

Line M. M. Selli

## Læreres krisehåndtering av barn i en samfunnskrise

Et innblikk i hvilke kunnskaper om krisepedagogikk og krisehåndtering skole og lærere har i møte med elever i samfunnskriser.

Masteroppgave i MGLU 5210

Veileder: Peter Sigurdson Lunga

November 2022



Line M. M. Selli

## **Læreres krisehåndtering av barn i en samfunnskrise**

Et innblikk i hvilke kunnskaper om krisepedagogikk og krisehåndtering skole og lærere har i møte med elever i samfunnskriser.

Masteroppgave i MGLU 5210  
Veileder: Peter Sigurdson Lunga  
November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

I samfunnsfag snakker vi ofte om samfunnskriser som har skjedd tidligere. Vi snakker om verdenskriger, kalde kriger, terrorhandlinger og pest. Dette er det selvfølgelig viktig å reflektere over, og også for å kunne forstå det samfunnet som har blitt til det det er i dag. Men hva gjør vi når en samfunnskrise oppstår og står på som verst? Er lærere forberedt på å håndtere alt som kan skje her og nå, og hvordan kan redskaper fra krisepedagogikken hjelpe i møte med elever som står i sentrum av en samfunnskrise?

Jeg er en lærerstudent på mitt femte år, og skal i teorien være klar til å dra ut i jobb og takle det som hverdagen vil by på. Men selv med fem år utdanning, praksis og studiepoeng, føler jeg meg ikke klar, og pandemien var en oppvekker på dette. Når pandemien brøt ut kjente jeg personlig på en lettelse over at jeg selv var student og ikke hadde noe elevansvar, da jeg helt ærlig hadde nok med meg selv i den vanskelige tiden. Dette fikk meg til å tenke, hvordan møter lærere elever under en samfunnskrise, og hvilke ansvar og roller har man i jobben som lærer?

Lærerutdanninga inkluderer praksis hvert studieår, men likevel snakker «alle» (forelesere, praksislærere, nyutdannede lærere, godt erfarende lærere...) om praksissjokket. De første årene som lærerstudent var praksis spennende, men etterhvert ble det for meg ganske ensformig. Som lærer blir man aldri ferdig utlært sies det, men det skal ikke være en unnskyldning for å ikke være nok forberedt. Krisepedagogikk er noe som står meg nær da jeg selv og familien min for ikke lenge siden plutselig gjennomgikk en omfattende personlig krise. Jeg har småsøsken i grunnskolealder, og var mye bekymret for dem. Tenk om dette skjedde mine elever, hva gjør jeg? Jeg måtte finne ut av dette, hvordan jeg som lærer skal bidra og kan hjelpe barn i samfunnskriser så vell som individuelle kriser.

Arbeidet med denne oppgaven har vært krevende, og jeg hadde ikke klart å gjennomføre uten menneskene rundt meg. Jeg vil takke mine medstudenter og kollegaer som har stilt opp, tatt ekstravaktene som ble for mye og som har hjulpet meg og dratt meg inn mot mål, det hadde aldri gått uten dere. Jeg vil også takke familien som har prøvd å motivere en demotivert og kanskje til tider en student som har vært uimottakelig for motivasjon og gode råd. Takk til informantene mine som stilte til intervju med sine kunnskaper og erfaringer. Og til slutt takk til min veileder Peter, for god og støttende veiledning i masterprosjektet.

## Sammendrag

### Tittel

«Læreres krisehåndtering av barn i en samfunnskrise»

### Problemstilling, formål og bakgrunn

Problemstillingen for denne studien er:

- *Hvilke kunnskaper og roller har, og bør lærere og skolen ha i møte med barn som går igjennom en samfunnskrise som en global pandemi?*

Koronapandemien kom brått på, og som en overraskelse for mange, og denne gjorde det aktuelt for å belyse behovet for krisepedagogikk i skolen, og danner bakgrunn for denne studien. Denne forskningsstudiens formål er derfor å se på hvordan lærerne skal møte elever som rammes av samfunnskriser, og vil besvares med hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan er krisepedagogikk relevant for å oppnå ulike kjerneelement og tverrfaglig tema i samfunnsfag, med koronapandemi som eksempel?*
- *Hvilke erfaringer har lærere i å møte barn i krise?*

### Metode

Undersøkelsen er basert på en kvalitativ tilnærming, der jeg har brukt individuelle dybdeintervju som tilnærming. Gjennom et strategisk utvalg med visse kriterier er det fire informanter som har blitt intervjuet og det er transkripsjoner fra disse intervjuene datamaterialet mitt bygger på, som senere er blitt analysert.

### Funn og konklusjon

I beskrivelsene av informantenes erfaringer og håndteringer av koronasituasjonen kommer det frem til at skolen og erfarne lærere har god og nyttig kunnskap om å håndtere en samfunnskrise og det å møte barn som er påvirket av kriser. Det fremheves erfaring, kollegasamarbeid og relasjonsbygging er sentrale aspekter når det kommer til å møte elever som står i sentrum av en krise.

## Abstract/summary

### **Title**

«Teachers' crisis management of children in a social crisis»

### **Issue, purpose and background**

The issue for this study is:

- *What knowledge and roles do, and should teachers and the school have when dealing with children who are going through a community crisis such as a global pandemic?*

The corona pandemic was sudden crisis that affected the whole world, this made it relevant to highlight the need for crisis pedagogy in schools, and forms the background for this study. The purpose of this study is therefore to look at how teachers should meet students who are affected by social crises, and will be answered with the help of following research questions:

- *How is crisis pedagogy relevant for achieving various core elements and interdisciplinary themes in social studies, with the corona pandemic as an example?*
- *What experiences do teachers have in meeting children in crisis?*

### **Method**

The investigation is based on a qualitative approach, where I have used an individual in-depth interview as an approach. Through a strategic selection with certain criteria, four informants have been interviewed and it is transcriptions from these interviews my data material is based on, which later on has been analysed.

### **Findings and conclusion**

In the descriptions of the informant's experiences and the actions of handling the corona situation, it emerges that the school and experienced teachers have good and useful knowledge about handling a community crisis and meeting children who are affected by crises. Emphasis is placed on experience, colleague collaboration and relationship building as key aspects when it comes to meeting students who are at the center of a crisis.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT/SUMMARY</b> .....	<b>3</b>
1. INNLEDNING .....	5
1.1 Koronapandemien .....	5
1.2 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering.....	6
1.3 Formål og problemstilling.....	7
1.4 Oppgavens struktur.....	8
2. TEORI.....	9
2.1 TIDLIGERE RELEVANT FORSKNING.....	9
2.1.1 Læreres erfaringer under pandemi.....	9
2.1.2 Skoleledelse under pandemi.....	9
2.2 TEORETISK RAMMEVERK.....	10
2.2.1 Opplæringslova.....	10
2.2.2 Lover, beredskapsplaner og læreplaner.....	11
2.2.3 Tilpasset opplæring.....	11
2.2.4 Krisepedagogikk.....	12
2.2.5 Grunnelementer.....	13
2.2.6 Krisepedagogisk modell.....	14
2.2.7 Beredskapsplan.....	14
2.2.8 Tilknytning og resiliens.....	15
3. FORSKNINGSMETODE.....	17
3.1 Kvalitativ metode.....	17
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv.....	17
3.2 Forskningsintervju.....	17
3.2.1 Utvalg av informanter.....	18
3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	18
3.2.3 Semistrukturert intervju.....	19
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	19
3.2.5 Transkripsjon av datamateriale.....	20
3.3 Begrunnelse av metodisk valg.....	20
3.4 Kvalitetsvurdering.....	20
3.4.1 Reliabilitet.....	21
3.4.2 Validitet.....	21
3.4.3 Etiske retningslinjer ved intervju.....	22
4. ANALYSE .....	23
4.1 Presentasjon av informanter.....	23
4.2 presentasjon av funn.....	23
5. AVSLUTNING .....	35
5.1 Hovedfunn .....	35
5.2 Konklusjon .....	35
5.3 Videre forskning.....	36
<b>6. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>37</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>39</b>



## 1. Innledning

Lærere arbeider med barn flere ganger i løpet av en uke, hvilket også innebærer at lærere har en svært viktig rolle i elevenes hverdag. Derfor er det svært viktig at lærere er forberedt på eventuelle krisesituasjoner som kan ramme elevene og læringssituasjonen. En situasjon kan betraktes som en krise uansett størrelse og omfang, dette kan være alt fra små kriser til store kriser, som for eksempel dødsfall, skilsmisse, sykdom, krig, og andre krisesituasjoner. Raundalen og Schultz (2006) definerer en krise ved «*Plutselige og dramatiske hendelser som kan medføre store belastninger og psykiske påkjenninger for individ og system. Dette omfatter ulykker og akutte hendelser hvor barnehagen/skolen kan trenge ekstern assistanse*» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 195). De har også listet opp en del situasjoner som krever krisehåndteringsplaner i boken *Krisepedagogikk* (2006). Det må bemerkes at ettersom boken ble utgitt i 2006 var ikke en global pandemi så nærliggende og dermed er ikke pandemi listet opp som et eksempel i listen. Eksempelene som er listet opp i boka er: «dødsfall og alvorlig sykdom, selvmord og selvmordsforsøk, ulykker, transportulykker i og utenfor skoletid, brann, alvorlige volds-og/eller trusselhandlinger og terrorhandlinger» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 195–196). Koronapandemien kom overraskende på og har hatt stor betydning for hverdagen vår i to år. I starten minnes jeg at det var ganske dramatisk da ingen visste hva det var for noe, og mye av fokuset til mediene var koronarelatert. Hva er det, hvor dødelig er det, og hvor lenge skal hverdagen se annerledes ut? Pandemien har medført store belastninger og psykiske påkjenninger for både individ og system, og den har rammet mange. Man kan derfor argumentere for at pandemien er en samfunnskrise.

I denne masteroppgaven vil jeg se på den krisepedagogiske tenkingen i skolen med utgangspunkt i koronapandemien. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan man som lærer skal møte elever i krise og hvordan det blir gjort i praksis. Koronapandemien er en aktuell samfunnskrise og har vært den største og mest omfattende pandemien i moderne tid. Derfor har jeg vurdert den som en svært aktuell krisesituasjon å ta utgangspunkt i.

### 1. 1 Koronapandemien

Koronapandemien hadde utspring i Kina rundt årsskiftet 2019/2020. Man visste lite om den svært smittsomme sykdommen, som kunne ha influensalignende symptomer, men var verre. På grunn av den raske spredningen erklærte verdens helseorganisasjon (WHO) utbruddet som en pandemi i mars 2020. Det første koronatilfellet i Norge ble påvist 26. februar 2020, og det første dødsfallet 12. mars. På grunn av den raske spredningen og usikkerheten rundt dødeligheten av viruset, ble det satt i gang ekstreme tiltak for å begrense smitten (Koronapandemien, 2022). Jeg selv husker jeg enda var i praksis og hadde en dag igjen av praksisperioden min da landet stengte ned. Selv husker jeg at det var et stort hysteri rundt nedstengingen og folk strømmet til butikkene og hamstret inn diverse varer for å kunne klare seg flere uker uten å gå ut av huset. Butikkhyllene var tomme for forbruksvarer og ingen visste noe om hvordan hverdagen kom til å bli. Det var en enorm uro og usikkerhet som spredde seg i samfunnet og sørget for at tilstanden endret seg drastisk på svært kort tid. Hverdagen til de aller fleste ble preget av uvisshet og alle institusjonene ble rammet av rutinemessige brudd forårsaket av pandemien. Dette var også gjeldene for skolene, og elevene og lærerne hvor jeg var utplassert ante ikke hva som ville skje fremover. Skolen stengte ned og man måtte begrense nærkontaktene sine. Elevene fikk beskjed om å ta med seg lærebøkene og iPadene sine, og de skulle få ytterligere informasjon utover kvelden om hva som skulle skje videre. Beskjeden om å stenge ned kom brått på og ingen ansatte ved den skolen jeg var utplassert på visste noe om hvordan de skulle jobbe fremover. Det ble et hastemøte etter skolen 12. mars, hvor

man utarbeidet en plan og fredag 13. mars fikk elevene beskjed om at det fremover skulle bli digital hjemmeskole.

## 1. 2 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

Koronapandemien har vært den største og mest inngripende pandemien i moderne tid. Land over hele verden ble påvirket i stor grad, med tiltak og restriksjoner for å hindre at viruset spredde seg for fort. Skoler ble stengt, og aldri har staten hatt så strenge regler ovenfor samfunnet. Det ble uttalt at disse restriksjonene var de strengeste som hadde blitt innført i fredstid (Koronapandemien, 2022). Pandemien kan defineres som en samfunnskrise og det er da vesentlig at fagfolk i skolen har kunnskap om hvordan man skal handle i krise og ikke minst hvordan tilnærme seg barn som er i krise. Når samfunnet er under store endringer, hverdagen blir snudd på hodet og alt man er vant til blir forandret, er det viktig for barn å ha noen å kunne snakke med. I læreplanen fra 2020 er det innført tverrfaglige tema som er gjeldene for alle fag, dette kommer jeg nærmere inn på i oppgavens teori kapittel. Tema *folkehelse og livsmestring* for samfunnsfag, hvor det står at «*innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020), vil være et vesentlig overordnet tema i denne oppgaven. Under pandemien ble det skapt nye lover, regler og normer. På samme tid ble det skapt gyldne muligheter for å drøfte hva det kan ha å si for samfunnet i sin helhet og hva det gjør for enkeltindivider at det oppstår slike drastiske endringer. Forskriftene var ofte vanskelig å forstå seg på, og mange var usikre på om det de gjorde var riktig innenfor lovgivningen og de normene som de medbrakte. Pandemien påvirket skolehverdagen til elevene under nedstengingen, der hvor alle hadde ulike forutsetninger for å gå denne tiden i møte. Ulike utfordringer knyttet til at elevene ikke fikk møte opp fysisk på skolen kunne i stor grad omfatte store konsekvenser for hver enkelt elev sin hverdag. Kanskje medførte nedstengingen av skolen at de elevene som trengte en pause fra alkoholisererte hjem, ikke fikk det. Eller at isolasjonen snarere gjorde hverdagen lettere for elever med skolevegring og man kunne se de blomstret mer med hjemmeskole. Hvordan var det for de å komme tilbake til fysisk skole?

