jo mest de erfaringene jeg har». Tikken la ved: «Når du har jobbet så lenge som meg, så får du en sånn følelse noen ganger, at ting ikke er som det skal».

## **Kapittel 5: Drøftingsdel**

I denne delen vil resultatene av studien bli drøftet opp mot problemstillingen og det teoretiske bidraget. Hensikten med studien var å undersøke hvilke erfaringer lærerne satt igjen med etter arbeidet deres med elever i forskjellige krisesituasjoner, samt å undersøke hva de fremhev som viktig kunnskap for å være en profesjonell yrkesutøver i disse møtene. Det som spesielt kom frem i resultatene var **forholdet mellom formell og erfaringsbasert kunnskap, grensen mellom det å være en pedagog og psykolog, og hvordan den profesjonelle yrkesutøvelsen balanserer disse, samt usikkerheten som preger lærernes arbeid med kriserammede elever.** Tidligere forskning har, så vidt jeg er kjent med, studert hvilke faktorer som er viktige under krisehåndteringen og hvordan elevene reagerer på krisehendelser. Av den grunn er det ekstra interessant å undersøke disse dilemmaene som fremkom i datamaterialet, da dette preger yrkesutøvelsen til lærerne i arbeidet deres med kriserammede elever.

### **5.1 Forholdet mellom formell og erfaringsbasert kunnskap**

I dagens samfunn er det en stor diskusjon rundt hva som *egentlig* regnes som den viktigste kunnskapen mellom den formelle og den erfaringsbaserte kunnskapen. Læreryrket er intet unntak.

Datamaterialet indikerer at lærerne ikke hadde formell kunnskap som forberedte dem på krisehendelsene som forekom, i forkant av *første* krisehendelse. Dette var på grunn av at lærerne hevdet at de ikke hadde opparbeidet seg nok formell kunnskap fra utdanningen, eller fra kurs, som handlet om temaet i forkant. De fortalte at arbeidet deres var preget av at de var følelsesmessig engasjert, og at de *ønsket* å hjelpe elevene som befant seg i krisesituasjonene.



Dermed var krisehåndteringen deres preget av å være en støttespiller for elevene, bygge relasjoner til elevene, og ved å fungere som en samtalepartner. Informantene fremhevet hvor viktig det var å være der for eleven, og på denne måten ble de en støttespiller som den kriserammede eleven kunne betro seg til. Informantene hevdet at de tok i bruk den erfaringsbaserte kunnskapen for å iverksette forskjellige pedagogiske tiltak for elevene i krise. Det var spesielt interessant at lærerne hevdet at de ikke hadde nok formell kunnskap, i form av utdanning og kurs, i forkant av første krisehendelse, men **likevel bar med seg livserfaring, empati og medmenneskelighet, som da er erfaringsbasert kunnskap.** De påsto at de ikke følte seg kompetente nok til å møte den første krisehendelsen, men hevdet likevel at de klarte å håndtere situasjonen fint, og dermed var til støtte for de kriserammede elevene. Da informantene påpekte at de ikke hadde nok kompetanse på området, så refererte de til den formelle kunnskapen. Det tydeliggjøres et interessant dilemma om hva som er viktigst: Pedagogens erfaringsbaserte kunnskap gjennom de menneskelige egenskapene lærerne innehar, eller deres formelle kunnskapsnivå omhandlende krise? Dette kan sees i sammenheng med det Nordahl et al. (2006) diskuterer, om hvorvidt læreren skal være en kunnskapspedagog, eller en omsorgspedagog. De fremhever at disse to sidene ved lærerrollen burde forenes, slik at elevene blir sikret en læringsarena som er preget av god undervisning (med faglig kunnskap) og trygghet (i form av omsorg og medmenneskelighet). Læreren som kunnskapspedagog og omsorgspedagog kan knyttes til det Grimen (2008) og Dahl et al. (2016) beskriver, at profesjonelle yrkesutøvere administrerer både vitenskapelig- og praksiskunnskap opparbeidet via ferdighetstrening. Denne kunnskapen, altså formell og erfaringsbasert, blir beskrevet som «sann» og «gyldig» av Molander og Terum (2008). Samtidig som den blir beskrevet som en spesialkompetanse som profesjonsutøveren opparbeider seg gjennom en formell kompetanse, og dette da er noe som skiller vedkommende fra ufaglærte.

**Det var interessant å se at alle informantene innrømmet at de ikke hadde deltatt på kurs omhandlende krise før den første krisehendelsen, men at alle sa de hadde gjort det etter.**

Resultatene gjenspeiler trolig at lærerne oppdaget relevansen og viktigheten med formell kunnskap etter de hadde møtt en elev som sto i en reell krisehendelse, og dermed hadde opplevd usikkerhet i arbeidet. Eksempelvis så hevdet Max at han ikke var forberedt før den første krisehendelsen, men at **han ble en annen person etter**, og har holdt kurs om krise selv. Det kan

sammenlignes med forholdet mellom praksis og teori som Grimen (2008) trekker frem. Det kan tolkes som at informantene hevdet at det var praksisen som kom først, og at teorien dermed fløt på et underlag av dette. Ettersom de først måtte *oppleve* en krisehendelse for å kunne få et ønske om å tilegne seg mer kunnskap om temaet. Det kan i tillegg samsvare med det Kvernbekk (2011) trekker frem, da det vises til Dewey (1929, 1984) som hevdet at en kontinuerlig veksling mellom teori og praksis vil være best, hvor praksis gir et utspring til teorien, og på denne måten kan teorien ernære praksisen senere. På denne måten vil praksisen fortrinnsvis være primær, da teorien er avhengig av å kunne hente noe fra praksisen. Det som kom til uttrykk i denne studien var at **informantene var nødt til å oppleve en krisehendelse før de søkte en formell kunnskap** om krise, herunder teori. Grimen (2008) problematiserer dette, og hevder at det kan føre til at den formelle kunnskapsbasen til lærerne blir mindre, da ikke all praksis kan omsettes til teori, og omvendt. Kvernbekk (2011) og Grimen (2008) hevder også at en vil gå glipp av nyttig formell kunnskap dersom teorien er nødt til å ha utspring fra praksisen. Riktignok kan ikke lærere lære alt om kriser, men de kan lære betydningen av å ha kunnskap *om* kriser, i tillegg til kunnskap om hvor de kan gå for å få hjelp. Tilsvarende fremhevet Solveig at ikke all formell kunnskap var nødt til å ha utspring fra praksis, da hun fortalte at hennes skole nå legger til rette for at lærere kan delta på forskjellige kurs, i forskjellige temaer. Men her er det lærernes egen interesse som må ligge til grunn for at de skal fylle ut påmeldingen, og delta på kursene. Solveig la til at dette kunne være grunnen til at færre hadde deltatt på kurs omhandlende krise. Lærerne følte ikke en egen interesse for temaet, ettersom de ikke hadde opplevd en krisehendelse før, og dermed manglet erfaringer om temaet. Ida hevdet også at lærerne på skolen ble oppfordret av ledelsen til å selv holde seg oppdatert ved bruk av UDIR og Utdanningsforbundet sine nettsider, men problematiserte også det å måtte velge selv å tilegne seg ny kunnskap om noe en enda ikke hadde erfart var relevant.

