

Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres erfaringer i arbeidet med elever i krise, i spennet mellom å skulle gi eleven omsorg, og å støtte eleven i å møte skolens krav. Studien vektlegger den typen krise som oppstår når en forelder dør. Hensikten har vært å bidra til økt forståelse av hvordan lærere erfarer å møte elever i krise, og på den måten vinne ny innsikt i læreres krisehåndtering i skolen.

Studiens problemstilling er som følger: «Hvilke erfaringer har tre lærere i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav?». Denne problemstillingen har blitt undersøkt med en empirisk tilnærming, gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer med tre lærere i grunnskolen, som alle har erfaring med elever som har mistet en forelder. Deres perspektiv på elevenes erfaringer, og deres perspektiv på eget arbeid, har blitt belyst og drøftet ved hjelp av Noddings' (1988, 2012, 1984/2013) omsorgsetikk, Banduras (eks. 1999, 2006b) teorier om mestringsforventning og å være agent i eget liv, og Antonovskys (1996, 1987/2012) teori om opplevelse av sammenheng. I tillegg ble Aristoteles' begrep «fronesis» (Aasen, 2006; Biesta, 2015; Rabbås, 1998) presentert i drøftingskapittelet, for å gi utvidet mening til studiens sentrale funn.

De sentrale funnene i studien, viser at lærerne gjennom sine erfaringer, erkjenner at det ikke finnes noen fasit på god lærerpraksis i møte med elever i krise, at det ikke er noen logikk i en krise, at de er feilbarlige i møte med elever i krise, og at disse erkjennelsene er betydelige kilder til trygghet og handlekraft, i møte med elevene. Videre fremkommer det i studien at lærerne erfarer omsorg og krav som gjensidig avhengige dimensjoner, som støtte til livsmestring, agentgjøring (jf. Bandura, 1999, 2006b), og opplevelse av sammenheng (jf. Antonovsky, 1996, 1987/2012). Med bakgrunn i denne tryggheten og handlekraften som oppstår i møte med elevene, over tid, ligger også lærerens mulighet til å håndtere det utfordrende gjensidige forholdet mellom å skulle gi eleven omsorg, og å støtte eleven i å møte skolens krav. Sist og kanskje viktigst av alt, fremkommer det at eleven er den som sitter med svaret når det gjelder lærerens praksis, som agent i eget liv (jf. Bandura, 1999, 2006b).

Studiens mest sentrale implikasjon utledes til å omhandle lærerutdanninga, og hvordan denne kan utdanne lærere til å bli «kloke» i kriser.

Forord

Nå er det nesten et år siden vi hadde vrimledag på Dragvoll campus, hvor formålet var å bli inspirert til å skrive en masteroppgave, gjennom presentasjoner av ulike forskningsprosjekter og veiledere. Flere av prosjektene inspirerte meg og skremte meg på samme tid, men ingen av dem dreide seg om noe jeg følte jeg virkelig engasjerte meg i. Jeg husker jeg satte meg på en benk etter presentasjonene av de ulike prosjektene, skrapte litt smør av et rundstykke med ost og skinke, mens jeg tenkte «Hva er det jeg har begitt meg ut på nå? Hva i all verden skal jeg skrive om? Kan *jeg* skrive en master?». Det viste det seg at jeg kunne, men det har ikke vært enkelt. Ved flere anledninger har jeg tenkt jeg at jeg skulle ønske jeg hadde skrevet en master før, så jeg visste hvordan man skulle gjøre det. En gang må imidlertid være den første, og selv om det har vært krevende, har det også vært utrolig givende. Jeg har blitt rørt av historiene jeg har fått innblikk i, jeg har lært mye om hvilken utfordring lærere står overfor i møte med elever i krise, og jeg har lært mye om meg selv.

Selv om oppgaven er skrevet av meg, er det ikke jeg som skal ha den største æren for den. Jeg vil begynne med å takke deltakerne i studien, «Anne», «Katrine» og «Bjørn», for at dere har vært villige til å gi meg og leserne av denne oppgaven, innsikt i deres erfaringer. Samtalene med dere har gitt meg mye mer enn jeg kan vise gjennom denne oppgaven, og jeg er evig takknemlig for deres bidrag. Dernest vil jeg takke min tidligere foreleser i pedagogikk, Nina Vasseljen, og to tidligere praksislærere, Anne Margrete Thoresen og Anniken Indseth Stensheim. Gjennom mine år i lærerutdanninga ga dere meg en tro på meg selv som jeg ikke kunne ha klart meg uten, dere er mine forbilder. Videre vil jeg takke min kjære veileder, Marit Uthus. Takk for din ubeskrivelig gode støtte, ditt engasjement for oppgaven min, og at du ikke ga meg opp de gangene jeg nesten gjorde det selv. Ingen kunne ha veiledet meg gjennom dette bedre enn du har gjort. Helt til sist vil jeg takke min personlige heiagjeng. Takk til tante Marit, for faglige diskusjoner og oppmuntrende tilbakemeldinger. Takk til Atle, for at du er min reservepappa. Takk til Julia, for at du alltid er der. Takk til mamma, for at du er to foreldre på en gang – jeg vet ikke hvordan du klarer det, du er en superhelt. Og takk til broren min, for at du får små steg til å føles store.