Opplæringa gir et tydelig uttrykk for at lærerne har et dannelsesmandat som går ut på at elevene skal bli rustet til å delta i samfunnet og mestre livene sine: «*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Man kan se i denne paragrafen at lærere har ansvar for å gi mer, utover å gi elevene kun fagkompetanse. Elevene skal bli forberedt til å møte samfunnslivet, som krever kognitive ferdigheter, samt en evne som sørger for deres demokratiske deltakelse. Introduksjon av samfunnskriser i undervisningen vil kunne være en del av dette samfunnsmandatet på den måten at elevene får innblikk i hva som skjer under globale kriser i form av pandemi og kanskje også inspirere dem til å bli en del av samfunnet og de omstillingene slike samfunnskriser kan gi. Terrorangrepet på Utøya og i Oslo ble i liten grad håndtert i skolen viser tidligere undersøkelser til. Selv om det ble holdt minnemarkeringer ved samtlige skoler, ble 22.juli lite snakket om, enda flere elever hadde et behov for å snakke om det (Anker & von Der Lippe, 2015) Samfunnskriser i form av pandemi er vi ikke særlig kjent med i den ekstreme formen som korona var, men dette betyr ikke at samfunnskriser ikke har oppstått tidligere. Den nærmeste samfunnskrisen i vår tid i Norge er som nevnt muligens 22. juli-tragedien, hvilket er omtalt som en av de største og verste voldshandlingene som har skjedd i Norge etter andre verdenskrig. I denne krisen gikk til sammen 77 liv tapt i bombeangrepet på Regjeringskvartalet og terrorhandlingene på Utøya. Ungdommer over hele landet var samlet, da gjerningspersonen ikledd falsk politiuniform ankom utøya, med en beskjed om at han

skulle sjekke sikkerheten på øya, etter at han hadde detonert bomben i Regjeringskvartalet. Hele landet ble berørt av den forferdelige handlingen, og selv kan jeg huske første skoledag etter sommerferien etter krisen hadde inntruffet. Hele skolen var samlet til minnestund i gymsalen og alle ga støtte til eleven som selv var der og opplevde tragedien på nært hold. Etter denne minnestunden som vi hadde første skoledag, var det ikke lenger særlig mye snakk om det som nettopp hadde hendt, og hvordan vi kan være til stede for den eleven som var direkte påvirket. Det virket som om det har blitt lagt lokk på det hele og livet går på en måte videre. Nå er det omtrent elleve år siden 22. juli-krisen rammet det norske samfunnet og man har kanskje i løpet av denne tiden lært mer om hvordan man skal takle en slik samfunnskrise. Likevel kan man muligens antyde at det ikke er nok fokus omkring dette og at det i denne sammenhengen finnes forbedringspotensialer. I en artikkel på NRK fra 2017, påpekes det dessuten at lærere vet for lite om krisepedagogikk, noe barneombudet sier seg enig i (Hauge & Askeland, 2017). I overordnet del av læreplanen under det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» står det som følger: «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Det tverrfaglige tema gjelder for alle fag i skolen og setter krav til at alle lærere skal kunne bidra til å takle livet i med- og motgang, noe som er interessant siden de fleste mangler eller har ikke nok kunnskap om kriser og krisepedagogikk.

I denne aktualiseringen kan man derfor spørre seg selv om hva pandemien har å si for samfunnsfagets kjerneelement. I et hovedtema under kjerneelementet i samfunnsfag, identitetsutvikling og fellesskap, lyder det som følger: «*de skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Pandemien vil i framtiden bli sett på som en historisk hendelse, og påvirker hvordan identitetsutviklingen og fellesskapet utfolder seg. Jeg valgte å skrive om pandemien og krisepedagogikk da jeg mener det er for lite krisepedagogikk i lærerstudentens pensum. Elever kan bli påvirket av mye, og jeg mener det er viktig at vi som nærmeste støttespiller, mentor og den signifikante andre utenfor familien skal være rustet til å handle. Hvem er samarbeidspartnerne våre, hvem kan vi henvise til og hvordan skal vi kunne være der for elevene, og samtidig ikke bare sende de videre til noen de ikke har relasjoner til? Jeg valgte også å skrive om pandemien da den er dagsaktuell, kjent av alle og en samfunnskrise som alle ble berørt av. Om det er en kollektiv krise eller individuell krise, bør man fortsatt vite hvordan man skal tilnærme seg det. Her er det likevel viktig å påpeke at det selvfølgelig er vanskelig å vite nøyaktig hvordan man skal takle en pandemi, ettersom det aldri har skjedd i den graden før i vår levetid.

### 1. 3 Formål og problemstilling

Denne masteroppgaven fokuserer som nevnt innledningsvis på krisepedagogikk i skolen med koronapandemien som utgangspunkt. Mer konkret ønsker jeg å se på hvordan lærerne har håndtert koronapandemien, altså en krisesituasjon, fra et krisepedagogisk ståsted. Denne forskningsoppgavens formål er derfor å se på hvordan lærerne skal møte elever som rammes av samfunnskriser. Oppgavens problemstilling er formulert til *hvilke kunnskaper og roller har, og bør lærere og skolen ha i møte med barn som går igjennom en samfunnskrise som en global pandemi?*

For å kunne finne svar på denne problemstillingen har jeg også utformet forskningsspørsmål som vil være med på å belyse problemstillingen, hvordan er krisepedagogikk relevant for å oppnå ulike kjerneelement og tverrfaglig tema i samfunnsfag, med koronapandemi som eksempel, og hvilke erfaringer har lærere i å møte barn i krise?

#### 1. 4 Oppgavens struktur

I søken av å forstå viktigheten av relevansen krisepedagogisk tenking har for samfunnsfaglæreren vil jeg i denne oppgaven gjennomføre en kvalitativ forskning ved å intervju fire lærere fra forskjellige skoler og trinn. Først og fremst vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgavens tematikk og aktualitet, og som jeg har vurdert som hensiktsmessig for å kunne besvare oppgavens problemstilling så presist som mulig. Disse teoriene omfatter teorier om kriser, krisepedagogikk, beredskapsplaner og læreplaner. Denne delen vil også inkludere skissering av begrepet resiliens og tilknytning samt tidligere relevant forskning.

Oppgavens metodedel vil gi et innsyn i hvilke metodiske valg som har blitt gjort underveis i håndteringen og bearbeidningen av datamaterialet. Her vil jeg presentere forskningsoppgavens metode og belyse det fenomenologiske forskningsperspektivet som er anvendt. I dette kapittelet vil jeg også redegjøre for utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju og hvordan jeg bearbeidet datamaterialet til videre analyse samt begrunnelser for valg som ble gjort i prosessen. Avslutningsvis i metodedelen vil det bli foretatt en kvalitetsvurdering av metoden og forskningsprosessen hvor tyngdepunktet hviler på begrepene rundt validitet og reliabilitet. Eventuelle etiske retningslinjer for oppgaven vil også bemerkes i denne delen.

Deretter vil jeg i oppgavens analysedel presentere funnene gjort i intervjuene og drøfte de opp mot oppgavens teoretiske grunnlag for å forsøke å svare på problemstillingen min. I masteroppgavens avslutningsdel skal jeg trekke frem de mest sentrale funnene fra analysen og presentere disse mer overordnet. I denne delen vil jeg også bemerke det teoretiske grunnlagets hensiktsmessighet for oppgaven, men også eventuelle begrensinger knyttet til teori og metode. Jeg vil også kort trekke frem noen tanker omkring hvilke andre relevante aspekter ved oppgavens tematikk som kunne vært interessant å utforske ved videre forskning. Avslutningsvis følger litteraturliste og vedlegg.

## 2. Teori

### 2.1 Tidligere relevant forskning

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for tidligere relevant forskning. Koronapandemien er ikke den første pandemien som har skjedd i det moderne samfunnet. Det at temaet for min oppgave er krisepedagogikk i skolen med koronapandemi som utgangspunkt, ser jeg det som hensiktsmessig å gå nærmere inn på læreres erfaringer fra influensapandemien (H1N1). Etter å ha sett på læreres erfaringer fra influensapandemien vil jeg se på en undersøkelse omkring skoleledelse under koronapandemien, som vil være med å belyse forskningsspørsmålet om hvilke roller skolen har og bør ha i møte med elever i krise.

#### 2.1.1 Læreres erfaringer under pandemi

I en kanadisk undersøkelse av Howard og Howard (2012), ble grunnskolelæreres opplevelser fra influensapandemien i 2009-2010 undersøkt. Der kom det frem stor ansvarsfølelse blant lærerne. Dette kommer kanskje av at lærere er i fronten av pandemirespons, og er sentrale i det administrative arbeidet med å forberede, utdanne og gi opplæring til de sårbare i samfunnet. Howard & Howard (2012) sier at i Canada inneholder lærere en vesentlig rolle i pandemiberedskapen. De har ansvar for å implementere strategier for å redusere spredningen av influensa under en pandemi. Om man ser nærmere på det, har lærere kontakt med mange barn på en daglig basis, i tillegg har de også kontakt med foreldre og andre familiemedlemmer (Howard & Howard, 2012). Dette gjør at også mange lærere føler frykt for egen personlige sikkerhet, og også elevenes helse og velvære. Videre skriver de at det finnes ingen forskning tilgjengelig på læreres erfaringer av å være helsebeskyttende ressurser i klasserommet (Howard & Howard, 2012). Denne forskningen er til for å bedre kunne forstå hvordan regjeringens helseavdelinger ble opplevd av lærere i grunnskolen, og hvordan en klarere forståelse av hvordan influensaforebygging ble opplevd på klasseromsnivå kan gi viktig innsikt som kan bidra til mer effektive pandemiberedskapsstrategier i fremtiden. I likhet med koronapandemien, opplevde lærerne i studien en redsel og stor risiko for å selv bli smittet (Howard & Howard, 2012). Ved å lære barna om god håndhygiene, forebyggende tiltak i skolen og samtaler med barna om smittevern og smittespredning, hjalp på frykten til lærerne. Studien viser også til at lærerens bekymringer, frykt og redsel kunne ha en negativ påvirkning på elevene (Howard & Howard, 2012).

#### 2.1.2 Skoleledelse under pandemi

Lærere i skolen hadde press fra alle hold under koronapandemien. I en australsk undersøkelse om hvordan skoleledere leder under en global pandemi fra et australsk perspektiv, skriver Debora M. Netolicky (2020) hvordan lærere i Australia enten ble hyllet som helter og rockestjerner, eller ble beskyldt for å være egoistiske eller feige og at de er alt for redde for å undervise i klasserommet under koronapandemien. Ledere er nødt til å handle effektivt, men samtidig ikke for raskt, da de må være nøye med vurderinger og konsekvenser når det kommer til tiltak (Netolicky, 2020). Med minimal opplæring gjør lærerne så godt de kan under omstendighetene, men dette er ikke optimalt. Omstendighetene er i stadig endring, så lærerne er nødt til å kommunisere tydelig og fortsatt tenke på å være empatiske og medmenneskelige, den hurtige endringen gjør at mange av avgjørelsene er tatt på intuisjon og gjerne raskt og det er vesentlig at de er bevisste og planleggingen er nøye. Netolicky (2020) skriver videre at ledelse er en handling, oppførsel, praksis, gjerning og en måte å være på, det er ikke bare en tittel. For

at elevene skal kunne ha det godt understreker hun viktigheten av at lærerne må ta vare på seg selv (Netolicky, 2020). Tiltak som kansellering eller utsettelse som pandemien medførte, svekket handlingskraften og friheten man en gang hadde. Netolicky (2020) løfter frem kollegasamarbeidet og hvordan pandemien har hjulpet på dette på tvers av skoler, ikke bare de innenfor sin egen skole, eksempelvis planlegging, teknologi og pedagogikk, strategier og med vurdering. Samarbeidet har til og med strukket seg over landegrensene, og slik sørget for at læring fortsetter, uavhengig av pandemi, tiltak og restriksjoner. Skolen spiller en viktig rolle, ikke bare for læring, men også sosiale og økonomiske forhold, og at vi under omstendighetene bør vektlegge helse, sikkerhet, trivsel og tilhørighet foran læreplan og kompetansemål, pedagogikk og vurdering. Netolicky (2020) sier at det er tid for omsorgsfulle handlinger, og viktigheten av å ta hensyn til trivsel foran læring, og mennesker foran prestasjoner.

## 2.2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det bli presentert relevant teori og begreper som har vært sentrale i dannelsen for bakgrunnen av forskningen og fortolkninger i avhandlingen min. Teorien kan i tillegg til å gi innsikt i fenomenet som studeres, bidra til å øke forståelsen av drøftingen og de tolkningene jeg kommer til senere i avhandlingen. Empirien som er blitt samlet inn vil bli analysert i lys av opplæringslova, tilpasset opplæring, ulike innhold fra læreplanen, krisepedagogikk, tilknytningsteori og resiliens. Av hensyn til omfang av oppgaven, tema og mine problemstillinger har jeg måttet begrenset innholdet.

### 2.2.1 Opplæringslova

I opplæringslova finner man skolens overordnede oppgave som er gitt i lovverket, og denne er fastsatt av Stortinget. Den første paragrafen i loven er formålsparagrafen. Denne angir viktige hovedprinsipper av skolens læreplaner og skolens virksomhet (Imsen, 2016, s.203). Skolens mandat går ut på hvilket oppdrag samfunnet har gitt skolen, hvorpå skolen har en klar og definert samfunnsrolle. I paragraf 1 i opplæringslova som er viet dette mandatet står det «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal [...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell forankring*» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Elevene skal bli i stand til å delta i arbeidslivet samt bli i stand til å delta i samfunnet, slik har skolen en tosidig målsetting. Samtidig som at elevene kan medvirke til sikring av velferdsstaten og økonomisk vekst, skal elevene få kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger som bidrar til at elevene kan fungere i et demokratisk samfunn. Skolen har en tosidig rolle som binder sammen individnivå, mikronivå, og det politiske samfunnsnivå, makronivå, og skolen blir dermed gjerne kalt for samfunnets lim (Hovednak & Stray, 2015, s.16-17). Skolen skal gjennom utdanning bidra til samfunnsnytte og samfunnsdanning, og dette dannelsesmandatet kommer derfor til å være vesentlig for denne oppgaven da det å introdusere samfunnskriser kommer til å gå utover det å lære bort fagkunnskap. Elevene vil bli utfordret til å reflektere samfunnet rundt dem samt å forholde seg kritisk, reflektert og spørrende. Krisepedagogisk tenkning og krisepedagogisk modell vil være til hjelp for hvordan læreren på best mulig vis kan oppnå dette i undervisningen. Det åpner for en resonnerende samtale og vil være med på å oppnå samfunnsnyttene og ikke bare målbare resultater (Hovednak & Stray, 2015, s.16-17).

### 2.2.2 Lover, beredskapsplaner og læreplaner

Det å utvikle nye skolelover og læreplaner er en tidkrevende politisk prosess, og det er mye å ta hensyn til. Før lærerne i skolen blir formidlet de nye lovene og planene, skal ulike samfunnshensyn veies opp imot og måles mot hverandre gjentatte ganger. De siste 100 årene har det vært et pedagogisk arbeid, der hensyn av elever, undervisning og læring har blitt drøftet av fagekspertise, som har blitt skrevet ned og sendt til styresmaktene. Disse har videre blitt behandlet gjennom demokratiske prosesser (Kvam, 2016, s. 78). Under krigen var Nasjonal samling raske med å komme med nye ideer til lærerne, og fikk skrive om hvilke nye endringer som skulle igangsettes øyeblikkelig. Endringene varierte i omfang fra hva som var tillatt i klasserommet, til større krav når det gjaldt læreres ansettelsesgrunnlag, pedagogisk praksis og skolens mål og innhold (Kvam, 2016, s. 78). Formelt sett var normalplanen fra 1939 gjeldende, da det ikke ble utarbeidet ny læreplan, men planen ble stadig korrigert med nye skriv som ble sendt rundt (Kvam, 2016, s. 78).