Det kan tenkes at en selv **ikke vet hvor mye eller hvor lite kompetanse en sitter inne med, før en er nødt til å ta den i bruk**. Dette kan en for eksempel se ved at informantene følte at de klarte seg greit gjennom krisehåndteringen, på tross av for lite formell kunnskap. Samtidig som informantene ble oppmerksomme på hvor god kompetanse de hadde i å bygge relasjoner til, og ha samtale med, kriserammede elever, samt samarbeid med andre mennesker. I tillegg til å utøve profesjonelt skjønn ved å ta beslutninger underveis, og å bli oppmerksomme på reaksjonene til

de kriserammede elevene. Parallelt som de opplevde at de hadde *lite* formell kunnskap i selve krisehåndteringen som var utviklet forskningsmessig. Samtidig er lærerne nødt, dersom de skal *være* en profesjonell yrkesutøver ifølge Dahl et al. (2016), å ha en formell kunnskap som skal skille dem fra ufaglærte. Av den grunn kan det tolkes som at lærerne ikke *bare* kan basere seg på at en lærer gjennom erfaring, de er dermed nødt til å klare å håndtere krisehendelser selv om de ikke har erfart det tidligere. Grimen (2008) hevder at en profesjonsutøver blir definert som en som administrerer både vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap, dermed kan det tolkes som at lærerne kun vil være profesjonelle yrkesutøvere i møte med kriserammede elever dersom de både innehar den formelle og erfaringsbaserte kunnskapen å vise til under krisehåndteringen. Et interessant funn avdekket derimot at flere informanter hevdet at **de utviklet seg som mennesker gjennom krisesituasjonene**. Det kan knyttes til det Heggen (2010) definerer som **den profesjonelle identitet** som formes av kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger, i tillegg til de forskjellige personlige egenskapene. Den profesjonelle identiteten blir aldri ferdig, men det er noe som formes i samspillet mellom teori og praksis. En får ikke profesjonell identitet ved å *bare* hvile på erfaringsbasert kunnskap, en må tilegne seg formell kunnskap i tillegg.

I studien ble det funnet forskjeller på hvilken kunnskap informantene hevdet var viktigst. Hermansen (2018) påstår at det er positive og negative sider ved å fokusere på den ene, fremfor den andre. Enkelte informanter hevdet at det var den erfaringsbaserte kunnskapen som var mest sentral, da de skulle arbeide med den første krisehendelsen. Max hevdet blant annet at han ikke trodde den teoretiske kunnskapen han hadde fra før var det viktigste. Gregers påsto på lik linje at det var den erfaringsbaserte kunnskapen som var viktigst, men at en tar i bruk all kunnskap og kompetanse en innehar i en krisesituasjon. Gregers utsagn kan sammenfalle med Shulman (1986, 1987) sitt begrep, som Hermansen (2018) viser til. Begrepet pedagogical content knowledge påstår at all kunnskap en innehar kan bli nyttig i yrkesutøvelsen. Grimen (2008) hever at denne kunnskapen flettes sammen via praksis. I motsetning til de ovennevnte, så hevdet Solveig og Ida at den formelle kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen gikk hånd i hånd. Dette kan stå i samsvar med Hermansen (2018) og Grimen (2008), som påstår at kunnskapsbasen til læreryrket er komplekst og flere kunnskaper brukes sammen. De påstår også, sammen med Kvernbekk (2011), at en er nødt til å kombinere kunnskapene, da et ensidig syn kan hindre utviklingen av lærerprofesjonen. Resultatene indikerer at dette var noe informantene, selv om de ikke nevnte det

selv, tenkte på, ettersom de hevdet at en **aldri vil bli ferdig utlært**, og at en hele tiden er nødt til å opparbeide seg ny kunnskap. Dette ettersom de fortalte at de hadde deltatt på kurs etter første krisehendelse, og i tillegg tilegnet seg ny kunnskap gjennom erfaring. Dermed kan en her tolke at de mener både formell og erfaringsbasert kunnskap er viktig, da det er snakk om å utvikle seg som profesjonell yrkesutøver.

Informantene i studien oppga at de til vanlig følte seg trygge i klasselederrollen gjennom erfaringene de hadde, og intuisjonen deres. De hevdet at dette hjalp dem slik at de følte de klarte å håndtere arbeidet i den første krisehendelsen, på tross av usikkerhet. Det som kan påpekes var at flere av informantene hadde lang erfaring fra yrket da den første krisehendelsen inntraff, dermed hadde de lang skole- og livserfaring som de kunne bygge sin intuisjon på. Her kan en tro at disse opplevelsene kunne vært annerledes for en nyutdannet lærer. Ida og Solveig problematiserte dette, og hevdet at dersom de var nyutdannede så ville de ha vært *mer* usikre, og at livserfaringen deres hjalp dem med å håndtere krisesituasjonen. Det kan tolkes som at informantene da verdsetter den erfaringsbaserte kunnskapen mer enn den formelle kunnskapen om krise, som de muligens kunne ha tilegnet seg via utdanning dersom de var nyutdannet. Det kan og tolkes som at lærerne innehar kunnskapen *fronesis*, som opparbeides gjennom erfaring. Hvor selv om de var medmenneskelige, så kan det være at en nyutdannet ikke vil klare å håndtere krisehendelsen like godt, ettersom vedkommende ikke har opparbeidet seg den moralske og praktiske klokskapen. Dermed kan en tro at en lærer som har god yrkeserfaring er tryggere i sin rolle som pedagog, og i sin yrkesutøvelse, enn en pedagog som møter krisesituasjoner da vedkommende er nyutdannet.

Til tross for at krisehendelsene informantene hadde opplevd gjennom yrket var forskjellig, så følte de at de kunne ta i bruk den kunnskapen de hadde opparbeidet seg fra første hendelse, over i den neste krisehendelsen som forekom. Dette kan sees i sammenheng med det Dahl et al. (2016) kaller for erfaringsbasert kunnskap, som er praktisk kunnskap som blir formidlet gjennom handlinger, vurderinger og skjønn. En kan derfor tro at gjennom krisehendelsene så utviklet informantene det profesjonelle skjønnet sitt, som de tok i bruk ved senere anledninger. Dahl et al. (2016) påpeker at den profesjonelle skjønnsutøvelsen brukes når yrkesutøvere tar et valg mellom

to forskjellige handlingsalternativer. Det at informantene hevdet at de kunne ta i bruk kunnskapen fra krisehendelsen over i neste krisehendelse som forekom, kan være motstridende til det Heggen (2010) hever når det refereres til Bernstein (2000). Her hevdes det at den horisontale strukturen på kunnskap, altså den praksisnære kunnskapen (erfaringsbasert og taus kunnskap), ikke kan overføre kunnskap mellom forskjellige kontekster, selv om situasjonene ligner. Likevel legger flere informanter til at hver elev er forskjellig, og at enkelte tiltak som fungerer for én elev, kanskje ikke fungerer for andre. Dermed kan det tolkes som at en ikke kan ta i bruk erfaringene over til lignende krisehendelser, ved å kopiere de. Men, at **en kan ta i bruk erfaringene som innspill på måter en kan handle i lignende situasjoner**. Da ved at en har opparbeidet seg kunnskap i å utøve skjønn gjennom disse erfaringene. Grimsæth (2017) hevder at en tar i bruk takt og pedagogisk dømmekraft for å kunne oppfatte hva som trengs i de forskjellige situasjonene. Det kan tolkes som at det var dette informantene mente da de hevdet at de kunne ta i bruk kunnskapen de hadde opparbeidet seg fra den første krisehendelsen, og over i den neste krisehendelsen som forekom. Ved å ta i bruk denne pedagogiske dømmekraften for å kunne oppfatte hva som trengs i de forskjellige situasjonene, var lærerne nødt til å reflektere rundt hva som var rett og galt å gjøre i den enkelte situasjonen. Dette kan kobles opp mot profesjonsetikken, som er et grunnlag for vurderingene og refleksjonene en foretar seg (Mosvold & Ohnstad, 2016).

