

1. Innledning.

Hver eneste dag sitter det elever på skolen som nettopp har mistet mor eller far, de har mistet nære venner, foreldrene er nylig skilt, en bror har fått kreft eller en klassekamerat er blitt voldtatt. I mange klasser er det flere elever som har opplevd krig og flukt eller sett katastrofale nyheter som har gjort innvirkning på dem. Dette bare for å nevne noen få av krisene som kan ramme elever i skolen.

Fellestrekket i eksemplene er at lærerne må forholde seg til disse opplevelsene som skaper pedagogiske konsekvenser. De dramatiske hendelsene virker direkte inn og endrer elevens læringsforutsetninger ved at elevens kapasitet til å lære reduseres (Raundalen og Schultz, 2006). Dette kan vise seg i form av konsentrasjonsvansker, at eleven glemmer det den tidligere har lært og at de kan få store emosjonelle utbrudd, for å nevne noen. Forskning viser at på sikt så sliter barn, som har opplevd en krise, mest i forhold til skolen (Utdanningsdirektoratet 2011). Dette fordi problemene til barnet ofte varer lenger enn det lærerne forventer. Måten lærerne går frem, i en kritisk situasjon som rammer barnet, blir dermed av viktighet for barnets videre sosiale og faglige utvikling (ibid). Det er dette som kalles krisepedagogikk og som vil være hovedfokuset i min oppgave. Årsaken til dette er at jeg selv har en bakgrunn som lærer og ser på krisepedagogikk som en stor utfordring i skolen som jeg gjerne vil få mer kunnskap om.

Når barn har opplevd en krise vil sannsynligheten være der for at de kan få fysiske og psykiske problemer i etterkant. Problemer som kan oppstå er blant annet konsentrasjonsproblemer, manglende energi på grunn av søvnproblemer, de kan se lite mening i hverdagen noe som kan føre til større fravær på skolen og problemer med å kontrollere sine egne emosjoner. Dette kan gjøre seg til kjenne i form av aggresjonsproblemer, innesluttethet eller andre emosjonelle utbrudd som å bli fryktelig lei seg (Utdanningsdirektoratet, 2011). Slike faktorer vil kunne påvirke den videre faglige og sosiale utviklingen til barnet. Krisepedagogikk er etter min mening et viktig tema som alltid vil være aktuelt så lenge man jobber med barn og unge, men som ikke prioriteres høyt nok i skolen slik jeg ser det. Dette sier jeg også på bakgrunn av at Raundalen og Schultz (2006) hevder at psykologien lenge har hatt et eget fagområde for krisepsykologi, psykiatrien sin krisepsykiatri, men at pedagogikken mangler sin krisepedagogikk. Årsaken til dette er at voksne ofte unnlater å snakke med barna om de kritiske hendelsene som har rammet dem, fordi de ønsker å beskytte dem.

Forskning, som referert i Raundalen og Schultz (2006) viser imidlertid at barn gjerne får med seg det som skjer, både i nære relasjoner og i nyhetsbildet. Men at barn i slike situasjoner mangler de erfaringene, kunnskapen og mestringsstrategiene som skal til for å kunne forstå og håndtere kritiske hendelser og opplevelser. Det er der vi voksne kan komme inn å hjelpe barna med å sortere tanker og følelser, slik at de bedre kan forstå den kritiske situasjonen de er en del av. Heller enn å gi de ett avvisende svar, i tro om at det er slik vi beskytter barna. Raundalen og Schultz (2006) omtaler dette som å snu krisen barna er en del av, til pedagogiske muligheter noe som er selve kjernen i krisepedagogikken. På denne måten utviser vi respekt for barns forstand. Ved å gjøre det uforståelige begripelig og meningsfullt bidrar vi til at de kan oppleve sammenheng i sin tilværelse. Det å få livet til å henge sammen igjen etter kriser er av stor betydning for å ha tilfredsstillende mental helse (Raundalen og Schultz 2006).

FNs barnekonvensjon (2003) stadfester barnas rett til å bli sett og hørt av voksne. Siden jeg selv er lærer og føler at jeg kan for lite om krisepedagogikk, ble dette nærliggende for meg å skrive en masteroppgave om. For på bakgrunn av det FNs barnekonvensjon (ibid) sier, så har vi som lærere da en plikt til å følge opp barna og hjelpe de gjennom krisen. Men for å gjøre dette er det viktig å ha god kunnskap om en del spørsmål som ofte kan dukke opp rundt en krise situasjon. Eksempler på slike spørsmål kan være: Hvor åpen skal man være mot barnet og klassen til barnet når krisen har inntruffet? Hvor viktig er skolens beredskapsplan i en slik situasjon? Vil lærerens syn på egen praksis og rolle ha noe å si når man skal føre fremgangsmåter for hvordan man skal hjelpe barn i krise? Og hvor viktig er egentlig læreren sin hjelp i henhold til barn som er i krise? Jeg mener blant annet at dette er spørsmål lærere bør være bevisste på og noe som jeg vil finne mer ut av i løpet av denne masteroppgaven.

Krisepedagogikk er et vidt begrep som omhandler mange forskjellige type kriser og traumer. Jeg har dermed valgt å fokusere på en type krise, barnet er i når den har mistet en av sine foresatte. Når jeg sier *mistet*, mener jeg i denne sammenheng at den ene foresatte har mistet livet. I oppgaven har jeg bevisst valgt å bruke ordet "foresatte" istedenfor, "foreldre", da det ikke er gitt i dagens samfunn at alle barn bor med sin biologiske mor og far.

Hovedfokuset mitt vil være på læreren. Jeg vil fange opp lærernes erfaring med krisepedagogisk arbeid og deres syn på hvilke fremgangsmåter som har vært virkningsfulle for å hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte. Jeg vil finne ut av om lærerne mener

det skal være stor åpenhet i klassen rundt barnet som har opplevd å miste en av sine foresatte, eller om dette skal forbigå i stillhet. Dette for å slippe og gå inn på de vanskelige spørsmålene som kan bli aktuelle og de ubehagelige reaksjonene som også kan komme fra de andre barna i klassen. I tillegg vil jeg finne ut hvor vidt lærerne er informert og kurset i beredskapsplanene på skolen, samt om det å takle en slik krise er deres jobb eller om de mener at dette er noe som bør sendes videre til personer som har en annen kompetanse enn dem selv. Med utgangspunkt i dette er min problemstilling som følger:

Hvilke krisepedagogiske fremgangsmåter opplever læreren som virkningsfulle når et barn har mistet en av sine foresatte, slik at dette minst mulig går utover den sosiale og faglige utviklingen?

1.2.Oppgavens oppbygging og gjennomføring.

I denne oppgaven velger jeg og starte med den teoretiske referanserammen hvor jeg vil belyse de temaene som jeg føler blir viktig i henhold til krisepedagogikk. Jeg vil her knytte de ulike temaene opp mot lærerensrolle og barnet som har mistet sin foresatt. I denne delen vil jeg flette inn tidligere/nyere forskning under de ulike temaene som belyses, da jeg føler dette blir mer ryddig og underbyggende rundt de ulike temaene, enn å ha den nyere/tidligere forskningen som et eget avsnitt. Etter dette vil jeg gå inn på den metodiske-tilnærmingen jeg brukte i min oppgave, forklare hvorfor jeg valgte denne type metode og forklare analyseprosessen i sin helhet. Deretter vil jeg legge frem en analyse av resultatene fra intervjuene, samtidig som jeg underveis vil knytte utsagn og sitater opp mot relevant teori og drøfte dette. Til slutt vil jeg komme med en sammenfattende drøfting av mine analyser, sett opp i mot blant annet tidligere presentert teori i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg komme med en konkluderende kommentar i henhold til hva jeg har funnet ut i undersøkelsen.

2.Teoretisk referanseramme

2.1 Fenomenologi

Å velge den fenomenologiske retningen innenfor den kvalitative metoden, som et teoretisk utgangspunkt for innsamling av data, ble et naturlig valg for meg. Årsaken til dette er at

fenomenologien har fokus på å få tak i den dypere meningen i erfaringen til enkeltpersoner, altså deres subjektive opplevelse. Dermed kan forskerens egne erfaringer og refleksjoner over disse, danne utgangspunktet for forskningen. Fenomenologien handler om å skape et bilde av hvordan informantens opplevelse er av en bestemt problematikk (Postholm, 2010). I dette tilfelle vil det handle om deres opplevelse og erfaringer med krisepedagogikk og fremgangsmåter. Som forsker blir det her viktig å være åpen for informantens erfaringer og opplevelse, selv om disse ikke alltid vil stemme over ens med egne meninger og erfaringer. Årsaken til dette er at fenomenologien bygger på en tro om at virkeligheten er slik mennesket oppfatter at den er (Thagaard, 2010). Men på bakgrunn av dette har bare forskeren, informantens uttalelser, oppfatninger og forestillinger å forholde seg til. Dermed kan ikke forskeren kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som faktisk har hendt, men danne et bilde ut i fra det som er blitt formidlet (ibid). Noe jeg også skal bestrebe meg på i denne oppgaven.

2.2 Hva innebærer begrepene krise og krisepedagogikk?

I følge Raundalen og Schultz (2006) innebærer krise: ” En hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier ” (Raundalen og Schultz 2006:15). Videre sier de at barnet må ha hjelp for å komme seg ut av krisen som innebærer støtte og opplegg for bearbeiding og læring. Denne måten å se krisebegrepet på bekrefter også Edvardson (2003), når hun blant annet snakker om at en krise handler om et problem som har ført til en så stor ubalanse i kroppen at man trenger både sine indre krefter og ytre krefter for å komme seg videre. Altså, handler krise begrepet om at vi får informasjon som ikke kroppen, verken psykisk eller fysisk, er klar for å bearbeide på egenhånd og på en konstruktiv måte. Vi trenger dermed hjelp og støtte fra omgivelsene. Denne hjelpen og støtten kan blant annet komme gjennom krisepedagogikk og dens gode krisepedagogiske fremgangsmåter. Men hva er egentlig krisepedagogikk?

Krisepedagogikk har som sitt fremste mål å bruke ulike metoder for å hjelpe eleven gjennom en krise. Den skal gjennom de ulike metodene som blir brukt hjelpe barna til å føle kontinuitet og se at livet fremdeles har en mening, slik at den normale skoledagen etter hvert kan fortsette som før. Når Raundalen og Schultz (2006) beskriver krisepedagogikk, gjør de det ved å

begrunne og omforme metoder som de vet har vært virkningsfulle i terapisisuasjoner. Disse terapimetodene blir så omformet slik at de blir tilpasset bruk i klasserommet. Metodene handler om å tilrettelegge opplæringsituasjonen for en konstruktiv og positiv læring, slik at elevene får den tilpassetopplæringen som de både trenger og har krav på i følge opplæringsloven (ibid). Grunnen til at dette blir så viktig er slik som blant annet Befring (2009) hevder, at det sosioemosjonelle virker kraftig inn på vår evne til å lære, samt at læring er kontekstuell, altså knyttet til bestemte situasjoner. Dette betyr i praksis at det vi opplever i livet utenfor skolen, særlig på det emosjonelle plan vil ha innvirkning på hvordan vi lærer og hvor fort vi lærer. Dermed trenger det berørte barnet hjelp fra sin lærer både i form av støtte og trygghet, samt faglig tilpasning, slik at man kan forhindre en stor faglig tilbakegang.

Raundalen og Schultz (2006) hevder at i skolesystemet hersker det en naiv tro på at effekten av terapi er en isolert arbeidsform. Dette stemmer ikke alltid, med tanke på at en terapirekke sjelden kan løse omfattende problemer alene. De påpeker at det er i klasserommet det kan ligge en betydelig mulighet for endring. Her med tanke på samspill med de andre elevene og læreren. Dette på bakgrunn av at det er i klasserommet elevene tilbringer mesteparten av sin tid. De mener at det er ved hjelp av læreren som kjenner barnet best, at tiltakene bør gjennomføres (Raundalen og Schultz 2006).

2.3 Barns sorgreaksjoner.

Atle Dyregrov (2010) hevder, at det å miste en av sine foresatte vil ha størst konsekvens for barnet, av alle de dødsfallene et barn kan oppleve. Dette både med tanke på at de mister sin nærmeste tilknytningsperson, og for at dette ofte betyr mindre stabilitet i hjemmet eller store omveltninger i barnets liv. Barnet vil i lang tid etter dødsfallet sørge. Når jeg hører ordet sorg tenker jeg mest på at man er lei seg eller kan bli deprimert. Men for barn kan sorg vise seg på mange andre måter enn bare det å bli lei seg. Noen av de mest umiddelbare sorgreaksjonene hos barn, i følge Dyregrov (2010), er sjokk, protest, lammelse eller fortsettelse av vanlige aktiviteter. Disse umiddelbare reaksjonene kan igjen føre til angst, tristhet, sinne eller annen oppmerksomhets krevende adferd, kroppslige plager eller skolevansker. Disse reaksjonene er det viktig at vi som voksenpersoner er klar over, slik at vi kan følge med på om de utvikler seg. Av reaksjonene over er det angst som er den mest utbredte blant barna. Dette mest i form av at hvis de har mistet en av de foresatte, så er de redd for at det også kan skje med den andre foresatte eller eventuelt skje barnet selv (ibid). Her blir det viktig for oss som voksne

rollemodeller å gå inn å bruke språket, slik blant annet Vygotsky snakker om (referert i Øzerk, 2008). Ved hjelp av språk kan vi få barna til å sortere tanker rundt redselen om at en selv eller ens gjenlevende foresatte også skal dø, samt forklare de at det ikke er noen fare for at noe skal skje med verken den andre foresatte eller barnet selv. Nyere forskning viser at tap av en foresatt ofte fører til psykiske problemer både i barndommen og voksen alder (Dyregrov 2010). Ca 20% av de som har mistet en av sine foresatte viser store emosjonelle forandringer som angst, depresjon, sinneutbrudd eller tap av lært kunnskap, også kalt regresjon (ibid). For å unngå dette trenger man god støtte fra familie, men også miljøet rundt som skolen. Med en god krisepedagogikk vil man kunne komme langt. Men hvilke fremgangsmåter innenfor krisepedagogikken kan være mest hensiktsmessige og hvordan går vi frem krisepedagogisk i en slik situasjon?

2.4 Kommunikasjon

Etter min mening vil en av de viktigste fremgangsmåtene innenfor krisepedagogikken, være å bruke kommunikasjon. Raundalen og Schultz (2006) hevder at det kun er en hovedvei vi kan gå for å roe oss ned og dempe ubehag etter en kritisk opplevelse, og den hovedveien går gjennom språket vårt. Ved hjelp av kommunikasjon kan man få satt ord på og ryddet opp i tanker og følelser. Fokuset på dette med språk og kommunikasjon som et viktig redskap i utvikling og læring står også sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien, og hos den kjente teoretikeren, Vygotsky. Vygotsky hevder i følge Øzerk (2008) at vi sorterer våre tanker når vi foretar en språklighandling, altså når vi kommuniserer. Noe som er helt avgjørende i krisepedagogikken med tanke på å hjelpe elever som har mistet en av sine foresatte. Innledningsvis nevnte jeg at når elever var i en krise, manglet de som regel adekvate mestringsstrategier for å takle situasjonen de befinner seg i, selv om dette selvfølgelig vil avhenge av blant annet alder. Ved hjelp av støtte og kommunikasjon, den nærmeste utviklingssonen, kan de blant annet tilegne seg slike strategier. Dette fordi man gjennom kommunikasjon får delt tanker, følelser, meninger, samt få råd til hvordan man skal mestre sitt eget følelses register (ibid). Når jeg nevner den nærmeste utviklingssonen så gjør jeg dette fordi jeg mener at teorien om den nærmeste utviklingssonen, spiller en stor rolle og hører hjemme innenfor krisepedagogikken. Årsaken til dette er at den nærmeste utviklingssonen, kort fortalt, går ut på at ved å få hjelp av for eksempel en voksen vil man kunne mestre ting man ikke hadde greid å mestre helt på egenhånd (Bråten og Thurmann-Moe, 2008). I

krisepedagogikken kommer så den nærmeste utviklingssonen frem ved at elevene mangler de adekvate mestringsstrategiene for å takle følelser og tanker alene, men sammen med en voksen vil de kunne lære å takle dette på sikt.

Fokuset på god kommunikasjon og oppfølging er av stor viktighet når man som lærer skal hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte. Raundalen og Schultz (2006) understreker denne viktigheten når de forteller om at dårlig kommunikasjon eller oppfølging, kan føre til at barnet ikke får bearbeidet og pratet om den kritiske hendelsen. Noe som blant annet kan føre til post traumatisk stress. Dette er en diagnose som innebærer at barnet reagerer med hjelpeløshet eller redsel over en periode på minimum fire uker. Barnet gjenopplever den kritiske hendelsen om igjen og om igjen i form av tilbakevendende bilder eller tanker fra den kritiske hendelsen. Noe som kan føre til søvnproblemer, konsentrasjonsvansker og sinneutbrudd (Raundalen og Schultz, 2006). Dermed er det viktig at læreren til barnet som er i krise har en slags stillasfunksjon, slik Wood, Bruner og Ross, (referert i Øzerk, 2008) påpeker. Dette er også en del av den sosiokulturelle læringsteorien. Denne stillasfunksjonen kalles ofte for stillasprinsippet og dreier seg om at læreren fungerer som en grunnmur eller stillas som hjelper eleven til å bygge seg opp å lære (ibid). I all hovedsak går denne teorien ut på den faglige læringen i skolen, men jeg synes teorien blir vel så viktig på den psykiske og sosioemosjonelle læringen. Det er like viktig på dette området at lærerne fungerer som et stillas og støtte og gir barna de redskapene de trenger for å komme seg videre å bygge sin resiliens. Når det er sagt er det ikke slik at alt skal tillegges skolen og at de skal fungere som psykologer, men det er viktig å ta hensyn til at barna som regel er 5-8 timer på skolen hver dag og i disse timene skal de føle at de blir sett, hørt og får støtte.