Læreplanen er forskrifter til opplæringslova og styrer innholdet i opplæringen til elevene (Utdanningsdirektoratet). Koronapandemien har påvirket alle aspekter ved læreplanene, og det vil derfor være vesentlig å diskutere innhold i den som vil være relevant i denne oppgaven. I den nye læreplan fra 2020 er det kommet inn tre tverrfaglige temaer som skal gjelde for alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at i tillegg til kompetansemålene for hvert enkelt fag, må også faglærer ta stilling til de tverrfaglige tema for sitt konkrete fag og før man kommer til kompetansemålene står det for hvert enkelt fag hva disse temaene betyr for faget. Et av disse temaene er folkehelse og livsmestring. Folkehelse og livsmestring i samfunnsfag sier et elevene skal ha «innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil kunne være interessant å høre fra informantene om hvordan pandemien har gjort med samhandlingen og relasjonene og tilhørigheten med andre. «Faget skal bidra til at elevene kan håndtere livsvalg og utfordringer knyttet til [...] Digital samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under pandemien ble det meste av samhandling med andre digitalt. Elevene skal også kunne «peke på tiltak for å ivareta menneskers grunnleggende behov». I tillegg til at alle fag inneholder tverrfaglige tema, skal skolen også legge til rette for grunnleggende ferdigheter, hvor et av disse er digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I samfunnsfag skal man legge til rette for at elevene utvikler digitalt medborgerskap, noe som innebærer å kunne bruke digitale verktøy til ulike ting, slik som å finne, behandle og navigere seg gjennomkilder, dette innebærer også kildekritikk, evnen til å kunne se hva som er relevant informasjon, og skille ut alt annet. Kommunikasjon, samarbeid, følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon er også noe samfunnsfag skal legge til rette for i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

### 2.2.3 Tilpasset opplæring

Når en krise oppstår vil det påvirke elevens læringsforutsetning, noe som gjør at elevene vil trenge tilpasset opplæring. Begrepet tilpasset opplæring bygger på at man skal ta utgangspunkt i den enkelte elevens evner og forutsetninger (opplæringslova, 1998). Raundalen og Schultz (2006) forteller at begrepet blir benyttet som et overordnet begrep, som inngår i all opplæring som omfatter skolen. Videre skriver de «*det vil si at tilpasset opplæring omfatter all formidlingspedagogisk aktivitet, tema- og prosjektorganisert læring (herunder også den tospråklige opplæringen), og spesialundervisning*» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 58). Ser man på det fra et krisepedagogisk perspektiv, går det ut på å tilrettelegge opplæringa slik at det blir en positiv og konstruktiv læring i tråd med den tilpassede opplæringen de har krav på. Lovfestet i opplæringslova (Opplæringslova, 1998)

står det at: «opplæringa skal tilpasset evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (§ 1-3). Vi ser også dette temaet i St. Meld. Nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 1997-98, kap. 1.1), hvor det står at uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemninger, skal elever møte utfordringer i samsvar med hvert enkeltes forutsetninger, og først da er det åpent for å snakke om et opplæringstilbud som er likeverdig. De fleste kriser er oftest midlertidige hvilket betyr at de på et tidspunkt vil gå over. Dette gjør at varigheten av de krisepedagogiske tiltakene vil være begrenset, og gjør at disse tiltakene vil havne i det opplæringslova (1-3) definerer som tilpasset opplæring. Når det oppstår situasjoner der barn innehar reaksjoner av lengre varighet, vil det være behov for et mer skreddersydd opplegg, og for å kunne gjennomføre slike pedagogiske tiltak understreker Raundalen og Schultz (2006, s. 58) at det ofte vil være nødvendig å karakterisere opplæringen under det opplæringslova sier om retten barn har til spesialundervisning: «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (§5-1). I arbeid med barn og kriser, det være seg om det er nære og smertefulle kriser, eller om det er angstfulle og fjerne kriser fastslår Raundalen og Schultz at det er to delvis motstridende oppgaver pedagoger balanserer mellom i arbeidet. Den viktigste og første oppgaven går ut på å være trygghetsskapende, støttende og omsorgsfull mens den andre går ut på å sørge for at mestringsfølelsen enda er der og utfordre barnet til å være selvstendig. I belysningen av det pedagogiske perspektivet ser man tydelig rammene til oppgavene til de voksne som innehar både å gi omsorg og planlegge utfordringer til barn som står i kriser samt i tiden etter kriser. Foreldresamarbeid spiller en vesentlig rolle i den tilpassede opplæringen under krisepedagogisk sammenheng. Hva du som lærer forholder seg til og tenker om det barnet er utsatt for er det viktigste i kommunikasjonen med foreldre og foresatte. Ved fravær av den åpne kommunikasjonen vil det være nesten usannsynlig at skolen vil kunne gjøre sitt beste for barnet. Uansett hvilke kriser, om det er individuelle eller det tas opp krise- og katastrofepregede nyheter, pandemi vil være et meget dagsaktuelt tema, bør skolen opplyse foreldre og foresatte om hvordan de håndterer og hva de sier under krisepregede situasjoner. En viktig grunn for dette er at foreldre da har mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser (Raundalen & Schultz, 2006).

Raundalen og Schultz forteller at det er ikke noe nytt de skal tilføre, de ønsker bare å systematisere den kunnskapen som er fra før, sånn at flere får gode av den. «krisepedagogikken har som sitt fremste mål å få satt viktige ting på plass, slik at den normale skolehverdagen [...] kan fortsette som før» (Raundalen & Schultz, 2006, s.11).

#### 2.2.4 Krisepedagogikk

Når en krise oppstår vil den påvirke elevenes læringsforutsetninger og dermed vil elevene trenge tilpasset opplæring. Når man jobber med barn som opplever kriser som er nært eller fjernt, havner vi voksne i to roller, hvor den ene går ut på å være støttende, omsorgsfulle, og ikke minst skape trygghet for barna. Dette samtidig som at vi skal utfordre dem til selvstendighet og mestring gjennom å hjelpe barna videre etter en krise (Raundalen & Schultz, 2006, s. 34). Den krisepedagogiske tenkningen er ikke en ny teori, Raundalen & Schultz knytter arbeidet med kriser i barnehage og skole opp mot de teoretiske hovedlinjene de mener er mest gangbare i arbeidet. Deres pedagogisk-psykologiske hovedbegrep for å hjelpe de som trenger det mest er læring. de fokuserer på det å forstå hvor mye emosjonene påvirker barna under og etter en oppstått krise (Raundalen & Schultz, 2006, s. 34-35).



Barn og unge som har gått igjennom et traume, vil derfor ha god nytte av læring i behandling av traume, da læring kan gjøre at de igjen opplever mestring og får tilbake selvtillit.

Pandemien kom med uttrykk som omstillinger, omstrukturering, nedleggelse, slike uttrykk og forandringer kan sees på som både noe positivt og noe negativt. I positiv forstand kan det gå ut på nyskaping fornying og vekst. Men sett under pandemien var det mer det negative som kom frem, det var sammenbrudd under nedstenging av skolene, tap av det faglige og det sosiale.

Krisesituasjon medfører forandringer. Dyregrov og Dyregrov (2008) beskriver en organisasjon som en arena som kan brukes til mye, de lister opp eksemplene «personlig engasjement, utfoldelse, læring og utvikling, sosialt samvær og samspill, tilfredsstillelse av behov og aspirasjoner, virkeliggjøring av verdier, bidrag til det gode samfunn og oppnåelse av livskvalitet» (s.134). Disse egenskapene en institusjon innehar gjør at det stilles store krav til ledelsen og medarbeiderne. De må gjøre det beste ut av forandringene, og de kan møte på utfordringer i både planlegging av de strukturelle spørsmålene samt den praktiske gjennomføringen. De kan stå ovenfor ulike hensyn, som overlevelsen av institusjonen, hensyn til medarbeidernes trygghet og arbeidsplass hvor moralske og praktiske dilemmaer kan dukke opp, og det er forskjell på det å lede i medgang og det å lede i motgang. Når det kommer til å lede i motgang er det vesentlig å tenke på hvordan enkeltmennesker og organisasjonen påvirkes av endringen, hvordan de håndterer det og kommer seg igjennom det uten å miste tro og livskraft (Dyregrov & Dyregrov, 2008, s. 138). Det å etablere spesiell kompetanse og utvikle beredskap vil være særdeles viktig under en krise og store endringsprosesser. Grunnlaget for den enkeltes og organisasjonens mestring av ekstraordinære og krisepregede omstendigheter kommer av å bygge og utvikle sunne og effektive organisasjoner, styrke arbeidsmiljøet og god ledelse. Ved å inneha kriseforståelse vil man kunne forebygge kritiske omstendigheter, man kan i større grad unngå eventuelle skader, og utvikle robusthet og styrke. For å kunne ivareta medarbeidere og oppnå resultater i en tid med krise, er ledere nødt til å oppnå tillitt, og respekt, dette kan gjøres med å drive og bygge virksomhet med et menneskelig ansikt (Dyregrov & Dyregrov, 2008, s.149). En typisk god leder, er den lederen som bygger medarbeidere, viser varme, entusiasme, og forholder seg rolig når ting går fort. Egenskaper som tøff og rettfærdig, med en god sans for humor vil lønne seg. Erfaring er noe de ønsker å lære av, og de er ikke redde for å utsette seg for risiko. De setter pris på tilbakemeldinger og kritikk, og feilene er noe de lærer av. Ledernes mestringsevne er avgjørende for å lykkes under kriseledelse. Under en krise må ledere veie opp ulike dilemmaer, og ofte må valgene tas når det mye usikkerhet og uforutsigbarhet. For å håndtere et mangfold av krav, komplekse og skiftende situasjoner og problemstillinger, kreves det at lederen under en krise både har fysisk og psykisk kapasitet, er utholdende og har pågangsmot, og at den personlige tryggheten er til stede (Dyregrov & Dyregrov, 2008, s.149-150).

### 2.2.5 Grunnelementer

I forståelsen av begrepet krisepedagogikk har Raundalen og Schultz (2006) listet opp 5 grunnelementer som skal være til hjelp. Begrepet «læring» er det første som er listet opp, først og fremst fordi det som kjennetegner barn, er læringsevnen deres, da barn vil, må og skal lære (Raundalen & Schultz, 2006, s. 35). «Emosjonene» er det andre begrepet som blir nevnt, da emosjonene har sitt eget hukommelsessystem. Der traumene huskes og knyttes sammen i nettverk av enten behag eller ubehag (Raundalen & Schultz, 2006,

s. 35). Synet på barnets utvikling, vekst og læring beskrives best i betegnelsen «åpent system», dette blir en viktig betegnelse da de setter barnet i sentrum. En ser for seg at barnet hele tiden tar inn, former og omformer stimuleringer og opplevelser fra interaksjon mellom mennesker og gjenstander, og skaper seg enda mer erfaringer. Disse erfaringene bidrar til måten elever tenker på, og påvirker også det verktøyet elevene har til å tenke med (Raundalen & Schultz, 2006, s. 36). «Språket og assosiasjoner» er begrep nummer fire, på bakgrunn av to punkter. Det ene at den menneskelige, mentale funksjon knyttet til språk og emosjoner er assosiativt på en grunnleggende måte. Det andre punktet er at for virkelighetsoppfatningen så er språket medskapende og omskapende. «Individets selvforståelse» grunnen til dette begrepet handler om at det som har hendt i en krisepreget situasjon det har hendt. Det er ikke mye man kan gjøre med hendelsene, men man kan gjøre noe med følelsene og tankene i de vonde minnene som er igjen etter det som har hendt. Da kommer vi inn på barnets forståelse av seg selv og det som skjer i rundt (Raundalen & Schultz, 2006, s. 36).

#### 2.2.6 Krisepedagogisk modell

Det å tilnærme seg barn som gjennomgår en krise kan være utfordrende. Den krisepedagogiske modellen kan være en modell på fire faser som kan vise hvordan arbeidet i skolen kan gjøres når man skal tilnærme seg barn, både i skole og barnehage. Modellen er lagd slik at man kan møte elever på en slik måte at man tilrettelegger sånn at de kommer seg igjennom en potensiell krisesituasjon, der hovedmålet er å komme igjennom situasjonen med et læringsutbytte (Raundalen & Schultz, 2006, s. 41).

De fire fasene er:

- «Uttrykksfasen: læreren legger til rette for et trygt samtaleklime, elevene får ordet.»
- «Faktafasen: sortering, moderering og supplering av fakta, læreren tar ordet, elevene får spørre»
- «Handlingsfasen: Videre bearbeiding, elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement.»
- «Oppfølgingsfasen: Lærer følger opp elever som virker spesielt berørt. I samråd med foresatte vurderer lærer kontakt med PP-tjenesten.» (Raundalen & Schultz, 2006, s. 41).

#### 2.2.7 Beredskapsplan

Alle skoler skal ha etablert en beredskapsgruppe, der hovedoppgaven er å bistå rektor i å utarbeide en beredskapsplan for skolen, og i tillegg sørge for at planen er oppdatert og kvalitetssikre den (Raundalen & Schultz, 2006, s. 197). Om en krisesituasjon skal oppstå har også gruppen ansvar i organiseringen av krisehåndteringen. Et viktig medlem i beredskapsgruppen som har vist seg i praksis er vaktmesteren, hen kan bidra med praktiske løsninger til klargjøring av rom til alternativ bruk, ved å inneha detaljert kunnskap til bygningen. Andre medlemmer i beredskapsgruppen bør bestå av rektor, inspektør, rådgiver/sosiallærer, verneombud og/eller andre sentrale medarbeidere (Raundalen & Schultz, 2006, s. 197).

Krisesituasjoner er ofte kaotiske og veldig uoversiktlige, mye skjer på kort tid, derfor er det greit å ha en oversiktlig beredskapsplan slik at man lett kan finne hvilke personer som har ansvaret for ulike roller og at de blir utdelt ut ifra egnethet og kompetanse til

rolle innehaveren. Det er skolens ledelse som har det overordnede ansvaret for at planene utarbeides og at de er kjent blant personalet og planen fungerer (Raundalen & Schultz, 2006, s. 197).

Erfaringer tilsier at skolen i flere sammenhenger innehar en sentral rolle i lokalsamfunn under en krise. Dette uavhengig om krisen finner sted utenfor skoletid og skoleområde, derfor skal planene legges til rette for å være til hjelp i konkrete situasjoner der ansatte og elever selv ikke er direkte berørt (Raundalen & Schultz, 2006, s. 196).

### 2.2.8 Tilknytning og resiliens

Tilknytning er et begrep som stammer fra det engelske begrepet «attachment» i tilknytningsteorien. John Bowlby er oppstarteren til det som i dag sees på til å være den viktigste psykologiske teorien (Broberg & Broberg, 2014). Dette gjelder hvordan voksne og barn på den ene siden forholder seg til omsorg, nærhet og beskyttelse, og på den andre siden vekt på egen styrke og evne, selvstendighet og oppdagelsesglede. Samspillet mellom tilknytning og omsorg er noe som er å finne i tilknytningsteorien. Dette innebærer omsorgspersonens evne og vilje til å støtte barns behov, hvor man oppnår det å gi beskyttelse, trygghet og trøst samt muligheten til å utforske verden der det er mulig med sikre betingelser (Broberg & Broberg, 2014, s.34-35). En omsorgsperson av slik kaliber vil, ifølge Powell, Cooper, Hoffman og Marvin (2015), være det ultimate utgangspunkt for å kunne gi barn muligheter så de kan utvikle seg til å bli en voksen som har evnene til å stole på både seg selv og andre, og til å klare seg i samfunnet. Innenfor tilknytningsteorien er «trygg havn» og «sikker base» noen av de mest sentrale begrepene, som blir gjenspeilet i trygghetssirkelen. Denne modellen kan bli forstått på flere måter, men er vanligvis presentert som en tilnærming og en måte for å kunne utvikle trygg tilknytning som trygge relasjoner mellom omsorgspersoner og barn (Powell et al., 2015). Den er til slik at omsorgspersoner kan lære hvordan en skal følge barnets behov der det er mulig og ta ledelsen der det trengs, for eksempel i trygg base handler om å være der for barnet i utforskningsfasen, der barnet skal utforske og trenger støtte, mens i trygg havn er barnet i tilknytningsfasen, og trenger trøst og omsorg (Powell et al., 2015, s. 23). Dette stiller krav til omsorgspersonene som ikke bare må oppfylle behovene, men som også må se hvilken fase barnet er i. Selve essensen i trygghetssirkelen er for omsorgspersonen å være sammen med barnet, dette er representert i hendene, uten disse ville det ikke vært en hel sirkel (Powell et al., 2015). «Å være uten» er når barnets behov for å være sammen ikke er tilfredsstillende, barnet blir da fratatt livsviktige bånd og evnen til å kunne ha det bra i fremtidige relasjoner og som voksen. Den voksne byr på responsiv omsorg og innehar et håp om å ivareta behovet til barna i alle faser på sirkelen når de er sammen. Omsorgspersonen har mulighet til å få frem endring når de er «sammen med» barna. Å være sammen med en omsorgsperson som kan beskytte, gi omsorg og har nødvendig samhandling er et behov som er bundet i barna. Barn trenger ofte hjelp til å regulere følelser, da disse noen ganger kan være for overveldende å bære alene på, dette kan gjøres ved at en omsorgsperson, sammen med barnet, viser at alle følelser er både normale og akseptable. Dette er følelser som kan være glede, sinne, skam, nysgjerrighet, frykt og sinne (Powell et al, 2015, s.60-61). Det å skape relasjoner og være emosjonelt tilgjengelig for å være sammen vil være essensielt i å skape en trygg tilknytning til barnet (Powell et al., 2015, s.60-61).