## **5.2 Profesjonell yrkesutøvelse – grensen mellom å være pedagog og psykolog**

I datamaterialet kom det frem at informantene mente de gjennomgående hadde klart å gjennomføre en greit utført jobb i møte med kriserammede elever. Her fremhevet lærerne at det var på grunn av medmenneskeligheten deres. Læreren som et medmenneske for eleven kan skape forskjellige dilemmaer. Et dilemma i den profesjonelle yrkesutøvelsen til lærerne handler om det å være et medmenneske, og å være der for eleven, fremfor å være en vitenskapelig fagperson. Her fremhevet informantene samarbeid som sentralt i dette dilemmaet.

Informantene vektla det å *se* eleven, og det å hjelpe eleven gjennom krisen, som den viktigste oppgaven, og fokuserte mindre på elevens faglige læring. Her satt informantene eleven som et menneske først, og viste til sin rolle som et medmenneske. De hevdet at de klarte å håndtere den

første krisehendelsen uten formell kunnskap, ettersom de tok i bruk denne medmenneskelige egenskapen. Dermed kan det virke som at informantene var opptatt av å følge Den overordnede delen av læreplanverket, som angir at lærerne skal legge menneskeverdet til grunn for opplæringen, hvor en skal vise omsorg for elevene, anerkjenne menneskeverdet og vise nestekjærlighet. At skolen ikke kun vektlegger fagkunnskapen, men at skolen har et større og viktigere mål: Som da er mennesket. Ved å gjøre dette kan de følge kravet til Opplæringslova om tilpasset opplæring til elevens forutsetninger. Flere av informantene mente at den kriserammede eleven, og andre berørte medelever, skulle få spesialbehandling. Selv om enkelte ønsket å opprettholde normalitet så lenge det var mulig, så var alle enige om at den kriserammede eleven skulle få tilpasset opplæring ved behov. Dyregrov og Raundalen (1994) hevder at enkelte elever kan sitte med en følelse av å *ikke bli sett* av utenforstående personer, og det kan tolkes som at informantene i denne studien motstrider dette. Ettersom **lærerne viste eleven medmenneskelighet og omsorg, så så lærerne den kriserammede eleven**, og dermed kunne lærerne bli oppfattet som det Nordahl et al. (2006) kaller for omsorgspedagog. I tillegg til dette, så blir eleven sett av læreren dersom eleven får tilpasset opplæring etter eget behov.

Forholdet mellom læreren som medmenneske og fagperson handler om selve lærerrollen. Denne var det flere informanter som trakk frem, og det ble reflektert rundt hva som inngikk i denne rollen. Informantene reflekterte rundt forholdet mellom å være en pedagog, og det å være en psykolog for eleven. De hevdet at det gjerne ikke var noen klare retningslinjer for rolleavklaringen til læreren. Flere informanter trakk frem at **de gjorde ting som var utenfor deres rollebeskrivelse**, og at de var klar over at de ikke hadde den kunnskapen og kompetansen som trengtes for å kunne utføre arbeidet til en psykolog. Her fremhevet de at det var viktig med samarbeid med eksterne instanser. Enkelte informanter hevdet at det å være der for eleven som medmenneske var det viktigste, uansett om læreren da var en pedagog eller psykolog. Andre informanter påsto at det var veldig viktig at lærerne visste at de ikke var psykologer, og dermed ba om hjelp med en gang det var behov for det. Likevel var alle enige om at krisehåndteringen var en del av arbeidet deres i skolen. Det kan knyttes til det Bugge (2008) hevder, at for å kunne hjelpe den kriserammede eleven er læreren nødt til å legge til rette for godt samarbeid. Herunder med eksterne instanser, innad i kollegiet og med hjemmet. Det kan tolkes som at ettersom det ikke er noen klare retningslinjer mellom rollebeskrivelsen til en lærer, så er det ekstra viktig å

legge til rette for godt samarbeid med de eksterne instansene som innehar den kunnskapen og kompetansen som lærerne føler de mangler.

Det å vite at en som lærer ikke skal stå i situasjonen alene, var noe alle informantene anså som sentralt for å kunne klare å stå i krisesituasjonen. Informantene fremhevet forskjellige samarbeidspartnere innad i skolen som signifikante, men **det som var til felles var at alle hevdet at det var viktig å ha noen å ha en debriefing med.** Forenelig med dette belyser Dyregrov (2010) og Raundalen og Schultz (2006) at kommunikasjon er en nøkkelfaktor i krisearbeidet. Flere forskere understreker viktigheten rundt refleksjon innad i kollegiet, hvor en kan utfordre hverandre med et kritisk blikk, og gjennom dette utvikle sin egen praksis (Ainscow, 2005; Biesta, 2015; Grimen, 2008; Grimsæth, 2017; Kvernbekk, 2011). Her kan en se at lærerne ikke kan sitte på all kunnskap alene, og dermed kan det være sentralt i krisearbeidet at en vet hvor en kan innhente kunnskap som mangler. Enten det er gjennom kollegiet, eller ved å koble på andre instanser. Det kan knyttes til Aas (2013), som hevdet at samarbeid innad i kollegiet er avgjørende for å utvikle læreres profesjonelle identitet, og lærerprofesjonen for så vidt. Denne identiteten blir, ifølge Heggen (2010), formet av presis kunnskap, bestemte ferdigheter, verdier, holdninger og personlige egenskaper.

### **5.3 Profesjonell usikkerhet**

Lærere blir stilt overfor forskjellige utfordringer og dilemmaer når det skjer en krise i elevenes liv, og alle disse dilemmaene skaper usikkerhet i lærerarbeidet. Munthe (2005) hevder blant annet at dilemmaene er kjernepunktet for læreres yrkesutøvelse, og gir dermed lærerne mulighet for læring. Dilemmaene som kom frem i studien var: grensen mellom å være en håndverker, medmenneske og vitenskapelig fagperson; grensen mellom å være en pedagog og psykolog; dilemmaer knyttet til å velge det «riktige» handlingsalternativet; samt det å utøve profesjonelt skjønn. Disse dilemmaene skaper usikkerhet i hverdagen til lærerne. Læreryrket er derfor et yrke fylt med forskjellige dilemmaer som skaper usikkerhet.