Slik som antydnet legger den sosiokulturelle læringsteorien stor vekt på samhandling med andre og miljøet rundt oss og at det er ut i fra dette vi lærer og vokser. Denne sosiale interaksjonen hevder Vygotsky at er opprinnelsen til høyere mentale prosesser (Woolfolk, 2006). Altså vil hvordan miljø barnet er i, hvilken støtte som gis og hvordan vi hjelper barna etter en krise ha påvirkning for hvordan de takler situasjoner senere i livet.

Men er det bare det verbale språket, slik Vygotsky i hovedsak snakker om, som er viktig i henhold til det å rydde opp i tanker, følelser og vise omsorg for å hjelpe barnet som er i krise?

I følge Eide og Eide (2011), finnes det flere komponenter innenfor kommunikasjonsfeltet, enn bare det og bruket det verbale språket. De snakker blant annet om den nonverbale kommunikasjonen. Denne kommunikasjonsformen ser jeg på som viktig for lærere å være

bevisst på, når de skal snakke med og vise omsorg for barn som har mistet en av sine foresatte. Årsaken til at dette blir en viktig måte å kommunisere på er fordi en vennlig stemme, et spontant smil, et bekreftende nikk eller et forståelsesfullt blikk ofte kan være tydeligere og mer direkte enn mange ord. Sterns intersubjektivitetsteori som (referert i Eide og Eide, 2011) innebærer at det nonverbale språket og vår evne til affektiv inntoning er avgjørende for utvikling av kontakt og trygghet i relasjoner. Dette vil si at det er viktig for en lærer å bruke nonverbal kommunikasjon for å forsterke det den sier gjennom språket. Ved for eksempel å gi en klem, ha øyekontakt med barnet, en åpen kroppsholdning, lytte aktivt og virke avslappet ovenfor barnet, vil dette være med på å styrke kontakten og tryggheten mellom eleven og læreren og skape en bedre relasjon. Som lærer viser du med den nonverbale kommunikasjonen mer omsorg og utlyser en større trygghet, enn om du sitter på andre siden av bordet med hendende krysset og har ett flakkende blikk. Samtidig er det viktig at læreren ikke bare er bevisst på sitt eget nonverbale språk, men også på elevens. Dette på bakgrunn av at elevens nonverbale kommunikasjon kan fortelle mye om eleven føler seg komfortabel i samtalen eller ikke. Ser vi at eleven begynner å føle seg uttrykk eller ukomfortabel i samtalen kan en løsning være å forsterke sitt eget nonverbale språk, ta en pause i samtalen eller vinkle samtalen inn på andre tema. (Eide og Eide, 2011)

Et av de viktigste elementene i et nonverbalt språk er øynene og blikket vårt. Hvis ikke øynene er henvendt mot eleven man prater med, vil eleven lett kunne føle seg oversett. Noe man absolutt ikke vil gi uttrykk for i en tid hvor eleven nettopp trenger å bli sett å føle seg ivaretatt og forstått. Øynene gir også uttrykk for hvordan vi har det og hvilken medfølelse vi har ovenfor den berørte. Gjennom blikket kan man således tolke holdninger, følelser og oppmerksomheten for den andre. Dermed kan blikk enten berolige, eller vekke engstelse om blikket signaliserer at man er uinteressert, usikker eller streng (Eide og Eide 2011)

Innenfor kommunikasjon er også begrepet stillhet viktig. Det å gi eleven mulighet til å få tenke etter og gi den rom og tid er viktig, slik at vi ikke kommer med et nytt spørsmål om ikke eleven svarer med en gang. En slik pause eller stillhet kan skape rom for at eleven kommer med andre tanker, følelser og assosiasjoner enn de som naturlig ville kommet om læreren hadde styrt hele samtalen. I denne sammenhengen vil også kunsten å lytte være viktig. Hvor man gir barnet rom til å prate, samt komme med parafraaser for å vise at du har lyttet og er interessert, samtidig som det gir deg en sikkerhet om at du har forstått hovedpoenget i det barnet har fortalt deg (Eide og Eide , 2011)

De kommunikasjonsformene som nå er nevnt, krever et viktig og grunnleggende element for at de skal fungere. Og det er å ha en trygg og god relasjon til hverandre. Har ikke læreren og eleven dette fra før, kan en naturlig måte å starte, for å bygge opp en god relasjon, være gjennom lek, tegning, musikk eller noe annet eleven interesserer seg for, slik at læreren viser interesse og forståelse for barnet. Gjennom lek, tegning eller musikk vil også eleven kunne gi uttrykk for følelser og hvordan den har det, slik at læreren kan få et inntrykk av barnets livssituasjon og følelsesregister. Det er også viktig å huske på at ord og språk ikke alltid har samme mening for barn som for voksne. Dermed kan det være lurt å bruke slike hjelpemidler, slik at barnet får hjelp til å si noe eller uttrykke sine følelser på en måte som er naturlig for den aldersfasen de befinner seg i (Eide og Eide, 2011)

Som sagt blir kommunikasjon, både verbalt og nonverbalt et av de viktigste redskapene innenfor krisepedagogiske fremgangsmåter. Men en annen viktig metode for en lærer vil også kunne være å være med på å bygge elevens resiliens eller motstandsdyktighet som det også kalles, å være bevisst på de elementer som spiller inn når det gjelder hvor resilient et barn kan være eller bli. Dette skal jeg nå gå nærmere inn på.

2.5 Resiliens.

Begrepet resiliens vil jeg på mange måter si at blir et uløselig begrep med tanke på krisepedagogikken. Årsaken til dette er at vi lærere må vite noe om hvilke risiko som foreligger og hva vi kan gjøre for å hjelpe barna gjennom denne tunge situasjonen, altså hvordan vi bygger deres resiliens. I utgangspunktet når det snakkes om resiliente barn, eller løvetannbarn som det også kalles, er dette barn som blir utsatt for vold, misbruk, omsorgsvikt eller annen mangelfull omsorg (Befring, 2009). Når barn mister en av sine foresatte, skulle man i utgangspunktet tro at de blir tatt godt vare på av resten av sin familie. Dessverre er ikke alltid dette tilfelle. Eide og Eide (2011) påpeker at når et barn mister en av sine foresatte er det mange rundt som blir berørt, og at i en slik familiekrise, blir ofte barnet den glemte part. Dette på bakgrunn av at barn ofte fortsetter med vanlig aktivitet eller blir stille å trekker seg tilbake på rommet sitt med en bok eller et tv-spill. I dette henseende kan vi sette disse barna under kategorien som Befring (2009) nevner, om mangelfull omsorg. Og jeg mener på bakgrunn av dette at det er viktig for lærere å ha god oversikt over hva resiliens innebærer, og bruke dette som en slags krisepedagogisk fremgangsmåte eller bevissthet.

Når jeg nå skal gjøre rede for begrepet resiliens vil jeg gå ut i fra Michael Rutter sin oppfatning, som er en av de fremste resiliensforskerne i følge Olsen og Traavik (2010). Han hevder at ”resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik” (Olsen og Traavik, 2010:27). Resiliens innebærer altså en positiv utvikling, hvor barnet på et tidligere tidspunkt har blitt eksponert for en krise som for eksempel det å miste en av sine foresatte, som har medført til psykososiale vansker. Men som på bakgrunn av god hjelp og støtte, slik krisepedagogikken kan gi, har greid å bygge seg selv opp igjen ved hjelp av trygge voksenpersoner. Slik som nevnt i dette avsnittet ut i fra det Rutter hevder, er resiliens uløselig knyttet til risiko. Dermed ser jeg det som viktig for en lærer å vite hvilke tegn en kan se etter hos barn som er rammet av en hvis risiko for å utvikle problemer og avvik. Så hva kjennetegner så disse såkalte risikobarna?

I utgangspunktet kan man ikke snakke om kjennetegn som er like for alle barn, dette vil variere med tanke på blant annet personligheten til barnet. Er et barn i utgangspunktet sårbart, pessimistisk eller engstelig vil det ha en større risiko for å utvikle problemer og en større sårbarhet, enn barn som er lette til sinns (Olsen og Traavik 2010). Men ordet risiko i seg selv kan forklares som at man har fått alvorlige trusler mot sin egen utvikling og tilpassningsevne. Får barnet slike trusler mot sin egen utvikling kan dette gi seg til kjenne i form av utagerende adferd, innadvendt adferd, store emosjonelle utbrudd, stort behov for kontroll og manglende konsentrasjonsevne for å nevne noen (ibid). Men dette vil selvfølgelig variere også i forhold til blant annet alder, utviklingsnivå, personlighet og psykiske helse. I tillegg må man også i følge Fergusson og Horwood, (referert i Olsen og Traavik, 2010), tenke på om det er en gutt eller jente som viser tegn til risikofaktorer. Jenter har større sjanse for å vise risikofaktorer som depresjon og angst, mens guttenes risikofaktorer vises i større grad ved alvorlige adferdsvansker.

I følge Olsen og Traavik (2010) er det flere forskere som hevder at det ikke trenger å være en bestemt risikofaktor som barnet er blitt utsatt for, som skiller risikobarn fra andre barn, men at det heller dreier seg om deres livshistorie der de har blitt eksponert for flere risikofaktorer. På bakgrunn av dette blir det dermed viktig som lærer å vite noe om livshistorien til barnet, både når det gjelder i hjemmet og på skolen. Her kan det være viktig å vite noe om barnet har hatt en stabil og trygg oppvekst med gode voksenpersoner, samt hvordan forholdet er til den gjenlevende foresatte i dag. Har de et godt forhold hvor det er en god og åpen

kommunikasjon, vil dette kunne føre til mindre risiko enn om den gjenlevende har det så vondt at den ikke greier å ta seg tilstrekkelig av barnet (Raundalen og Schultz 2006).

I tillegg kan det være viktig å vite noe om skolegangen til barnet. Altså om barnet har hatt en trygg skolegang så langt eller om den har vært turbulent i forhold til mobbing også videre. Har livshistorien vært noe turbulent med tanke på enten hjem eller skole, kalles dette kronisk risiko, noe som kan føre til større skade og større risiko for å utvikle psykiske problemer enn hvis barnet "bare" har opplevd den akutte risikoen som forekommer når barn mister en av sine foresatte (Olsen og Traavik 2010). Har barnet opplevd kronisk risiko og i tillegg opplever denne akutte risikoen, som å miste en av sine foresatte, kalles dette kumulativ risiko og vil være den mest skadelige formen for risiko. For at barnet skal komme seg gjennom en slik situasjon og bygge resiliens er det viktig med trygge voksenpersoner rundt seg som ikke har moralistiske holdninger (ibid). Med moralistiske holdninger menes blant annet at vi som lærere ikke tenker at dette er bare et håpløst og trassig barn, at det må da gå and for barnet å ta seg litt sammen nå som det har gått litt tid siden den ene foresatte døde, også videre.

Jeg har nå snakket om risikofaktorer og at risiko og resiliens er uløselig knyttet til hverandre. Skal man forstå hvordan et barn blir resilient, må man se dette i lys av risikofaktorene (Olsen og Traavik 2010) Så hva gjør så at et barn blir resilient?

Slik Olsen og Traavik (2010) skriver om, har Wedner og Smith gjort en forløpstudie med 698 barn, hvor de fant at de mest resiliente barna kom fra familier med sterke samhold og verdier. Oppdragelsen hadde mye å si, hvor klare regler, tydelig disiplin og "passe" kontroll, sto sentralt. Denne oppdragerstilen, mener jeg, vi også kan overføre til skolesituasjonen hvor vi skal hjelpe risikobarn som har opplevd en krise. Disse punktene på oppdragelse som kommer frem av denne forløpstudien, er et viktig utgangspunkt å ha i et klasserom for å skape trygghet. Har man skapt denne tryggheten med klare regler og disiplin vil man også ha skapt en god relasjon og et godt tillitsforhold til elevene. Noe som kan føre til at barnet som kommer i en krise, som det å ha mistet en av sine foresatte, lettere vil kunne snakke og betro seg til sin lærer. Sett i forhold til om man hadde hatt en mer ettergivende læringsstil som kan skape usikkerhet blant barna. Det er også viktig å opprettholde disse klare rammene, reglene og disiplinen etter at barnet har opplevd å miste sin foresatt, da klare rammer også her skaper trygghet og kontinuitet. Årsaken til dette er at barnet opplever så store forandringer i privatlivet, at det er godt å komme på skolen og føle at hvertfall ikke den delen av livet har forandret seg så mye. I tillegg er det viktig at vi som lærere skaper et godt samhold, slik at

barnet føler seg sett og ivaretatt. Her kommer også det nonverbale språket inn, slik jeg har snakket om under punkt 2.4.

Thauen og Aarø , som (referert i Olsen og Traavik, 2010) nevner tre resiliens faktorer som kommer tydelig frem hos barn. Dette er barnets personlige egenskaper, trygg tilknytning til minst en voksenperson og sosial støtte fra omgivelsene. For at vi som lærere da skal hjelpe barna etter det har mistet en sine foresatte, hjelpe barnet til å bli resilient, blir det med sosial støtte fra omgivelsene et viktig punkt. At vi som lærere hjelper barnet og er åpen i samtale både med det berørte barnet og inkluderer resten av klassen. Ut i fra dette vil barnet kunne føle sosial støtte fra sine nærmeste på skolen. I sammenheng med dette blir de ulike fasene innenfor den krisepedagogiskemodellen viktig, noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

I tillegg til dette finnes det individuelle resiliensfaktorer som det er viktig for oss lærere å spille på, for å hjelpe barnet på vei ut av krisen. Først og fremst er det viktig at vi som lærere motiverer barna til å ha tro på sine egne krefter, også kalt ” self efficacy” som opprinnelig er det begrepet Bandura er mest kjent for (Olsen og Traavik 2010).

Wormers og Magner hevder, i følge Olsen og Traavik (2010) at det å ha tro på egne krefter er viktig i forhold til å øke egen prestasjonsevne. Vår tro på egne krefter forteller oss i hvilken grad vi føler vi har kontroll over egne hendelser som påvirker det livet vi lever og den personen vi er (ibid). Har man tro på egne krefter i form av at andre har støttet deg og motivert deg, har man større sjanse for å komme seg gjennom en vond hendelse, som det å ha mistet en av sine foresatte. Et grunnleggende behov hos alle mennesker er å føle at man har kontroll over eget liv (ibid). Hvis man mister en av sine foresatte kan man føle at man lenger ikke har denne kontrollen. Dermed blir det viktig for oss som lærere, gjennom krisepedagogikken, å hjelpe barna til og gjenskape denne kontrollen og være med på å bygge deres resiliens gjennom samtale, motivasjon, tilhørighet, lek, og tilpasset opplæring for å nevne noen. Dette for å minske risikoen for langvarige psykiske problemer, vanskelig skolegang og problemer med å fungere sosialt (Olsen og Traavik, 2010). I denne sammenheng kan den krisepedagogiske modellen være et viktig redskap for lærerne.

2.6 Den krisepedagogiske modellen og beredskapsplaner.

Når beskjeden har nådd skolen om at en elev har mistet en av sine foresatte må man begynne å legge en plan for hvordan man skal gå frem krisepedagogisk. Her kan den krisepedagogiske modellen være et godt utgangspunkt. Denne modellen består av fire faser og gir en overbyggende forståelse av elevens pedagogiske og psykologiske behov. Den gir også en struktur for hvordan vi kan møte elevene og tilrettelegge, slik at vi kan komme gjennom situasjonen med et konstruktivt læringsutbytte (Raundalen og Schultz, 2006).

Den første fasen i den krisepedagogiske modellen kalles *uttrykksfase*. Her legger læreren til rette for et trygt samtale klima hvor elevene får ordet. Det er viktig at man her tar seg god tid, uten at læreren virker stresset i henhold til å gå over til for eksempel matteundervisning (Raundalen og Schultz, 2006).

Den neste fasen kalles *faktafasen*. Her tar læreren ordet og sortere, modererer og supplerer fakta. Dette fordi elevene kan ha lett for å overdrive, være feilinformert eller at det har oppstått usanne rykter. I denne fasen er det viktig at læreren selv har innhentet så korrekt informasjon på forhånd som mulig. Elevene får så lov til å stille spørsmål (Raundalen og Schultz, 2006).

Den tredje fasen kalles *handlingsfasen*. Her fortsetter man den videre bearbeidingen, hvor elevene får mulighet til å vise sin solidaritet og engasjement i henhold til eleven som for eksempel har mistet en av sine foresatte (Raundalen og Schultz, 2006)

Den siste fasen kalles *oppfølgingsfasen*. Læreren følger opp eleven som er berørt og eventuelt andre elever som har fått sterke reaksjoner i henhold til krisesituasjonen. Man har samtaler med eleven og legger opp læringen etter elevens behov (Raundalen og Schultz, 2006).