Lørenskog, juni 2017

Helene Wego

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | OPPGAVENS OPPBYGGING | 2 |
| 2 | TEORIGRUNNLAG OG BEGREPSAVKLARINGER | 3 |
| 2.1 | ELEVER I KRISE | 3 |
| 2.2 | TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET | 6 |
| 2.3 | OMSORG | 7 |
| 2.4 | AGENT I EGET LIV OG MESTRINGSFORVENTNING | 10 |
| 2.5 | OPPLEVELSE AV SAMMENHENG | 12 |
| 3 | METODE | 16 |
| 3.1 | KVALITATIV METODE..... | 16 |
| 3.2 | INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE..... | 17 |
| 3.3 | UTVELGING OG PRESENTASJON AV DELTAKERNE..... | 18 |
| 3.4 | FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI..... | 20 |
| 3.5 | FORSKERROLLEN OG FORFORSTÅELSE | 20 |
| 3.6 | UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV PRØVEINTERVJU..... | 22 |
| 3.7 | GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE | 23 |
| 3.8 | TRANSKRIPSJONEN..... | 24 |
| 3.9 | ANALYSEPROSESSEN..... | 25 |
| 3.10 | STUDIENS KVALITET | 29 |
| 3.11 | ETISKE BETRAKTNINGER | 31 |
| 4 | EMPIRI | 32 |
| 4.1 | OM Å ERKJENNE DET UFORBEREDTE | 33 |
| 4.2 | OM Å ERKJENNE DE UNIKE MENNESKELIGE ERFARINGENE I MØTE MED EN KRISE | 36 |
| 4.3 | OM Å ERKJENNE BEHOVET FOR FORSTÅELSE | 38 |
| 4.4 | OM Å ERKJENNE OMSORG SOM NOE MER ENN FORSTÅELSE | 44 |
| 4.5 | OM Å ERKJENNE BETYDNINGEN AV Å MØTE ELEVENE I DET UFORBEREDTE | 45 |
| 4.6 | OM Å ERKJENNE VERDIEN AV PERSONLIG UTVIKLING..... | 47 |
| 4.7 | OM Å ERKJENNE VERDIEN AV IKKE Å STÅ ALENE..... | 49 |
| 5 | DRØFTING OG OPPSUMMERING | 51 |
| 5.1 | OM Å FORBEREDES I MØTE MED DET UFORBEREDTE..... | 52 |
| 5.1.1 | «Den manglende logikken» som en erfaring..... | 52 |
| 5.1.2 | Det menneskelige som kilde til trygghet..... | 54 |
| 5.1.3 | Egne livserfaringer som kilde til mestringsforventning..... | 55 |

| | | |
|-------|--|-----------|
| 5.1.4 | <i>Omsorg og krav som støtte for livsmestring</i> | 56 |
| 5.2 | OM Å FINNE STØTTE I AT NOEN LIKEVEL HAR TENKT PÅ FORBEREDELSEN | 58 |
| 5.3 | AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG KONKLUSJON | 59 |
| | LITTERATURLISTE | 61 |
| | VEDLEGG 1: EKSEMPEL PÅ FØRSTEKONTAKT MED AKTUELL DELTAKER | 67 |
| | VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA | 68 |
| | VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE | 70 |
| | VEDLEGG 4: TRANSKRIPSJONSØKKE | 74 |
| | VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD | 75 |

1 Innledning

Denne studien omhandler tre læreres erfaringer i deres arbeid med elever i krise, i spennet mellom å skulle gi eleven omsorg, og å støtte eleven i å mestre de kravene som stilles i skolen – med vekt på den type krise som oppstår når en forelder dør. At en signifikant person i livet dør, kan regnes som noe av det mest stressende man kan oppleve (Kristensen, A. Dyregrov, & K. Dyregrov, 2017), og ifølge blant annet Atle Dyregrov (2006), er det å miste en forelder den typen dødsfall som påvirker et barn mest. En forelders død kan sies å utgjøre en dyp krise hos både barnet og øvrige, gjenlevende familie (Tremblay & Israel, 1998), og ettersom elever tilbringer store deler av dagen på skolen, 38 til 45 uker i året (Opplæringslova, 1998, § 2-2), år etter år, er det naturlig å tenke at lærere vil måtte forholde seg til elevers håndtering og opplevelse av et slikt dødsfall. Slike gjennomgripende erfaringer vil påvirke dem i møte med sine lærere og i møte med skolens krav. Lærere bør med andre ord være forberedt på å møte disse elevene, for både deres og sin egen del, og Eidhamar og Leer-Salvesen (2008) hevder en slik forberedelse «burde være en yrkesetisk plikt» (s. 168). I en studie gjennomført blant 138 ansatte ved skoler i Hordaland, var det imidlertid bred enighet om at de hadde for lite kunnskap om hvordan man best kan støtte elever som har opplevd dødsfall av en nærstående person (A. Dyregrov, K. Dyregrov, & Idsøe, 2013). Selv om dette funnet ikke nødvendigvis kan sies å gjelde for lærere i Norge generelt, kan det likevel tyde på en del lærere ikke er sikre på hvordan de skal møte elever i krise, eller hvordan de kan støtte dem i møte med skolens og livets krav.

I opplæringslovas (1998) § 9a-1 står det nedfelt at alle elever har rett til «eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Når barn opplever vanskelige ting, slik som et dødsfall av en forelder eller annen omsorgsperson, føler voksne ofte et behov for å skåne dem mot det fæle (Dyregrov A., 2006; Raundalen & Schultz, 2006). Samtidig har Antonovsky (1996, 1987/2012) påpekt at veien til (god) helse, fysisk og psykisk, går gjennom en opplevelse av å kunne forstå, se mening i, og håndtere sin situasjon, mens Bandura (eks. 1999, 2006b) mener mennesker har behov for, og evne til, å ta styring over egne liv, og at dette vil kunne ha positive helsekonsekvenser (Bandura, 2006a). Å ta styring over eget liv, og oppleve at man kan håndtere sin egen krise, kan vanskelig gjøres fra et voksent fang, og som Raundalen og Schultz (2006) hevder: «Barna verken vil eller kan leve et liv i armkroken vår» (s. 34). Ifølge lærerplanens generelle del, er et av skolens mandat å «gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig gi overskudd og vilje til å stå andre bi»