Yrkesutøvelsen til lærere er preget av usikkerhet, da hverdagen pregs av mange uforutsette hendelser, herunder spesielt i krisesituasjoner. Raundalen og Schultz (2003) fremhever

motstandsfaktorer som kan prege læreres arbeid med krise i skolen. Usikkerhet i arbeidet er ett av disse motstandsfaktorene, og ifølge informantene er det et realistisk moment som preger deres profesjonelle yrkesutøvelse, da det finnes mye usikkerhet i de forskjellige dilemmaene som krisesituasjoner utløser. Smeby (2013) hevder at usikkerhet kan være knyttet til kognitive evner, som intuisjon, og at disse er forankret i taus kunnskap. På denne måten kan en ta gode avgjørelser, men samtidig så finnes det en usikkerhet om å ta feilslutninger. Det kan virke som om informantene kjente veldig på usikkerheten som er koblet til det kognitive, da de var svært opptatt av å gjøre det som var «riktig». Smeby (2013) viser til Groopman (2007) sin undersøkelse som viser at feildiagnostisering ofte skyldes kognitive feilslutninger, og ikke personens mangel på kunnskap. Dette kan tolkes som at kunnskap ikke er tilstrekkelig, selv om den er nødvendig. Kognitive evner kan knyttes mot fronesis, det profesjonelle skjønnnet og evnen lærere har til å tolke de forskjellige situasjonene. Skjønn er sentralt i lærernes yrkesutøvelse, og særlig viktig i forhold til krisehåndtering. Skjønnnet trer frem i usikre situasjoner, hvor lærerne må gjøre et valg som ikke har et garantert utfall. En kan tro at dersom **lærerne har et profesjonelt skjønn, så utøver de skjønnnet sitt profesjonelt, og at deres profesjonelle skjønnsutøvelse er bygget på kunnskap**. Usikkerhet er tydelig i datamaterialet. Til tross for dette kan det virke som informantene har et stort profesjonelt skjønn, eller intuisjon. Et interessant funn var at til tross for at informantene nevnte at de opparbeidet seg formell kunnskap *etter* første hendelse, så lå fokuset til flere informanter i den erfaringsbaserte kunnskapen. De hevdet at de ble mer trygge i sin rolle som lærer og støttespiller ved at de fikk mer erfaring. Tikken trakk blant annet frem **følelsen hun fikk av at ting ikke var som det skulle være**. Her refererte hun til å fange opp reaksjonsmønstre hos kriserammede elever ved bruk av erfaringsbasert kunnskap. Det kan tolkes som at Tikken tok i bruk intuisjon, eller det som Grimsæth (2017) hevder er taus kunnskap. En kunnskap som gjør at en kan handle intuitivt. Hvor en kan vite mer enn en kan utsi, og dermed også tok i bruk det profesjonelle skjønnnet for å tolke situasjonen.

Som nevnt tidligere rapporterte flere informanter at debriefingen med en kollega hjalp dem med å reflektere rundt hvorvidt de hadde handlet «riktig» i de forskjellige situasjonene som hadde oppstått. I tillegg rapporterte de at denne debriefingen hjalp dem med å vite hva de burde gjøre videre. Innenfor læreryrket oppstår det gjerne situasjoner som krever at en tar raske beslutninger, og her kan det ved enkelte anledninger være vanskelig å vite hva en skal gjøre. Alle



informantene trakk frem at de var **svært opptatt av å håndtere situasjonen «riktig»**. De la ved at det kunne være utfordrende å vite hva som var riktig å gjøre, dersom en arbeider med mennesker og uforutsette hendelser som gjerne ikke hadde et garantert utfall. Da informantene fortalte at de var opptatte av å gjøre det som var «riktig», indikerer det på at det finnes et handlingsvalg som er «mindre riktig» eller «galt». Dette kan knyttes til det Kleven (2010) påpeker angående handlingstvang. Det hevdes at lærerne befinner seg i situasjoner som krever at de handler, herunder krisesituasjoner som krever forskjellige handlingsvalg underveis som krisesituasjonen håndteres. Her tar lærerne i bruk det profesjonelle skjønnnet, slik at de kan ta et valg når de står overfor handlingstvang (Dahl et al., 2016; Grimen, 2008). De kan også ta i bruk takt, som handler om at en oppfatter hva som er riktig å gjøre i den gjeldende situasjonen (Grimsæth, 2017). Lærerne fortalte at de reflekterte med samarbeidspartneren sin om hva som var lurt å gjøre videre. Ettersom informantene hevdet at de ikke hadde noe formell kunnskap om krise før den første hendelsen, og mente at de tok i bruk medmenneskeligheten sin og den erfaringsbaserte kunnskapen, så kan en tro at informantene tok i bruk den tause kunnskapen. En opparbeider seg denne kunnskapen gjennom erfaringer og vurderinger, som da er et grunnlag for handlingene en foretar seg. Ettersom læreryrket er komplekst og det ikke finnes identiske situasjoner, så kan ikke disse valgene kopieres. Men, som Kleven (2010) hevder, så er refleksjon et virkemiddel som kan sikre at yrkesutøverne tilegner seg kunnskap i fellesskap, at de kan sette ord på tankene og at de dermed kan utvikle kunnskap om hva som er lurt å gjøre, og om valgene som er tatt tidligere er «riktige». Dette kan samsvare med det Grimsæth (2017) hever, at når lærere reflekterer over valgene i etterkant, så kan de bli tryggere i deres skjønnutøvelse.

Mosvold og Ohnstad (2016) diskuterer etikkens og moralens rolle i læreryrket, og at en gjerne tar i bruk disse, og normene, i refleksjonen før en bestemmer seg for hvordan en skal handle. Ut fra det de hevder kan en tro at alle innehar moral uansett om refleksjon forekommer eller ikke, men at ikke alle innehar en etikk. Dette kan sees i sammenheng med det Fosse og Hovdenak (2014) forklarer om kunnskapen fronesis. Hvor en da opparbeider seg blant annet god dømmekraft og praktisk klokskap, og dermed handler som et etisk menneske. Denne opparbeidelsen er et konstant, pågående arbeid. De hever at denne praktiske klokskapen er knyttet til moralske overveielser og vurderinger, og at den bygger videre på episteme (formell kunnskap), men at den tilpasser den epistemiske kunnskapen til situasjonen gjennom refleksjon. Dermed kan en

begrunne hvorfor en handler som en gjør, dersom en bruker fronesis. Det at informantene ønsket å handle «riktig», kan en tolke som at de ønsket å handle moralsk og praktisk klokt, og dermed ønsket å bruke kunnskapen fronesis. Informantene påsto at en defriering hjalp dem i valgene de var nødt til å ta. Det kan sammenlignes med det Grimsæth (2017) kaller for det dialogiske perspektiv, og det Molander og Terum (2008) anser som kommentatorkompetanse. Dermed kan en utvikle lærernes trygghet til å utøve profesjonelt skjønn ved å belyse tanker og tolkninger i samhandling med andre. Her kan en tro at lærerne både utvikler profesjonelt skjønn, samtidig som de former sin profesjonelle identitet. Dette er på grunn av at den profesjonelle identiteten formes i dette samspillet med andre: Lærerne kan her sette ord på den tause kunnskapen de har, og de kan bygge videre på denne ved å tilegne seg ny kunnskap. Ved å utvikle den profesjonelle identiteten kan lærerne videre utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere som handler moralsk og praktisk klokt.