Når et barn har opplevd en krise som det å miste en av sine foresatte er det å oppleve sammenheng i livet viktig, for den videre mentale helsen. Forskning viser at det er viktig for barn som har opplevd en krise og så raskt som mulig, føle en kontinuitet i livet igjen (Raundalen og Schultz, 2006). Dette for å kunne komme seg videre og føle at verden til en viss grad er forutsigbar og trygg. Både uttrykksfasen, faktafasen, handlingsfasen og oppfølgingsfasen i den krisepedagogiske modellen kan være en slags metode eller fremgangsmåte som kan være med på å skape denne kontinuitet i barnets liv hevder Raundalen og Scultz (ibid). Dette fordi krisen da blir mer håndterbar og begripelig for eleven.

Ut i fra dette ser vi dermed hvilken viktig rolle læreren og skolen spiller, når barn har opplevd en krise som å miste en av sine foresatte.

Samtidig som det er viktig for læreren å være inneforstått med den krisepedagogiske modellen, er det også viktig at skolen har gode beredskapsplaner som lærerne er inneforstått med. Årsaken til dette er at det viser seg at det å ha en beredskapsplan som er tilpasset lokale forhold og som de ansatte kjenner til, har betydning for både skolen og de ansattes evne til å håndtere krisen. Samtidig vil ikke dette si at utarbeidelse av en beredskapsplan fullt ut vil gjøre oss forberedt på kriser som plutselig rammer en av elevene. Men med en beredskapsplan vil skolen ha større sjanse for å håndtere en uoversiktlig og komplisert situasjon på en bedre måte, enn om planen ikke hadde eksistert. En beredskapsplan skal slik Raundalen og Schultz (2006) sier, hjelpe oss å være etterpåkløke på forhånd, før krisen inntreffer. Altså skal vi være forberedt og vite til en viss grad hva vi skal gjøre. Dette er med på å skape et større handlingsrom i situasjonen.

Så hva bør så en slik plan inneholde? For det første så er det viktig at beredskapsplanen ikke blir for komplisert. Den skal nedtegnes i en klar, kortfattet og tilgjengelig form. Samtidig er det viktig at den sier noe om hvordan man varsler, fordeling av ansvar i personalet, rutiner for bearbeidelse og oppfølging, hvordan man håndterer en krise, prosedyre for innhenting av ekstern bistand, retningslinjer for tilpasset informasjon til de involverte, oppdaterte adresse og telefonlister til elever og foresatte, samt strategier for bekjentgjøring av innholdet i planen til ansatte og nyansatte. I tillegg er det viktig at skolene har en egen beredskapsgruppe som bistår under en eventuell krisesituasjon. I dette tilfellet blir det jo å bistå læren til barnet som har mistet en av sine foresatte.

Jeg har til nå presentert faktorer jeg synes er av stor viktighet for en lærer å være inneforstått med når man skal hjelpe et barn som har mistet en av sine foresatte. I den sammenheng er jeg klar over at det finnes andre faktorer jeg også kunne tatt med som egne avsnitt, som blir av viktighet for en lærer å vite noe om. Noen få eksempler på dette er hvor viktig forebyggende virksomhet er, viktigheten av tilpasset opplæring, samt gått dypere inn på betydningen av relasjon, selv om jeg nevner flere ganger at en god relasjon er grunnleggende. Men på bakgrunn av oppgavens begrensning og tidsaspekt, er det dessverre ingen mulighet for å få med alt man skulle ønsket.

Jeg vil nå gå videre og snakke om metoden jeg brukte, for å komme frem til de data som dannet grunnlag for min analyse.

2. Metode

Denne studien er basert på fire læreres opplevelse og erfaring av krisepedagogikk og hvilke fremgangsmåter de brukte i krisesituasjonen, når en av deres elever hadde mistet en foresatt.

Metoden jeg har valgt å bruke for å finne ut av min problemstilling er kvalitativ metode. Årsaken til dette er at den kvalitative metoden undersøker menneskelige eller sosiale prosesser i naturlige settinger (Postholm, 2010). Gudmundsdottir (Moen og Karlsdóttir red, 2011) beskrev kvalitativ metode som at man skulle gjøre det ubevisste bevisst. Med dette menes at den kvalitative forskerens oppgave er å påvise og beskrive praksisteori. Noe jeg ser på som viktig i henhold til min problemstilling, da jeg selv skal kontakte lærere å høre om deres tidligere erfaringer med krisepedagogikk og hvordan fremgangsmåter de har brukt og vil bruke når det gjelder å snakke med et barn som akkurat har mistet en av sine foresatte.

Innenfor kvalitativ forskning er prosesstenkning viktig. Dette betyr at man ser for seg at gjennom hele studien så er de enkelte delene av forskningsprosessen relevante. Disse enkelte delene påvirker hverandre gjensidig, noe som gjør at forskeren bør arbeide parallelt med ulike deler av undersøkelsen for å produsere en så god kunnskap som mulig. Denne metoden kan ses i motsetning til en kvantitativ forskning hvor det råder en mer lineær tenkning (Thagaard, 2010).

I kvalitativ forskning kan man velge mellom ulike måter å studere eller forske på et fenomen. Man kan velge etnografisk studie hvor hensikten er å beskrive en kultur, man kan velge kasusstudie der man studerer bare et individ, en hendelse eller en aktivitet som er sted og tidsbundet. Eller man kan velge å bruke en fenomenologisk studie hvor hensikten er å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Det er den fenomenologiske studien som blir aktuell i henhold til min oppgave. Dette på bakgrunn av at jeg vil finne ut av lærernes opplevelse av krisepedagogikk og hvilke erfaringer de har når det gjelder fremgangsmåter for å hjelpe elever som har mistet en av sine foresatte, slik som tidligere nevnt.

Innenfor fenomenologien finnes det ulike tilnærminger en forsker kan velge å bruke for å finne ut av sin problemstilling. Eksempler på disse er den sosial-fenomenologiske og den

psykologisk fenomenologiske tilnærmingen (Postholm, 2010). Den sosial-fenomenologiske tilnærmingen går ut på at forskeren undersøker grupper av individer og hvordan disse utvikler mening i sosial interaksjon. Mens psykologisk fenomenologi legger vekt på individet, å gripe enkeltmenneskets opplevelser, samtidig som forskeren prøver å finne ut av hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkelt individer (Postholm, 2010). Dette er den tilnærmingen som blir mest hensiktsmessig for meg. Dette fordi jeg vil velge fire lærere, ett av hvert kjønn fra barne- og ungdomskole. Her vil jeg finne ut av om de har et likt syn og erfaringer av krisepedagogisk arbeid, eller om dette varierer mellom kjønn eller mellom barne- og ungdomsskole. Jeg går dermed ut i fra Duke sin anbefaling om tre til fem informanter, slik som referert i Postholm (ibid).

Innenfor den kvalitative metoden er det intervju eller observasjon som er de vanligste metodene man bruker for å finne ut av sin problemstilling (Postholm, 2010). Siden jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming er det intervju som blir mest nærliggende å bruke. Jeg velger å bruke et halvstrukturert intervju fordi jeg vil kunne ha muligheten til å følge opp viktige tema eller spørsmål som kan komme underveis i intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver denne intervjutypen som en datainnsamling hvor man får en beskrivelse av informantens sin erfaring rundt et bestemt fenomen, som i min oppgave da vil være erfaringer med krisepedagogisk arbeid. Dette gir da grunnlag for min fortolkning av det som blir beskrevet. I dette henseende startet jeg prosessen ved å lage meg en liste med hovedspørsmål som var delt under ulike temagrupper. Dette ble da utgangspunktet for intervjuet, mens jeg underveis i intervjuet kom med oppfølgingsspørsmål rundt det informantene sa, som var av interesse. På den måten ivaretar man forskerens subjektive utgangspunkt, samtidig som det blir tilrettelagt for at informantene kan reflektere over egne erfaringer og praksis, slik som er vanlig innenfor fenomenologien (Postholm, 2010).

3.1 Datainnsamling og analyse.

3.1.1 Valg av informanter

I kvalitative studier er det delte meninger om hvor stort utvalget skal være. Postholm (2010) foreslår et antall mellom fem og tjuufem, mens for eksempel Duke (referert i Postholm, 2010) hevder at mellom tre og fem er nok. Slik som nevnt, kommer jeg til å gå ut i fra Duke sin anbefaling og har dermed valgt å bruke fire informanter. Dette i første omgang fordi tiden er

knapp, og jeg vil komme i dybden på erfaringene til disse menneskene og bruke god tid på min analyse av svarene, slik at jeg får et så korrekt bilde som mulig. Dette anbefaler også blant annet Thagaard (2010) når hun sier at ” en retningslinje for kvalitative utvalg er at informantutvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre en dybtløyende analyse” (Thagaard, 2010:60).

Kvalitativforskning baserer seg på strategiske utvalg (Thagaard, 2010). Dette vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller erfaringer som vil være relevant i henhold til problemstillingen. For å kunne delta som informant i min studie hadde jeg to viktige kriterier som måtte oppfylles. Dette var at informanten var lærer og hadde erfaring med krisepedagogiskarbeid. I tillegg valgte jeg å bruke to lærere av hvert kjønn fra barneskole og det samme fra ungdomsskole. Årsaken til dette var for å se om det finnes noen forskjeller på fremgangsmåter innenfor krisepedagogikk mellom barne- og ungdomsskolelærere, samt om det finnes noen likheter eller forskjeller i hvordan man går frem i en slik situasjon i forhold til om man er mann eller kvinne. Det var ikke den enkleste jobben å finne lærere i skolen som både hadde erfaring med krisepedagogisk arbeid og som ville delta. Flere jeg snakket med følte at de ikke var gode nok på dette området, og ikke hadde taklet situasjonen spesielt bra. Dermed ville de enten ikke delta i studien eller trakk seg underveis. Dette kan være ganske vanlig i kvalitative studier, slik også Thagaard (2010) hevder. Men tilslutt greide jeg å nå mitt mål om å få tak i fire informanter, to menn og to kvinner. Alle fra forskjellige skoler, med forskjellige erfaringer og forskjellig alder.

3.1.2 Gjennomføring

Prosessen for å finne mine informanter startet med at jeg sendte ut mail med informasjon om prosjektet, til en rekke ulike skoler på Østlandet. I starten var responsen liten, og jeg fikk bare tre informanter hvor en av dem trakk seg. Årsaken til at den ene informanten trakk seg var at han følte at han ikke hadde handlet riktig i den krisepregede situasjonen og turte derfor ikke stille opp likevel, selv om jeg flere ganger presiserte at alt ville bli anonymisert. Dette førte til at jeg begynte å ringe rundt, noe som resulterte i at jeg fant mine fire informanter til slutt. Jeg sendte så et informasjonsbrev til alle de deltakende hvor jeg informerte om prosjektets hensikt, viktighet, anonymitet og konfidensialitet. Det er spesielt viktig å informere om konfidensialiteten og ivareta den, da dette er et av grunnprinsippene for en etisk forsvarlig forskning, slik Thagaard (2010) påpeker. Selve intervjuene fant sted på skolen til de

respektive informantene. Intervjulengden varierte litt ut i fra hvor mye de utdypet temaspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene, men de varte rundt 1-1,5 time. Under alle intervjuene ble båndopptaker brukt. Dette valgte jeg for å kunne bevare hele samtalen, og dermed få et så godt bilde av hva informanten mente, som mulig. Thagaard (ibid) hevder at bruk av båndopptaker er å foretrekke på bakgrunn av at forskeren da kan konsentrere seg om det som blir sagt og om informantens reaksjoner og kroppsspråk, i forhold til hvis man for eksempel tar notater.

3.1.3 Intervjuet.

I mitt halvstrukturerte intervju laget jeg temaspørsmål. Temaspørsmålene var delt i fem ulike tema som gikk på lærerens egne erfaringer med krisepedagogikk, den berørte eleven og dens reaksjoner, klassens reaksjoner, hvilke fremgangsmåter læreren brukte ovenfor den berørte elven og resten av klassen, samt om samarbeid med skoleledelse og deres beredskapsplaner. Jeg foretok et prøveintervju, før jeg dro ut til de virkelige informantene slik at jeg kunne luke ut eventuelle ledende spørsmål og lukkede spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) sier at det alltid vil være viktig å foreta prøveintervju før man skal ut å undersøke noe nytt. Dette mener han gjelder uansett hvor mye erfaring man har med å være den som intervjuer andre (ibid). I mine intervjuer valgte jeg å legge vekt på informantenes opplevelser, kunnskaper og synspunkter og på bakgrunn av dette være en aktiv lytter, heller enn å komme med kommentarer og egne meninger underveis. I denne sammenhengen ses forskeren på som en nærmest "nøytral" mottaker av det informanten forteller om (Thagaard 2010). Dette følte jeg at ble en naturlig måte å holde mine intervjuer på, slik at mine eventuelle meninger ikke skulle påvirke informantenes svar. Jeg var bevisst på å være en god lytter, slik at jeg ut i fra det kunne stille gode oppfølgingsspørsmål som jeg så på som relevante i henhold til min problemstilling. Jeg var også bevisst på å bruke det som kalles "prober". Prober kan være et nikk, et smil, en kort respons som "ja" eller et spørsmål for å få informanten til å utdype ting han eller hun har snakket om. Hensikten med bruk av prober er at intervjueren signaliserer til informanten at det som blir sagt er av interesse (Thagaard 2010). Jeg følte at denne metoden var av nytte under mine intervjuer, da jeg ved å vise min interesse, følte at informantene ble tryggere på å svare mer utdypende på spørsmålene som ble stilt.

3.1.4 Transkribering og data-analyse.

Fundamentet for utvikling av kunnskap innenfor kvalitative studier er basert på hvordan man som forsker tolker dataens meningsinnhold (Thagaard 2010). Som forsker er oppgaven å fortolke det som blir sagt underveis i intervjuet, informantens selvforståelse og erfaringer, selv om det ikke alltid er slik at forskeren trenger å være enig i det som blir sagt. Forskeren kan dermed velge ulike måter å gjengi dataen på. Eksempler på dette kan være at forskeren enten velger å gjengi den tankegangen og forståelsen som man tror informanten prøver å fortelle eller forskeren kan velge å tolke det på en annen måte hvor man prøver å få frem motsigelsene i informantenes beskrivelser (ibid). For meg har det i utgangspunktet vært naturlig å velge den første måten å gjengi data på, nemlig å formidle tankegangen og forståelsen som man tror eller mener at informanten prøver å fortelle. Men jeg har også i min analyse funnet et par selvmotigelser som kom frem, noe som går frem av de resultatene jeg presenterer i analysedelen.

Postholm (2010) anbefaler at man selv transkriberer sine intervjuer, noe jeg også gjorde. Dette følte jeg ble den eneste riktige måte å gjøre det på, da det er jeg som har best kjennskap til materialet og prosessen jeg er inne i. Jeg gjorde mine transkripsjoner ganske kort tid etter intervjuene, mens jeg fortsatt hadde et godt minne fra intervjusituasjonen. Under transkriberingen og tolkningen av mine data var jeg bevisst på å tenke at det var informanten som snakket om sine synspunkter og erfaringer. Dette for og ikke la analysen og transkriberingen bære preg av mine oppfatninger. Dette snakker både Gudmundsdottir (Moen og Karlsdøttir red, 2011) og Thagaard (2010) at er et viktig moment å tenke på. Etter jeg hadde transkribert ferdig leste jeg over mine transkripsjoner og prøvde å se om jeg kunne dele det opp i nye kategorier. Dette kalles i følge Gudmundsdottir (Moen og Karlsdøttir red, 2011) den første fasen i dataanalysen. I intervjuguiden hadde jeg allerede delt inn spørsmålene i tema. Men Gudmundsdottir (ibid) anbefaler en videreutvikling av dette om dataen gir grunner til det. Noe jeg etter hvert så at mine data gjorde.

3.1.5 Koding og kategorisering

Innenfor den kvalitative tradisjon er tolkningsprosessen som oftest delt inn i fire faser (Moen og Karlsdøttir red, 2011). Den første fasen består av, som nevnt i forrige avsnitt, å danne kategorier ut i fra funn i dataen. Dette finner man ut i fra analytiske enheter. Denne enheten

kan bestå av en setning, flere setninger eller et avsnitt (Thagaard 2010). Når det gjelder intervjudata må man ta tenke på om man både skal ta med spørsmål og svar eller om man skal basere informasjonen på informantenes beretninger (Thagaard 2010). I min analyse har jeg valgt å legge hovedvekten på informantens beretninger. Dette for å bruke mest mulig plass til deres formidling, samt få til en sammenhengende tekst om det som var viktig for mine informanter å formidle i forhold til det som er relevant for min problemstilling.

I den andre fasen blir data delt opp og kodet. Kodene representerer her kategoriene (Moen og Karlsdøttir red, 2011). Det er imidlertid delte meninger om bruken av begrepet ”koder” i kvalitativ analyse. Miles og Hubermans (referert i Thagaard, 2010) bruker dette som et sentralt begrep, mens blant annet Thagaard (ibid) selv, hevder at begrepet ”koder” kan gi assosiasjoner til slik man behandler data innenfor den kvantitative metoden. Hun velger derfor å bruke begrepet kategorisering i stedet. Grunnen til at man setter tekster inn i kategorier er for å sammenfatte den store datamengden til en mer ryddig tekst (Thagaard, 2010).

I den tredje fasen samler man alle tekstene som har samme kode eller kategori. Og analyseprosessen består her av at forskeren har fokus på de ulike nivåene av hvordan en tekst kan fortolkes (Thagaard, 2010). Her er det viktig å lese tekstene nøye, slik at man er sikker på at man har satt det under riktig kode eller kategori (Moen og Karlsdøttir red, 2011). I den fjerde fasen ligger fokuset hos forskeren på å finne forholdet mellom de ulike kategoriene. Denne prosessen krever mye av en forsker fordi den må være systematisk og regelmessig. Uten at en forsker er det, kan analysen bli verdiløs (Ibid). Når alt dette er gjort blir det altså sammenfattningen av teori, forskerens tanker og analyse, samt deltakernes beskrivelser som vil ligge til grunn for den endelige fremstillingen av resultater (Dalen, 2011).