Resiliens hviler hovedsakelig på gode relasjoner, og en sentral faktor ved å utvikle resiliens vil være nettopp gode relasjoner. Et kompetent foreldreskap vil være den mest effektive måten å redusere risiko på og samtidig fremme resiliens (Olsen & Traavik, 2010,

s. 74). Når signifikante andre legger til rette for trygg tilknytning, gode relasjoner og positive mestringserfaringer, vil det skapes høy selvfølelse, god selvtillit og god selvoppfatning, de signifikante andre kan være for eksempel lærere. Positive relasjoner til fagfolk vil være resiliensfremmende for barn, og skolemiljøer som inneholder struktur og forutsigbarhet vil være beskyttende på generell basis. En egenskap den signifikante andre bør mestre er å «speile atferden», som vil være av grunnleggende betydning for barnets utvikling. Individuelle resiliensfaktorer som selvregulering og mestring er avhengige av tidlig tilknytning og samspill. Disse faktorene er særlig viktig for å opprettholde gode relasjoner for barn i samme aldersgruppe (Olsen & Traavik, 2010).

### 3. Forskningsmetode

I metodekapittelet vil jeg først redegjøre for masteroppgavens metodiske grunnlag for innsamling av empirisk data og begrunne hvorfor metoden er vurdert som hensiktsmessig for å besvare oppgavens tematikk og problemstilling. Deretter vil jeg gå igjennom forskningsprosessen før, under og etter, og komme med noen bemerkninger som jeg har gjort meg. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg diskutere kvaliteten i arbeidet ved begrepene validitet og reliabilitet, samt eventuelle etiske retningslinjer knyttet til metodisk utførelse.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Innenfor utdanningsforskning er det to grunnleggende metodologiske tilnæringer som ofte anvendes, disse omfatter kvalitativ og kvantitativ metode (Johannes, Tufte & Christoffersen, 2010). Slik som nevnt innledningsvis i kapittelet har jeg valgt å basere oppgaven min på kvalitativ metode, det vil si å se for seg hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller utvikles og der målet er å forstå, beskrive og fortolke personer og sosiale prosesser (Johannessen et al., 2010). Johannessen et al. (2010) bemerker også at kvalitative intervjuer er svært hensiktsmessige for å innhente kvalitativ data med fylldige og detaljerte beskrivelser (s. 135). Dette underbygges av Kvarv (2014) som skriver at kvalitativ forskning gjerne tar sikte på å studere og avdekke det unike, spesielle og særegne i historiske begivenheter og samfunnsutvikling. Videre vises det til en gjennomgående ambisjon om å studere og trekke slutninger om enkeltfenomener og enkelthendelser (Kvarv, 2014, s. 154). Kvarv (2014) argumenterer også for at man i en kvalitativ metode vil stå friere til å lære og ta hensyn til ytterlige kunnskap underveis i prosessen, enn hva man ville gjort i en kvantitativ undersøkelse (s. 154). Innenfor kvalitative metoder er man altså også opptatt av å avdekke bestemte egenskaper ved et fenomen eller en hendelse, hvilket kan bidra til å avgi en grundigere forståelse av det aktuelle fenomenet (Johannessen et al., 2010, s. 95-97). Dette vil gi forskeren en mulighet for å danne en dypere forståelse ettersom metoden hovedsakelig baserer seg på interaksjon mellom forsker og informantene, og har som formål å gjengi et helhetlig bilde av spesifikke forhold (Johannessen et al., 2010). Fordi kvalitativ metode sørger for muligheten til å følge opp interessante bemerkninger og utsagn fra informanter, ble det naturlig å anvende denne metoden for å skape en helhetlig forståelse av hva lærere gjør i arbeidet med håndtering av elever i krise.

##### 3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at en fenomenologisk tilnærming gjerne har vært utberedt særlig innenfor kvalitativ forskning (s. 45). I sammenheng med kvalitativ forskning kan fenomenologien beskrives som et begrep som peker mot en interesse med et ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra informantens perspektiver og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45). Altså tar fenomenologien hovedsakelig utgangspunkt i hvordan informanten opplever en bestemt situasjon, hvilke følelser informanten har rundt situasjoner og hva en tenker om den bestemte situasjoner. Fenomenologisk perspektiv er altså nært beslektet virkelighetsforståelsen og opptatt av å gjenkjenne sosiale fenomener slik de oppfattes og beskrives av informanten. Forskningsmetoden som anvendes i denne avhandlingen tilhører den fenomenologiske tradisjonen.

#### 3. 2 Forskningsintervju

Utførelsene av et kvalitativt intervju er en lang prosess bestående av flere stadier, både i forberedelsen, gjennomførelsen og i arbeidet som foregår i etterkant av intervjuet. I det

følgende delkapittelet vil jeg presentere prosessen rundt den totale gjennomførelsen av metoden gjennom fire underpunkt.

### 3.2.1 Utvalg av informanter

Før jeg startet måtte jeg bestemme meg for hvilke premisser jeg trengte for utvalget mitt. Jeg ønsket lærere som hadde jobbet noen år før pandemien, og som hadde kontaktlærer ansvar da pandemien brøt ut. Det at lærerne også hadde samfunnsfag som undervisningsfag var et ønske, men siden jeg slet med å finne informanter som ville stille til intervju måtte jeg godta om de ikke hadde samfunnsfag. Jeg ønsket også å få lærere fra forskjellige skoler i Trøndelag, slik at jeg fikk erfaringer fra flere ulike skoler som jeg kunne sammenligne og fikk mer bredde.

Informantene er alle kontaktlærere, to av de jobber på ungdomsskole og de to andre på barneskole, men var på mellomtrinnet da pandemien brøt ut. Den ene læreren på barneskolen pensjonerte seg nylig. De jobbet alle på forskjellige skoler, jeg tenkte først å ha utelukkende ungdomsskolelærere, men ettersom det var vanskelig å få tak i informanter ble det også barneskolelærere som jobbet på mellomtrinnet. Dette kom ganske godt med da jeg merket at det var forskjell på hvilke verktøy barneskolene hadde tilgjengelig og de hadde på dette viset litt mer utfordringer.

### 3. 2. 2 Utarbeiding av intervjuguide

Når premissene for utvalget var lagt, begynte jeg på en intervjuguide. Jeg hadde lest meg litt opp fra før om krisepedagogikk og tidligere relevant forskning. På den måten kunne jeg utarbeide spørsmål som ville gi meg svar på det jeg leter etter og stille forberedt til å komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. For å gjøre intervjuet mer oversiktlig og for å skape en *rød tråd* under intervjuet hadde jeg sortert spørsmålene inn i ulike kategorier. Jeg startet først med kategorien «intro spørsmål» der jeg ble litt kjent med informantene og fikk nødvendig bakgrunns informasjon for å kunne argumentere for at de er valide informanter til hva jeg ønsker å finne ut av. Deretter gikk jeg over til spørsmålene om «krise og krisepedagogikk», og det er i denne kategorien de fleste spørsmålene oppgaven bygger på befinner seg i.

Jeg valgte også å ha en kategori om «digital skole» da de digitale verktøyene tydelig har spilt en stor rolle i den nye hverdagen og hatt vesentlig høy verdi under koronapandemien. I Lk20 sine grunnleggende ferdigheter ligger digitale ferdigheter, noe som skal være en del av den faglige kompetansen i alle fag og som er viktig når elevene skal utvikle identitet og sosiale relasjoner og skal kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Da Russland valgte å gå inn i Ukraina 24. februar valgte jeg også å legge inn en «aktuelt» kategori, da det er aktuelt i den tiden vi er i nå og et relevant tema for masteren som er krisepedagogikk, og det også vil påvirke elevene her i Norge. Jeg tenkte at det kunne være interessant å høre informantenes resonnering over hvordan en krig ville ha påvirket skolehverdagen kontra pandemi. Dette er selvsagt rent hypotetiske spørsmål og svar, men samtidig kan være aktuelt å ta med. Neste kategori, «erfaring» går innpå hvilke erfaringer informantene har fra før med tanke på kriser, og hvilke fordeler/ulempes dette er i møte med elever i krise. Også i denne kategorien er hvilke eventuelle endringer de har gjort i sin pedagogiske praksis fra de startet i jobb, før pandemien og etter.

### 3. 2. 3 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativ metode legges det stor vekt på intervjuet som metode og verktøy for forskning, og man skiller gjerne mellom flere ulike intervjuformer (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte i denne masteroppgaven å anvende semistrukturerte intervju, som er en kategori mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. I denne intervjuformen, i likhet med strukturerte intervju, formuleres og utarbeides spørsmål på forhånd, men rekkefølgen og måten man stiller spørsmålene på varierer fra intervju til intervju (Gleiss og Sæther, 2021, s. 80). Når en utfører semistrukturerte intervju er det vanlig å stille oppfølgingsspørsmål som lar informanten utdype og konkretisere svarene sine. Denne intervjuformen er den vanligste metoden å gjennomføre intervju på og kalles ofte for kvalitative dybde intervju på grunn av at den er både strukturert og åpen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I min forskning ønsker jeg å fremme informantenes erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til hendelsen eller det fenomenet jeg ser på. Derfor ble det naturlig å anvende semistrukturert intervju som metode for å innhente den nødvendige kunnskapen. Her er det også viktig å bemerke at denne metoden er vanligst å anvende også innenfor et fenomenologisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å anvende semistrukturerte intervju, da jeg har en guide å forholde meg til, og jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål slik at jeg får mer utfyllende svar og gir rom for videre resonnering. Spørsmålene jeg hadde lagd på forhånd plasserte jeg i ulike tema slik at det ble mest oversiktlig for meg som gjennomførte intervjuene. Kvale og Brinkmann (2012) definerer dessuten et semistrukturert intervju som en planlagt og fleksibel samtale med den hensikt å samle inn informasjon fra informantens egen livsverden. Med utgangspunkt i denne definisjonen kan man nærmest betrakte det semistrukturerte intervjuet som en vanlig daglig samtale eller som en uformell dialog. Til tross for dette er det likevel viktig å bemerke at denne samtals hovedformål er å samle inn data, og det er derfor nødvendig å ta i bruk særegne tilnærminger og teknikker under intervjuet. Slik som nevnt tidligere ønsket jeg å skape en maktfri og god relasjon til mine informanter, slik at intervjuet skulle oppfattes som komfortable samtaler og ikke en formell utspørringsdialog. Dette kan også være med på å skape tillitt og trygghet til meg som forsker og kan igjen skape en god samtaledynamikk.

### 3. 2. 4 Gjennomføring av intervju

Alle de fire intervjuene ble gjennomført i løpet av våren 2022. Før jeg satte i gang med intervjuene ble alle informantene informert om hensikten med intervjuet, og jeg satte som sagt av litt tid på starten av alle intervjuene til en fri flytende samtale for å skape en bedre relasjon til informantene. Videre ga jeg alle informantene en kort oppsummering om hvilke hovedpunkter intervjuet var strukturert etter, og redegjorde kort om tematikken. Slik som nevnt valgte jeg å ha semistrukturert intervjuform nettopp fordi det ikke er nødvendig å følge denne til punkt og prikke noe som kan sørge for at intervjuet oppnår en bedre flyt. Dette gjør også at jeg ikke nødvendigvis trenger å miste noe informasjon som informanten kunne sitte på. På samme tid ønsket jeg at dette skulle være en samtale der informanten kunne resonnerer rundt egne erfaringer under oppstarten av pandemien, og kunne nøye resonnerer over ulike valg som informanten hadde tatt under håndteringen av pandemien. Jeg ønsket altså å se på hvordan lærerne møtte elevene på skolen under koronakrisen, og se på hvordan de arbeidet pedagogisk for å håndtere de utfordringene pandemien bød på.

Den første informanten jeg intervjuet var en jeg kjente veldig godt fra før, noe som kan ha vært med å påvirke resultatene fra intervjuet. Likevel kan dette også være en positiv forutsetning nettopp fordi vi allerede har skapt en god relasjon, noe som også hjalp meg ettersom jeg var en smule nervøs på det første informantintervjuet. Det andre intervjuet

skjedde relativt raskt etter det første. Jeg hadde også kjennskap til informant to, noe som gjorde at jeg kunne slappe mer av også på grunn av at jeg allerede hadde gjennomført et intervju en gang før. Informant én og to jobber begge på ungdomsskole og hadde relativt like forutsetninger under pandemien. Disse hadde ikke fått spørsmålene på forhånd, og hadde dermed ikke tid til å gjøre seg opp noen meninger og svar på forhånd, noe som kan ha gjort at intervjuene tok litt lenger tid sammenlignet med de andre to intervjuene. Informant to gjentok flere ganger under intervjuet at dette var noe hen selv ikke hadde evaluert etter pandemien og spørsmålene fikk hen til å resonnerer ekstra over hvilke valg som ble gjort. De andre informantene ønsket å få spørsmålene på forhånd noe som gjorde at de kanskje allerede resonnerert og tenkt over spørsmålene, uten at jeg fikk tilgang til denne dataen. Intervjuene ble muligens som et resultat av dette, litt kortere, men de vanskeligste spørsmålene å svare på tok fortsatt litt tenketid. Begge de to siste informantene var lærere på barneskoletrinnet. Det var tydelig å se at barneskolelærerne hadde litt andre utfordringer enn ungdomsskolelærerne fordi de ikke hadde *en til en* digitale hjelpemidler slik som for eksempel iPad, PC, Chromebook etc, noe som diskuteres i oppgavens analyse.

### 3. 2. 5 Transkripsjon av datamateriale

Transkriberingsprosessen er en viktig del av den kvalitative forskningsmetoden, og handler i korte trekk om å oversette fra talespråk til skriftspråk. Intervjuene blir i denne sammenhengen strukturert og kategorisert slik at en videre analyse av materialet vil være mulig (Kvale & Brinkmann, 2012). Når jeg hadde gjennomført alle de fire intervjuene begynte jeg bearbeidingsprosessen av hvert enkelt intervju. Transkripsjonen gjorde det lettere å systematisere intervjuene, og å identifisere likheter og forskjeller på tvers av alle intervjuene. Ettersom jeg anvender en fenomenologisk tilnærming til forskningsmetoden var det naturlig å transkribere intervjuene så virkelighetsnært muntlig utale som mulig. Derfor valgte jeg å transkribere ord for ord, på informantens dialekt samt med både gjentakelser og eventuelle pauser i informantens svar. På denne måten kan jeg også øke påliteligheten, eller reliabilitet i transkripsjonen.