(Kunnskapsdepartementet [KD], 2011, s. 2), hvilket medfører at skolens ansatte må bidra til at elevene utvikler kompetanse og ferdighet til å ta hånd om sitt eget liv. Dette er også nedfelt i opplæringslova, hvor skolen hevdes å skulle være et sted der elevene får utvikle de ferdigheter og holdninger som behøves for at de skal kunne «meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Livsmestring er med andre ord et overordnet mål for elevenes utdanning. «Folkehelse og livsmestring» er derfor anbefalt som et fagovergripende tema i utarbeiding av nye læreplaner i fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016), og vil av den grunn trolig bli enda mer fremtredende i den fremtidige skolehverdagen. Elevene skal altså gradvis bli mer selvstendige gjennom stadig økt ansvar for seg selv og sin egen læring (KD, 2011). Dette kan kanskje oppleves å stå i konflikt med den umiddelbare følelsen av å ville beskytte elever som befinner seg i en krise og har det vanskelig – hvordan skal man finne den rette balansen mellom å vise omsorg og å stille krav? På bakgrunn av dette, utformet jeg i januar 2017 problemstillingen: «Hvilke erfaringer har tre lærere i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav?», hvor fokuset ble erfaring med elever med samme type krise, nemlig elever som har mistet en forelder. Denne problemstillingen har jeg forsøkt å besvare ved hjelp av tre intervjuer med tre lærere, som hver seg hadde erfaringer med flere elever som hadde mistet en forelder. Årsaken til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i lærerperspektivet, er dels at dette er lite studert tidligere (A. Dyregrov et al., 2013), og dels et erfart misforhold mellom fokus på krisehåndtering i egen utdanning og dets aktualitet i lærerhverdagen. Jeg håper innsikt i de tre lærernes erfaringer kan bidra til økt forståelse av hvordan lærere erfarer å møte og støtte elever i krise, slik at lærerutdanninga på sikt kanskje kan vektlegge krisehåndtering i større grad.

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevante begreper, tidligere forskning og hva som er denne studiens teorigrunnlag. I kapittel 3 vil jeg beskrive studiens metodiske aspekter, nærmere bestemt hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet meg av, hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt, og hvilke etiske dilemmaer jeg har måttet forholde meg til underveis. I kapittel 4 vil jeg presentere studiens sentrale funn, og belyse disse ved hjelp av noe teori, mens jeg i femte og siste kapittel vil drøfte de sentrale funnene i en større sammenheng, på et mer teoretisk nivå. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og mulige bidrag til forskningsfeltet.

2 Teorigrunnlag og begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg fremlegge noen teoretiske perspektiver som kan kaste lys over lærernes erfaringer i deres arbeid med elever i krise. Disse er relevante på to nivåer, for å belyse empirien knyttet til 1) lærerens perspektiv på elevens erfaring, og 2) lærerens perspektiv på eget arbeid. Jeg vil begynne med å gjøre rede for krisebegrepet, og tilknyttede begreper som ofte opptrer sammen med det, for å beskrive elevgruppa denne studiens problemstilling dreier seg om. Videre vil jeg presentere noen relevante funn fra tidligere forskning om læreres erfaringer med elever som har mistet en forelder eller annen nærstående person, for å plassere studien min inn i en forskningskontekst. Etter dette vil jeg forsøke å gi innhold til det abstrakte begrepet «omsorg», og deretter legge frem Banduras (eks. 1999, 2006b) teorier om «human agency» og «self-efficacy», og Antonovskys (1996, 1987/2012) teori om «sense of coherence». Jeg vil avslutte hvert delkapittel med noen overordnede refleksjoner omkring hvilken relevans det har for min studie, og hvordan det kan bidra til å belyse studiens empiri.

2.1 Elever i krise

For å kunne sette seg inn i lærernes erfaringer med elever i krise, er det nødvendig å klargjøre hva som menes med «elever i krise». Krisebegrepet vekker negative assosiasjoner, og forbindes i dagligspråket gjerne med en kaotisk hendelse, en brå overgang, eller noe som oppleves særdeles vanskelig, slik at man settes ut av spill. Raundalen og Schultz (2006) definerer «krise» hos barn som «en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier» (s. 15). Dette kan være en hendelse i hjemmet, i nærmiljøet, på landsbasis eller internasjonalt (Raundalen & Schultz, 2003), eksempelvis rusmisbruk, vold, alvorlig sykdom eller dødsfall i nære relasjoner; seksuelle overgrep; skilsmisse; mediedekte drap; eller direkte eller indirekte berøring av krig og naturkatastrofer (Raundalen & Schultz, Krisepedagogikk, 2006). Det handler med andre ord om en situasjon, enten den er engangs eller gjentakende, som er så mentalt belastende at man ikke vet hvordan man skal håndtere den eller forholde seg til den. Den sterke påkjenningen en slik situasjon medfører, kan ifølge Atle Dyregrov (2012, s. 13), komme enten gradvis eller akutt, og potensielt være traumatiserende og føre til langvarige etterreaksjoner. Med potensielt traumatiserende menes at hendelsen(e) som utløser krisen, kan medføre et psykisk traume, og dette kan betegnes som «overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning

for barn eller ungdom som utsettes for hendelsen» (A. Dyregrov, 2012, s. 14). Atle Dyregrovs (2012) definisjon på potensielt traumatiserende hendelser, og Raundalen og Schultz' (2006) definisjon på krisebegrepet, er de som ligger til grunn for denne oppgavens bruk av «krise».

Mange kriser innebærer sorg, og «sorg og krise» ser ut til å ha blitt en kollokasjon i en del litteratur som omhandler situasjoner som oppleves vanskelig for barn (eks. A. Dyregrov, 2006; Bugge & Røkholt, 2009; Raundalen & Schultz, 2006). Det er derfor naturlig å definere «sorg» i forbindelse med beskrivelsen av «traume» og «krise». «Sorg» («grief») kan forklares som en type følelsesmessig, psykologisk og fysiologisk tapsreaksjon (Stroebe, Schut, & Stroebe, 2007), eksempelvis som følge av tap av en forelder. Sorg beskriver ifølge Mannarino og Cohen (2011) «the intense emotion and pain that one feels on having a significant other die» (s. 23). Stylianou og Zembylas (2016) betegner det å sørge som selve tilpasningsprosessen som følger i etterkant av et dødsfall, og en sunn tilpasningsprosess – det vil si en prosess der en gradvis lærer seg å leve med tapet uten store komplikasjoner – defineres av Cohen og Mannarino (2011) som «adaptive childhood grief» (s. 118). «Komplisert sorg» (A. Dyregrov & K. Dyregrov, 2013) eller «childhood traumatic grief» (Cohen & Mannarino, 2011, s. 118) er begreper som benyttes om en type sorg hvor barnet ikke klarer å forsones seg med dødsfallet. Grensen mellom hva som kan omtales som «normal sorg» og «komplisert sorg» er ifølge Atle og Kari Dyregrov (2013) ikke tydelig, men det er naturlig å anta at sorgprosessen påvirkes av blant annet omstendighetene rundt dødsfallet, altså at et traumatisk dødsfall vil kunne medføre «komplisert sorg» fordi barnet opplever tilleggsreaksjoner knyttet til traumet (A. Dyregrov, 2006). Cohen og Mannarino (2011) påpeker imidlertid at hva som kan oppleves som en naturlig død av en voksen – kan av et barn oppleves like traumatiserende som en plutselig død. En bør derfor ikke ta for gitt at et barn som mister en forelder til en «naturlig» død eller en «forventet» død, ikke har behov for særskilt hjelp til bearbeiding av krisen, for eksempel fra spesialisthelsetjenesten eller PPT.