3.1.6 Ethiske retningslinjer.

I en intervjusituasjon kan forskeren få data som kan knyttes til den som blir intervjuet, som for eksempel navn, hvor den jobber også videre (Thagaard, 2010). Dermed måtte jeg, før prosjektet startet, sende inn en søknad til NSD. I en intervjusituasjon oppstår det et nært forhold mellom forsker og informant. Dette stiller spesielle etiske krav til forskeren. Disse etiske kravene går ut på at man må innhente et informert samtykke fra informanten, at jeg som forsker behandler alle opplysningene konfidensielt og informere deltakeren om konsekvenser

for å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2010) På bakgrunn av dette sendte jeg i forkant av intervjuene ut et informasjonsskriv med det informerte samtykket. Slik at de både fikk informasjon om temaet, konfidensialiteten og hensikten med prosjektet. På denne måten fikk de så et informasjon om viktigheten av sin egen rolle som informant, samt at deres identitet ikke skulle bli avslørt.

3.1.7 Pålitelighet.

Jeg velger her å bruke begrepet pålitelighet istedenfor reliabilitet, da dette er et uttrykk som hører mer hjemme i den kvantitative metoden. I kvalitativ forskning vil en heller strebe etter gjenkjennbarhet og naturalistisk generalisering enn å sikre reproduserbarhet og kontrollerte omgivelser slik man gjør i kvantitativ forskning (Dalen, 2011).

Pålitelighet handler om hvorvidt man kan dra likheter ut i fra mine funn til det andre forskere ville kommet frem til rundt samme problematikk eller problemstillinger (Thagaard, 2010). I en studie der forskeren er nært knyttet til informanten, som i en intervjusituasjon, må forskeren redegjøre for dataens utviklingsforløp i forskningsprosessen. Dette for å argumentere for påliteligheten. Silverman som (referert i Thaggard, 2010) anbefaler at forskeren skal gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, for å styrke dens pålitelighet. Dette gjør man ved å gi en nøyaktig og detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Slik kan vært av trinnene i forskningsprosessen vurderes. Samtidig er det viktig å beskrive eller begrunne teorien som har blitt brukt som grunnlag for min tolkning, dette kaller Silverman (ibid) teoretisk gjennomiktighet.

Som forsker blir det også viktig å tydeliggjøre i studien, hva som er referat eller sammenfatninger fra intervjuet og hva som er forskerens fortolkninger eller vurderinger. En studie hvor leseren ikke kan skille på hva som er primærdata og hva som er forskerens tolkninger, vil være av dårlig kvalitet og dermed anses som å ha mindre pålitelighet (Thagaard 2010) Påliteligheten kan også styrkes om man trekker flere forskere inn i forskningsprosessen, slik at man kan få andres synspunkter eller noen som leser gjennom studien med et kritisk blikk (ibid). Det å få andre til å lese den, ser jeg på som en stor nytteverdi. Når jeg sier *andre* her, tenker jeg først og fremst på å ha en veileder som leser oppgaven og kommer med sine synspunkter. For selv om jeg har prøvd å bestrebe meg på at mine synspunkter eller meninger ikke skal farge tolkningene og prosessen, kan man aldri være helt sikker på at dette ikke har

skjedd. Dermed kan andres synspunkter, som en veileders kritiske blikk, være med på å styrke påliteligheten i denne sammenheng.

3.1.8 Troverdighet og overførbarhet.

Validitet er i kvantitativ forskning knyttet opp mot det spørsmålet om undersøkelsen måler det den har tenkt eller skal måle. Når det gjelder kvalitativ forskning blir dette et spørsmål om overførbarhet (Thagaard, 2010). I praksis betyr dette om leserne kan relatere seg til undersøkelsen eller om andre i omtrent samme situasjon kan kjenne seg igjen.

I sammenheng med min studie, blir også spørsmålet om validitet og overførbarhet om jeg har greid å formidle budskapet til mine informanter på en slik måte at de kjenner seg igjen i teksten, samt om andre lærere eller mennesker som jobber med barn kan dra nytte av å lese om mine informanters erfaringer og funn som ble oppdaget underveis i studien.

For å styrke prosjektets validitet mener Silverman som (referert i Thagaard, 2010) at man kan bruke tilnærmet samme metode her, som det jeg skrev om under punkt 3.1.7. Dette med gjennomsiktighet. For å skape gjennomsiktighet i denne situasjonen må man redegjøre for hvorfor man i analysen har kommet frem til de konklusjonene som har blitt satt (ibid).

Forskeren bør selv gå kritisk gjennom analyseprosessen og eventuelt få andre til å gjøre det samme, for og videre styrke troverdigheten og overførbarheten på prosjektet. Kvale og Brinkmann (2010: 92), hevder at: "Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning". Hvordan jeg opptrer i forskerrollen, både når det gjelder underveis i intervjuet og siden når materialet skal tolkes og analyseres, vil ut i fra dette sitatet være av avgjørende betydning for kvaliteten på studien og hvilken gyldighet det har.

4. Analyseprosessen.

For å komme frem til mine data, tok jeg utgangspunkt i en intervjuguide som var utarbeidet på bakgrunn av min problemstilling, på bakgrunn av kjernelitteratur som Raundalen og Schultz (2006) sin krisepedagogikk bok, Dyregrov (2010) sin bok om barn i sorg, Eide og Eide (2011) sin bok om kommunikasjon i relasjon og på bakgrunn av spørsmål jeg som lærer ville finne ut

av. Denne intervjuguiden, oppfølgingsspørsmålene og svarene fra mine informanter dannet så grunnlaget for min analyseprosess. Det jeg følte at kunne være en utfordring underveis i analyseprosessen og under intervjuene var det at mine informanter ofte foregrep spørsmål, som skulle komme senere i intervjuet. Dermed følte jeg til tider at det kunne bli litt gjentakelser, men tanke på at min temaliste og spørsmål var nært knyttet til hverandre. Allikevel ville jeg nødig avbryte dem, for jeg syntes det var viktig at de skulle få sagt det de hadde på hjertet mens de husket det og var engasjerte i samtalen. Jeg valgte dermed å holde meg til intervjuguiden slik den var, med tanke på at det var viktig å komme i dybden på de temaene og spørsmålene jeg hadde satt opp, og lot de få formidle det de satt inne med hele veien. En annen utfordring var dette at noen av informantene svarte kort og konsist, mens andre hadde mye på hjertet. For meg ble utfordringen her og kutte ned å prøve å skape et jevnbyrdig forhold mellom mine informanter, slik at ingen av dem skal føle at jeg ikke har tatt med det essensielle i det de har prøvd å formidle.

Da jeg startet analyseprosessen etter endt transkribering, så jeg først etter hvilke kategorier jeg skulle dele analysen inn i, ut i fra hva informantene viste spesielt engasjement for, og hvilke svar jeg hadde fått hvor jeg kunne trekke likheter og ulikheter. Samtidig så jeg også på svarene ut i fra et teoretisk ståsted, om hva de hadde svart som kunne knyttes til relevant teori. Ut i fra dette fant jeg to overkategorier syv underkategorier. Disse vil nå bli presentert. Men først vil jeg komme med en liten presentasjon av mine informanter. Jeg minner om at navnene som kommer til å brukes i denne delen, ikke er mine informanternes reelle navn.

5. Resultater.

Espen: Er en mannlig barneskolelærer. Han har jobbet som lærer i 17 år. Han valgte læreryrke fordi han så på det som en passe utfordrende jobb, som ikke var for faglig vanskelig. Å han så på det som et yrke han ville få bruk for. Som lærer karakteriserer han seg som en som spiller på lag med elevene og bruker mye humor, men han forteller også at han kanskje ikke alltid blir ansett som en tydelig voksenperson. Han forteller at det han liker best ved jobben sin er å se elevene gjøre faglig fremgang.

Ingrid: er en kvinnelig barneskolelærer. Hun har jobbet som lærer i 14 år. Hun valgte læreryrke for å få større utfordringer etter å ha jobbet noen år i SFO. Som lærer karakteriserer

hun seg selv som blid, positiv, konsekvent og leken. Det hun liker best ved jobben sin er å bidra til at barn får en større mestringsevne både faglig og sosialt.

Sandra : er en kvinnelig ungdomsskolelærer. Hun har jobbet som lærer i 32år . Hun valgte læreryrke fordi det var en familietradisjon, samtidig som hun følte at hun var flink med barn og hadde interesse for barn og unges utvikling. Som lærer karakteriserer hun seg selv som tydelig, konsekvent, omsorgsfull og liker å ta elevene med humor. Det hun liker best ved jobben sin er å se elevene lykkes faglig.

John: Er en mannlig ungdomsskolelærer. Han har jobbet som lærer i 26 år. Han valgte læreryrke av rene tilfeldigheter, men har ikke angret på det. Som lærer karakteriserer han seg som en som bruker mye humor, og er på lag med ungene samtidig som han til tider kan være litt brå. Det han liker best ved jobben er å se hvor glad barna blir når de får til ting de ikke har fått til før.

5.1 Krisepedagogiske fremgangsmåter

5.1.1 Kommunikasjon – et nøkkelredskap.

Dialog, åpenhet, myndiggjøring og brukermedvirkning nevnes av Eide og Eide (2011) som viktige kommunikasjonsprinsipper.

Dette er også momenter mine informanter har lagt vekt på. Kommunikasjon kom frem blant mine informanter som et nøkkelredskap for å hjelpe barna i den kritiske situasjonen. Dette var også den krisepedagogiske fremgangsmåten alle la mest vekt på. Alle mine informanter hadde mange samtaler med barna og fulgte de opp over lang tid, en av de følger opp enda. Men hvordan de la opp de første samtalene med elevene viste seg å være litt forskjellig. Espen forteller blant annet at:

Det jeg synes er viktig i samtale med eleven er at jeg sier noe om hva jeg tenker. Og at jeg har tenkt veldig mye på denne eleven og at jeg synes det er veldig trist. Og at jeg og ha grått og at jeg hvertfall tror at jeg forstår hvor vanskelig det er (Espen:4)

Han synes det er viktig å dele egne tanker og erfaringer med eleven, og på den måten vise medfølelse og gi inntrykk av at han til en viss grad vet hvordan eleven har det, siden informanten selv har mistet en far. Dette kan være en fin måte å komme i kontakt med eleven

på og en fin måte å skape trygghet og relasjon. Eide og Eide (2011) mener også det samme når de hevder at det er viktig å dele sine egne erfaringer når de skal hjelpe eleven i sin mestring og bearbeidelsesprosess.

Ingrid hadde en litt annen innfalsvinkel når hun forteller om hvordan hun la opp samtalene med barnet:

Tja (...). I starten følte jeg kanskje at jeg presset eleven litt til å ha samtaler med meg, da pleide hun å låse seg helt. Så jeg lærte vel at det var bedre at hun kom til meg om hun trengte det eller at jeg var oppmerksom på når jeg så på henne at det ikke gikk så bra (Ingrid: 8).

Ingrid gir her et inntrykk av at det også blir viktig at barnet får lov til å brukermedvirke. Altså å være med på å bestemme litt selv når den har lyst og behov for å prate. For presser man barn til å ha samtaler om noe de egentlig ikke vil snakke om der og da, kan utfallet bli slik Ingrid snakker om, at barnet kan låse seg. Noe som ikke vil føre til en videre mestringsprosess eller bearbeidelse av problemene. Sandra, hadde en annen metode hvor hun spesielt la vekt på den første samtalen etter hendelsen.

Vi ble enig om at jeg skulle besøke eleven og forelderen i hjemmet dagen etterpå. Så jeg møtte eleven i dens trygge omgivelser i den grad det var trygt akkurat da. Og det synes jeg var veldig riktig og snakka litt med forelderen og eleven om hva som vi skulle si til medelever. Så de var veldig klar over hva som skulle sies på skolen og det ga dem en trygghet (Sandra: 3-4)

I denne situasjonen føler jeg at informantene er veldig opptatt av å skape trygghet rundt samtalen med barnet og da spesielt den første samtalen etter at barnet har mistet en av sine foresatte. Hun legger vekt på å møte barnet i dens trygge omgivelser og er også opptatt av brukermedvirkning med tanke på at hun vil snakke med den gjenlevende foresatte og barnet om hva de skal si til resten av klassen også videre. En slik klargjøring av informasjon skaper oversikt i hverdagen og hjelper barnet til å ha kontroll på hva som skjer, noe som igjen er med på å skape kontinuitet slik Raundalen og Schultz (2006) snakker om.

I tillegg til dette ga alle informantene et felles inntrykk av at det også var viktig å snakke med klassen om det som hadde skjedd. Informantene fikk først bekreftelse fra den gjenlevende foresatte på at dette var greit, før de samlet klassen og snakket med dem. Slik jeg ser det brukte alle informantene, det Raundalen og Schultz (2006), kaller en strukturert klassesamtale. Om dette var bevisst eller ubevisst fra informantenes side, nevnes det ingenting

om i intervjuene. Men ut i fra det generelle inntrykket om at informantene har lite faglig tyngde på dette området, vil jeg anta at dette var en ubevisst handling.

Denne strukturerte klassesamtalen har, ifølge Raundalen og Schultz (2006), som mål å samle alle de involverte, som i dette tilfelle blir klassen, og la den få sette ord på det de tenker og føler, samt informasjon fra lærere. Altså rydde opp i tankene sine, slik Vygotsky (referert i Øzerk, 2009) snakker om. Den strukturerte klassesamtalen kalles også en avlastningssamtale fordi man får informasjon om hva som har hendt, elevene får komme med sine tanker, reaksjoner og spørsmål og man snakker om hva som skjer videre. Hvordan hverdagen blir, hva som skjer videre i forhold til skolen og skolearbeid osv. Dette vil hjelpe elevene til å få en bedre struktur på hva som har hendt og hva som vil skje, og de vil dermed få en trygghet ved hjelp av oversikt. Denne samtalen kan man også sette under uttrykksfasen som jeg gjorde rede for under punkt 2.6.

I henhold til dette å snakke med klassen og eleven, spurte jeg informantene hva deres syn var på hvor åpen man skulle være mot elevene om dødsårsak og hva som hadde hendt. Espen mente ut i fra sitt eget ståsted og ut i fra at han selv hadde mistet sin far, at man burde ha mest mulig åpenhet rundt hva som hadde skjedd. Dette mente han for at det ikke skulle komme ut falske rykter i tillegg til at da fikk alle svar på det de lurte på.

Mens Ingrid svarer følgende på spørsmålet om åpenhet:

Hmmm.... Ja det synes jeg egentlig er et vanskelig spørsmål og noe jeg synes var veldig vanskelig på den tiden dette skjedde. Særlig med tanke på samtalen jeg hadde med klassen. Fordi små barn de spør jo så direkte, men jeg følte ikke alltid at jeg kunne svare like direkte tilbake. Så jeg følte nok at jeg pyntet litt på sannheten innimellom, men hovedtrekkene av det som skjedde ble jo formidlet på en ærlig måte. Dette var forresten en avgjørelse jeg og rektor tok sammen. Med tanke på at barna var så små, syntes vi ikke det var helt riktig og fortelle alt av det som hadde hendt (Ingrid:8)

Når Ingrid svarte på dette spørsmålet følte jeg at hun enda satt med en usikkerhet om hvor ærlig man bør være mot barn, særlig når de er så små. Det å pynte på sannheten kan jo være nødvendig i enkelte sammenhenger, men samtidig kan det føre til misforståelser og usannheter og man pynter for mye. Noe som kan føre til at man ikke får det samme tillitsforholdet til læreren som tidligere. Slik Dyregrov (2010) hevder, så er det viktig og si sannheten til barn, men noen ganger må sannheten gis med ord som er tilpasset deres alderstrinn. Slik som kanskje blir nødvendig i en andreklasser.

Sandra følte seg så usikker på dette området da hun først fikk vite nyheten om det berørte barnet. Dermed kontaktet hun en barne- og ungdomspsykolog som hjalp henne. Og på spørsmålet om åpenhet svarer hun som følger:

Jeg mener at vi gjorde det riktige, jeg tok rådet fra den ungdomspsykologen og at vi var ærlige. Vi fortalte hva som hadde skjedd, hvordan det hadde skjedd på en måte som var tilpassa elevenes utviklingsnivå selvfølgelig. Men jeg tror det med åpenhet det med å føle at dem kan stole på oss i etterkant, tror jeg er veldig viktig selv om sannheter kan være veldig tøffe og takle. Så trur jeg det har en stor betydning å være ærlig (Sandra:6)

Sandra gir altså uttrykk for at ærlighet varer lengst og at det å være ærlig og åpen i en slik situasjon er av stor betydning uansett hvor tøft det kan være for både elever og lærere å takle. Hun antyder også at åpenhet er viktig i forhold til videre relasjon og tillitt med elevene.

John syntes at det var opp til eleven selv og eventuelt være åpen om det som hadde skjedd. Han valgte i situasjonen bare å si at dette hadde vært et brått dødsfall og snakke om hva et brått dødsfall kan gjøre med en, når man ikke får sagt adjø og er forberedt.