### 3. 3 Begrunnelse av metodisk valg

I oppgaven min har jeg som tidligere presisert valgt å bruke en kvalitativ tilnærming ved å gjøre semistrukturerte intervjuer av fire kontaktlærere fra ulike skoler og trinn som var i jobb da pandemien brøt ut i Norge. Alle fire var kontaktlærere og har vært det i flere år. Kontekstrammen i oppgaven er viktigheten av krisepedagogikk i lærerplanen, og med dette som bakgrunn ønsker jeg utforske hvordan skoler og lærere opererer når en samfunnskrise inntreffer. For å aktualisere problemstillingen min har jeg valgt å ta utgangspunkt i koronapandemien, som preget hele verdensbildet over en lengere periode. For å finne ut hvordan skolene har operert under pandemien var det hensiktsmessig å anvende en kvalitativ tilnærming ved å intervjuer lærere, da det eksisterer lite teori rundt dette fra før, og lærerne kan bidra med et godt empirisk grunnlag basert på egne erfaringer og vurderinger.

### 3. 4 Kvalitetsvurdering

Dette delkapittelet skal ta for seg kvalitetsmessige aspekter innenfor den kvalitative metoden hovedsakelig knyttet til begrepene validitet og reliabilitet. Hensikten med forskningen er at den skal forsøke å gi en form for innsikt i hvordan virkeligheten utspiller seg, dog er herunder viktig å bemerke at både feil og unntak kan forekomme i metodikken



generelt. Avvik som oppstår mellom virkelighet og analyse er en vanlig feil innenfor forskningsfeltet, derfor er det viktig at forskningen kvalitetssikres.

#### 3. 4. 1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2012) definerer at reliabilitet eller pålitelighet, har noe med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (s. 250). Ofte behandles reliabiliteten i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt man kan reprodusere det samme resultatet på andre tidspunkter og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). For å eksemplifisere kunne reliabiliteten på forskningen som ligger til grunn for denne masteroppgaven testes ved at informantene besvarer de samme spørsmålene, men at en annen forsker intervjuer dem. Under intervjusituasjonen med informantene fikk jeg et inntrykk av at de besvarte spørsmålene med ærlighet og delte sine oppriktige meninger og opplysninger rundt alle spørsmålene i intervjuguiden. Dette kan være fordi alle spørsmålene var relativt åpne, slik at informantene fikk mulighet til å reflektere rundt egne erfaringer hvilket kan styrke reliabiliteten ytterligere. Når resultatene skulle drøftes i masteroppgavens drøftingsdel var jeg nøye med å få frem de ulike synspunktene og perspektivene til alle informantene, noe som kan bidratt til å gjøre oppgaven desto mer pålitelig. Når man snakker om reliabilitet i kvalitative intervjuer kan denne forekomme både i intervjuet, transkriberingen og analysen. Til tross for at det er ønskelig at forskningen kan måles til en høy reliabilitet er det likevel viktig å være bevisst på at et overdrevent fokus på reliabilitetsmåling vil kunne motvirke kreativ tenkning og variasjon, hvilket er viktig i forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250).

#### 3. 4. 2 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen er hovedsakelig knyttet til om hvorvidt en bestemt metode er egnet til å anvende innenfor det man ønsker å undersøke eller forske på ifølge Kvale og Brinkmann (2012). Det snakkes gjerne om to ulike former for validitet i kvalitativ forskning, der hvor begrepsvaliditet kan forklares ved om det forekommer en sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og de dataene som er innsamlet (Johannessen et al., 2010, s. 230). Ettersom kvalitative undersøkelser ikke nødvendigvis er kvantifiserbare, kan validiteten i større grad måles etter hvilken grad metoden undersøker det som faktisk er hensikten med utførelsen og om datamaterialet er gyldig (Johannessen et al., 2010, s. 230). Dette kan likevel være noe problematisk fordi man ikke kan være helt sikre på at en ikke får med noe utover egen forskning som kan gjøre dataene *urene*. Den empiriske dataen fra det kvalitative intervjuet har likevel verdi selv om de ikke er kvantifiserbar eller hundre prosent gyldige, nettopp en svært sjeldent oppnår valide resultater fra denne metoden (Johannessen et al., 2010, s. 230). I mine intervjuer har både tanker og meninger kommet fra informantene, altså primærkilden, og kan anses som sannhet for de lærerne som deltok i denne studien. På bakgrunn av dette kan man derfor forsvare oppgavens validitet. Ytterligere tanker rundt oppgavens validitet er knyttet til intervjuguiden som er utformet etter problemstillingens relevans. Hadde jeg derimot stilt informantene irrelevante spørsmål som ikke er relevant for oppgaven ville oppgaven vært å anse som mindre valid. Dog er det likevel viktig å påpeke at problematikken knyttet til oppgavens validitet kan være forårsaket av intervjusituasjonen som sådan, og at informantene har besvart spørsmål ut ifra hva de tror forventes av dem. Rollene som inngår i denne relasjonen kan også være problematisk i henhold til validiteten ettersom alle informantene er lærere og jeg selv er lærerstudent, dette fordi informantene muligens følte på et press om å fremstå på en spesifikk måte knyttet til lærerrollen.

### 3. 4. 3 Etiske retningslinjer ved intervju

Forskningsintervjuet er gjennomsyret av en rekke etiske problemer som man må ta hensyn til. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det oftest snakk om den sosiale relasjonen mellom den som intervjuer og intervjupersonen og streben etter å ha innhentet interessant kunnskap samtidig som man opptrer etisk forsvarlig (s. 35). I intervjuforskningen knyttes gjerne den etiske problematikken til de komplekse forholdene som foregår ved å drive forskning av menneskers private liv for å legge det ut i offentligheten (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). Både før, under og i etterkant av intervjuprosessen vil man møte på etiske vurderinger og betraktninger, det er også viktig her å bemerke at man burde ta hensyn til mulige muntlige etiske problemer i selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). Før jeg satte i gang med forskningen ble dette prosjektet meldt inn til og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dette er et viktig utgangspunkt for å forsvare oppgavens etiske grunnlag ettersom at personopplysningsloven innebærer at alle prosjekter som inkluderer personlige opplysninger har meldeplikt. Videre ble informantene tilsendt et informasjonsskriv som oppga at alle opplysninger fra informantene skal behandles konfidensielt, samt en samtykkeerklæring som informantene signerte før intervjuet ble satt i gang. Disse retningslinjenes tas altså på forhånd av selve intervjuet og er med på å sikre forskningsetikken betydelig. Herunder er det også viktig å bemerke at det stilles etiske krav til meg som forsker i relasjon til informantene mine. Derfor informerte jeg informantene mine om hensikten med intervjuene og sørget for å etablere et godt tillitsfullt forhold før jeg satte i gang med intervjuet. Grunnen til dette er fordi det er viktig at jeg som intervjuer fremstår med fortrolighet og trygghet ovenfor mine informanter slik at jeg oppnår deres tillitt angående behandling av deres informasjon.

## 4. Analyse

I oppgavens analysekapittel skal jeg først kort presentere de fire informantene som utgjør datagrunnlaget for denne masteroppgaven. Videre skal jeg presentere funnene fra intervjuene og presentere de viktigste utsagnene fra informantene. Jeg vil forsøke å ta for meg et og et spørsmål med svar fra informantene og sammenligne svarene med hverandre samt drøfte det opp mot relevant teori.

### 4.1. Presentasjon av informanter

*Informant 1* er min tidligere kontaktlærer og jobber fortsatt på den ungdomsskolen som jeg selv gikk på. Vi hadde god relasjon fra før, og hen var en som inspirerte meg til selv å ville bli lærer. Jeg ønsket å intervjuer hen da jeg på forhånd hadde en anelse om at jeg kom til å få gode svar, og at selve intervjuet kom til å gå bra selv om jeg på forhånd var veldig nervøs. Hen er 48 år og utdannet ved den «gamle lærerskolen» adjunkt, med opprykk/ tilleggsutdanning. Hen har vært lærer i 13 år og har fagene samfunnsfag og norsk. *Informant 2* var en av mine praksislærere gjennom NTNU, som jeg så veldig opp til og jeg visste på forhånd at her kom jeg til å få gode resonnerende svar. Hen er kontaktlærer på en ungdomsskole. Hen er 49 år, og utdannet ved PPU fra universitetet, adjunkt med tilleggsutdanning, og har fagene matematikk, naturfag, kroppsøving, friluftsliv og arbeidslivsfag. *Informant 3* er kontaktlærer på en barneskole og var på mellomtrinnet da pandemien kom, og jeg hadde ikke noe kjennskap til hen fra før. *Informant 3* er 54 år med 18 år jobb i skole og er utdannet adjunkt med tillegg og har fagene matematikk, norsk, krle, naturfag, kunst & håndverk og mat & helse, i tillegg spesial pedagogikk i kompetansen sin og en tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge som ble gjort etter å ha jobbet noen år i skolen. *Informant 3* fikk også spørsmålene på forhånd. *Informant 4* var kontaktlærer på mellomtrinnet da pandemien brøt ut, og er 62 år, med treårig lærerskoleutdanning med grunnfag i engelsk og har jobbet i 34 år. Hen har tidligere jobbet på både ungdomsskole og barneskole. Hen pensjonerte seg nylig, og fikk også spørsmålene på forhånd.

### 4.2 presentasjon av funn

Ved å analysere alle intervjuene etter transkripsjon kunne jeg se at fremgangsmåten i håndteringen av pandemien til skolene og lærerne var nokså like. Da det en torsdag i mars 2020 ble bestemt at skolen skulle stenge ble hele Norges land stående som et stort spørsmålstegn, og flere stilte seg det samme spørsmålet: hva nå? For lærerne var det ikke annerledes, og her var det flere ting å ta hensyn til. Hva skal vi sende med elevene hjem, kan de komme dagen etter å hente det de eventuelt ikke fikk med seg hjem, og hvor lenge skal dette vare? Det var en rekke slike spørsmål som florerte blant lærerne. Igjennom intervjuene fikk jeg samlet informasjon om hva mine informanter gjorde i begynnelsen av pandemien. En fellesnevner her var at hver og en av informantene mine sjekket inn hos og fulgte opp alle sine kontaktelever. Alle informantene gav uttrykk for at de forsøkte etter beste evne å ha en viss kontakt med elevene sine i hverdagene, enten det var en til en kontakt, eller i grupper på ulike digitale plattformer. Videre fant jeg en gjengående problematikk knyttet til dette hos alle informantene mine, som gav uttrykk for at denne formen for digital kontakt kunne by på problemer, og en av informantene kunne til og med poengtere at det tok ganske lang tid før hen fikk kontakt med enkelte av sine kontaktelever. Likevel ga de uttrykk for at de etter en stund klarte å få kontakt med de fleste elevene sine og at de klarte å holde kontakt samt å opprettholde klassemiljøet på et noe degradert vis.

Under intervju med informant 1, som var lærer på ungdomstrinnet ble jeg informert om skolens bruk av digitale verktøy. Ungdomsskolen informant 1 var ansatt hos hadde en til en kontakt med eleven ved å anvende digitale verktøy, slik som pc/ipad/chromebook. Informant 1 fortalte også at dette var noe de hadde hatt en stund, mens informant 2, som også var ansatt som lærer på ungdomstrinnet fortalte at de nettopp hadde fått dette som et resultat av kommunesammenslåingen. Både informant 1 og informant 2 gav uttrykk for at slike digitale hjelpemidler var svært viktig og avgjørende for møte med koronapandemien og innføringen av hjemmeskole for elevene. Informant 2 poengterte dessuten at de forsøkte å gjenskape en situasjon og rutine som var lik den normale skolehverdagen til elevene. Til tross for at elevene kun skulle sitte foran en pc skjerm med kamera så gjorde de mye ut av det å gjøre seg klar til en digital undervisning på lik måte som om de skulle gjort seg klar til en vanlig skoledag med fysisk oppmøte. I intervjuet med informant 2 forklarer hen at:

«Elevene mine skulle kle seg og spise frokost og sitte klar foran skjermen som de ville ha sittet klar ved pulten. Dette for å holde igjen litt av det normale i noen ellers unormal hverdag».

Dette tyder på at informant 2 forsøker å skape en relasjon til sine elever gjennom å holde ved det som er trygt og sikkert i deres hverdag. At elevene skulle benytte seg av kamera og gjøre seg klar for digital skole, og ikke gjemme seg bak en sort skjerm og at de ble liggende i senga, er viktig for å vedlikeholde relasjonen til både lærer og medelever. Dette sørger også for å opprettholde elevenes normale hverdagsrutiner som nesten blir mer viktig i en situasjon hvor en unntakstilstand er blitt realiteten. Slik som nevnt i oppgavens teoretiske rammeverk, er et av temaene i samfunnsfag, folkehelse og livsmestring, og lærerplanen viser til at elevene skal ha «*innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ut ifra det informant 2 sier, understreker hen viktigheten av relasjoner og samhandling i en digital hverdag ovenfor elevene, og at enkle grep som å kunne se hverandres ansikt, og opprettholde en normal rutine i en unormal hverdag er vesentlig. Dermed får elevene gjort egne erfaringer baster på dette kompetansemålet fra lærerplanen 2020. Dette bygges også opp av tilknytningsteorien, der det handler om å være sammen med barnet eller eleven. På denne måten kan læreren vise at selv om vi fysisk ikke er tilstede sammen, kan man finne andre måter å være der for dem på, noe som igjen kan trekke inn tilpasset opplæring, man tilpasser seg og skolen for at elevene skal forhåpentligvis få det bra.

*Informant 3 og informant 4* var begge lærer på barneskoletrinnet og hadde litt andre forutsetninger for å takle pandemiens startfase. Barneskolelærerne var altså ikke like privilegerte som ungdomsskolelærerne var med digitale verktøy. På barneskolene var det ikke innført med en-til-en ipad/nettbrett/pc, og elevene var heller ikke så selvstendige som det ungdomsskole elevene kanskje var når det kom til digitale verktøy. Både *informant 3* og *informant 4* sa at de ringte hjem til alle elever de hadde, og etterhvert fikk alle elevene låne med seg hver sin Ipad/nettbrett/pc etc. Barneskolene var typiske små bygdeskoler, og hadde ikke hatt ressurser og tid til å innføre individuelle digitale verktøy, men dette var noe som ble innført under pandemien og som har opprettholdt seg i tiden etter. Når elevene fikk hver sitt digitale verktøy, ble de første undervisningene opplæring i hvordan de skulle bruke den læringsplattformen som skolen brukte. I den nye læreplanen fra 2020 ble det innført et nytt punkt innenfor grunnleggende ferdigheter, som omhandler digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Jeg tok opp dette med *informant 3*

og *informant 4*, og spurte om det ikke skulle ha vært lik praksis på barneskolene som det hadde vært på ungdomsskolene slik som *informant 1* og *informant 2* fortalte at hver elev har eget digitalt verktøy. De sa det ikke var slik da pandemien brøt ut, men etter pandemien ble det innført på mellomtrinnet. Informantene tror det var meningen og at det hadde vært optimalt at elevene mellomtrinnet skulle ha hatt hver sitt digitale verktøy, men at det var ulike faktorer som spilte inn, som økonomi, og at det var bygdeskoler og ungdomsskolene i kommunene som ble prioritert, gjorde at det tok lengere tid for de å få dette privilegiet.