Som nevnt innledningsvis, hevder A. Dyregrov (2006) at tapet av en forelder er den typen dødsfall som har sterkest innvirkning på et barn, delvis fordi de mister en omsorgsperson, men også fordi deres daglige rutiner endres radikalt. Særlig stor påkjenning utgjør foreldres selvmord (Cerel et al., 1999, i A. Dyregrov, 2006). Dette blant annet fordi følelsen av å ha blitt forlatt kan oppleves større når det er gjort med hensikt, og fordi voksne har en tendens til i større grad å ville «beskytte» barn mot sannheten når en forelder har begått selvmord (A. Dyregrov, 2006), noe som kan gjøre det vanskeligere å bearbeide det som har skjedd

(Raundalen & Schultz, 2006). Barns opplevelse av døden skiller seg fra den opplevelsen voksne har, og deres forståelse av konseptet utvikles gradvis (A. Dyregrov, 2006). Ifølge A. Dyregrov (2006), utvikler barn ved sjuårsalder en begynnende forståelse av dødens endelighet og universalitet. Rundt tiårsalderen utvikles en forståelse av hvilke konsekvenser dødsfall egentlig har, og enda senere utvikles evnen til eksistensiell refleksjon (A. Dyregrov, 2006). Selv om de minste barna og de eldste ungdommene har en ulik oppfatning av hva døden innebærer og hvilke konsekvenser den har, mener Raundalen og Schultz (2006) likevel at det er viktig at barna, også de minste, får vite hele sannheten med en gang, og at man til tross for alderstilpassede forklaringer ikke skal omskrive historien. Det betyr for eksempel at hvis «pappa» har hengt seg, skal man ifølge Raundalen og Schultz (2006), helst fortelle at det var slik han døde, heller enn å si at han sovnet inn, eller reiste til døden eller himmelen, slik at barnet gjennom språket skal kunne skape mening i det som har skjedd, plassere det inn i en forståelig sammenheng, og følgelig enklere kunne bearbeide sorgen.

Når det gjelder sorg- og krisereaksjoner etter et dødsfall, er dette svært individuelt (A. Dyregrov, 2006; Weiss, 2008, i Lytje, 2017), og elever i krise utgjør således en heterogen gruppe. Barn er sjeldent lenge triste om gangen (A. Dyregrov, 2006) og viser i større grad enn voksne, tendenser til å bevege seg ut og inn av sorgen, hvor de er triste i et øyeblikk og leker i det neste (Raundalen & Schultz, 2006, s. 198), trolig til dels fordi de opplever en trygghet i å gjøre aktiviteter de har drevet med tidligere (A. Dyregrov, 2006). Av denne grunn, er det vanskelig å skulle presentere noen modell over hva som er en «typisk» sorgprosess for en elev som lever med tapet av en forelder. Likevel er det reaksjoner etter dødsfall som beskrives som vanligere enn andre, og som det følgelig er naturlig at en lærer vil kunne komme til å møte. Umiddelbare sorgreaksjoner kan variere mellom «sjokk og vantro; forferdelse og protest; apati og lammelse; fortsettelse av vanlig aktivitet» (A. Dyregrov, 2006, s. 20), mens de vanligste reaksjonene på lang sikt ifølge Raundalen og Schultz (2006), kan spenne mellom «tristhet og gråt; uro/angst; skyldfølelser; sinne og utagering; oppmerksomhetsøkende atferd; isolasjon; konsentrasjonsvansker; lavere selvbilde og selvkontroll; påtrengende bilder og minner; hodepine og magesmerter» (s. 198-199), i tillegg til opplevelse av meningsløshet og pessimistisk fremtidsstro (Raundalen & Schultz, 2006). Vanlige reaksjoner etter kriser og traumer – som noen dødsfall jo kan utgjøre – er i tillegg til de ovennevnte, «søvnforstyrrelser; unngåelsesatferd» og «regresjon; lek og 'gjenspilling' av hendelsen; vansker i sosial kontekst; menings- og verdiendringer» (A. Dyregrov, 2012, s. 24). At reaksjoner som disse vil kunne påvirke elevenes læreforutsetninger er ikke vanskelig å se for seg, det vil nok kunne oppleves

både vanskelig og meningsløst å gjøre skolearbeid med lite søvn, dårlig konsentrasjon, somatiske smerter, indre uro og lav tro på at man kan påvirke sin egen fremtid. Faktorer som kan påvirke et barns sorg og opplevelse av krise på sikt, kan være hvordan hendelsen håndteres av de voksne, omstendighetene rundt hendelsen (som nevnt ovenfor), graden av støtte fra omgivelsene, og «tilgang på erstatningsperson» (A. Dyregrov, 2006, s. 67), samt tidligere erfaringer og barnets personlighet (Raundalen & Schultz, 2006), for å nevne noen. Dette kan for øvrig ses i sammenheng med resiliensforskningen, hvor blant annet støtte fra omgivelsene, trygg tilknytning til en voksenperson, og individuelle egenskaper som eksempelvis opplevelse av selvbestemmelse, fremheves som beskyttende faktorer (Olsen & Traavik, 2010; Waaktaar & Christie, 2000). De fleste klarer med tiden å komme seg gjennom en krisesituasjon med hjelp fra voksne som av Raundalen og Schultz (2006) beskrives som omsorgsfulle og støttende, og som i tillegg kan tilrettelegge for opplevelse av mestring.