Munthe (2005) hever at den usikkerheten i læreryrket kan skape negative konsekvenser for yrkesutøvelsen, men **den kan samtidig være fruktbar og nødvendig**. Som nevnt er denne usikkerheten koblet mot å ta avgjørelser. Det blir sagt at risikoen i et valg kan være på grunn av mangel på kunnskap eller sikkerhet, men det kan samtidig være en nødvendig betingelse for at læring skal forekomme (Munthe, 2005). Munthe (2005) trekker frem Dewey (1988) som hevder at målet for vekst, det er mer vekst. Dermed skal en forbli i usikkerheten og bruke den som en drivkraft for å få mer kunnskap. Munthe (2005) ønsker dermed å utdanne til profesjonell (u)sikkerhet, at lærerne er bevisste på at de aldri blir ferdig utlært, og at en dermed innehar en endringsvilje og et ønske om å lære mer. Dette kan stå i samsvar med inntrykket fra informantene, da det var flere som nevnte at de alltid kan lære mer, og spesielt når en arbeider med mennesker. Flere av informantene hevdet at de følte en faglig trygghet i klasselederrollen, men usikkerhet i arbeidet med krise ved den første krisehendelsen. Munthe (2005) forklarer lærerutdanningen som et livslangt prosjekt, ettersom en alltid kan lære mer. Det kan virke som at informantene delte dette synet, spesielt da de søkte mer formell kunnskap etter den første krisehendelsen, og dermed ønsket å tilegne seg mer kunnskap, mer utdanning.

Flere av informantene trakk frem kriseplaner som et godt hjelpemiddel i krisearbeidet for å minske usikkerheten. De hevdet videre at hver enkelt elev og situasjon er forskjellig, og dermed ville ikke alt i kriseplanen fungere for alle elevene. Dette samsvarer med det Dyregrov (2010) og Raundalen og Schultz (2006, 2011) påstår, at kriseplaner som er tilgjengelig for kollegiet er nyttig, men det er **viktig å huske på at hver enkelt elev er et eget individ med egne behov**. Ettersom en må ta høyde for individet når disse planene skal følges, kan det virke som at lærerne er nødt til å ta i bruk det profesjonelle skjønnnet når de skal vurdere veien videre. På denne måten kan de vurdere hva som er best for den kriserammede eleven. Likheter med det Munthe (2005) hever, at det er viktig å ikke være sikker, for å kunne sikre en kontinuerlig læring, at en *er* usikker og vurderer underveis. Det kan tolkes som at lærerne tar i bruk usikkerheten da de skulle tilpasse skolehverdagen for de kriserammede elevene, ettersom de ikke fulgte kriseplanen, men heller tilpasset kriseplanen til den enkelte elev. I møte med de kriserammede elevene så kan det virke som **lærerne bør vise profesjonell (u)sikkerhet** i den forstand at de tar høyde for hvem eleven er, hva situasjonen handler om, hva som er **best å gjøre i denne situasjonen**. Selv om lærerne fulgte kriseplanen forrige gang, og de opplevde at enkelte tiltak fungerte bra for den eleven, fremhevet de at det nødvendigvis ikke betydde at det ville gjøre det for andre elever. På denne måten kan lærerne dra nytte av den erfaringsbaserte kunnskapen, og deres utøvelse av profesjonelt skjønn. Samtidig som de bruker disse kunnskapene til å vurdere hva som er «riktig» å gjøre i den nåværende situasjonen. Her kan lærerne altså, i den konkrete situasjonen, ta i bruk det profesjonelle skjønnnet og profesjonsetikken for å håndtere usikkerheten, samtidig som de må være åpne for ny (forskningsbasert) kunnskap for å kunne håndtere situasjonene.

## **Kapittel 6: Avsluttende kommentarer/refleksjoner**

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke erfaringene lærere satt igjen med etter endt krisearbeid i skolen. Dermed ble problemstillingen:

*Hva er læreres erfaringer i møte med elever i krisesituasjoner, og hva fremhever de som viktig kunnskap for å være en profesjonell yrkesutøver i disse møtene?*

Dette har blitt undersøkt ved å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet, og det er blitt intervjuet fem informanter som har arbeidet med elever i krise. Avslutningsvis vil jeg nå løfte frem mine hovedfunn som ble tydelige gjennom denne studien.

Bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke dette var at det kontinuerlig sitter elever på skolebenken som går gjennom forskjellige krisesituasjoner. Statistikken i dag viser at det vil være mange elever som går gjennom forskjellige kriser (Statistisk sentralbyrå, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Forskning viser at skoleprestasjonene og læringsevnen til elevene blir påvirket av tilstedeværelsen av reaksjonene og symptomene som eleven får i etterkant av krisehendelsen (Elbert et al., 2009, Schoeman et al., 2009, Scrimin et al., 2009, referert i Dyregrov, 2010). Tidligere forskning har avdekket at lærerutdanninger manglet undervisning om krisehåndtering, og dermed kan studenter mangle kunnskap om temaet (Øverlien & Sogn, 2007). I tillegg viser forskning at pedagoger er usikre i sin rolle når det kommer til å hjelpe barn i sorg, de er usikre på hva som er innenfor deres ansvarsområde og eventuelt når andre fagpersoner skal overta, samtidig hevdet pedagogene at de manglet kompetanse om krise, og denne mangelen på kompetanse kan prege arbeidet til lærerne med usikkerhet (Dyregrov, Dyregrov & Idsøe, 2013).

En krise er en hendelse som en trenger hjelp med å komme seg gjennom, den kan gjerne overvelde eleven da eleven mangler mestringsstrategier for å takle krisen (Raundalen & Schultz, 2006). Alle elevene har ulike forutsetninger og er sitt eget individ, dermed vil alle elever oppleve kriser forskjellig selv om krisehendelsene kan ligne (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2011). I Opplæringslova (1998, §1-3) står det at opplæringen skal tilpasses forutsetningene til eleven som befinner seg i en krise, dersom det er behov for det. I tillegg står det i Overordnet del av læreplanverket at læreren skal vise omsorg for den enkelte elev, og dermed anerkjenne menneskeverdet, slik at eleven kan utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultatene fra denne studien viser at alle elementene i skolen er bærebjelker for at krisehåndteringen skal fungere best mulig. Det er viktig at temaet som omhandler elever i krise er en del av lærer- og lektorutdanningen, og det er viktig at lærere jevnlig får kurs om krisehåndtering som er oppdatert på ny forskning. På denne måten kan lærere bli sikret den

formelle kunnskapen om elever i krise. Informantene fortalte at det var viktig at skolen har kriseplaner som lærerne er gjort seg kjent med, og det fremheves at til tross for at skolen har dette så er det viktig at læreren tilpasser tiltakene til det enkelte individet. Forskning viser at det er viktig at lærerne vet når eleven trenger mer faglig hjelp fra eksterne instanser med mer kunnskap og kompetanse (Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2006). Informantene trakk frem **det dialogiske perspektivet**, og hevdet at **det å ha noen å snakke med var avgjørende** for å klare å stå i krisehendelsen. Det kan tenkes at det var her de satt ord på den tause kunnskapen, og kunne reflektere, og dermed utviklet det profesjonelle skjønnet. I tillegg til dette fikk kunnskapen fronesis, som handler om moralsk og praktisk klokskap, en sentral rolle av informantene. Et annet interessant funn avdekket at informantene hevdet at **de utviklet seg som mennesker gjennom krisesituasjonen. Denne medmenneskeligheten kom spesielt frem gjennom datamaterialet, og kanskje som det mest fremtredende og viktigste funnet.** Dette da alle informantene hevdet at de klarte å håndtere krisesituasjonene greit ved bruk av medmenneskeligheten. Likevel så **forsto de i etterkant at de hadde behov for mer formell kunnskap.**