En annen fellesnevner jeg kunne se i datagrunnlaget mitt fra transkripsjonen av intervjuene var at mye av det faglige falt litt til side og det ble oftere viktigere å møte opp og se hverandre i en ensom tid, enn å fokusere på fag. I denne sammenhengen så jeg også at alle informantene mine, både de på ungdomstrinnet og de på barneskoletrinnet forsøkte å gjøre sitt beste for å få inn det faglige i tillegg til å opprettholde normale forhold under en krisetilstand. Dette kom tydelig godt frem da alle informantene i utvalget mitt forklarte at de hadde lagd detaljerte ukeplaner med innlagte pauser, og friminutt for å gjenskape en klasserom tilstand på et digitalt vis. *Informant 2* kunne i denne konteksten også fortelle at:

«I noen av friminuttene hadde elevene også oppgaver som å gå ut en tur, eller å aktivisere seg med et eller annet. Elevene hadde også friminutt på de digitale plattformene der de gikk inn i digitalt grupperom der de kunne snakke sammen og samhandle som i et vanlig friminutt på skolen».

Slik som *informant 2* forklarer i sitatet ovenfor ble det lagt stor vekt på digitalt samhold og medmenneskelighet under pandemien, og man prøvde å lage en så normal hverdag som mulig. Det å fungere som menneske var i fokus, opprettholde rutiner, slik som å lage seg frokost og ordne seg til en normal skoledag før pandemien. Det faglige kom litt i andre rekke, men selv om det kom som nummer to, var det fortsatt mye fag i fokus, og lærerne brukte mye pensum for å aktivisere elevene og å gi dem noe annet å tenke på. Et eksempel på dette var blant annet aktive pauser, der de fikk oppgaver om å gå ut og gjøre noe som omhandlet fysisk aktivitet før neste time skulle starte, da fikk de også inkorporert kroppsøving i pausene. Dette kan støttes opp med teori om krisepedagogikk, om at elevene skal utfordres og kjenne på mestring, og samtidig kunne snakke ut om og fokusere på det som var vanskelig.

#### Hva definerer du som krise?

Videre fokuserte jeg på at informantene skulle snakke litt rundt begrepet krise, ettersom dette er en vesentlig del av avhandlingen. Resultatene viste at samtlige av informantene, når jeg spurte om hva de anså som en krise, går hovedsakelig på det som omfatter individuelle kriser. *Informant 1* gikk raskt inn på hva kriser kan være for elever, og poengterte at det kunne være både stort og smått, det kunne være noe som en enkelt hårkrise, til noe stort som at noen i nær relasjon dør. *Informant 1* snakket om at:

«Det kunne være både større og mindre, alt fra personlig krise til økonomisk, det være så smått som bad hairday for enkelte, men som jeg definerer det så er det en omveltende forandring som berører flere som dem mer eller mindre ikke er i stand til å komme seg ut av».

De andre informantenes beskrivelse er ganske like som den *informant 1* beskriver. De nevner kort pandemien uten å utdype det noe særlig, og fokuserer mest på det individuelle når de skal beskrive og utdype hva en krise er. Dette kan tydes på at lærerne er elevorienterte og tydelig setter elevene i fokus. De virker også veldig bevisst på at det elevene opplever som kriser, ikke nødvendigvis trenger å være alvorlige kriser, og ofte trenger ikke lærerne å gripe inn og tilpasse opplæringen noe særlig. Men de er også tydelige på at om det er alvorlige ting som skjer, vil det være vesentlig å trekke inn andre instanser, dette vil jeg komme tilbake til.

Etter at informantene definerte krise med sine egne ord, gikk jeg nærmere inn på hvilke kriser en elev kan gjennomgå, og det mente de kunne variere. Eksempler som sykdom og dødsfall i nære relasjoner, brann, det å miste hjemme sitt, det kan være ting som skjer hjemme og i skolen, å samarbeide med den og den eleven, hendelser med venner, kjæresten som gjør det slutt og dødsfall av husdyr var blant noen av eksemplene som informantene nevnte. *Informant 1* legger også til at:

«Ungdomstid er en ganske hektisk tid med ombygging i hodet i tillegg, så store og små kriser. Og hvis man som voksen utenforstående skal stå og definere alle krisene ungdom opplever som kriser, så blir det mange jeg plukker bort [i hvert fall](#).»

*Informant 1* jobber som nevnt på en ungdomsskole, der det skjer mye med elevene innvendig, noe som kan være med på å gjøre ting større, og at hen som lærer kanskje må filtrere de krisene som oppstår og ta en vurdering på hva som er nødvendig å snakke om. I denne sammenhengen trekker også *informant 1* opp mobbeparagrafen 9a, og forklarer at i den skal man legge mye større vekt på enkelt individets opplevelser, noe skolen til *informant 1* har tatt innover seg og at denne forutsetningen også gjelder i en eventuell krisehåndtering. Selv om informantene var tydelige på at krisene elevene kunne gå igjennom var et bredt spekter, var mye av fokuset på individuelle kriser og private hendelser, noe som er interessant da de fleste nevnte kort pandemien som en krise, men ikke nevnte at samfunnskriser påvirker elevene. Dette kan muligens tolkes som at pandemien var såpass omfattende at det fikk individuelle ringvirkninger, men kan også vise at informantene snakket mye om det som elevene ble direkte berørt av og det som var mest nærliggende hos hver enkelt elev.

#### «Hva er skolen og lærerens rolle i en krise?»

Et spørsmål som var svært viktig i min intervjuguide for å undersøke min problemstilling var spørsmålet omkring skolens og lærernes rolle i en krise. I dette spørsmålet kommer det veldig tydelig fram fra alle informantene at skolen har en viktig rolle. Samtlige informanter nevner at skolen skal være «en trygg havn» og passe på at elevene «blir sett og hørt» noe som igjen bekrefter at elevene er i fokus. *Informant 1* bemerket i denne konteksten at:

«Både skolens og lærerens oppgave var å være den trygge, stødige havnen og være den plassen der folk kan få både kunnskap og tillitt».

Når *informant 1* utaler overnevnte sitat, kom jeg med et oppfølgingsspørsmål og lurte på *informant 1* følte at de hadde mestret dette under pandemien. Ettersom det var av interesse for meg å innhente informasjon omkring skolen og lærernes håndtering av elever

som befant seg i en krisesituasjon som følger av koronapandemien. Til dette spørsmålet svarer informant 1 at:

«Etterhvert ble vi litt flinkere på det og gjorde om strukturer etter behov for å ivareta elever som hadde utvidet behov, da vi hadde elever som falt utenfor som av flere grunner ikke greide å følge den digitale hjemmeundervisningen eller som ikke hadde godt utbytte av det. Vi endret litt på strukturer og elevsammensetninger som vi fikk et godt resultat og en god håndtering av det etterhvert, men ikke fra dag en, da vi ikke var beredt på det.»

Ut ifra det *informant 1* beskriver kan man gjøre seg fortolkninger omkring skolens beredskap og kapasitet til å håndtere kriser. Ettersom informant 1 påpeker at det tok litt tid før de mestret å håndtere krisesituasjonen kan dette tyde på en manglende beredskapsplan for å håndtere en så omfattende krisesituasjon som det pandemien medførte. Raundalen og Schultz (2006) bemerker viktigheten av at alle skoler skal ha en beredskapsplan ettersom krisesituasjoner ofte er kaotiske og uoversiktlige. Videre bemerker Raundalen og Schultz (2006) at skolen i flere sammenhenger har en vesentlig og sentral rolle i et lokalsamfunn når en samfunnskriser inntreffer. *Informant 1* beskriver også i utsagnet ovenfor at de gjorde noen endringer på strukturene for å håndtere situasjonen best mulig, noe som også kan tyde på at skolen og lærerne forsøker å være ytterst tilbøyelig for å gjøre nødvendige tiltak og endringer i en uventet krisesituasjon. Dog kan man her også på den andre siden argumentere for at en global pandemi er av en svært uvanlig omstendighet, og at det vil være svært vanskelig å kunne forutse i hvor stor grad den vil ramme systemet og i hvilket omfang. Likevel er det viktig at skolene innehar en beredskapsplan slik som Raundalen og Schultz (2006) bemerker. *Informant 2* har også interessante uttalelser rundt dette spørsmålet og konkretiserer at:

«Skolen er en samfunnsaktør som kan fange opp eventuelle avsporinger»

Her kommer det tydelig fram hvilket syn *informant 2* har på skolen og lærernes rolle, og understreker at det er en aktør som kan fange opp avsporinger og hjelpe elevene videre. *Informant 3* bekrefter det *informant 2* snakket om, at skolen og lærerne møter elevene i krise, støtter opp og kontakter andre instanser og samarbeidspartnere skolen har som kan hjelpe elevene videre, som for eksempel BUP (barne- og ungdomspsykiatri), PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste), eller helsesykepleier. Det å vite hva skolens og lærerens rolle i en krise er, innebærer også å vite hvor rollen stopper. *Informant 4* beskrev og snakket om nettopp dette hvor rollen henspinner som lærer stoppet. Et eksempel på dette var at læreren hadde fått spørsmål om en elev kunne bo hos hen, da barnevernet ikke hadde klart å finne et egnet hjem til eleven som ikke kunne bo hjemme. Dette var noe informant 1 ikke var komfortabel med, da skillene mellom rollene ble hvisket ut. Det hadde blitt feil ovenfor eleven og for hen som lærer, dette handlet om rollene og forholdet de hadde til hverandre. Dette snakket jeg og *informant 4* om, at om jeg som hadde vært nyutdannet lærer hadde fått tilbudet, hadde jeg nok ikke klart å si nei, da det er vanskelig å vite hvor rollene stopper som nyutdannet. *Informant 3* nevnte også at man kommer til et punkt der man får eleven i prat, men etterpå må snakke med eleven om å ta det videre til noen andre, som har mer kunnskap om det tema.

«Lærere er ikke psykologer, vi kan være der for eleven, men noe videre må noen andre med riktig utdanning ta seg av».

Med denne uttalelsen til *informant 3* kan man muligens trekke tråder til funnene fra Netolicky (2020) sine empiriske undersøkelser skissert under delkapittel 2.1.2, hvor lærerne enten ble fremstilt som rockestjerner eller som egoistiske og feige. Å befinne seg i en slik posisjon kan være både skummelt og vanskelig for lærere, ettersom man vil være tilstrekkelig i jobben man utøver og utføre arbeid som er nødvendig, men på samme tid verne om eget liv og ikke handle i situasjoner som befinner seg utenfor eget fagfelt. Her kan det være vanskelig å vite hvor grensen går, men lærerne kan likevel fungere som trygge voksenpersoner under en pandemi og ivareta elevene på en måte som kan styrke elevens resiliens. For å eksemplifisere kan en lærer formidle viktig kunnskap omkring koronaviruset på en avskrekkende måte, ettersom det kan være elever som mangler kunnskap og kan derfor misoppfatte situasjonen. Her kan man også bemerke seg *faktafasen* som inngår i den krisepedagogiske modellen, hvor læreren tar føringen og formidler fakta, slik at elevene kan spørre opp dersom de er usikre på hva som foregår (Raundalen & Schultz, 2006, s. 41).

#### «Hva er dine strategier på å håndtere elever i krise?»

Et annet vesentlig spørsmål jeg ønsket at informantene mine besvarte var hvilke strategier de brukte for å håndtere elever i krise. Alle informantene nevnte det at det å se elevene, støtte de og det å få elevene til å oppleve og kjenne på mestring var viktige strategier i en slik situasjon. *Informant 1* nevnte at den tiden eleven er på skolen så har eleven et fristed hvor man kan være og bli sett, akseptert og hørt, samt at skolen er en viktig arena for mestring. Felles for alle informantene er at relasjonsbygging er i fokus. *Informant 4* understreker at ved å skape relasjoner, så er det lettere for elevene å kunne betro seg til dem. *Informant 3* sier at relasjonsbygging er grunnleggende for å skape tillitt. Disse svarene er i samsvar med de definisjonene jeg kom med i teorikapittelet, med hendelser som kan medføre store belastninger og psykiske påkjenninger for individ og system, så var det viktig at elevene ble både sett og hørt, i tillegg det å la elevene kjenne på mestring. Informantene er også bevisste om de motstridende oppgavene som Raundalen og Schultz (2006) snakker om, å være støttende og omsorgsfulle, men samtidig passe på at elevene kjenner på mestringsfølelse. Selv om informantene ikke var bekjente med begrepet krisepedagogikk i forkant, nevner de det mest essensielle i rollen som lærer når de skal i møte med barn i kriser. Dette er kanskje ikke så rart når krisepedagogikk ikke er noen ny teori, da den trekker hovedlinjer fra teoretiske hovedlinjene som allerede finnes.

Da jeg spurte de om koronapandemien kunne klassifiseres som en krise, var samtlige enige og det var heller ingen tvil blant informantene om at pandemien var en stor krise. Den hadde snudd hverdagen til alle og enhver på hodet. Informantene kunne også fortelle meg at noen elever hadde vært redde, andre hadde ikke lagt så mye i det. Noen elever hadde foreldre som hadde mistet jobben, andre hadde familie som måttet på jobb, mens noen hadde foreldre på hjemmekontor. Skolehverdagen som vi husker den hadde blitt helt annerledes, og på mange måter mer utfordrende. Noen likte ikke den nye skolehverdagen og andre mente den nye var bedre. Skolevegrere blomstret under pandemien, de fikk vist seg frem på måter de tidligere ikke hadde klart i en hverdag hvor de konstant var utilpass var noe alle informantene hadde bemerkert seg. Det ble tydelig for meg at dette spørsmålet selvsagt ikke hadde noen konkret fasit. Hver enkelt elev er helt forskjellig, og man må tilpasse tilnærmingen sin til hvert enkelt individ. En rød tråd i alle intervjuene var at informantene vektla viktigheten av å være en trygg og tydelig voksen og vise for eleven at her er det trygt å snakke om alt, samt viktigheten av å få elevene til å føle seg sett og hørt. Relasjoner i bunn er et vesentlig grunnlag for å kunne oppnå og tilfredsstillende elevenes behov for nettopp dette, det å føle seg sett og hørt. Som tillitsperson skal man ikke presse



seg på, men heller stille seg til disposisjon. Det informantene trekker frem som viktige forutsetninger for å støtte elevene er å gjenkjenne i den krisepedagogiske modellen. Slik som presentert i oppgavens teorikapittel kan man se at det i *uttrykksfasen* er viktig at lærerne legger til rette for å skape et trygt samtaleklima med eleven og sørge for at eleven får ordet (Raundalen & Schultz, 2006, s. 41). Det er muligens denne fasen som er den mest vesentlige fasen å trekke inn i fortolkningen av informantenes tilnærming til håndteringen av sine elever under koronapandemien. Ettersom en krisesituasjon kan deles inn i flere faser kan man tydelig se at det er viktig å ta tak i krisen tidligst mulig for å forhindre mest mulig skade. At alle informantene bemerker viktigheten av å åpne en trygg dialog med elevene viser at de møter koronapandemien i dens tidlige fase, og forsøker å møte elevene der de trenger det mest i krisens startfase.

*Informant 2* er veldig tydelig i måten hen lærer på, at det å bygge relasjoner og at relasjonsbygging er fundamentalt, spesielt i krisesituasjoner.

«Det er et uttrykk som er at man skal bygge relasjoner i fredstid for da får du bruk for dem i krigstid. Drøy metafor nå, men har alltid sagt det.»