Oppsummerende refleksjoner

Elever i krise, herunder elever som opplever at en forelder dør, vil kunne oppleve at livet deres brått snus på hodet, og at det som en gang var en trygg verden ikke finnes lenger. Spekteret av normalreaksjoner er bredt, og enhver elev som rammes av en krise vil oppleve den på sin unike måte. Hvilken utfordring utgjør elevens diversitet i sorg- og traumereaksjoner for lærerne i spennet mellom omsorg og skolens krav?

2.2 Tidligere forskning på området

Dowdney (2000), A. Dyregrov (2006) og Lytje (2017), viser til flere respektive studier som har konkludert med at elever som har mistet en forelder står i fare for å utvikle psykiske helseplager, så som depresjon, sinne og angst. Andre studier har vist at dødsfall av nærstående personer, kan føre til svakere skoleprestasjoner (eks. Abdelnoor & Hollins, 2004; Berg, Rostila, Saarela, & Hjern, 2014; K. Dyregrov, 2009), særlig i fag som krever høy konsentrasjon (K. Dyregrov, 2009; A. Dyregrov, K. Dyregrov, Endsjø, & Idsøe, 2015; Lytje, 2017). Ifølge Dowdney (2000) er det også studier som har funnet det motsatte – altså at elevene presterer bedre enn før, i så fall tilsynelatende for å hedre den avdøde. Forskning gjennomført i blant annet USA, Storbritannia, Danmark, og Norge, har vist at elever som har mistet søsken eller forelder, ofte føler at de ikke får tilstrekkelig støtte fra skolens ansatte, som vist til av Holland og Wilkinson (2015), A. Dyregrov et al. (2013) og Lytje (2017). I en norsk studie om unge etterlatte ved selvmord, kom det frem at flere følte et sterkt behov for å komme tilbake til skolen etter dødsfallet, samtidig som mange av dem opplevde et

uforholdsmessig sterkt press om å prestere på skolen som før, særlig etter hvert som tiden gikk og omgivelsene gradvis glemte det som hadde hendt (K. Dyregrov, 2009). Elevene rapporterte også at de ønsket at lærerne deres ikke skulle slutte å tilby hjelp, selv om den eventuelle hjelpen skulle bli avvist.

Det er relativt lite forskning om læreres erfaringer i møte med elever som har mistet en forelder eller andre nærstående personer, hvilket trekkes frem i blant annet Lowton og Higginson (2003) og K. Dyregrov, Endsjø, Idsøe, og A. Dyregrov (2015). I studier som har blitt gjennomført nasjonalt og internasjonalt om temaet de siste 20 årene, virker det å være en tendens at lærere ofte har høye forventinger til seg selv i arbeidet med elever som har mistet noen, samtidig som mange synes det er ubehagelig å snakke med barn om døden, er usikre på sin egen rolle i møte med dem og hva som er «riktig» å gjøre, samt på hvordan sorg og kriser påvirker skoleprestasjoner (Alisic, Bus, Dulack, & Splinter, 2012; K. Dyregrov et al., 2015; Lane, Rowland, & Beinart, 2014; Lowton & Higginson, 2003; McGovern & Barry, 2000; Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, & Pavlidi, 2002; Spall & Jordan, 1999).

Oppsummerende refleksjoner

Oppsummert kan det se ut som en del elever blir så sterkt berørt av dødsfall av en forelder, at det går negativt ut over deres psykiske helse og deres skoleprestasjoner (eks. Abdelnoor & Hollins, 2004; Berg et al., 2014) – som igjen vil kunne ha konsekvenser på kort og lang sikt. I tillegg gir mange uttrykk for at de gjerne ønsker å være på skolen, og har følgelig behov for et støttende skolemiljø (K. Dyregrov, 2009), samtidig som lærere har en tendens til å rapportere at de er usikre på hvem de skal være og hva de skal gjøre i møte med disse elevene (eks. Alisic et al., 2012; K. Dyregrov et al., 2015; Lowton & Higginson, 2003; Papadatou et al., 2002; Spall & Jordan, 1999). Hvilke konsekvenser har en eventuell usikkerhet rundt egen rolle for lærernes arbeid med elever i krise?

2.3 Omsorg

Omsorg er et begrep som ofte blir brukt uten at det blir forklart. Omsorgsfulle voksne trekkes blant annet frem av Raundalen og Schultz (2006) som viktig i møte med elever i krise, mens Waaktaar og Christie (2000) beskriver nær og omsorgsfull oppfølging av en person over tid som en resiliensfaktor. Ettersom jeg i denne oppgaven undersøker læreres erfaringer med elever i krise i spennet mellom omsorg og skolens krav, mener jeg det er viktig å diskutere omsorgsbegrepet kort. Det finnes ingen unison definisjon på hva omsorg innebærer. Noddings

(1988, 2012, 1984/2013) beskriver omsorg i et relasjonelt perspektiv, bestående av en omsorgsgiver, «the one-caring», og en omsorgsmottaker, «the cared-for». Omsorgsgiveren og omsorgsmottakeren står i et gjensidig avhengighetsforhold i omsorgsrelasjonen, hvilket betyr at begge må bidra med hver sin del for at det skal kunne defineres som en omsorgsrelasjon. Omsorgsmottakerens rolle i relasjonen, er å komplettere omsorgen som gis, ved å anerkjenne og bekrefte den overfor omsorgsgiveren (Noddings, 1988, 1984/2013). Omsorgsgiverens rolle er på sin side å imøtegå den andres behov og ønsker, og handle på vegne av den andre som om det skulle vært på vegne av seg selv (Noddings, 1988, 1984/2013). Dette gjøres ved å gå ut av sin egen referanseramme og inn i den andres, altså å se og føle den andre innenfra – i den grad det er mulig (Goldstein, 1999; Noddings, 1984/2013). Forskjellen mellom dette og empati, ligger ifølge Noddings (1984/2013) i å forsøke å vurdere den andres behov ut ifra dens perspektiv, heller enn å tenke hva som ville vært ens egne behov om en skulle vært i samme situasjon. Omsorg dreier seg dermed om å forsøke å tenke «Hva føler du, og hva har du behov for nå?» fremfor «Hva hadde jeg følt, og hatt behov for, om jeg var deg?». Denne prosessen består av to oppgaver, hva Noddings (1988, 1984/2013) omtaler som «engrossment» og «motivational displacement», som innebærer henholdsvis å ha full oppmerksomhet på den andre i løpet av omsorgsgivningens varighet (Noddings, 1988, s. 220), og å gjøre den andres behov – fremfor sine egne – til drivkraft for sine handlinger (Goldstein, 1999).