Jeg får her inntrykk av at John på den ene siden har tatt en litt enkel løsning ved og ikke snakke så mye om dødsfallet fordi dette kan skape reaksjoner hos de andre elevene, noe som også vil skape mer arbeid for informanten. Men på en annen side lar han den berørte eleven få brukermedvirke og dermed selv kan vurdere hva han vil at de andre i klassen skal vite og ikke. Men samtidig må man huske at i en slik situasjon kan det være tøft å være den berørte eleven og nærmest skulle stå foran klassen og si hva som har skjedd. Så John burde tatt enda mer ansvar allikevel?

Raundalen og Schultz (2006), mener at det er viktig med mest mulig åpenhet i forhold til hva som har skjedd. Slik at elevene kan bearbeide prosessen. Det er også viktig i forhold til senere tilfeller, slik at ikke historien og hva som skjedde blir verre og verre jo eldre barnet blir, fordi enkelte da mener at de er store nok til å høre sannheten. Raundalen og Schultz (2006) hevder at det å beskytte barn mot sorg eller la være å fortelle sannheter kan skape problemer for dem senere i livet. Dette støtter også Dyregrov (2010) når han sier at død og sykdom må forklares åpent, direkte og sannferdig uten omskrivninger som kan føre til forvirring eller frykt. Det samme mener også Eide og Eide (2011) når de snakker om at dårlige nyheter bør fortelles konkret og direkte slik at det ikke blir rom for misforståelser.

5.1.2 Tegning, lek og skriving som middel for å oppnå kommunikasjon.

Under mine intervjuer kom det frem at et par av mine informanter ikke hadde lykket med å få barna til å åpne seg gjennom samtale helt i starten. De fortalte meg derfor om andre løsninger de hadde brukt for å få barna til å prate. Ingrid forteller om sitt første møte med eleven etter at den ene foresatte hadde gått bort:

Når barnet kom tilbake på skolen satte jeg av tid til samtale med barnet. I starten var hun ikke veldig villig til å prate, så jeg lot henne få tegne i stedet. Også snakket vi om tegningen og hva hun hadde tegnet. Etterpå åpnet hun seg mer, men jeg syntes nok i den situasjonen at det var vanskelig å vite hvordan jeg skulle snakke om så alvorlige ting med et så lite barn, Hun gikk jo bare i andreklasse (Ingrid:4)

I denne situasjonen ser en altså at læreren brukte tegning som en fremgangsmåte for å få det lille barnet til å åpne seg. Dette hevder også Ruud (2011) at kan være et viktig hjelpemiddel i samtale med barn, på bakgrunn av at de får barn ryddet opp i egne tanker ved å få det ned på papir. Hun hevder videre at tegning kan reflektere barnets indre verden og hva det er opptatt av. Dette blir da en naturlig måte for barn å uttrykke seg på da det noen ganger kan være vanskelig for dem å uttrykke det de føler gjennom ord, fordi de enda ikke har tilegnet seg det ordforrådet de trenger for å uttrykke seg korrekt. I tillegg fikk jeg også inntrykk av at dette lettet arbeidet til informantene, da hun følte det var vanskelig å snakke med barnet og vite hva hun skulle si siden barnet bare gikk i andreklasse. Videre spør jeg informant to om hun brukte noen flere fremgangsmåter enn tegning og samtale. På det svarer hun:

tja, jeg vet ikke om det kan kalles en fremgangsmåte, men i starten var jeg veldig bevisst på at hun skulle få mye rom til å leke med de andre og på en måte ”glemme” eller få tankene litt bort fra det som hadde skjedd. Så i tiden etter dødsfallet pleide jeg å ta henne ut i små grupper hvor de var med en assistent og hoppet tau eller spilte et spill eller bare hadde fri lek sammen (Ingrid: 4).

Denne uttalelsen synes jeg vitner om en omsorgsfull lærer som på mange måter har tenkt igjennom å skape en mest mulig positiv hverdag for det berørte barnet gjennom lek. Ruud (2011) hevder også at lek kan være en god metode for blant annet bearbeiding. Noe som også støttes av Dale (2008), når han blant annet sier at lek er en frigjøring fra en situasjonsbundet handling. Dermed frigjør barnet seg, gjennom lek, fra vonde tanker og følelser for en stund, og ”glemmer” situasjonen den egentlig står opp i. Slik også Ingrid hevdet at var hennes intensjon med å lage lekegrupper for barnet. Samtidig kan også lek være med på å si noe om hvordan barnet har det, med hvor aktivt den deltar, hvilken rolle den vil være i leken, om

barnet fort begynner å gråte om ikke ting går barnets vei også videre (Ruud 2011). Noe som igjen kan hjelpe i senere samtaler med eleven ved at man for eksempel tar opp det som skjedde ute i leken og hvorfor barnet reagerte som det gjorde. Men jeg fikk ikke inntrykk av under intervjuet at dette med leken var noe hun fulgte opp i ettertid og tok med i videre samtaler med barnet.

I tillegg forteller Ingrid om hvordan hun satte hele klassen i gang med å lage kort til den berørte eleven, som eleven fikk da hun kom tilbake på skolen. Dette ser jeg på som en fin fremgangsmåte både for barna i klassen slik at de kan uttrykke sine følelser og omsorg ovenfor den berørte eleven og at den berørte eleven føler støtte og omsorg når hun kom tilbake i form av denne oppmerksomheten gjennom kortene. Dette kan også ses på som en del av ” handlingsfasen” i den krisepedagogiske modellen, som jeg gjort rede for under punkt 2.6.

John forteller også om hvordan han måtte bruke en annen fremgangsmåte for å greie å kommunisere med sin elev:

Jeg følte at den første samtalen jeg hadde med min elev gikk ganske dårlig. Jeg prøvde å fortelle om hvor trist jeg syntes det her var, men eleven satt liksom bare der og ville ikke gi noe tilbake. Neste time fikk han som oppgave å skrive hva han tenkte og følte om det som hadde skjedd. Så fikk jeg lese det og stille spørsmål til det han hadde skrevet, da åpnet han seg etter hvert og vi hadde fine samtaler og triste samtaler (John:3).

I denne situasjonen har informantene prøvd å uttrykke sin medfølelse og ikke nådd frem. Barn og ungdom kan jo ha forskjellige måter å reagere på, så kanskje det i denne situasjonen ikke var helt heldig at læreren begynte å snakke om det som var trist og vondt med en gang, selv om man selvfølgelig sjelden kan vite dette på forhånd. Dermed løste han situasjonen med å la eleven få skrive tanker og ord ned på papir, noe som førte til at eleven åpnet seg. Raundalen og Schultz (2006) sier også at dette kan være en bra metode. De sier at ” med en blyant i hånden har barnet bokstavelig talt et verktøy for å skape orden i kaoset” (Raundalen og Schultz 2006: 95). Dermed er det ikke bare det å snakke sammen, som kan skape orden i kaoset og rydde opp i tanker, men også blant annet tegning, skriving og samhandling med andre elever. Selv om kommunikasjon nok er det mest kraftfulle redskapet eller fremgangsmåten slik både Vygotsky, Raundalen og Schultz (2006) og Eide og Eide (2011) hevder.

Espen nevner også en fremgangsmåte for bearbeidelse. Han snakker om at de laget en minnestund for denne forelderen som var død, men da var ikke den berørte eleven til stedet.

Så dette ble mer en bearbeidelse for klassen og skolen som alle kjente denne foresatte som hadde gått bort. Under minnestunden brukte de lystenning og mye musikk. Noe som blir en fin metode eller fremgangsmåte for å hjelpe de andre som er berørte rundt denne eleven. Dette hevder også Dyregrov (2010) at kan være en fin metode for bearbeidelse for de andre elevene som kjente den foresatte. Årsaken til dette er at elevene ofte kan være med å hjelpe til å forberede en minnestund, noe som gjør at barna selv føler at de har bidratt med noe (Dyregrov, 2010)

5.1.3 Foreldresamarbeid.

En annen fremgangsmåte jeg vil si noe om, selv om ikke informantene direkte oppga dette som en fremgangsmåte, er samarbeidet med hjemmet. Dette er for meg et viktig punkt og en viktig fremgangsmåte for å kunne hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte. Hvordan barnet har det hjemme, vil kunne hjelpe oss lærerne til å forklare mye av adferden på skolen blant annet, samt at lærer og forelder kan utveksle hendelser og ting eleven har sagt hjemme som kan være viktig for skolen og vite, og omvendt. I tillegg er det ikke minst viktig å ha kontakt med hjemmet i forhold til å veilede de på den tilpassede opplæringen som man i enkelte tilfeller må lage for barna, fordi de ikke greier å følge vanlig undervisning i alle fag eller fordi de blir hengende etter.

Når det gjaldt samarbeid med hjemmet var det noen av informantene som hadde lagt stor vekt på dette, mens andre nærmest ikke hadde hatt noe samarbeid med hjemmet.

Espen forteller at han har snakket lite med den gjenlevende foresatte etter hendelsen, fordi han mener at begge har en forståelse av at hvis det skulle være noe så ville de ta kontakt. Videre spør jeg han om det er noen spesiell grunn til at de ikke har hatt noe mer kontakt, på dette svarer han følgende:

Jeg føler jo at det har gått veldig greit på skolen. At det ikke har vært noen grunn til å ta kontakt. Jeg vet at den gjenlevende forelderen ville ha tatt kontakt hvis det var noe. Det samme ville jo selvfølgelig jeg. (Espen:10)

Jeg får her inntrykk av at Espen sier at det ikke var noe stort behov for å prate med hjemmet fordi barnet greide seg jo så bra på skolen kort tid etter dødsfallet. Dette stiller jeg meg litt uforstående til, med tanke på at man ikke bare bør ta kontakt med hjemmet om barnet ikke greier seg bra. Slik Raundalen og Schultz (2006) hevder så er det også viktig å ta kontakt med

hjemmet for å fortelle hva som gjøres på skolen, kanskje fortelle om ting som kom opp under samtaler med eleven, som det kan være nyttig for forelderen å vite. I tillegg kan det å være interessant å vite hvordan barnet har det hjemme, for å se om adferden er annerledes hjemme enn på skolen. Samtidig mener jeg at det er viktig for Espen, å være klar over at den første tiden etter at forelderen har gått bort så er det ikke alltid slik at barnet oppfører seg så mye annerledes på skolen enn det tidligere har gjort. I følge Edvardson (2003) er akkurat en av de mest vanligste sorgreaksjonene hos barn, det at de virker uberørt av det som har hendt. De gir lite uttrykk for at de er ulykkelige, gråter lite og kan tilsynelatende begynne å le uten grunn og raskt gå tilbake til det de holder på med. (Edvardson 2003) Så kanskje det at barnet oppfører seg omtrent likt som før burde være en av de største grunnene for å ta kontakt med hjemmet istedenfor å la være.

Når det gjelder samarbeid med hjemmet, forteller Ingrid blant annet dette:

Samarbeidet med hjemmet var veldig bra. Moren og jeg hadde jevnlig telefonsamtaler om hvordan det gikk både på skolen og hjemme. Jeg syntes det var veldig nødvendig å vite hvordan eleven hadde det hjemme, for å se om denne oppførselen var annerledes enn på skolen. Som regel henger det jo sammen, altså hvordan du har det hjemme og hvordan du oppfører deg på skolen (Ingrid:10-11)

Sandra er også veldig positiv til å ha et godt samarbeid med hjemmet og svarer dette på mitt spørsmål:

Jeg fulgte opp og hadde veldig mye kontakt med den forelderen som var igjen i forhold til å følge opp hvordan det gikk i forhold til skolen og forelderen var jo veldig opptatt av den også. Jeg følte vi hadde en god kommunikasjon hele veien, og at denne var gjensidig. (Sandra:4)

Både Ingrid og Sandra er ganske enige om at kontakt med hjemmet har vært en viktig del av prosessen og således da en viktig fremgangsmåte for å forstå barna og hjelpe de på best mulig måte. Både for å finne ut av hvordan barnet har det hjemme og for å få litt støtte fra forelderen på at det de gjør på skolen også hjelper barnet. Uttalelsene informant Ingrid og Sandra kommer med ser jeg på som et sunnhetstegn i henhold til krisepedagogikken. De har hatt god kontakt med hjemmet og en god oppfølging, slik de også hevder andre steder i intervjuet. Noe Raundalen og Schultz (2006) også hevder, at godt foreldre samarbeid er en viktig del av krisepedagogikken. Mens John, sier som følger om samarbeidet med hjemmet:

Jeg føler at samarbeidet med hjemmet har vært litt sånn ok. Vi snakket litt sammen den første uken, men etter det har jeg regnet med at hvis det hendte noe graverende hjemme så ville moren ringe meg og hvis det hendte noe urimelig på skolen så ville jeg ringt han (John:7)

John forteller at kontakten bare fant sted den første uka etter dødsfallet i stor grad og at hvis det skjedde noe graverende på den ene eller andre fronten så regnet han med at de tok kontakt med hverandre. Dette blir jo igjen litt det samme svaret som informant 1 ga, at så lenge eleven greide seg bra så var det ikke noen stor vits å ta kontakt. Altså måtte en av disse to lærernes elever, nærmest være utagerende før de tok kontakt med forelderen, slik jeg tolker det. Noe jeg i utgangspunktet ser på som et problem, siden mange barn ikke viser så mye utagerende følelser helt i starten etter at de har mistet en av sine foresatte. Dette er ofte noe som kommer etter hvert, slik som blant annet Dyregrov(2010) også snakker om.

Foreldresamarbeid eller kontakt med hjemmet er nok i utgangspunktet viktigere enn det noen av mine informanter har vurdert det til. Dette mener også Raundalen og Schultz (2006) når de sier at læreren og forelderen i utgangspunktet er de viktigste personene i et kriserammet barn sin hverdag. Og at det på bakgrunn av det er nærmest utenkelig at skolen kan gjøre sitt beste uten å ha et godt samarbeid eller en god kontakt med hjemmet (Raundalen og Schultz 2006). Dyregrov (2010) hevder også at kontakt med hjemmet blir viktig for å forstå hvordan rolle man selv har som lærer ovenfor barnet. Dette betyr, at ser man at forelderen har nok med seg selv etter en slik hendelse, så må kanskje læreren ta på seg en enda større omsorgsrolle enn om man får inntrykk av at den gjenlevende forelderen tar godt vare på barnet og støtter det på alle tenkelige måter.

5.1.4 Omsorg.

Omsorg var et annet tema eller fremgangsmåte som kom frem under mine intervjuer. Selv om dette heller ikke ble nevnt av informantene som en konkret fremgangsmåte, så tolket jeg det slik at dette var et viktig punkt for dem. Det å vise omsorg var for mine informanter en stor del av prosessen for å hjelpe barnet videre. Espen forteller uoppfordret om hvordan han var opptatt av at barnet skulle ha det og ikke ha det når krisen inntraff:

Etter at jeg selv mista min far, har jeg i alle år som lærer vært forberedt på at jeg kunne få elever som mistet en av sine foreldre. Og vært opptatt av at de ikke skulle føle at de ikke blir sett, ikke blir hørt, ikke blir tatt vare på. Det var jeg fast bestemt på da jeg begynte som lærer at skulle jeg oppleve det, så ville jeg takle det på en annen måte enn det, mine lærere gjorde med meg (Espen:2)

Espen gir her et inntrykk av velvilje i henhold til å ville ta seg av dette berørte barnet, på bakgrunn av sine egne erfaringer og medfølelse. Dette vitner om en omsorg og en vilje om å

hjelpe barnet til å bearbeide dens følelser og følge opp barnet. Dette bekrefter han også videre når jeg spør om hvor lang tid han fulgte opp barnet etter at den foresatte hadde gått bort. På det svarer han at han følger opp barnet enda og at det er viktig med oppfølging over tid, ikke bare over noen uker eller ett halvt år. Dette begrunner han med at denne sorgen er jo ikke noe som forsvinner kort tid etter dødsfallet.

Mens jeg intervjuer Sandra, får jeg inntrykk av at hun hadde en voldsom omsorg for den berørte eleven. Selv om dette hendte for en del år tilbake kan man enda se at hun blir rørt og får tårer i øynene når hun forteller om den omsorgen medelevene ga den berørte eleven og hvor mye dette betydde for eleven. Hun forteller om et tilfelle hvor to av elevene bare reiste seg og gikk i fra klassen når hun hadde fortalt hva som hadde hendt med den ene foresatte til eleven. Disse to kameratene gikk fra skolen uten tillatelse og rett hjem til eleven for å vise sin omsorg. Selv om en lærer i utgangspunktet ikke burde tillate dette og følge reglene, så uttrykker hun at hun syntes dette var en helt fantastisk måte å vise omsorg på. I tillegg forteller hun om hvordan alle elevene nærmest kranglet om å få være med eleven etter skoletid og i skoletiden.

Ut i fra dette får jeg inntrykk av Sandra, mener at den støtten og omsorgen medelevene gir i en slik situasjon også er uvurderlig for prosessen ved å hjelpe barnet til å bearbeide og føle mestring og mening i livet igjen. Og at hun i denne situasjonen også viste omsorg selv gjennom disse elevene som bare gikk fra skolen uten at dette fikk noe form for konsekvens.

John forteller også opptatt av omsorg ovenfor sin elev når jeg spør han om hvilke fremgangsmåter han så på som mest virkningsfulle for å hjelpe eleven:

Det mest virkningsfulle i tillegg til samtale tror jeg må være å gi uttrykk for mine egne følelser og hvor fælt jeg synes dette er, vise at jeg er der for eleven og at jeg bryr meg. Og å kanskje oppføre meg på en slik måte at eleven skjønner at det bare er å komme til meg hvis det er noe. At eleven skal føle seg trygg på at jeg er en god samtalepartner (John:5-6).