I studien kom det frem at lærerne ikke burde eliminere de forskjellige usikkerhetsmomentene som preger den profesjonelle yrkesutøvelsen, men heller **lære å forholde seg til den**, og dermed **stå i (u)sikkerheten.** Ved å gjøre dette så kan de utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap, både formell og erfaringsbasert (Munthe, 2005). Studien viser at det er i denne usikkerheten, og i de uforutsette situasjonene, lærerne tar i bruk det profesjonelle skjønnet, som igjen er basert på forskjellige typer kunnskaper. Det var interessant at lærerne hevdet at de ikke hadde nok formell kunnskap, i form av utdanning og kurs, i forkant av første krisehendelse, men likevel bar med seg livserfaring, empati og **medmenneskelighet**, som da er erfaringsbasert kunnskap. De påsto at de ikke følte seg kompetente nok til å møte den første krisehendelsen, men hevdet likevel at de klarte å håndtere situasjonen fint, og dermed var til støtte for den kriserammede eleven. **Etter informantene innrømmet at de ikke hadde deltatt på kurs omhandlende krise før den første krisehendelsen, så påsto alle at de hadde gjort det etter.** Resultatet gjenspeiler trolig at lærerne **oppdaget relevansen og viktigheten med formell kunnskap etter** de hadde møtt en elev som sto i en reell krisehendelse, og dermed hadde **opplevd usikkerhet** i arbeidet. Det som kom til uttrykk i denne studien var derfor at informantene var nødt til å *oppleve* en krisehendelse *før* de

søkte en formell kunnskap. På denne måten kan det se ut som at praksisen fortrinnsvis er primær, da teorien er avhengig av å hente noe fra praksisen.

Ut fra disse funnene kan en tolke at **essensen blir å stå i usikkerheten og dilemmaene**. Dermed er det **ikke en type kunnskap som er viktigst, men at kunnskapene gjerne kan spille på hverandre i yrkesutøvelsen til lærerne**. Selv om lærerne i denne studien startet med erfaringsbasert kunnskap, merket de viktigheten med formell kunnskap i etterkant. Det kan være at dersom de hadde startet med den formelle kunnskapen, at de her ville sett behov for erfaringer. Slik at de da kan koble den formelle kunnskapen på praksisnære hendelser. Grimen (2008, s. 84) belyste dette godt ved hevde at: «Ting henger sammen fordi de er nødvendig for å gjennomføre oppgaver». Det kan dermed virke som at det er viktig å se på verdien av ulike typer kunnskaper, og at alt gjerne ikke kan *læres* i utdanningen med formell kunnskap, men at **noe kan begynnes** i utdanningen, og at **lærere da selv tar ansvar for å utvikle seg videre**. Dette synes jeg Kvernbekk (2011, s. 1) illustrer spesielt godt da det blir sagt at «**Gapet mellom teori og praksis er da ikke et problem, men snarere et rom der refleksjon kan skje**».

## **6.1 Forbehold**

Alle forskningsprosjekter har styrker og svakheter, og dette forskningsprosjektet er ikke et unntak. Informantene var svært engasjerte i temaet, og delte mye av fokuset som teori. Dette kan være med på å styrke validiteten til studien, da det kan fremheve gyldighet. Men samtidig kan det være tilfeldig at akkurat de informantene som ble intervjuet delte disse erfaringene, og resultatene fra studien preges også av omstendighetene og konteksten. Allikevel arbeidet informantene på forskjellige skoler, og flere i forskjellige deler av landet, og dette kan gjøre datamaterialet mer pålitelig. Det er viktig å huske på at denne studien kun har et lite utvalg lærere, og dermed ikke kan vise til erfaringer alle lærere innehar etter endt arbeid med kriserammede elever. Men en kvalitativ studie kan være overførbar ved at **den kan illustrere et bilde av hvilke tanker andre lærere kan sitte inne med**.

## **6.2 Forslag til veien videre**

Flere av informantene i denne studien hadde lang yrkeserfaring i forkant av første møte med en kriserammet elev. Dermed kunne det vært interessant å undersøke hvilke erfaringer nyutdannede lærere ville hatt etter første møte med en elev i krise. Kan det være slik at en nyutdannet lærer i dag, som har hatt opplæring om krisehåndtering i lærerutdanningen, kan være mer kvalifisert til å arbeide med kriserammede elever? Enn en erfaren lærer som ikke har hatt en slik opplæring i utdanningen sin, men som har arbeidet med kriserammede elever i arbeidshverdagen sin tidligere?

## Referanseliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Biesta, G. (2015). Hva er pedagogisk oppgave?: Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 194-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles, California: Sage.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. W., (2016). Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag. *Ekspertgruppa om lærerrollen*, (s. 31-35).
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 19.11.19 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. & Raundalen, M. (1994). *Sorg og omsorg i skolen*. Solheimsviken/Bergen: Magnat Forlag. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/f96a403a22a527e4f355914ac21026cc?page=3&searchText=Sorg%20og%20omsorg%20i%20skolen>



- Dyregrov, A., Dyregrov, K. & Idsøe, T. (2013). *Teachers' perceptions of their role facing children in grief. Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134. doi: 10.1080/13632752.2012.754165
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Oslo: Universitetsforlaget
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk Forlag
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (s. 66-79). Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: Innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002). *Repetisjonshefte til samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I T. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K. (2010). Den kunnskaps sosiologiske diskusjonen. I K. Heggen. *Kvalifisering for profesjonsutøving* (s. 162-172). Oslo: Abstrakt Forlag
- Hermansen, H. (2018). Kunnskapsformer i lærerprofesjonen. I H. Hermansen. *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen* (s. 36-49). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Johannesen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlaget AS.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2011). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kleven, A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.). *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 27-42). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR2Ufvt6dqBVYjWBKDNiO6B6WzR3UzILHDCXBzq1tMRYM2uffI\\_xu9UksZ0](https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR2Ufvt6dqBVYjWBKDNiO6B6WzR3UzILHDCXBzq1tMRYM2uffI_xu9UksZ0)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole (Utdanningsforskning)*.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (ISSN 2387-5739. s. 1-11) Oslo: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hentet 10.04.20 fra <file:///C:/Users/trond/Downloads/91-Artikkeltekst-2271-2-10-20160925.pdf>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. Utg, s. 214-250). London: Sage

Hentet 15.05.20 fra

[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=m4\\_MAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA214&dq=Designing+a+Qualitative+Study&ots=ZU-ETqGWyr&sig=oII7RbGeM\\_IHQQi-X1Y51uFFnCA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Designing%20a%20Qualitative%20Study&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=m4_MAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA214&dq=Designing+a+Qualitative+Study&ots=ZU-ETqGWyr&sig=oII7RbGeM_IHQQi-X1Y51uFFnCA&redir_esc=y#v=onepage&q=Designing%20a%20Qualitative%20Study&f=false)

McMillan, J. & Wergin, J. F. (2013). *Understanding and Evaluating Educational Research* (4. Utg.). New York: Pearson Publishing

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget

Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver for læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (s. 26-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Munthe, E. (2005). Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (s. 431-445).

Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2019). Personverntjenester: *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 10.03.20 fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)

Nordahl, T., Grarok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (Red.). (2006). Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet. Hentet 14.05.20 fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/forebyggende-innsatser-i-skolen-rapport-fra-forskergrupper-oppnevnt-av-utdanningsdirektoratet-og-sosial-og-helsedirektoratet-om-problematferd%252C-rusforebyggende-arbeid%252C-laereren-som-leder-og-implementeringsstrategier/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf/@@inline>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Parry, G. (1990/1994). *Mestring af kriser: I den professionelle hverdag*. København: Hans Reitzels Forlag

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2003). *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor: Om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Oslo: Læringscenteret. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar\\_hvis\\_bli\\_r\\_stor.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar_hvis_bli_r_stor.pdf)
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006/2018). *Krisepedagogikk - Hjelp til barn og ungdom i krise*. (5. Opplag 2018). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?: De vanskelige samtalene*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2011). *Barn av virkeligheten: Læring for livet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2020a). *Ny rapport viser at det framleis er ein veg å gå før tilbodet til barn og unge blir som før koronakrisa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-rapport-viser-at-det-framleis-er-ein-veg-a-ga-for-tilbodet-til-barn-og-unge-blir-som-for-koronakrisa/id2703117/>
- Regjeringen. (2020b). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*. (pressemelding, 12.03.20. Nr: 38/20). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A resoure for Social Scientist and Practitioner Researcher* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Ropstad, H. & Tønnessen, K. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: Lærer i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Silvermann, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4. Utg.). London: Sage Press
- Samdal, M. (1997). *Sorgarbeid i skolen*. Bergen: Caspar Forlag.

- Smeby, J. C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.) *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 15.05.20 fra <https://www.nb.no/items/116b78173de36a6b343ef02f2d9b1a76?page=27&searchText=>
- Skaug, T. (2019). *Følg med nå*. Oslo: Cappelen Damm
- Statistisk sentralbyrå. (2020a). *Ekteskap og skilsmisser*. Hentet 24.05.20 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b). *05694: Barn under 18 år som har opplevd skilsmisse, etter region, antall barn, statistikkvariabel og år*. Hentet 24.05.20 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05694/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020c). *Døde*. Hentet 24.05.20 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/dode/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2020d). *Døde. 07995: Døde, etter kjønn, alder og uke. Foreløpig tall 2000-2020*. Hentet 24.05.20 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/07995/>
- Streeck-Fischer, A. & Van der Kolk, B. A. (2000). *Down will Come Baby, Cradle and All: Diagnostic and Therapeutic Implications of Chronic Trauma on Child Development*. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. Hentet fra [https://www.ctntraumatrainig.org/uploads/4/6/2/3/46231093/ct\\_impact-van\\_der\\_kolk.pdf](https://www.ctntraumatrainig.org/uploads/4/6/2/3/46231093/ct_impact-van_der_kolk.pdf)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?*. Hentet 15.05.20 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-i-beredskapsplanlegging/>
- Vettenranta, S. (2005). *En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden*. I: Postholm, M. *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 159-175.

Øverlien, C. & Sogn. H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle*  
*Publikasjonsserie fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport nr.*  
*3/2007.*

Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlag

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Lærerens pedagogiske bevissthet i møte med elever i krise: Lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndtering i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerens pedagogiske bevissthet om krisehåndtering og krisepedagogikk, da gjennom å undersøke lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndteringen i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

- Mastergradstudentoppgave fra Universitet i Stavanger.
- Hovedmålet med prosjektet vil være å undersøke lærerens pedagogiske bevissthet rundt krisehåndtering og krisepedagogikk, da gjennom å undersøke lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndteringen i skolen.
- Gjøres ved å bruke forskningsspørsmålet: **”Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner i møte med elever i krisesituasjoner?”**
- Ønsker å finne ut av hvilke erfaringer lærere sitter igjen med, hvilke refleksjoner har de tatt i etterkant, hva gikk bra og hva kunne bli gjort bedre, hvor godt er skolene forberedt på en eventuell situasjon som kan forekomme?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mail sendes til ledelsen ved flere skoler, hvor det spørres om de har noen aktuelle kandidater som har opplevd en krisesituasjon for en stund siden, og om disse har mulighet til å delta.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter.
- Spørsmålene handler om dine erfaringer som du sitter igjen med etter endt krisehåndteringsarbeid, hvilke refleksjoner du har tatt i etterkant, hva gikk bra, og hva kunne bli gjort bedre, hvor godt er skolen din forberedt på en eventuell situasjon som kan forekomme?
- Under intervjuet vil svarene dine bli tatt opp med lydopptak, og noteres ned på pc.

- Opplysningene som samles inn om deg vil være navn, skole du arbeider ved og mailadresse. Det kan være aktuelt å høre hvor lenge du har arbeidet i yrket og utdanning.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene Vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. De som har tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er student og veileder. Navn og kontaktopplysninger tilknyttet deg vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen adskilt navneliste. Etter endt forskningsprosjekt blir dataene slettet. Navn på skole vil også være anonymt, det som ikke vil være anonymt er klassetrinn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.20. Etter endt forskningsprosjekt blir dataene med personopplysninger og eventuelle opptak slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved:
  - o Student: Linn Helene H. Eliesen: Nr.:46413161 eller [lh.eliesen@student.uis.no](mailto:lh.eliesen@student.uis.no).
  - o Veileder: Nina Helgevold: nr.: 51833605 eller [Nina.helgevold@uis.no](mailto:Nina.helgevold@uis.no).
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth: e-post: [Kjetil.dalseth@uis.no](mailto:Kjetil.dalseth@uis.no) eller telefon: 51 83 10 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

Nina Helgevold

(Prosjektansvarlig)

Linn Helene H. Eliesen

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Lærerens pedagogiske bevissthet om krisehåndtering: Lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndtering i skolen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12.06.20.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

Masterstudentoppgave  
Linn Helene H. Eliesen

*Tittel på oppgaven:*

## **Lærerens pedagogiske bevissthet i møte med elever i krise: Lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndtering i skolen.**

*Problemstilling:*

### **Hva er lærerens erfaringer og refleksjoner i møte med elever i krisesituasjoner?**

Spørsmål til pedagoger i skolen:

Viktige stikkord: Vurderinger, erfaringer, refleksjoner, opplevelser, dilemmaer, tanker, frykter.

*Jeg minne om taushetsplikten din, da det ikke må gis opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vær oppmerksom på navn, bakgrunnsopplysninger som er identifiserbare. Som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.*

### **Innledende spørsmål:**

- Navn
- Er du kontaktlærer eller faglærer?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Føler du at utdannelsen din har forberedt deg godt på eventuelle krisesituasjoner som kan forekomme?
- Har du tidligere deltatt i opplæring eller kurs som er relevant for ditt arbeid med krisehåndtering?

### **Taushetsplikt vs. opplysningsplikt**

- Har forholdet taushetsplikt – opplysningsplikt vært tema i kollegiet? Blir dette tatt opp jevnlig på skolen din? Evt. På hvilken måte?

## Å avdekke kriser og å hjelpe/veilede elever i krisesituasjoner

*Her vil jeg nok en gang minne om taushetsplikten din, da det ikke må gis opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vær oppmerksom på navn, bakgrunnsopplysninger som er identifiserbare. Som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.*

### Forberedelse..

- Hva gjør skolen din for å være så godt som mulig forberedt på krisesituasjoner? Både for én enkelt elev, flere eller alle elever?
- Har skolen din en beredskapsplan eller en handlingsplan for kriser som kan forekomme?
  - o Hvis ja:
    - Kjenner alle på skolen til denne planen?
    - Føler du at den er til hjelp og støtte? Er den lokalt utarbeidet? Har du fått være med på å bestemme hva som står i den?
  - o Hvis nei:
    - Føler du at skolen din burde ha en slik plan?
    - Hvis du føler det, kunne du tenke deg å være med å utarbeide en slik plan?
- Gjør dere noe på skolen din for å forberede seg på krisesituasjoner som kan oppstå? Hva er evt. Din rolle i disse forberedelsene?
- Har du brukt, eller bruker du, mye tid på å sette deg ordentlig inn i aktuell forskning eller retningslinjer som handler om barn i krise?
  - o Hvis ja: hvordan vil du si at denne kunnskapen virker positivt inn på arbeidet ditt?
  - o Hvis nei: hva er grunnen til dette?
- Føler du at elever som befinner seg i krisesituasjoner burde få, eller trenger, en spesiell type tilrettelegging for å kunne mestre skolehverdagen sin?