«Engrossment» i Noddings' (1988, 1984/2013) betydning, kan ses i sammenheng med begrepet «mentalisering». Mentalisering er dels en innstilling og dels en evne (Skårderud, 2009, i Olsen & Traavik, 2010), og kan forklares som «den mentale prosessen der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andres sinn, for eksempel i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner» (Haugan, 2017, s. 206), eller kort sagt «å se andre innenfra og seg selv utenfra» (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002, i Skårderud, 2014, s. 8). Å danne mentale forestillinger om seg selv og andre, er noe man gjør kontinuerlig, og det kan forekomme implisitt, i form av automatiske antakelser og ubevisste verbale og kroppslige tilpasninger overfor den andre, og eksplisitt, i form av bevisste refleksjoner knyttet til situasjonen og hvorfor det som skjer, skjer (Haugan, 2017; Skårderud, 2014). Implisitt mentalisering kan styrkes gjennom eksplisitt mentalisering (Skårderud, 2014), hvilket betyr at mentaliseringsferdigheten kan trenes opp gjennom bevisstgjøring, men man er avhengig av andres ferdigheter i mentalisering for å kunne utvikle ens egne (Haugan, 2017). Eksplisitt mentalisering innbefatter en bevissthet om at man aldri fullt ut kan forstå den

andre – det eneste man kan gjøre er å være nysgjerrig nok til å prøve så godt man kan (Skårderud, 2014). Gode mentaliseringsferdigheter er berikende blant annet fordi de styrker en persons forståelse av seg selv og andre, samt evnen til affektregulering i utfordrende situasjoner, i tillegg til at de fremmer (og fremmes av) tilknytning til andre mennesker, gjennom blant annet speiling av deres følelser (Skårderud, 2014). Det vil også bety at dess bedre man mentaliserer, dess enklere vil man kunne forstå andres behov – som jo ifølge Noddings (1988, 1984/2013) er en forutsetning for omsorg.

Fordi omsorg etter Noddings' (1988, 1984/2013) oppfatning, er irrasjonell i den forstand at den motiveres av den andres behov, og relasjonell i den forstand at den fordrer resiprositet, er den også kontekstuell. Det er fordi det vil være umulig å handle fullstendig på vegne av den andres situasjonsavhengige ønsker og behov, etter forhåndsbestemte prinsipper for hva som er best (Noddings, 1984/2013). Sagt med andre ord vil ingen på forhånd kunne avgjøre hva som er best i en fremtidig, unik situasjon mellom to mennesker. I skolesammenheng vil det derfor kunne oppstå et misforhold mellom hva som er en elevs uttalte behov og hva som er dens forhåndsantatte behov fra skolens side, som eksempelvis beskrevet i læreplanene (Noddings, 2012). Noddings (2012) hevder læreren – som menneske – vil føle seg moralsk forpliktet til å imøtekomme elevens behov, på bakgrunn av vedkommendes iboende ønske om å gi omsorg. Samtidig vil han eller hun – som lærer – oppleve å stå til ansvar overfor skolen og dens læreplaner, på bakgrunn av kontrakten om å være nettopp det, en lærer. For å kunne opptre som en omsorgsgiver i en slik situasjon, må læreren ifølge denne etikken, midlertidig legge skolens krav til side, og sette elevens uttalte behov først (Noddings, 2012, s. 774). Noddings (2012) tilføyer imidlertid at en lærer ikke skal ignorere elevens antatte behov totalt, men at de sammen – når relasjonen, omsorgen og tilliten er på plass – kan bli enige om at de antatte behovene, som eksempelvis beskrevet i læreplanen, også kan være viktige for eleven.

Oppsummerende refleksjoner

Det å gi omsorg kan med utgangspunkt i det ovennevnte, overfladisk beskrives som å handle med hensyn til den andres behov i en gitt situasjon, med det formål å tilfredsstille den andre – og fullføres idet den andre anerkjenner omsorgen (Noddings, 1988, 2012, 1984/2013). Hvilke utfordringer utgjør omsorgens kontekstavhengighet og dens relasjonelle aspekt for lærerne i deres møte med elever i krise? Hvordan forholder lærerne seg til eventuelle konflikter mellom elevenes behov i en krise og skolens krav? Eller kan det også være slik at skolens krav er

elevens behov i en krise? Og hvordan klarer en lærer å fange opp det i tilfelle, og balansere sin praksis stilt ovenfor eleven, mellom omsorg og krav?

2.4 Agent i eget liv og mestringsforventning

Albert Bandura (eks. 1999, 2006b), regnes som den sosialkognitive teoriens far. I et sosialkognitivt perspektiv ser man på mennesker som aktive deltakere i sitt eget liv, som både former og formes av sine omgivelser. Den sosialkognitive teorien baserer menneskelig utvikling og fungering på hva Bandura (1999, 2006b) betegner som «human agency» – direkte oversatt til menneskelig agens, av Skaalvik og Skaalvik (2013) oversatt til «agent i eget liv» – og ideen om at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom a) indre, personlige faktorer, b) atferd og c) miljø (Bandura, 1999, 2006b). Bandura (2006b) forklarer agens slik: «To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances» (s. 164). I rollen som agent, agerer man altså intensjonelt, og har bevisst innflytelse over sitt livsløp. Agenten er hverken underkastet sine handlinger eller tilskuer over dem, men benytter seg selv som verktøy for å handle på en måte som gir livet mening, retning og tilfredsstillelse (Bandura, 2006b, s. 168).