Dette vitner også om en klar omsorgstanke. John uttrykker at han vil være der for eleven når eleven trenger det og føler det. Og at informanten på denne veien må gi omsorg og vise at han tenker på eleven, slik at eleven skal kunne føle han som en trygg samtale partner. Samtidig er det litt interessant å se at John svart akkurat dette, at noe av det mest virkningsfulle var å gi uttrykk for egne følelser og hvor fryktelig han synes dette var, når akkurat den måten å oppføre seg på ikke var virkningsfull i starten, da eleven heller ville skrive ned hva han

tenkte. Det interessante her er jo da å se hvordan relasjonen mellom lærer og elev har utviklet seg til å bli mer tillitsfullt og trygt etter denne hendelsen. Noe som vitner om at John har gjort mye riktig i elevens bearbeidelsesprosess.

5.2 Fraværende kunnskap og kompetanse.

5.2.1 Manglende bevisstgjøring

Når man som lærer står opp i en krisesituasjon med en av sine elever, vil læreren i mange tilfeller trenge informasjon og bevisstgjøring rundt dette med krisepedagogikk og hvordan man skal trå frem i situasjonen. Eide og Eide (2011) hevder for eksempel at i noen situasjoner er det helt nødvendig at veilederen eller læreren i dette tilfellet, bidrar med formell kompetanse for å kunne hjelpe eleven videre. Noe jeg ser på som viktig i denne sammenhengen

Dette virket som ett gjennomgående problem hos mine informanter, at de mangler det meste av fagligtyngde når det kommer til krisepedagogikk. Slik jeg fikk inntrykk av under alle intervjuene, handlet de for det meste ut i fra egne omsorgsevne og ikke ut i fra formell kompetanse. Omsorgsevnen man selv har er for all del et viktig aspekt ved å hjelpe barnet gjennom den tunge tiden, kanskje til og med det viktigste, men jeg mener også at den faglige tyngden eller formelle kompetansen blir av stor viktighet for å takle krisesituasjonen på en best mulig måte. Hvis læreren har den formelle kompetansen eller faglige tyngden som den trenger, ville jeg anta at en del problemer og feil en gjør som lærer i en krisesituasjon, ville vært unngått. Jeg skal nå gå inn på ting som ble sagt i intervjuene som jeg mener tyder på en manglende bevisstgjøring blant de ulike informantene.

Under intervjuet med Espen, spør jeg om han synes læreren bør ha en stor rolle når det gjelder krisepedagogisk arbeid. På dette svarer han at han i utgangspunktet ikke mener at lærere bør ha en generell stor rolle, da de ikke har nok kompetanse på dette området.

Her mener jeg den manglende bevisstgjøringen kommer ganske sterkt frem. Han begrunner for så vidt sin uttalelse ved å si at læreren ikke har nok faglig kompetanse. Men allikevel glemmer han eller kanskje så vet han ikke at læreren som kjenner barnet best, er nøkkelredskapet i krisepedagogisk arbeid, slik også Raundalen og Schultz (2006) hevder. Det vil i de fleste tilfeller være mye enklere å nå inn til en person hvor man har relasjoner til samtalepartnern, slik en lærer har, enn å sende barnet videre til en spesialpedagog, PPT eller

likende som den ikke har noe stort kjennskap til. Samtidig kan jeg selvfølgelig skjønne det informant 1 mener, med at han ikke følte han hadde nok faglig kompetanse og dermed ville gi ballen videre til noen som har denne kunnskapen. På en måte tenker han her på barnets beste. Men i et slikt tilfelle kunne også denne læreren ha ytret ønske ovenfor ledelsen om å få kursing eller hjelp. Men i stedet valgte han å takle denne situasjonen helt alene, uten hjelp i fra noen rundt seg hvor han blant annet sier :

Da vi fikk beskjeden om at en forelder var død så var det første spørsmålet hvem er kontaktlæreren til denne eleven? (...) og det var meg (...) og jeg tenkte at de andre lærerne pusta letta ut. Så det ble mitt problem. Og jeg tenkte at dette er greit, dette skal jeg klare. Jeg følte at det ble mitt problem, at jeg tok tak i det selv og ikke rådførte meg. Men de støtta meg og sa at dette klarer du. Det er du som kan dette best så dette går så bra (Espen:8)

Han søkte dermed ikke støtte fra de andre, og fikk ingen stor støtte heller fordi alle mente han var best på dette temaet. Årsaken til at han og de andre lærerne mente at han var den beste mannen for jobben, var at han selv hadde mistet faren sin som 14 åring. Selvfølgelig vil dette kunne være med på å hjelpe deg som lærer og hjelpe deg til å sette deg inn i elevens situasjon. Men jeg mener også at dette viser til manglende bevisstgjøring både fra kollegaene og fra Espen, selv. Kollegaene mente at dette ordnet han på egenhånd og nærmest skjøv problemet vekk fordi det ikke var deres elev, mens Raundalen og Schultz (2006) mener imidlertid at det er viktig at skolen har sitt eget beredskapsteam som er med på å hjelpe de mest berørte lærerne, til eleven som har mistet en av sine foresatte. Dette for at lærerne kan utveksle metoder, erfaringer og snakke om konstruktive måter dette kan håndteres på. Jeg synes også det viser til manglende bevisstgjøring hos Espen, når jeg spør tidligere i intervjuet hvem han rådførte seg med i denne situasjonen. Da svarer han som følger :

Jeg rådførte meg ikke med noen. Og tenkte at dette er min oppgave og jeg hadde ikke noen tanke om at noen andre kunne komme inn med noen veldig glupe innspill på det. Kanskje er jeg den på skolen som vet mest om det her. Så jeg spurte ingen i hele tatt (Espen:3)

Årsaken til at jeg tolker dette som manglende bevisstgjøring er at dette tror han at han greier best alene basert på det han opplevde som 14åring. Slik jeg har nevnt før kan denne erfaringen komme godt med i en slik situasjon. Men samtidig er det ikke alltid at alt man selv gjør i en sånn situasjon er like fornuftig eller pedagogisk. Det blir dermed viktig i en slik situasjon å få andres synspunkter, både positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk, da jeg tviler på at alt man gjør som enkelt person i en slik litt kaotisk situasjon er riktig.

Denne manglende bevisstheten kan man også se hos John. Blant annet når jeg spør over hvor lang tid han fulgte opp eleven ekstra.

Jeg fulgte han vel opp og hadde samtaler og passet litt ekstra på de 4 første ukene, men det så hele veien ut til at det gikk greit. Han var veldig stille, rolig og ordentlig av seg og gjorde det han skulle, så jeg så ikke noen vits i å behandle han annerledes enn de andre når det hadde gått litt tid (John:4)

Ut i fra det jeg får inntrykk av her så råder en uvitenhet om at det ofte kan være den første tiden at barnet ikke oppfører seg så mye annerledes, fordi den er i ”sjokkfasen” som Eide og Eide (2011), snakker om. Dermed blir dette et tegn på manglende bevissthet, slik jeg ser det. Hadde denne informanten visst om denne sjokkfasen eller kunnet noe om barns reaksjoner på kriser, ville han hatt forståelse for at barnet burde følges opp mye lenger enn en fire ukers periode.

I tillegg til dette sitter jeg med et inntrykk av at alle mine informanter har en manglende bevissthet når det kommer til generelt krisepedagogisk arbeid fordi de mangler den faglige tyngden om å vite hvordan man skal handle i en slik situasjon, reaksjonsmønstrene til barna og ikke minst når det kommer til den tilpassede opplæringa. I mine intervjuer er det ingen av informantene som direkte har nevnt eller lagt vekt på at de tilpasset undervisningen etter elevens behov etter hendelsen, noe elevene har krav på og som er en stor del av krisepedagogisk arbeid slik Raundalen og Schultz (2006) påpeker. Både Espen og Ingrid hevder at sine berørte elever kunne slite med konsentrasjonen i etterkant, men slik jeg fikk inntrykk av var det ingen av de som iverksatt noe tiltak for å bedre dette problemet. Det virket mer som om de godtok det på bakgrunn av at de hadde mistet en av sine foresatte. Sandra forteller dette når jeg spurte hvordan hendelsen gikk utover den faglige utviklingen:

Ja rent faglig så vi en tilbakegang. Eleven hadde alltid vært flink i matte og i denne perioden datt han nok litt ut. Og det skjedde nok veldig mye i det faget i akkurat det året. Og vi merka også året etterpå at han hadde en del hull i mattekunnskapene som vi har putta igjen med noe ekstra undervisning etter hvert (Sandra:5)

Ut i fra dette utsagnet får jeg inntrykk av at det heller ikke her var lagt opp til noen tilpassetopplæring. Sandra la merke til at det var en faglig tilbakegang, men satte ikke i verk tiltak som ekstraundervisning før året etter hvor de merket at det var en del hull i mattekunnskapen. Noe som i høyeste grad, slik jeg ser det, vitner om en manglende bevisstgjøring

5.2.2 Faglig ensomhet og usikkerhet.

Raundalen og Schultz (2006) mener at man bør ha et større fokus på forebygging i forkant av en hendelse enn å sette i gang tiltak etter at problemet har dukket opp. Dette er noe jeg kan si med enig i og som jeg tenker er veldig viktig i henhold til krisepedagogikken. Hvis man til en viss grad er forberedt på det som skjer og har en faglig tyngde vil det være lettere å handle riktig i krisesituasjoner, som når et barn har mistet en av sine foresatte.

Gjennom mine intervjuer fikk jeg inntrykk av at lærerne kunne lite om forebyggende virksomhet i tillegg til at de hadde følt seg ganske ensomme og usikre i situasjoner hvor de skulle hjelpe det berørte barnet. På spørsmål til Ingrid, om hvordan hun opplevde samarbeidet og støtten i fra kollegaer svarer hun dette :

Tja (...) hva skal jeg egentlig svare her (...) hmm.
Jeg vil vel si at jeg følte en generell usikkerhet blant lærerne om hvordan dette skulle takles. Rektor var veldig støttende på mange måter, sa at jeg bare måtte komme om det var noe jeg lurte på osv... Men jeg følte vel på en måte at det var opp til meg å ta kontakt og opp til meg og skaffe informasjon. Jeg visste jo jeg hadde kollegaer som støttet meg, men jeg tror kanskje ikke de så eller tok det helt på alvor hvor mye dette innvirket både på eleven som hadde mistet faren og på resten av klassen den første tiden (Ingrid:9)

Ingrid, gir altså uttrykk for at hun følte seg litt ensom i denne situasjonen, særlig fordi hun selv også var usikker på hvordan hun skulle takle situasjonen hun sto oppe i noe hun nevnte tidligere i intervjuet. Hun gir inntrykk av en følelse om at det er opp til henne og finne informasjon og spørre kollegaer og rektor. Jeg får dermed følelsen av at hun uttrykker en faglig forlatthet eller ensomhet, som i neste rekke utløser en usikkerhet hos henne i forhold til om hun hadde fått støtte og veiledning underveis. Videre i intervjuet bekrefter hun også sin usikkerhet og uerfarenhet og at skolen ikke har vært med på å forebygge et problem før det har oppstått når hun sier dette :

Jeg vil vel si at jeg hadde vel nesten ikke hørt ordet krisepedagogikk før dette skjedde, jeg tror vel heller ikke at vi kalte det krisepedagogikk eller tenkte på at det var en slik type pedagogikk vi nå måtte føre and (Ingrid:9).

Dette tyder på en dårlig forebygging og faglig tyngde fra skoleledelsen sin side, noe som igjen fører til faglig ensomhet og usikkerhet hos informantene som skal prøve å gjøre det beste hun kan i denne situasjonen, men som har få erfarne kollegaer og rådføre seg med. Sandra

uttrykker noe av den samme faglige ensomheten og en forebygging som ikke var til stede når jeg spør om hvordan hun føler at orienteringen rundt krisepedagogikk var på hennes skole.

I forkant av denne hendelsen her vil jeg kanskje si at det var lik null. Vi hadde veldig lite. Vi hadde ingen beredskapsplaner i forhold til noen type kriser. Så vi sto veldig på bar bakke (Sandra: 8)

Her ser vi at den faglige ensomheten kommer til uttrykk ved at de ikke hadde noen retningslinjer eller beredskapsplaner i hele tatt, og i utgangspunktet måtte handle ut i fra egen omsorgsevne. Men samtidig sier Sandra, litt tidligere i intervjuet at hun følte seg veldig alene i denne situasjonen og visste lite om hva hun skulle gjøre, og av den grunn tok hun kontakt med en barne og ungdomspsykolog som ga henne råd. Dette var noe hun gjorde helt på egenhånd uten hjelp fra skoleledelsen, noe som igjen kan tyde på faglig ensomhet samtidig som det vitner om en innsikt i at hennes egen kompetanse ikke strakk til.

John uttrykker også sin ensomhet når jeg spør om hvordan han opplevde samarbeidet og støtten fra de andre kollegaene under krisesituasjonen:

Jeg opplevde at rektor og en kollega som hadde vært på en kurs om kriser var ganske støttende den første uka. Men så kommer vel deres daglige gjøremål også ble jeg vel litt glemt. Jeg mener at skal jeg følge opp en elev ekstra over lang tid på grunn av noe slik så bør vel også noen ha ansvar for å følge opp meg litt? Gi meg bekreftelse på at det jeg gjør er riktig? Jeg er ingen psykolog (John:6).

Når han forteller meg dette opplever jeg en slags oppgitthet over at ingen har støttet han mer og gitt han flere tilbakemeldinger. Etter at den første uka var over får jeg et inntrykk av at han føler seg ensom og usikker fordi han kunne trenge tilbakemeldinger på at det han gjør er riktig. Får man tilbakemeldinger på at man gjør det bra, vil jo dette motivere læreren til å fortsette å gjøre et godt arbeid, slik teorien om ytre motivasjon sier (Woolfolk, 2006). Mens føler man seg ensom, forlatt eller ikke sett av sine kollegaer, kan dette føre til at man gir litt opp å arbeide og hjelpe barnet på en best mulig måte, fordi man føler seg usikker og lite verdsatt selv.

I løpet av alle intervjuene uttrykker mine informanter, både usikkerhet ovenfor hva de skal gjøre i en krisesituasjon, de uttrykker lite støtte fra skole og ledelse, samt dårlig eller ingen informasjon rundt krisepedagogikk. Alle informantene blir på et tidspunkt overlatt helt til seg selv og alle har vel i utgangspunktet handlet ut i fra egen omsorgsevne og ikke ut i fra faglig tyngde. Samtidig uttrykker informantene at de har veldig lyst til at skolene og de selv skal bli

bedre på dette område. Dette er noe Raundalen og Schultz (2006) også skriver om, at den medmenneskelige delen eller omsorgsevnene har pedagogene fra før og at det som ofte mangler er kunnskapen, tryggheten og rammene. Disse faktorene opplever jeg også at mine informanter mangler fordi ingen gir dem hverken faglig eller moralsk støtte underveis.

5.2.3 Beredskapsplaner, gjemt og glemt?

Samtlige skoler i Norge vil på et eller annet tidspunkt oppleve at noen på skolen dør eller at en av elevenes foresatte dør. I slike situasjoner er det viktig å ha retningslinjer eller en beredskapsplan å forholde seg til. Dyregrov (2010) påpeker at det å vite hva man skal gjøre i slike situasjoner og være mentalt forberedt forut for en slik krise, vil gi en adskillig bedre håndtering av situasjonen enn om man bare tar det som det kommer, når situasjonen har inntruffet.

Under mine intervjuer ble jeg ganske overrasket over hvor lite bevissthet det var rundt beredskapsplaner og i hvor liten grad disse hadde blitt brukt. Espen forteller at de har noe på skolen som heter ”Alarmplan”. Denne planen viser han meg og det er snakk om to A4 ark hvor det står noen stikkord om varsling, at man bør ha en minnestund, at presten bør kontaktes også videre. Når jeg spør han om hvor mye han brukte denne planen da han skulle hjelpe eleven som hadde mistet en av sine foresatte svarte han at den planen hadde han ikke brukt. Han sa at han ikke engang hadde sett på den. Videre spør jeg han hvorfor han ikke en gang hadde sett på denne. På det svarer han at hvordan man takler en slik situasjon, mener han at kommer and på de menneskelige egenskapene våre.

Jeg får her inntrykk av at han mener det ikke er noen stor vits med slike retningslinjer fordi det må gå ut i fra våre menneskelige forutsetninger. På en måte kan jeg være enig i dette, da denne alarmplanen ga han lite info om hva han skulle gjøre i en slik situasjon, bortsett fra praktiske ting som minnestund og kontakting av elever og foreldre. Men på en annen side tenker jeg at det hadde ikke gjort noe og sett over disse retningslinjene, for man kunne jo fått noen tips man ikke selv hadde tenkt på. Jeg tror i denne situasjonen er det viktig å tenke på det Dyregrov (2010) sier, at man hvertfall er litt mer forberedt og har litt bedre forutseninger for å takle situasjonen om man er forberedt på forhånd enn om man gjør ting relativt impulsivt. Selv om jeg også er enig med Espen om at hvordan man er som menneske har mye å si i en slik situasjon.

Ingrid er heller ikke særlig imponert over informasjonen og hjelpen når det kommer til krisepedagogikk på sin skole når jeg spør om i hvilken grad hun føler at skolen og ansatte er informert når det gjelder beredskapsplaner:

Tja (...), jeg vil vel si at det er i en ganske liten grad. Jeg vet vi skal ha en beredskapsplan ett sted, men jeg vet ikke hvor den er eller hva den inneholder. Kan aldri huske at jeg har fått et utdrag av den en gang (Ingrid:10).