### Generelt..

- Kan du prøve å definere hva du legger i begrepet krise? **Hva vil det si at en elev befinner seg i en krisesituasjon?**
- Hvordan kan en krise bli avdekket? (individuelle og kollektive). Hva skal til for at du skal tenke at eleven foran deg befinner seg i en kritisk livssituasjon? Og finnes det andre måter du kan få kjennskap til krisen på?
- Hender det at elever kommer til det uoppfordret for å snakke om vanskelige ting? Eller skjer de fleste samtaler ved at du tilkaller dem dersom du har mistanke om at eleven har det vanskelig?
- Er det noen utfordringer du føler at du som lærer møter når du prøver å avdekke en krisesituasjon?

- La oss si at du har mistanke om at en elev befinner seg i en krisesituasjon, hva gjør du, og hva gjør eventuelt skolen? Har du samtale med elevene? Hvordan kan du som lærer hjelpe elevene til å beskrive følelsene som de sitter inne med?
- Vet du om noen spesielle reaksjoner eller atferdsmønstre som elever i kriser kan ha?  
*Eksempler: gjenopplevelser av krisen, konsentrasjonsproblemer i timen, unngåelsesatferd, aggressivitet mot andre, søvnproblemer og opplevelse av at eleven er mye trøtt i skolehverdagen, nedsatt læringsevne i timen, eventuelle mareritt?*
- Hva gjør du dersom en elevs krise påvirker andre elever på en negativ måte?
- Hva gjøres når elevene opplever en kollektiv krise?

#### Håndtering..

- Hvordan har du håndtert en krisesituasjon tidligere, og har du opplevd at noen elevers typer kriser skjer hyppigere enn andre?
- Hvordan var ditt forhold med eleven(e) før krisen skjedde/før du oppdaget krisen?
- Hvordan utviklet forholdet deres seg gjennom krisehåndteringen?
- Hvordan var samarbeidet ditt med rektor under denne krisen? Og hva gjorde eventuelt rektor?
- Hvordan var samarbeidet med andre i perioden? (kollegiet, hjemmet, andre instanser – hvilke?)
- Hvis koblet inn: Føler du at det er naturlig å koble inn eksterne instanser når du arbeider med barn i krisesituasjoner? Hvilke? (PPT, BUP, helsesøster, rådgiver, prest)
  - o Hvis nei: hvor ligger terskelen din for å tilkalle andre instanser?
- Hvem vil du si er dine beste faglige samarbeidspartnere i arbeidet med elever i krisesituasjoner?
- Sånn med tanke på kollegaer og rektor: har du noen gang opplevd at det har vært uenighet mellom dine kollegaer og deg angående fremgangsmåte? Hva mente de og hva mente du? Eventuelt hva gjorde du?
  - o Var du noen gang uenig med rektor? Hvilke tanker sitter du inne med rundt dette?

#### I etterkant..

- Hvilke tanker satt du inne med under arbeidet?
- Hvis du tenker tilbake på arbeidet som er gjort: Hva synes du var mest utfordrende med akkurat denne situasjonen? Eksempler: Kriseteam, beredskapsplan, tilpasset opplæring, trygghet, PPT, BUP, samarbeid i kollegiet og rektor.
- Med tanke på det som vi har snakket om nå, hva tenker du om arbeidet som ble lagt inn i situasjonen? Føler du at du ville gjort det samme igjen, eller var det noe du ville gjort annerledes? Hva gikk i så fall bra?
  - o Hvilke vurderinger gjorde du, både under og etter, arbeidet?

## Refleksjoner i etterkant: Opplevelse av kompetanse og usikkerhet i arbeidet

*Nå har vi snakket mye om mye om spesifikke arbeidet, men hvis vi snakker litt mer generelt..*

- Synes du selv at du har tilstrekkelig kompetanse rundt kriser hos barn? Ønsker du at du hadde mer kunnskap og kompetanse i arbeidet med dette temaet?
  - o Hvis ja: hva/hvordan da?
  - o Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvordan holder du deg oppdatert og kunnskapsrik for å kunne møte utfordringene som elever møter hjemme, på fritiden og i samfunnet? Føler du at det du leser gjenspeiler praksis?
- Hva mener du er viktig kunnskap i møte med elevene i skolen som befinner seg i en kritisk livssituasjon? Da basert på dine erfaringer, opplevelser og refleksjoner.
  
- Har du god selvtilit i din rolle som lærer? Hvordan bygger du den eventuelt opp, og tenker du at selvtiliten er viktig?
- Hva føler du rundt din usikkerhet når det gjelder arbeidet ditt med barn og unge i krisesituasjoner? Føler du at du er bekymret for elevene dine? Føler du noen gang at du ikke gjør det "riktige"?
- Tidligere har vi snakket litt om hvordan elevene reagerer under krisesituasjonen. Men hvordan føler du at du selv er i en krisesituasjon? Opplever du at du er sterk, svak, hjelpeløs, handlingssterk, osv.?
  
- Midt i arbeidet: hva mener du at gjør deg til en god pedagogisk leder og lærer?
- **Hva mener du er innenfor din rollebeskrivelse som lærer i disse situasjonene?** Når mener du at din formelle kompetanse slutter, og din personlige egnethet tar over?
  - o Føler du, i dette arbeidet, at du noen gang gjorde for lite eller for mye?
  - o Føler du at du noen gang gjorde noe som var utenfor ditt ansvarsområde?
  - o Hvor føler du grensen går mellom det å være lærer og det å være terapeut/rådgiver, og hva tenker du rundt denne grensen? Hvor mye skal du som pedagog gjøre?
  
- Har du noen gang frykt for å ta tak i et problem, og hva det eventuelt kan medføre?
- Dette trenger ikke være fra din klasse eller skole, men kan være andre ting du vet om: Føler at det kan forekomme at saker blir liggende hos læreren, og da ikke blir meldt videre til rektor eller andre instanser?

Siste oppsummering..

- Hvordan opplever du det å jobbe med elever som befinner seg i slike situasjoner?
- Hva synes du er mest utfordrende i arbeidet med barn i krisesituasjoner?
- Har du møtt på noen dilemmaer underveis i krisearbeid? Eventuelt hvilke? Og hva fikk disse deg til å føle?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Læreres pedagogiske bevissthet om krisehåndtering: Lærerens erfaringer og refleksjoner knyttet til krisehåndtering i skolen.

#### **Referansenummer**

231785

#### **Registrert**

23.01.2020 av Linn Helene Hornmoen Eliesen - lh.eliesen@stud.uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Nina Helgevold, nina.helgevold@uis.no, tlf: 51833605

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Linn Helene Hornmoen Eliesen, lh.eliesen@stud.uis.no, tlf: 46413161

#### **Prosjektperiode**

01.11.2019 - 19.06.2020

#### **Status**

05.03.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 05.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).



For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)