I den sosialkognitive teorien, finnes det tre former for agens: individuell agens, proxyagens og kollektiv agens (Bandura, 1999, 2001, 2006b). Individuell agens er direkte innflytelse over egen fungering og miljø (Bandura, 2006b). I sin enkleste forstand kan det innebære å løpe regelmessig (handling) for å få bedre kondisjon (intensjon). Det kan også innebære å velge å gå på skolen (handling) like etter et dødsfall i familien, fordi man tror det vil gi en form for tilfredsstillelse å komme ut av atmosfæren som er hjemme (intensjon). Ved begge tilfellene vil de intenderte handlingene medføre konsekvenser – utilsiktede eller tilsiktede. Med proxyagens mener Bandura (1999, 2001, 2006b) innflytelse over andre mennesker som kan agere på ens vegne, som stedfortredere, i tilfeller der en selv ikke har nødvendige ressurser for å nå bestemte mål. Det kan også benyttes i tilfeller der en ikke ønsker å bruke tid eller energi på å tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter for å oppnå det en ønsker (Bandura, 1999), eller i tilfeller hvor individuell agens vil kunne oppleves som spesielt stressende eller dristig (Bandura, 2001). Kollektiv agens er som ordet tilsier, samarbeid om agens, hvor flere individer handler sammen mot et mål (Bandura, 1999, 2001, 2006b). Ifølge Bandura (2006a, 2006b), er alle de tre formene for agens nødvendige i en persons daglige fungering.

Evnen til å være agent i eget liv er kjernen i det å være menneske, hevder Bandura (2001), og utvikles på spedbarnsstadiet, fra å observere årsakssammenhenger mellom miljø og handlinger, til senere å forstå at en selv er agent over egne handlinger. Ifølge ham, ligger det fire grunnleggende egenskaper i agentrollen (Bandura, 2001, 2006b). Den første fremgår av eksemplene ovenfor, og dreier seg om intensjonalitet, altså evnen til å planlegge handlinger for å oppnå bestemte resultater og nå bestemte mål, uavhengig om handlingene faktisk fører til det man har planlagt. Den andre dreier seg om evnen til å forestille seg fremtiden, og til å bruke antatte fremtidige begivenheter som retningsgivende drivkraft og meningsgrunnlag for sine handlinger. Den tredje dreier seg om selvregulering, og innebærer en evne til å velge passende handlinger og regulere utøvelsen av disse underveis. Som en del av selvregulering ligger moralsk bedømmelse over hvilke handlinger som er rette og gale i henhold til egne verdier og kontekstuelle forhold. Den fjerde egenskapen dreier seg om selvrefleksjon, og innebærer å overvåke, evaluere og reflektere over meningen med sine mål, sine verdier, sin egen kapasitet og produktene av sine handlinger (Bandura, 2001, 2006b).

En gjennomgripende mekanisme i å være agent i eget liv er ifølge Bandura (1999, 2001, 2006b), «self-efficacy», eller egentlig «perceived self-efficacy». Begrepet kan oversettes direkte til «opplevd selveffekt», men i mer alminnelig språkbruk kan man kalle det «tro på egne krefter» (eks. Olsen & Traavik, 2010; Raundalen & Schultz, 2006), eller «mestringsforventning» (Skaalvik & Skaalvik, 2013), som jeg velger å benytte meg av videre i denne oppgaven. Mestringsforventning refererer til egne vurderinger av hva man er kapabel til (Bandura, 2012, s. 9), og sier noe om i hvilken grad man forventer å mestre ulike situasjoner, oppgaver og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I krisesammenheng kan det eksempelvis dreie seg om hvordan en oppfatter ens muligheter til å håndtere en krises innvirkning på eget liv og fungering (Benight & Bandura, 2004). Bandura (2012, s. 12) hevder at selv om man ikke kan kontrollere alt som skjer med en, så har man en viss handlingsfrihet når det gjelder hvordan man fortolker det og reagerer på det, og det er her forventning om mestring spiller inn. Han begrunner mestringsforventningens betydning for agens på følgende måte: «Unless people believe that they can produce desired effects by their actions they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties» (Bandura, 1999, s. 28). I henhold til Bandura (1999), påvirkes altså rollen som agent i eget liv av den grad man tror at man kan oppnå noe ønskelig med sine handlinger, fordi det ellers vil oppleve meningsløst å handle. Mestringsforventninger vil dermed kunne sies å ha betydning for hvilke mål man velger å bestrebe seg på å oppnå, og når det gjelder investering av innsats,

utholdenhet ved motstand, og hvorvidt eventuell motstand motiverer eller demotiverer (Bandura, 2001, s. 10).

En persons mestringsforventning er hverken statisk eller ubetinget, men varierer fra område til område, og situasjon til situasjon (Bandura, 2012). Bandura (2012) trekker frem fire viktige kilder til mestringsforventning, deriblant egne mestringserfaringer («mastery experiences») (s. 13), og andres mestringserfaringer («social modeling») (s. 13). Førstnevnte har ifølge Bandura (1977, 2006a) særlig stor positiv innflytelse på senere mestringsforventning, og dess flere mestringserfaringer, dess mer motstandsdyktige blir mestringsforventningene. Gjennom gjentatte mestringserfaringer vil man kunne generalisere oppfatningen av sin egen yteevne til lignende situasjoner og utfordringer, og skape forventning om at disse også kan mestres, men det kan også ha påvirkning på mestringsforventninger i situasjoner som ikke ligner – dog i mindre grad (Bandura, 1977). Det er altså tidligere erfaringer med å mestre lignende utfordringer eller oppgaver, som er den primære kilden til mestringsforventning når en står overfor nye utfordringer eller oppgaver.

Oppsummerende refleksjoner

Som det fremkommer ovenfor, har altså mennesker i henhold til den sosialkognitive teorien både evne og behov for å handle med hensikt (Bandura, 2001, 2006b), og jo større tiltro man har til at man kan oppnå noe ønskelig med sine handlinger, jo større innflytelse vil man kunne ha på eget liv (Bandura, 1999, 2001, 2006b). Selv om mestringsforventninger til en viss grad kan generaliseres, er det erfaringer med mestring fra lignende situasjoner som hevdes å ha størst betydning for mestringsforventningene man har i en gitt situasjon (Bandura, 1977). Gir lærerne i denne studien uttrykk for at de har mestringsforventninger i møte med elever i krise? Hvilke mestringserfaringer kan eventuelt tenkes å ligge til grunn for tilstedeværelse eller fravær av mestringsforventninger? Hvordan påvirker elevenes eventuelle behov for å være agent i egne liv, lærernes møter med disse elevene i krise, og hvordan påvirker lærernes eventuelle opplevelse av å være agenter i sine liv, deres arbeid med elevene?