Etter å ha bemerket dette forteller *informant 2* videre at hen også synes det er svært viktig å skape relasjoner. Det er også viktig i foreldre/hjem samarbeid fordi man vet aldri når man må ta en vanskelig samtale. Denne samtalen kan derfor bli noe lettere om man har jobbet godt med relasjonsbygging ifølge *informant 2*. Om foreldre går igjennom et samlivsbrudd, vil det være viktig å ha skapt relasjoner til begge på forhånd for å lettere kunne opprettholde relasjonene i ettertid og samtidig kunne støtte eleven. I samme kontekst svarer *informant 2* at det er ulike typer relasjoner, og at det ikke bare er elevene som er forskjellige, men også lærerne. De ulike mennesketypene skal passe sammen og parallelt så spiller ulike vesentlige faktorer inn som rollene personer har i ulike miljø, alder og kjønn hvilket vil være med å påvirke hvordan elever knytter relasjonsforhold og tillitsforhold. *Informant 2* forteller også at type relasjon kommer an på hver enkelt elev, man har fagligrelasjoner, der en lærer ikke klarer å hjelpe en elev i et fag, men en annen kanskje klarer. Det er også et tillitsforhold og det å betro seg til og å snakke om det som er vanskelig, hvordan de har det hjemme eller på fritiden kan være vanskelig uten en god relasjon. Man har forskjellige funksjoner, noen er kontaktlærer, noen er faglærer, vi har helsesykepleier, vi har ledelse, vi har vaktmestere og renholdsarbeidere. En skole er altså tuftet på mange ulike voksenpersoner, og miljøarbeidere ikke minst. Hvem elevene føler de kan betro seg til, hvor de kan søke støtte, handler om relasjonene som er bygd og det finnes ikke en oppskrift på hvordan å skape en relasjon, det er like forskjellig hvordan krisene oppfattes for elevene.

«Om det er en umoden jente eller moden gutt, eller motsatt, det har også mye å si, det sosiale nettverket, har de en hobby, aktivitet, er de i et miljø, eller mangler de miljø, dette må man vite om, og ved å bygge relasjoner får man vite dette og kan kartlegge dette og spille på det for å skape relasjoner. Først og fremst må man være et medmenneske, men samtidig også være en tydelig voksen. Og gjennom erfaring vet man litt hvilke støtteapparat en elev kan ha tilgang til i kulissene, helsesøster, PPT, BUP, familivern tiltak, mange offentlige støttetiltak man kan koble på. Og om man ikke vet selv, har man kolleger som vet. Så det å støtte seg på kolleger og kollegaveiledning er helt avgjørende, der backer vi hverandre. Det er noe hver dag, helt ekstremt».

Her kommer *informant 2* inn på det *informant 3* og *informant 4* snakket om, det å kunne ta kontakt med andre instanser og støtteapparat. *Informant 2* er i likhet med *informant 3* og *informant 4*, tydelig på at rollen som lærer er å støtte opp om eleven og lytte, men også være klar over at det kan være nødvendig å trekke inn andre instanser. Jeg bemerker meg at *informant 2* sier at gjennom erfaring vil man vite hvilke støtteapparat som finnes, og understreker at kollegasamarbeid er avgjørende. Kollegasamarbeid så vi i teorikapitlet var blitt styrket under pandemien og strakk seg over landegrensene. Nyutdannede lærere som var ferske under koronapandemien hadde kanskje ikke oversikt over støtteapparatene, men som lærer jobber man i team, og vil mest sannsynlig ha kollegaer å støtte seg på. *Informant 2* legger også vekt på det å være et medmenneske, noe Netolicky (2020), snakket om i artikkelen sin, der hun mente at i en samfunnskrise var ikke det viktigste å lære fag, men å lære det å være medmenneske.

#### Hvilke veiledninger har du som lærer fått i utdanning om å tilnærme seg barn i kriser?

Jeg ønsket også å få svar på hvilke veiledninger omkring hvordan man skal tilnærme seg barn i krise som informantene mine hadde fått under sin lærerutdanning. Dette spørsmålet kom som et oppfølgingsspørsmål til *informant 3* og *informant 4*, da jeg etter å ha hatt intervjuene med *informant 1* og *informant 2*, fant ut at kunne vært hensiktsmessig til denne oppgaven. Ingen av informantene som ble stilt dette spørsmålet hadde hatt noen form for opplæring av dette, *informant 3* har selv tatt videreutdanning innenfor tema, men som nyutdannet lærer var det ingenting. Og som nevnt tidligere snakket *informant 2* om at man av erfaring vet man hvilke støtteapparat man har, og nevner også at kollegasamarbeid vil være vesentlig under krisehåndtering og krisepedagogikk. Slik kan man tolke det at når *informant 2* sier at når man gjennom erfaring blir kjent med de andre institusjonene som en kan støtte seg på, så er ikke de nyutdannede godt nok kjent med disse. Dette utsagnet støtter opp det *informant 3* og *informant 4* sier om at de ikke hadde noe på utdanning sin. Ut i fra alle disse utsagnene kan man muligens avdekke et fravær av krisepedagogisk håndtering i lærerutdanning, og samtidig påpeke viktigheten denne faglige kompetansen har. Som nyutdannet lærer har man nesten kun faglig kunnskap å støtte seg på, man mangler den erfaringen informantene mine snakker om, og derfor kan det virke noe problematisk å stå i en krise som koronapandemien nettopp fordi man kan mangle viktige redskaper innenfor krisepedagogikken.

#### Hvordan kan egne erfaringer ha innvirkning på den pedagogiske praksisen?

Videre spurte jeg hvordan egne erfaringer kan ha innvirkning på informantenes pedagogiske praksis. *Informant 2* kunne se mange eksempler i kollegiet sitt, der det var mange som hadde private hendelser å håndtere og som skulle være robuste og stødige ovenfor elevene og samtidig bli påvirket av det elevene sliter med. *Informant 1* forklarte dette ved å si:

«Jeg tror nok det er flere lærere som bærer tunge sekker. Det er meget intenst å være lærer i denne tiden. Jeg tror at om man har erfaring med egne stormer kan man være bedre støttespiller og hjelper til eleven fordi man kan relatere til noe man har kjent på kroppen selv, ingen tvil om det. Hvis man har gått igjennom en krise i 15- alderen selv som lærer så vil man være god støtte til den 15 åringer man er i møte med. Livet er tøft for alle og jeg tror at de stormene man står i selv, styrker deg som støttespiller og rådgiver til de rundt deg om det er elev eller medmennesker, livserfaring er en verdi, på godt og vondt.»

*Informant 1* mener det bør ha innvirkning, dette argumenterer hen med at det man opplever som menneske på godt og vondt, er ting som i hens yrke kan være med å videreformidle til den oppvoksende generasjonen. Slik at eleven kan velge å høre på læreren, sammenligne seg med læreren, synes læreren er en dust, eller så kan de finne støtte i det. *Informant 1* mener også at det er viktig å være ærlig om hvordan pandemien påvirker voksne, fordi selv om lærerne er tre ganger så gamle, så er de ikke så annerledes, og også de kan bli påvirket i en tid som dette.

### Beredskapsplan

Da jeg i intervjuene spurte om de visste hvor og hvem som var ansvarlig i arbeidet med beredskapsplanen var samtlige av informantene oppdaterte på den. Det var litt forskjellig hvordan de oppbevarte den, men alle visste hvem på skolen som var i komiteen og hvor de kunne finne den.

«Beredskapsplanen går vi igjennom minst en gang hvert år, noen ganger to. Vi terper på den sånn som vi gjøre med brannøvelser».

Dette utrykte *informant 3*. Jeg spurte også *informant 3* om den kunne brukes i sammenheng med pandemien, men det kunne den ikke. Beredskapsplanen kunne ikke overføres til pandemi, det hadde ikke vært en så omfattende pandemi før, og det blir en litt sånn lære mens man gjør situasjon, og prøving og feiling. *Informant 1* virket å mene at den var et bra utgangspunkt, men at den hadde noe mangler:

«Vi har den lagret på teams, ligger under administrasjons og alt mulig, den er i alle fall nå godt formulert, greit tilgjengelig og lett forståelig. Den har blitt til litt som et arbeidsdokument etterhvert og underveis, den var i teorien bra når vi startet krisehåndteringen i forbindelse med pandemien, men vi så etterhvert at vi ble nødt til å gjøre justeringer og det har vært et dynamisk dokument gjennom de to årene som har gått».

Informantene hadde et litt ulikt syn på beredskapsplanene til skolen, der *informant 3* mente det ikke var overførbart, mens *informant 1* synes det var et godt utgangspunkt. Dette kommer mye an på hva som står i beredskapsplanene og kanskje hvor mye de ble brukt av skolen og lærerne. Tidligere skrev jeg at en person som kan være vesentlig å ha med i en beredskapskomite, er vaktmesteren. Ettersom vaktmesteren har betydelig kunnskap om skolebygget og den kunnskapen kan være til god hjelp under en eventuell evakuering. Dette var dog noen ikke hadde og heller ikke visste om, men heller ikke noe som har vært særlig nødvendig under pandemien da skolen ble stengt og alle måtte dra hjem. Men det kan være greit å tenke over, da krig er veldig aktuelt for tiden og man ikke vet hva som kommer til å skje i fremtiden. En beredskapsplan skal være til hjelp under krise, og kriser oppstår uforventet og i ulik form.

### Hvordan var oppstarten av pandemien for deg som lærer?

Videre ønsket jeg å kartlegge hvordan hver informant synes inngangen til koronakrisen var som lærer. Informantene bemerket alle at de opplevde oppstarten som ganske krevende. Ingen av informantene hadde noen gang vært bort i en lignende situasjon før, det var ingen å snu seg til og man sto på bar bakke med blanke ark. De beredskapsplanene som fantes inneholdt ikke noe konkret om en slik situasjon, og man følte seg ganske hjelpeløs ifølge informantene.

«Den var rar, fra å være i klasserom å kunne ha øyekontakt og kunne lese kroppsspråk, så ble du spikret foran en skjerm hjemme på kjøkkenet ditt og jeg følte at jeg mistet alt. Jeg følte at undervisningen min var ordentlig dårlig, jeg hadde mye mindre å spille på når jeg ikke kunne ha den dialogen over et bord. Mistet kontakt med elevgruppa, og ble rett og slett en dårligere lærer over natta».

Dette utalte *informant 1* og jeg fulgte opp dette svaret med et spørsmål om hva det gjorde med motivasjonen til informantene om å være lærer. Den hadde falt, og det var vanskelig å skulle gjøre en god jobb. Dette var likt for alle informantene, og *informant 2* svarte:

«Det å gå fra å undervise i et klasserom der man kan lese kroppsspråk og spille på elever, til å se de over en skjerm og miste den dynamikken man har, gjør at undervisningen og læringen bli redusert».

Den fysiske kontakten mellom lærer og elev ble byttet ut med digital kontakt som gjør at man mister mange dimensjoner mellom lærer og da informantene uttrykte at de merket at undervisningen ble dårligere, førte det til at motivasjonen til informantene og elevene også ble redusert. Etterhvert som de hadde hatt evalueringsmøter, snakket og diskutert med kolleger om hvordan ting skulle gjøres og endres, fått øvd seg og jobbet med de digitale plattformene så ble ting litt bedre. Møtene og undervisningene ble bedre, og etterhvert lærte man å leve i den nye hverdagen og gjøre det beste ut av situasjonen. Igjen blir kollegasamarbeid poengtert. For informantene virket det som om oppstarten av koronakrisen var både intens og krevende, noe læreryrket alltid har vært, men det har mange høydepunkt og ifølge *informant 2* er det kanskje derfor man står i det. *Informant 2* sin motivasjon er å være viktig for noen og kunne hjelpe de videre, selv om eleven kanskje ikke sier det selv, men om man selv ser at man her vært til hjelp er det en stor belønning.

«En suksess er ti motbakker»,

Sier *informant 2*, og forteller at under pandemien fikk hen tilbakemelding fra foreldre og elever som slet, at det hadde vært noen suksesshistorier, og at disse trumfer motbakkene.

#### Hvordan har den pedagogiske håndteringen vært under pandemien?

Informantene som var lærere på ungdomsskolen, hadde nettopp fått digitale verktøy til alle elevene og kunne opprettholde kontakt fra dag en. Begge informantene strukturerte grupper og samtaler på den digitale plattformen som skolen brukte, og passet på å få snakke med hver elev og foresatte og klassen i helhet og begge hadde hyppig kontakt med elevene. Til tross for hyppig kontakt digitalt så var det en ting som manglet, *informant 1* nevnte:

«Men allikevel så hadde vi den der skjermdistansen som blir mellom oss. Flere foresatte ga uttrykk for at motivasjon for å sitte hjemme og gjøre skole var begrenset.»

Den digitale kontakten kan ikke erstatte den fysiske og selv om man kan se hverandre gjennom skjermene så merket man distansen mellom elev og elev, og lærer elev, og klassen i sin helhet. *Informant 2* syntes at den pedagogiske håndteringen har vært utfordrende og bemerket at:

«Når man er i et fellesskap i et klasserom, er blir det sagt og gjort mye uten ord. Det er en dynamikk man bruker ubevisst, men som man blir veldig bevisst på når man ikke kan bruke det. Det å ikke kunne lese kroppsspråk og samhandlinger gjør den pedagogiske biten vanskeligere for en lærer.»

Igjen ser man at den digitale samhandlingen ikke kan erstatte den fysiske, og at elevene mister viktig deltakelse i det sosiale fellesskapet. Det skapte også problemer i den faglige delen ifølge *informant 2*, da det ikke er like lett å kunne spille på ulike elever som det er i et klasserom. Og informantene merket at elevene ble mer reservert når de ser seg selv på en skjerm sammen med resten av klassen og blir dermed mer selbevisste. Det ble skumlere å delta i undervisningen for elevene, og for lærerne ble det enda mer utfordrende å motivere elevene, fordi elevene hadde andre ting å tenke på. Det var også ekstra vanskeligere for elevene å følge med da det var mange som hadde andre distraksjoner hjemme, foreldre på hjemmekontor, søsken som også hadde hjemmeskole, eller til og med småsøsken som enda var i barnehagealder. Samtidig som at pandemien var i bakhodet til mange elever som hadde mange spørsmål; hvor farlig er det, dør bestemor, kan jeg bli veldig syk? *Informant 2* forteller at de jobbet mye med å gjøre den digitale klasseromshverdagen så lik som overhodet mulig til den normale hverdagen. Elevene måtte stå opp fra senga, ordne seg og kle på seg klær som de ville gjort når de skulle møte opp til en vanlig skoledag, i et forsøk på å holde motivasjonen oppe.