Når hun svarer på dette spørsmålet tenker hun seg godt om når hun skal svare. Som om hun nesten er flau over at hun selv ikke vet eller har satt seg inn i hva disse planene inneholder, samtidig som hun også virker litt pinlig berørt på skolen sine vegne. Denne mistanken eller følelsen jeg har over at hun virker flau på skolens vegne får jeg bekreftet da hun sier som følger:

Hmmm, ja for å være helt ærlig (...) dette er jo tross alt et anonymt intervju heheh (...) Så vil jeg vel si at det er ganske skremmende at vi ikke har mer info rundt dette (...) Skolen vår gjør rett og slett en alt for dårlig jobb på dette området (Ingrid:10)

I denne uttalelsen har hun mange tenkende pauser før hun sier det hun egentlig mener. Men samtidig sier hun dette på bakgrunn av, slik hun hevder i intervjuet, at hun skulle så gjerne ønske at skolen og lærerne var bedre på dette området. Hun mener at hun selv ville taklet situasjonen bedre og hatt en større trygghet i at det hun gjorde under krisesituasjonen var riktig, om hun hadde hatt en beredskapsplan og forholde seg til.

Sandra, føler også at hun er i samme båt som de andre, men sier i tillegg at i forkant av hendelsen som skjedde med eleven som mistet en av sine foresatte så hadde ikke skolen noen form for beredskapsplan for noen type krise. Dette med beredskapsplaner var noe skolen ordnet i etterkant av denne krisen. Hun sier også at dette fremdeles bare en slags ”grov-kriseplan”, som hun kaller det. Under intervjuet når jeg spør hvordan de er informert om beredskapsplanene i dag, svarer hun dette:

Jeg tenker sånn at så lenge vi ikke har bruk for dem så glemmer vi dem, men vi vet jo at de finns. Vi vet hvilken perm vi skal finne det i liksom på kontoret. Men jeg tror ikke at det blir opplyst om rundt nytilsetting. Egentlig alright at du sier det, for det er egentlig noe jeg kan tipse rektor om (Sandra:9)

Av alle informantene hittil, får jeg følelsen av en litt slapp holdning til dette med beredskapsplaner i tillegg til lite informasjon fra skoleledelsen sin side. Alle informantene hittil har sagt at de enten ikke bruker de, har ingen anelse om hva som står i dem, hvor de er

eller Sandra, som sier at hun vet hvilken perm hun skal finne de i hvis krisen inntreffer. En ting er at skolen burde være flinkere på å informere om planene, noe de virkelig burde etter min mening. Men en annen ting er at lærerne selv også kunne ta litt mer ansvar for å finne frem disse planene og sette seg inn i de. For til syvende og sist så er det de som må ta seg av barna når en krise, som å miste en av sine foresatte inntreffer. Og da er det slik, som både Dyregrov (2010) og Raundalen og Schultz (2006) hevder, at selv om man aldri kan forberede seg fullt og helt på en krise, så har man større sjanse for å gjennomføre å hjelpe barnet på en god måte om man er forberedt, har lest igjennom planen og ikke minst vet hvor man skal finne den når krisen rammer skolen. Jeg vil si at det ikke bare hjelper hvordan du er som menneske, eller at du vet hvilken perm planen står i, om du ikke er inneforstått med den. Det vil både være lettere å stole på det man selv gjør i en slik situasjon, om man har en beredskapsplanen og forholde seg til, samtidig som det også vil være enklere å forsvare seg i henhold til reaksjoner på ting man har gjort i situasjonen, om man kan vise til at dette står i beredskapsplanen.

Min siste informant, John, har hatt litt mer erfaring med beredskapsplaner enn de 3 andre. På mitt spørsmål om hvordan han opplever at skolens ansatte er informert om beredskapsplaner sier han følgende:

Vi hadde en krise med en elev som døde for en del år tilbake og etter det husker jeg rektor kom å viste oss kriseplanen vi hadde om noe skulle ramme en elev. Dette gjorde hun på en planleggingsdag. Så jeg overførte noen av de retningslinjene når jeg skulle hjelpe eleven som hadde mistet faren sin. Også fikk vi litt ny informasjon om beredskapsplan på en planleggingsdag etter 22. juli terroren i fjor (John:7)

I denne intervjusituasjonen får jeg inntrykk av at han hvertfall til en hvis grad vet hva en beredskapsplan er og har så vidt brukt noen av retningslinjene i den, når han skulle hjelpe barnet som hadde mistet en foresatt. Men samtidig får jeg ikke noe stort inntrykk av at dette er noe han og de andre på skolen virkelig er trygge på og har blitt kurset mye i.

En av informantene har sagt han ikke hadde behov for å bruke noen beredskapsplan mens en annen har sagt at hun ikke visste det var krisepedagogikk hun utførte på denne eleven og at hun ikke vet hvor eller hva beredskapsplanen inneholder. Samt at de to siste informantene hevder at beredskapsplanene kom først etter at en krise hadde rammet skolen. Men bør det være slik og bør det få fortsette slik? Skal beredskapsplanene bare få støve ned? Er man nødt man miste en elev eller la en elev oppleve noe grusomt før man lager en plan på hvordan man

skal hjelpe eventuelt senere barn som det skjer noe likende med? Dette var kanskje både det mest overraskende og det mest skremmende jeg fant ut gjennom mine intervjuer.

6. Sammenfattende drøfting.

Avslutningsvis i oppgaven ville jeg prøve å trekke noen tråder ut i fra hva som kom frem i datainnsamlingen min, sett opp i mot teorien som ble presentert under den teoretiske referanserammen.

6.1 Sentrale tendenser

Et gjennomgående trekk i min datainnsamling og som ble nevnt omtrent under alle temaene i mitt intervju var samtale eller dialog. Alle informantene la stor vekt på dette, uansett om det var snakk om samtale med den enkelte eleven eller samtale med hele klassen om hendelsen. Alle informantene la i den forbindelse opp til en likeverdig dialog hvor både den berørte eleven og de andre elevene skulle få rom til å stille spørsmål eller komme med historier de selv hadde opplevd. Dette er jo en viktig del av bearbeidelsesprosessen og også et viktig element i den krisepedagogiske modellen, slik som det går fremad under punkt 3.6. Men ut i fra hvor lite fagligtyngde disse informantene hadde når det kom til krisepedagogikk tviler jeg på at noen av de med intensjon, handlet ut i fra den krisepedagogiske modellen. Inntrykket jeg sitter med er at de heller handlet i henhold til sin egen omsorgsevne. Ut i fra dette vil jeg si at alle informantene, slik jeg fikk inntrykk av, håndterte kommunikasjonsbiten på en god måte. Dette ser jeg på som et betryggende moment, da kommunikasjon er selve grunnpilaren i krisepedagogikken, slik det går fremad under punkt 2.4. Men samtidig ble jeg litt overrasket over at ingen av mine informanter nevner noe om den nonverbale kommunikasjonen, som også er en viktig del når man skal vise omtanke, interesse og forståelse, slik det kommer frem under punkt 2.4. Ingen nevner heller noe om hvor viktig det er å lytte, de er alle bare veldig fokusert på samtale og komme til bunns i hvordan elevene har det. Noe som i utgangspunktet er positivt, fordi det vitner om en stor omsorgsevne. Men samtidig tenker jeg at dette inntrykket av god omsorgsevne kunne blitt forsterket ytterligere, om informantene hadde hatt ett bevisst forhold til den nonverbale kommunikasjonen.

I min analyse nevnte jeg at to av mine informanter måtte bruke tegning og skrijving som hjelpemiddel, fordi elevene ikke ville snakke. I etterkant har jeg tenkt mye på hvorfor de i utgangspunktet ikke ville snakke. Dette kan det finnes mange grunner til. En grunn kan for eksempel være den nonverbale kommunikasjonen. Hvis denne ikke har vært god og lærerne har uttrykt sin usikkerhet gjennom for eksempel et flakkende blikk, kan dette ha vært med på å få eleven til å føle seg uttrygg i situasjonen. En annen grunn kan være at vi mennesker reagerer forskjellig på sorg, slik som nevnt under punkt 2.3, og at vi på bakgrunn av det har ulikt behov for hvor mye vi vil snakke om vanskelige ting eller variasjoner om hvor åpne vi vil være. Allikevel ser jeg også for meg at en tredje grunn kan være, at informantene og barna i utgangspunktet ikke har hatt den trygge og sterke relasjonen som skal til for å kunne snakke om så personlige ting som følelser. Slik som det går fremad under punkt 2.4 er en trygg og god relasjon helt nødvendig for å kunne skape god kommunikasjon både verbalt og nonverbalt. Videre under punkt 2.4 heter det seg at måten man kan skape en god og trygg relasjon på kan være gjennom for eksempel tegning og skrijving. Noe mine informanter altså gjorde og i den sammenheng så bekrefter de at dette førte til en mer åpen kommunikasjon mellom partene. Og dermed kan man si at tegning og skrijving virker som gode fremgangsmåter når man skal hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte, i tillegg til kommunikasjon.

Selv om lærerne var flinke til å ha samtaler med både den berørte eleven og klassen, var ikke dette noe som gikk igjen mellom skolen, kollegaene og mine informanter. I intervjuene fant jeg nemlig at den manglende tilstedeværelsen og støtten fra skolen og kollegaene var bemerkelsesverdig. Gjennomgående ytringer under mine intervjuer var ofte at de følte seg usikre, alene, ikke hadde fått noen informasjon om noe som hadde med krisepedagogikk å gjøre, samt lite bevissthet rundt beredskapsplaner. I denne sammenheng vil jeg trekke frem stillasprinsippet som jeg gjorde kort rede for under punkt 2.4. Her påpekte jeg om hvor viktig det var for lærerne å ha en stillasfunksjon ovenfor elevene for å hjelpe dem til å mestre hverdagen etter at de hadde mistet en av sine foresatte. Samtidig tenker jeg etter å ha gjennomført mine intervjuer, at er det ikke like viktig at skolen og ledelsen fungerer som et stillas for lærerne, som har dette barnet som har mistet en foresatt. Hadde skolen og ledelsen fungert som et stillasprinsipp for lærerne og støttet oppunder dem ville de for det første lært mer og sammen kunne utvekslet kunnskap og erfaringer, noe som kunne resultert i en større faglig tyngde. For det andre ville jeg også anta at om skolen hadde fungert som et stillas, så ville lærerne følt seg mer trygge på den jobben de gjorde fordi de hadde fått støtte når de

gjorde noe rett, samt veiledning når det var ting de gjorde som ikke var like positivt. Dette ville føre til at de kunne bli kvitt noe av den usikkerheten som antydes under alle mine intervjuer. Samtidig tenker jeg også, at hvordan kan lærerne stille som gode stillasfunksjoner om de ikke har noe stillas og støtte seg til selv?

I tillegg til dette hadde alle informantene også et ønske om at det skulle vært mer informasjon om krisepedagogikk, at de skulle ha kunnet mer om det og at alle ønsket at de visste mer om beredskapsplanene og at skolene generelt burde bli bedre på dette området. I disse ønskene og uttalelsene ser jeg en selvmotsigelse, jeg selv mener er ganske klar. Hvis de så gjerne skulle ønske å bli bedre på det, hvorfor har de da ikke prøvd å sette seg inn i beredskapsplanene og kanskje prøvd å få skoleledelsen til å bringe dette temaet opp på en planleggingsdag eller liknende? På en side er det skoleledelse sin oppgave å danne ett beredskapsteam og være med på å utrede beredskapsplaner, samt informere ny tilsatte om at beredskapsplanen finnes og hva den inneholder. Men på en annen side er det også lærerne selv sin jobb og holde seg faglig oppdatert. Da tenker jeg ikke bare på å holde seg faglig oppdatert i norsk, matte også videre, men også på krisepedagogikk. Under intervjuene får jeg inntrykk av at lærerne gjemmer seg litt bak det at skolen ikke kan nok og ikke gjør nok, men kanskje det er akkurat mine informanter som burde starte med å få ballen til å rulle? Nevne for ledelsen at det kunne vært fint med et kurs innen krisemestring eller ønske dette som et tema på neste planleggingsdag, slik at man var mer forberedt og kanskje kunne forbygge litt, om dette skulle skje igjen. For slik jeg ser det så er det mine informanter, som nå kan mest om krisepedagogikk på sine respektive skoler.

6.2 Informantenes forskjeller.

En av de klareste forskjellene jeg finner i min datainnsamling er dette med varigheten av oppfølging etter at barnet har mistet en av sine foresatte. En informant, mener at det er viktig å følge opp barnet så lenge som mulig, en annen har bare fulgt opp barnet en måneds tid, mens de to siste har fulgt opp mellom fire – seks måneder. Slik som det går frem i min innledning, så viser forskning at barn på sikt får mest problemer i forhold til skolen, når de har opplevd en slik hendelse som å miste en foresatt. Videre nevner jeg at problemene varer ofte lengre enn det lærerne tror (Raundalen og Schultz, 2006). På mange måter vil jeg si at denne forskningen stemmer i henhold til det som ble sagt under mine intervjuer. Jeg får inntrykk av at tre av mine informanter, mener at når den nærmeste tiden etter dødsfallet er over, vil eleven

greie seg tilnærmet som normalt. Selv om en av mine informanter merket hull i mattekunnskapen etter ett års tid. Selvfølgelig vil det variere fra elev til elev hvor lenge det trenger å ekstra oppfølging. Dette kan avhenge av blant annet elevens resiliens, slik jeg gjorde rede for under punkt 2.5. Det kan også være avhengig av kvaliteten på det krisepedagogiske arbeidet som har vært gjort i tiden etter dødsfallet. I tillegg til å være avhengig av for eksempel elevens alder og utviklingstrinn. Edvardson (2003) hevder blant annet at jo eldre barnet er, desto større sjanse er det for at barnet kommer seg videre fordi det har tilegnet seg mer av de adekvate mestringsstrategiene, samt at de ikke har det samme avhengighetsforholdet til foreldrene, slik små barn har.

En annen forskjell blant mine informanter, som jeg fant i min datainnsamling, er deres oppfattelse av barnets manglende adferdsendring i den første tiden etter dødsfallet. To av informantene har sett på dette som et tegn på at det har gått bra med barna, mens de to andre har sett på det som et tegn hvor de bør følge mer med og at det kan være et uttrykk for at det er stille før stormen. Slik jeg har nevnt under punkt 2.3, er som regel dette et tegn på stillhet før stormen, fordi man enda er i sjokkfasen. Denne tiden kan således være litt skummel, fordi barna lett kan bli ”glemt” i en travel hverdag fordi det tilsynelatende virker som det går bra, slik også Eide og Eide (2011), påpeker i sitt kapittel om krise og mestringsteori. Igjen kan dette, hvertfall for to av informantene, vitne om lite innsikt i barns måte å sørge på, da dette er tegn på *risikobarn*, slik det går fremad under punkt 2.5. Samtidig kan jeg ikke la være å legge merke til at det er de mannlige informantene som har svart at dette er et tegn på at de tror det går bra med barna, mens de kvinnelige informantene har svart at dette har gjort at de har fulgt ekstra godt med. Spørsmålet jeg her stiller, er om denne kjønnsfordelingen er tilfeldig eller om den kan ha noen sammenheng med kvinners morsinstinkt og at de på den måten lettere kan lese barna, være oppmerksomme eller ha innsikt i dette om at det ikke er tegn på sunnhet om barnets adferd er tilnærmet lik, som om ingenting skulle ha hendt? I denne sammenheng påstår jeg selvfølgelig ikke at alle kvinner er mer oppmerksomme eller omsorgsfulle enn menn, men det var allikevel en tanke som slo meg når jeg satt og analyserte. I tillegg la jeg også merke til under mine analyser at de mannlige informantene ikke hadde lagt stor vekt på foreldresamarbeid slik jeg har snakket om under punkt 5.1.3, mens de kvinnelige informantene hadde lagt ganske stor vekt på kontakt med hjemmet. Igjen kan man stille spørsmålet om kjønnsforskjeller spiller noen rolle her, eller om det er rene tilfeldigheter.

I tillegg til dette får jeg et inntrykk av at informantene har forskjellig syn på hvor betydningsfulle de selv er som lærere i denne situasjonen, når de skal hjelpe barnet som har

mistet en av sine foresatte. Sandra hevder at hun følte hun måtte ta en stor rolle når det gjaldt barnet i skolesammenheng, for det var tross alt hun som kjente barnet best på den fronten, mens blant annet John nevner at dette med å ta seg av barnet i hovedsak bør være et familieanliggende, selv om han selvfølgelig skulle vise omsorg. På en måte kan jeg være enig med John, at det i første omgang er et familieanliggende, men samtidig så er det viktig å huske at barna er på skolen rundt åtte timer hver dag, og vi er dermed en stor del av livet deres. Slik jeg ser det undervurderer John, sin posisjon. Slik som det går frem under punkt 2.5 er det viktig med trygge voksenpersoner, også utenfor hjemmet, for at barnet skal greie å bygge sin resiliens. Lærerne blir også av spesielt stor betydning, der man får en følelse av at de som er igjen i hjemmet ikke tar seg godt nok av barnet, fordi de har nok med seg selv. Men dette igjen, avhenger selvfølgelig av at man har et godt foreldresamarbeid, slik at man får en innsikt i hva som foregår hjemmet, noe John ikke la særlig stor vekt på.