*Informant 1* forklarte at det ble litt frem og tilbake, først ble skolen stengt, så åpnet den opp med restriksjoner og så ble den stengt igjen og de klarte på en måte å holde på det sosiale nettverket fysisk. *Informant 1* tenkte på klassen sin som en organisasjon og var tydelig på at pandemien hadde skadet organisasjonen. Pandemien hadde gjort noe med samholdet, og utviklingen av det gode klassemiljøet. Dette uttrykte *informant 1* ved å understreke at:

«Selv om klassemiljøet er godt, er det noe uforløst potensial som vi ikke har kunnet jobbe oss igjennom fordi vi ikke har kunne møtt hverandre som vi ellers skulle ha gjort»

Dette viser til at den digitale skolehverdagen ikke var like god som den fysiske, hverken for klassemiljø eller for faglig læring. *Informant 3* og *informant 4* jobbet på barneskolen, der elevene ikke hadde egne ipader eller annen form for digitalt verktøy. Dette gjorde det vanskeligere å opprettholde et klassemiljø og vanskelig å gjennomføre felles undervisning og pedagogisk praksis. Informantene skrev ned numrene sine på tavlen og fikk elevene til å ta med seg bøkene de hadde med seg hjem, dette for å sikre at elevene kunne nå lærerne om det skulle skje noe, og bøkene sendte de med hjem i tilfelle det ikke ble lov å komme på skolen for å hente de senere. De måtte ringe rundt til foresatte og snakke med elever over telefon. Og selv om de hadde gjort disse forhåndstrinnene var det fortsatt noen elever det tok flere dager før de fikk kontakt med. Men etterhvert fikk skolen tak i nok digitale verktøy slik at lærerne kunne nå elevene, ha felles undervisning og igjen jobbe pedagogisk. *Informant 3* forteller at de lagde detaljerte planer, der elevene skulle jobbe selvstendig, med tidspunkt for når de skulle jobbe med fag og når de skulle ha pauser. De hadde også ordnet med aktiviteter i pausene, der elevene for eksempel skulle gå ut og lete etter ting i naturen.

Har du merket noen endring i skolehverdagen fra tiden før pandemien til nå når det har begynt å gå tilbake til normal hverdag med grønt nivå?

Interessant var det også å finne ut om informantene hadde lagt merke til noen endringer i skolehverdagen fra tiden før pandemien til når det begynte å bevege seg tilbake til grønt nivå. Flere av informantene hadde lagt merke til at det har vært en del forandringer i miljøet på skolen, etter pandemien. *Informant 1* nevner blant annet at det er blitt polariserte, der det har blitt utvidet eller ekstra kontakt gjennom pandemien, og grensene mellom klassene nå har blitt hvasket ut, så henger de fortsatt igjen. Det er blitt mer splittelse i ungdomsmiljø, man holder litt mer avstand. Den åpenheten man kanskje hadde før og den nærheten har blitt mindre. Det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring i samfunnsfag skal elevene ha innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket i samhandling med andre og denne observasjonen fra informant hadde kunnet vært hensiktsmessig å snakke med elevene om, kanskje har også elevene sett tendensene selv, og gjort seg opp noen tanker.

#### Hva har endret seg i praksis fra da du startet som lærer til i dag?

Til slutt ønsket jeg å finne ut om informantene hadde lagt merke til om noe hadde endret seg i praksis fra da de startet som lærer til i dag. Alle informantene nevner at læreplaner hadde vært i endring, og *informant 4* som har jobbet i skolesystemet siden 1988, har vært under mange ulike læreplaner i løpet av disse årene. *Informant 1* tar igjen opp paragraf 9a, og forteller at kravet til dokumentasjon er skjerpet, noe som gjør at de bruker mer tid på administrative ting enn å undervise, hvilket *informant 1* uttrykker som synd. *Informant 1* understreker at dokumentasjon er viktig, men hva og hvorfor man dokumenterer er ikke alltid er like lett å svare på.

«I mange tilfeller er det for å ha ryggen fri, og da sitter man gjerne inne og skriver i stedet for å gå ut og ta den gode samtalen med en elev eller foresatt noe som er synd.»

## 5. Avslutning

Avslutningsvis i denne masteravhandlingen vil jeg forsøke å trekke ut noen sentrale aspekter fra datainnsamlingen min, sett i kontekst med aktuell teori som ble presentert under oppgavens teoretiske rammeverk. I dette delkapittelet ønsker jeg også å trekke frem aktuell videre forskning på tematikken i oppgaven, og hvilke andre aspekter som kunne vært interessant å forske på.

### 5.1 Hovedfunn

Funn fra analysen er diskutert opp mot teori og tidligere relevant forskning, og ut i fra dette kommet frem til et paradoks ved krisepedagogisk fagformidling i lærerutdanningen. Det teoretiske grunnlaget forsvaret krisepedagogikkens viktige posisjon i læreryrket, og koronapandemien som utgangspunkt understreker hvor viktig det er å ha kunnskap og tilgjengelige redskaper fra krisepedagogikken i møte med elevene når skolene stengte ned og hverdagen ble snudd på hodet. Funn fra analysen viser at informantene i stor grad benyttet seg av tidligere erfaringer for å møte elevene under koronakrisen, og dette kan virke mer problematisk når nyutdannede lærere må stå i den samme situasjonen, men med færre forutsetninger for å håndtere den. Dermed kan man snarere oppdage et fravær når det kommer til viktig kunnskap fra det krisepedagogiske fagfeltet i dagens lærerutdanning. Det kan være vanskelig å forvente at en slik krisetilstand som koronapandemien skal håndteres feilfritt ettersom det er umulig å forutse slike situasjoner, dog kan det derfor i større grad være hensiktsmessig å fokusere på formidlingen av krisepedagogiske verktøy som kan gjøre nyutdannede lærere mer tilbøyelig for å håndtere en slik krisesituasjon.

I tidligere forskning henviste jeg til en artikkel av Howard & Howard (2012), der de gjennomgikk læreres opplevelse av influensapandemien i 2009-2010. Likevel var det ingen plass i beredskapsplanene til noen av de informantene om hvordan handle under en pandemi. Beredskapsplaner er alle skoler påbudt å ha, og det finnes ingen fasit på å håndtere kriser og selv om man kan argumentere for at koronapandemien var i større grad inngripende på samfunnet, med nedstengninger og restriksjoner, men uavhengig av hvor omfattende en pandemi er, burde det kanskje allerede ha vært med i beredskapsplanene til skolene før korona?

Noe som virket på å gå litt på automatikk og noe som gikk litt av seg selv var fokuset på medmennesklighet, kanskje på grunn av at det faglige var vanskelig å gjennomgå, men også for at det var store omveltninger som hadde store påvirkninger hos elevene. Dette ble snakket om i kapittelet om tidligere forskning så vi en artikkel av Debora Netolicky (2020) at under pandemien burde vi ha mer fokus på trivsel, helse og medmenneskelighet foran prestasjoner, vurdering og pedagogikk. Dette ser vi også på svaret fra den ene læreren på ungdomsskolen at de fokuserte mye på morgenen, at elevene skulle være påkledd og ikke sitte i senga under oppstart. De prøvde å gjøre den digitale hverdagen så virkelighetsnær som overhodet mulig.

### 5.2 Konklusjon

Informantene hadde ingen opplæring i krisepedagogikk eller det å håndtere kriser, annet enn erfaring. Man kan tolke det slik at erfarne lærere er forberedt på kriser i form av at alle skoler har utformet beredskapsplaner og informantene som ble intervjuet hadde mange erfaringer med seg med mange år i yrket. De trekker frem kollegasamarbeid, og

metodene de har brukt er i henhold til det teoretiske rammeverket for å håndtere krisesituasjoner. Siden ingen av informantene har noen opplæring på krisepedagogikk og krisehåndtering, og det er erfaringer og kollegasamarbeid de har støttet seg på under pandemien, kan man kanskje stille seg spørsmål om lærerutdanningen burde ha implementert krisepedagogikk og krisehåndtering i større grad. Man kan også argumentere for at krisepedagogikk vil være et nyttig redskap for å kunne oppnå samfunnsmandatet skolen har, ved at elevene skal få innblikk i hvordan koronapandemien er med på å påvirke samfunnet, siden elevene har erfart koronapandemiens konsekvenser, kan det være nyttig å ha kunnskap om hvordan tilnærme seg barn, da man ikke vet hvordan kriser påvirker hver enkelt elev. Det er tydelig at skolen og lærere har ansvar i krisesituasjoner og at erfarne lærere har kunnskap om hvordan møte barn i krise, og i denne sammenheng en samfunnskrise som global pandemi. Informasjonen jeg har funnet om hvordan lærerne har håndtert krisesituasjonen som koronapandemien har skapt blir støttet opp av det teoretiske rammeverket.

Hvor langt er vi egentlig kommet i den krisepedagogiske tekningen den dag i dag. Jeg har oppdaget at tilpasset opplæring og pedagogisk tekning var i gang allerede før andre verdens krig og i normalplanen ble det tydelig at man skal tilpasse undervisningen til elevene og deres forutsetninger. Etter andre verdenskrig kom det en innstilling fra norsk pedagogikk, der det blant annet rådes om at lederen skulle inneha kompetanse innenfor pedagogikk og psykologi. Det pedagogiske er på plass, og har vært på plass lenge. Men hva med det krisepedagogiske? Under kommisjonen for selvhjelp, ble ikke barnas utdanning nevnt, og informantene var ikke kjent med begrepet krisepedagogikk. Alle lærerne jeg intervjuet hadde mange års erfaring i skole, og med dette vært innom mange barn i kriser, og erfaring med pandemien. Etter mange års erfaring, vet de hva rollene deres går ut på, og hvor de stopper, og det å jobbe med ulike eksterne innsatser. Men med all det teorien og kunnskapen som finnes, er det bemerkningsverdig at ingen av informantene, som fikk spørsmål om hvordan de har fått veiledning på å håndtere barn i kriser, har enten måtte tatt det opp senere, eller måtte ha lært av erfaringer underveis. Artikkelen fra NRK er fra 2017, der lærere og barneombudet er enig om at lærere har for lite kunnskap om krisepedagogikk. Jeg selv startet på utdanningen min i 2017, jeg har selv gått fem år på studiet, der vi hadde en forelesning om barn i kriser. Men ingenting om hvor vår rolle som lærer stopper. BUP og PP-tjenesten er blitt nevnt, vi har hørt om dette, men ikke noe mer. Krisepedagogikk har vist seg å være veldig viktig når barn gjennomgår kriser, og hvordan man i ettertid kan hjelpe barnet. Vi har kommet et langt stykke, men har enda langt igjen når det kommer til krisepedagogikk og det å komme i møte med barn i krise.

### 5.3 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan læreres erfaringer med krisepedagogikk har spilt en rolle under pandemien. Jeg hadde intensjonelt valgt lærere som har flere års erfaring i yrke, og hvordan erfarne lærere har taklet presset. Videre tror jeg det kunne ha vært interessant og hensiktsmessig å forske videre med nyutdannede lærere, hvordan har det vært for en lærer som kom rett fra utdanning, som fikk et halvt år og som plutselig ble kastet ut i en hverdag som ble snudd opp ned og som ikke har mange års erfaringer å støtte seg på, har lærerutdanninga forberedt de nok på krisehåndtering? I tillegg vil elevperspektiver være en nyttig vinkling, hva synes de lærerne gjorde bra, hva kunne vært bedre for dem, og kanskje hva var det som gjorde en forskjell? I tillegg vil en kvantitativ undersøkelse kunne bidra til å enten understøtte eller motbevise de funnene jeg har gjort i denne oppgaven.



## 6. Litteraturliste

Anker, T. & von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22.juli og demokratisk

medborgerskap i skolen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(02), 85-96. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar\\_terror\\_ties\\_i\\_hjel\\_-\\_en\\_diskusjon\\_om\\_22\\_juli\\_og\\_demokr](https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr)

Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring (1. utg.). Stockholm: Cappelen Damm AS.

Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.

Dyregrov, K. (2008). " *Utfordringer ved sosial nettverksstøtte etter bra død*" – *Hvordan kan fagfolk bidra?*."

Dyregrov, K., Dyregrov, A. (red)," *Krisepsykologi i praksis*": Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Ad notam Gyldendal.

Hauge, C. B., & Askeland, A. S. (2017, april 21). - Lærere vet for lite om krisepedagogikk. NRK. Hentet fra

[https://www.nrk.no/osloogviken/\\_-laerere-vet-for-lite-om-krisepedagogikk-1.13481765](https://www.nrk.no/osloogviken/_-laerere-vet-for-lite-om-krisepedagogikk-1.13481765)

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget

Howard, P. & Howard, J. (2012). *Pandemic and Pedagogy: Elementary School Teachers' Experience of H1N1*

*Influenza in the Classroom. Phenomenology & Practice*, 6(1), s. 18. Doi: <https://doi.org/10.29173/pandpr19852>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.

Abstrakt Forlag.

Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Netolicky, D.M. (2020). "School leadership during a pandemic: navigating tensions", *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 3/4, pp. 391-395. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

*Normalplan for byfolkeskolen*. (1939). Aschehoug. Hentet fra <https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=143&searchText=pedagogisk>

Nøkleby, B., & Hjeltnes, G. (2000). *Barn under krigen*. Aschehoug.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-6). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-5>

Olsen, M.I & Traavik, K. M. (2008) *Resiliens i skolen - om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge, teori og tiltak*. Bergen: fagbokforlaget

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon* (1.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Raundalen, M & Schultz, J.H (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjernshaugen, Andreas; Hiis, Halvard; Bernt, Jan Fridthjof; Braut, Geir Sverre; Bahu, Vegard Bø: *koronapandemien* i *Store medisinske leksikon* på snl.no. Hentet 25. november 2022 fra <https://sml.snl.no/koronapandemien>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

Vormeland, O. (1963) *Pedagogisk-psykologisk rådgiving i skolen*. Fabritius.

## Vedlegg

### Intervjuguide

Dette vil være et semistrukturert intervju, hvor det kan forekomme oppfølgingsspørsmål.

#### Intro spørsmål:

- Alder?
- Hvilken utdanning har du?
- Er du kontaktlærer?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer/kontaktlærer?

#### Krise og krisepedagogikk

- Hva definerer du som en krise?
- Hva mener du er skolens oppgave i kriser?
- Hvilke kriser mener du elever kan gjennomgå?
- Hvordan håndterer du som lærer elever som går igjennom en krise?
- Har skolen din en beredskapsplan? Hvor er den?
- Har skolen din en beredskapsgruppe? Vet du hvem som **er** i den?
- **Hvordan har du fått info om denne beredskapsplanen?**
- Kan pandemien defineres som en samfunnskrise i din mening?
- Hvordan husker du hvordan oppstartsfasen av pandemien var for deg som lærer?
- Hvordan vil du beskrive din pedagogiske håndtering av elever under **COVID** og digital skole?
- Hva tror du har endret seg i måten å håndtere kriser på sammenlignet pandemien sammenlignet med andre verdenskrig?
- Noen land har ikke like gode ressurser og muligheter til digital undervisning. Uganda hadde for eksempel nedstenging i nesten to år, hvordan tror du det har påvirket elevene sammenlignet med de i Norge som på et vis har hatt sosial kontakt gjennom digitale hjelpemidler?
- På hvilken måte har pandemihåndteringen påvirket skolens måte å håndtere kriser?

#### Digital skole

- Hva er din erfaring med digital skolehverdag?
- Hvordan har det vært å jobbe med elever pedagogisk digitalt sammenlignet med å jobbe i et klasserom?
- Har du praktisert digital skole før pandemien?
- Hvilken rolle har de digitale hjelpemidlene hatt under pandemien?
- Hvordan vil du jobbe med digital skole etter pandemien?

#### Aktuelt

- Hvordan tror den norske skolen takler en eventuell krig i Europa?
- Hvordan tror du elevene opplever det som skjer mellom Russland og Ukraina?

- Hvordan vil en krig påvirke elevene?

#### Erfaring

- Har du endret din pedagogiske praksis?
- I såfall hva fikk deg til å endre? Tid, kunnskap, erfaringer?
- Lærere går også igjennom kriser individuelt, og felles med samfunnet, gjennom pandemien så går lærerne og eleven gjennom krisen sammen, hvordan kan egne erfaringer ha innvirkning på den pedagogiske praksisen?
- **Hvilke veiledninger har du fått om å hjelpe elever i krise?**

#### Avsluttende spørsmål

Er det noe du vil tilføye?