6.3 Fund som støttes fra et teoretisk ståsted, samt overraskende fund.

I tråd med både Raundalen og Schultz (2006), Eide og Eide (2011), Dyregrov (2010), Rud (2011) og Vygotsky referert av Øzerk (2008) fant også denne undersøkelsen grunnlag for å hevde at kommunikasjon er et grunnleggende redskap i all samhandling, i dette henseende, krisepedagogikk. Jeg fant også slik Raundalen og Schultz (2006) hevder at i krisepedagogikken så blir kommunikasjon den viktigste fremgangsmåten. Men samtidig fant jeg også andre fremgangsmåter som var virkningsfulle slik som tegning, skriving og lek. Disse fremgangsmåtene støtter også både Raundalen og Schultz (2006) og Rud (2011). I tillegg fant jeg at foreldresamarbeid også blir av stor betydning, slik Raundalen og Schultz hevder at er essensielt for å gjennomføre en god krisepedagogikk. Den strukturerte klassesamtalen, som kort fortalt handler om at læreren kommer med informasjon om hendelsen før det så blir rom for spørsmål og diskusjon, slik Raundalen og Schultz (2006) hevder at er en god fremgangsmåte innenfor krisepedagogikken, hadde også alle mine informanter brukt når de skulle snakke med hele klassen om dette. I tillegg til dette var informantene også opptatt av å gi elevene mye støtte og motivasjon for å inspirere dem til videre skolearbeid, noe som blir viktig for deres selvforståelse og resiliens slik Olsen og Traavik (2010) påpeker at er av viktighet.

Noe overraskende i denne undersøkelsen var det dårlige samarbeidet jeg fant mellom mine informanter og skoleledelse, og mellom noen av mine informanter og samarbeid med

hjemmet. Flere steder i litteraturen som hos Raundalen og Schultz (2006) og Dyregrov (2010) snakker de om hvor viktig det er for lærerne å samarbeide, samt samarbeid med hjemmet. Dette fantes i liten grad i min undersøkelse.

Et annet overraskende moment var informantenes minimale kunnskap om beredskapsplaner, samt bevisstheten rundt hva krisepedagogikk egentlig dreide seg om. De hadde ingen faglig begrunnelse for krisepedagogiske fremgangsmåter eller andre svar på hvordan de håndterte situasjonen som de gjorde. Også deres syn på hvor viktig deres egen rolle var i forhold til barna og i forhold til krisepedagogisk arbeid var av en overraskende art, da to av fire mente at det ikke var lærerens hovedoppgave å ta seg av det krisepedagogiske arbeidet, selv om de mente de burde være en del av det.

I tillegg til dette var jeg overrasket over inntrykket jeg fikk om at ingen av mine informanter tenkte på forebygging. Alle ga et uttrykk for at de tok det som det kom, når situasjonen hadde oppstått. Og det virket også nesten som om hvis dette hadde skjedd de igjen, så ville de også tatt det litt på sparket. Med tanke på uttalelsene de kom med om at de fortsatt ikke hadde satt seg inn i beredskapsplanene eller selv gått i dybden for å finne ut mer om barn i krise og krisepedagogikk. Både beredskapsplanene og den krisepedagogiske modellen, samt kurs og litteratur rundt dette har jo som sitt klareste mål å innvirke til forebygging, slik både Raundalen og Schultz (2006) og Dyregrov (2010) hevder. Dermed tenker jeg også at forebygging blir en viktig krisepedagogisk fremgangsmåte for å hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte, slik at lærerne er mer forberedt om dette skulle skje. Slik som både Dyregrov (2010) og Raundalen og Schultz (2006) skriver, kan man aldri være helt forberedt i en slik situasjon, men om man har den faglige tyngden i form av beredskapsplaner og liknende vil dette allikevel øke sannsynligheten for å takle situasjonen på en bedre måte, slik de også hevder, enn om man bare tar det på sparket. Et siste overraskende funn var det minimale fokuset på tilpasset opplæring. Slik jeg fikk inntrykk av var det ingen av lærerne som la noe vekt på dette i ettertid, selv om tilpassa opplæring er en viktig del av krisepedagogen og en viktig fremgangsmåte innenfor dette feltet. Ut i fra inntrykkene jeg fikk under mine intervjuer kan dette minimale fokuset ha to forklaringer. Den ene kan igjen være informantenes manglende bevissthet om hvor mye slike psykiske påkjenninger kan innvirke på læring og utvikling. En annen mulighet kan også være at under intervjuene kom det frem et minimalt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. En spesialpedagog skal blant annet veilede lærere, hjelpe til med den tilpassede opplæringen og være med på å forebygge i en psykososial kontekst, slik blant annet Befring (2009) påpeker. Mens mine informanter kunne

fortelle at enten så var spesialpedagogen ung og usikker, de hadde ikke fått så mye ut av den veiledningen de hadde fått eller Espen som fortalte at de ikke hadde noen spesialpedagog ved deres skole. En god spesialpedagogisk veiledning i denne sammenheng kunne også hjulpet informantene et godt stykke på vei, særlig med tanke på å tilpasse undervisningen i etterkant for elevene.

7. Avsluttende kommentarer.

I løpet av denne oppgaven har jeg forsøkt å finne frem til gode fremgangsmåter, som det kan være viktig å ha i bakhodet som lærer om man skulle være så uheldig å ha en elev som mister en foresatt. Nøkkelredskapet i krisepedagogikk er og blir kommunikasjon, men for å skape denne gode og trygge kommunikasjonen er det viktig med gode relasjoner til barna. Denne relasjonen kan skapes gjennom nonverbal og verbalkommunikasjon, men også gjennom lek, musikk og tegning for å nevne noen. Andre fremgangsmåter jeg fant som viktige var foreldresamarbeid, gi mye omsorg og bruke lek, tegning og skriving som et middel for enten å oppnå kommunikasjon eller som et redskap for at barn skal få ryddet opp i tanker og følelser. Under punkt 3 i denne oppgaven nevnte jeg at jeg ville se på om det var noen forskjeller i måten man førte fremgangsmåter på i forhold til om man var mann eller kvinne. I dette henseende kan jeg ikke se at det finnes noen store forskjeller, annet enn det lille jeg har nevnt som en mulighet, under punkt 6.2. Jeg kan heller ikke se at det foreligger noen stor forskjell mellom barneskolen og ungdomskolen, da det viste seg at alle hadde lite faglig tyngde når det kom til både beredskapsplaner og krisepedagogikk, samt at de krisepedagogiske fremgangsmåtene de hadde brukt var relativt like.

Gjennom min undersøkelse fant jeg også noen oppsiktsvekkende funn som jeg mener skolene i dag må ta mer på alvor. Her tenker jeg på den minimale hjelpen og støtten noen av mine informanter har fått fra sine respektive skoler. Dette har slik, jeg fikk inntrykk av, ført til at mine informanter har følt usikkerhet og ensomhet. De fraværende beredskapsplanene, informasjonen og vektlegging av krisepedagogikk var også oppsiktsvekkende. Dette ser jeg på som et stort problem, da skolen også skal være et sted for forebyggende virksomhet og et trygt og godt sted for barn og være, ikke bare et sted hvor du skal lære deg gangetabellen, gloser og norskettskrivning. Mitt konkluderende forslag blir dermed at skolene bør legge en betydelig større vekt på elevens psykiske helse, da barn ikke vil få en tilfredsstillende faglig

og sosial utvikling om hodet og kroppen er fylt av kaos, frykt og vonde følelser. En bør derfor la informasjon om krisepedagogikk og psykiske helse få en større plass på kurs og planleggingsdager, enn det den har i dag. Både med tanke på elevens beste, men også i henhold til lærerens beste, da dette kan bidra til å fjerne noe av usikkerheten en lærer kan sitte inne med. Dermed blir kanskje den aller viktigste fremgangsmåten i krisepedagogikk for å hjelpe barnet som har mistet en av sine foresatte, å skaffe seg en faglig tyngde som gjør at man er forberedt og vet hvordan man skal handle når en slik type krise oppstår, i tillegg til støtte og veiledning fra skolen.

7.1. Implikasjoner og begrensninger.

Denne studien beskriver fire læreres erfaringer og meninger om krisepedagogisk arbeid og fremgangsmåter. Jeg har forsøkt så godt jeg kan, å få frem deltakernes stemmer i fremstillingen. Under mine intervjuer var jeg åpen om at jeg selv har en bakgrunn som lærer, slik at de skulle få en forståelse av at jeg visste hva læreryrket dreide seg om og vise til at vi har noe av den samme forståelsen. Dette kan slik jeg ser det ha gitt to utfall. Det kan enten ha ført til at de følte de kunne prate mer åpent og ærlig med meg, fordi vi har samme erfaringsgrunnlag. Eller det kan ha ført til at de har holdt litt igjen i forhold til for eksempel feil de har gjort, med tanke på sin stolthet fra en lærer til en annen. Denne studien sier mye om læreres syn på krisepedagogikk og hvilke fremgangsmåter de har brukt. Men for videre forskning, kunne det kanskje vært interessant å se på skoleledelsen sitt syn og kunnskap omkring krisepedagogikk. Om de sitter med det samme inntrykket og den samme faglige usikkerheten, som det lærerne i min undersøkelse gir uttrykk for. Man kunne også gått inn og sett på for eksempel PPT sin rolle, og hvordan faglig tyngde de har i henhold til krisepedagogikk. En tredje innfallsvinkel kunne vært og intervjuet forelderen og eleven som hadde mistet sin foresatt, å se i hvilken grad de følte seg ivaretatt av lærerne og skolen, samt om de krisepedagogiske fremgangsmåtene hadde hatt noen virkning, selv om jeg selvfølgelig ser at den sistnevnte typen for forskning kan by på etiske dilemma. Hadde man kunne undersøkt alle disse forskjellige gruppene, kunne man fått et mer helhetlig bilde av i hvilken grad skolen og systemet rundt jobber for krisepedagogisk arbeid, enn det denne undersøkelsen sier noe om.

8. Referanseliste.

- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs Konvensjon om barns rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E (2009). Forebygging i en psykososial kontekst. I Befring, E & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogiske problemstillinger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (2008). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, L. E. (2008). Læring og utvikling- i lek og undervisning. I Bråten, I (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2010) *Sorg hos barn – en håndbok for voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edvardson, G. (2003). *Barn i sorg – barn i krise*. Oslo: Kolibri Forlag.
- Eide, H & Eide, T (2011). *Kommunikasjon i relasjonen – samhandling, konfliktløsning og etikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Moen, T & Karlsdottir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Olsen, M.I & Traavik, K. M. (2010) *Resiliens i skolen - om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge, teori og tiltak*. Bergen: fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M & Schultz, J.H (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? – kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2011) *veiledere for beredskap og krisehåndtering i skolen* . Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Woolfolk, A. (2006). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Øzek, K. Z. (2008). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

VEDLEGG.

Vedlegg 1 – Intervjuguide.

Intervjuguide (Marte Nyseth Fostervoll)

Krisepedagogikk i skolen - *Hvilke krisepedagogiske fremgangsmåter kan læreren bruke når barn har mistet en av sine foresatte, slik at dette, minst mulig , går utover den videre sosiale og faglige utviklingen?*

- Presentere meg selv
- Forklare formålet med intervjuet og undersøkelsen
- Påpeke anonymitet og fortrolighet i henhold til intervjuet og opplysningene som gis.
- Forklare hensikten med intervju med båndopptaker
- Ta en lydtest før intervjuet starter.

TEMALISTE :

Oppvaringsspørsmål:

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hva var årsaken til at du valgte læreryrke?
- Hva liker du best ved jobben din?
- Hvordan vil du karakterisere deg som lærer

1. Individuell kunnskap rundt temaet krisepedagogikk

- Hva tenker du når du hører ordet krisepedagogikk?

- Hvilke erfaringer har du med krisepedagogisk arbeid?
- I hvilken grad synes du at krisepedagogikk bør være en del av den vanlige læreren sin oppgave?
- Hvordan synes du barnas psykiske helse blir vektlagt i skolen?

2. Eleven som mistet en av sine foresatte.

Du har jo hatt en elev som har mistet en av sine foresatte. Kan du fortelle litt om den dagen du fikk budskapet om at den foresatte hadde gått bort?

- Hvordan forberedte du deg før du skulle møte barnet som akkurat hadde mistet en av sine foresatte?
- Hvilke fremgangsmåter brukte du for å hjelpe barnet i den kritiske situasjonen?
- Hvor lenge var eleven borte fra skolen etter at tapet av den foresatte?
- Over hvor lang tid fulgte du opp eleven ekstra ?
- Hvordan syntes du barnets adferd forandret seg etter tapet av en av de foresatte?

3. Klassen til eleven.

- Hvilke fremgangsmåter brukte du da du skulle informere resten av klassen?
- Hvilke reaksjoner opplevde du kom i fra klassekameratene?

- Hvordan følte du at andre elever i klassen ble påvirket av det som hadde hendt?
- Hvordan opplevde du klassekameratenes oppførsel og medfølelse mot den berørte eleven?
- Hva er ditt syn på hvor åpen man skal være i samtalen med både den pårørende eleven og resten av klassen når en slik type krisesituasjon har oppstått?
- **Erfaring og praksis innenfor det krisepedagogiske området i henhold til det å miste en av sine foresatte.**
- Hva lærte du fra den krisesituasjonen som du vil ta med deg videre som gode fremgangsmåter?
- Hvilke fremgangsmåter opplevde du at ikke var så virkningsfulle?
- Hvordan opplevde du at dine personlige egenskaper og lærerstil påvirket måten du hjalp eleven på?
- Opplever du at det er lett å komme i kontakt med andre instanser om du skulle trenge hjelp og informasjon i en slik situasjon som for eksempel ppt og BUP?

4. Skoleledelse, informasjon og samarbeid.

- Hvordan opplevde du samarbeidet og støtten fra medkollegaer?
- Hvordan opplevde du spesialpedagogen sin rolle under den kritiske situasjonen?
- Hvordan opplever du orientering rundt krisepedagogikk har vært på din skole?

- Hvilke rutiner har din skole om en krise rammer en av elevene?

I hvilken grad opplever du at skolens ansatte er informert når det gjelder krise og beredskapsplaner?

Hvordan ble du møtt av skolen i henhold til kunnskap, informasjon og rådgivning?

I hvilken grad brukte du skolens beredskapsplan for å takle den krisesituasjonen , eleven befant seg i?

Hvordan opplevde du samarbeidet med hjemmet i den kritiske perioden?

Hvordan opplever du tilbakemeldingene du har fått fra eleven selv, den foresatte og skolen, etter hendelsen?

I hvilken grad opplever du å få ny informasjon og kunnskap om krisepedagogikk i regi av skolen?

Er det noe ellers du vil tilføye som ikke allerede er blitt tatt opp?

Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring.

Til kontaktlærer.

Forespørsel om å delta i studie – informasjon og samtykkeerklæring.

Jeg henviser til tidligere kontakt angående min studie om krisepedagogikk og hvilke krisepedagogiske fremgangsmåter en lærer kan bruke når barn har mistet en av sine foresatte, slik at dette minst mulig, går utover den videre sosiale og faglige utviklingen.

Først vil jeg takke deg for at du tar deg tiden til å delta i denne studien.

Jeg vil med dette informere deg formelt om intervjusituasjon, databehandling og dine rettigheter som informant. Årsaken til dette er at jeg behøver ett skriftlig samtykke fra deg om at du ønsker å delta i studien som informant, samt fått informasjon om studien og dine rettigheter.

Intervjuet som skal gjennomføres vil ta ca 1 klokke. Intervjuet vil bestå av 5 deler. Disse fem delene vil bestå av spørsmål som omhandler krisepedagogikk, dine personlige erfaringer rundt de fremgangsmåter du har brukt når det kommer til eleven som har mistet en av sine foresatte, reaksjoner fra eleven selv og medelever, samt samarbeid med skoleledelse. Målet med dette intervjuet vil være å finne ut hvilke fremgangsmåter du som lærer brukte i den krisepregede situasjonen, hvilke metoder du mener er hensiktsmessige, samarbeid med skoleledelse og om skolens beredskapsplaner ble brukt på en konstruktiv måte.

Jeg vil informere om at det er frivillig å delta i intervjuet, og at du kan trekke deg underveis i studien. Alle opplysninger som kommer frem under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. I intervjuet kommer jeg til å bruke båndopptaker hele tiden, slik at det skal bli lettere for meg å transkribere i etterkant. Dette forhindrer eventuelle feilsitteringer eller feilnoteringer underveis i intervjuet.

Alle navn og opplysninger vil bli anonymisert. Opptakene fra intervjuet vil bli slettet så fort oppgaven er ferdigstilt og eksamen er bestått.

Dersom du har spørsmål ta kontakt gjerne kontakt med Marte Fostervoll via mobilnummer 41855274 eller via mailadresse : marte.nyseth.fostervoll@hotmail.com.

Ser frem til å møte deg.

Mvh Marte Fostervoll

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om Marte Fostervolls masterprosjekt i krisepedagogikk og ønsker å stille til intervjuet.

Signatur

Dato

mobil

Vedlegg 3 – Oversikt over kategorier.

Krisepedagogiske fremgangsmåter	<ul style="list-style-type: none">- Kommunikasjon- et nøkkredskap- Tegning, lek og skriving som et middel for å oppnå kommunikasjon- Foreldre samarbeid- Omsorg
Fraværende kunnskap og kompetanse	<ul style="list-style-type: none">- Manglende bevisstgjøring- Faglig ensomhet og usikkerhet- Beredskapsplaner, gjemt og glemt?

Vedlegg 4 – Meldeskjema - NSD.