2.5 Opplevelse av sammenheng

Raundalen og Schultz (2006) beskriver elever i krise som elever som opplever «brudd i kontinuitet» (s. 44), mens Waaktaar og Christie (2000) presenterer «traume» som «sammenbrudd i tidsopplevelsen – manglende kontinuitet» (s. 27). Gjennom deres formuleringer, fremheves betydningen av å hjelpe elever i krise med å gjenopprette

kontinuitet – altså sammenheng mellom den hverdagen som fantes før krisen oppstod og den nye hverdagen etter krisen. Dette er en tankegang som er inspirert av Antonovsky.

Antonovsky (1996, 1987/2012) var opphavsmannen til «den salutogene modellen» – en modell som fokuserer på hva som fremmer og opprettholder helse. Dens utgangspunkt er at alle mennesker til enhver tid befinner seg langs et helse-/uhelsekontinuum, hvor man altså ikke er enten frisk eller syk, men heller har grader av helse (Antonovsky, 1996). Antonovsky (1996, 1987/2012) utvikla modellen i et forsøk på å finne ut hva som gjør at man beveger seg mot den positive enden av kontinuumet, og hva som gjør at noen til tross for sterke belastninger klarer seg bra. Han erkjente at belastninger er en uunngåelig del av å være menneske, og spørsmålet var derfor ikke hvordan man kan unngå dem, men hvordan man håndterer dem. Som han selv forteller: «we are all always in the dangerous river of life. The twin question is: How dangerous is *our* river? How well can we swim?» (Antonovsky, 1996, s. 14). Svaret på dette, fant han i det han betegnet som «generelle motstandsressurser», altså ytre og indre faktorer som virker beskyttende i møte med påkjenninger (Antonovsky, 1987/2012). Han konkluderte med at disse ressursene er beskyttende fordi «de gjør det mulig å sette de utallige stressfaktorene¹ som vi bombarderes med hele tiden, inn i en meningsfylt sammenheng» (Antonovsky, 1987/2012, s. 17). Han utvikla derfor begrepet «sense of coherence [SOC]», eller «opplevelse av sammenheng [OAS]». Ideen var altså at generelle motstandsressurser fopstrer erfaringer som påvirker OAS i positiv forstand, og at graden av OAS har stor betydning for en persons helse – eller hvor dyktig svømmer man er i sitt livs elv (Antonovsky, 1996, 1987/2012). Hvorvidt en sterk OAS virker helsefremmede eller ikke, har for øvrig Eriksson og Lindström (2006) forsøkt å finne svar på i en systematisk gjennomgang av 458 studier og 13 doktoravhandlinger om temaet. Deres konklusjoner var at det synes å være en sterk sammenheng mellom OAS og helse, særlig psykisk (helse), blant både voksne og barn – til tross for at det tidligere har blitt hevdet uhensiktsmessig å forholde seg til OAS hos barn (Borge, 2003, i Olsen & Traavik, 2010).

Antonovsky (1987/2012) har definert OAS på følgende måte:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) at man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (s. 41).

¹ Stressfaktorer kan defineres som «krav som man ikke har noen umiddelbar eller automatisk respons på» (Antonovsky, 1987/2012, s. 140).

Det handler med andre ord om hvorvidt man har en generell oppfatning av verden som begripelig (1), håndterbar (2), og meningsfull (3). Ifølge Antonovsky (1987/2012) vil en person med en sterk OAS tenke at han, i møte med fremtidige stressfaktorer, kan plassere dem inn i en forståelig sammenheng og forklare dem; at han ikke er et offer for omstendighetene, men i stand til å håndtere det som skjer og komme seg gjennom det; og at belastningene er meningsfulle på kognitivt og følelsesmessig plan. Livserfaringer som styrker begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er preget av henholdsvis stabilitet, belastningsbalanse og opplevelse av medbestemmelse i sosial sammenheng (Antonovsky, 1996, 1987/2012), mens erfaringer preget av ustabilitet, under- eller overbelastning og manglende mulighet for medbestemmelse, virker tilsvarende svekkende (Antonovsky, 1987/2012).

Antonovsky (1987/2012) forklarer at graden av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan variere seg imellom, og at de sammen påvirker hvor sterk eller svak OAS man har, hvor deres viktighet kan rangeres i rekkefølgen 1) meningsfullhet, 2) begripelighet og 3) håndterbarhet. Selv om de tre kjernekomponentene ikke nødvendigvis er direkte avhengig hverandre og at det i teorien er mulig å skåre høyt på en eller to av komponentene og ikke de(n) andre, argumenterer han for at graden av begripelighet og håndterbarhet vil kunne styrkes gjennom opplevelsen av mening, og det engasjementet som følger av denne opplevelsen, mens håndterbarhet vil kunne styrkes av begripelighet. Han forklarer sistnevnte poeng slik: «Hvis man lever i en verden som man opplever som kaotisk og uforutsigbar, er det vanskelig å føle at man kommer til å klare seg fint» (Antonovsky, 1987/2012, s. 43).

Fordi Antonovsky (1987/2012) opplever OAS som en generell og relativt stabil holdning, i hvert fall i voksenlivet, er det mønsteret av livserfaringer, altså gjentatte opplevelser med grader av stabilitet, belastning og medbestemmelse, som i hovedsak danner grunnlaget for en persons OAS, mer enn enkelthendelser alene. Når det er sagt, hevder han at en person med sterk OAS, også oppleve at verden blir usammenhengende idet han utsettes for en «stressende livsbegivenhet» (Antonovsky, 1987/2012, s. 51), i omtrent samme betydning som denne oppgavens definisjon av «krise» – fordi man i en slik situasjon ikke har noen umiddelbar respons på hvordan man skal tilpasse seg det som skjer. Han presiserer imidlertid at konsekvensene en enkelthendelse utgjør på ens totale OAS avhenger av hvor sterk OAS man har i utgangspunktet, og at det som skjer i kjølvannet av en slik hendelse vil ha mer å si når det gjelder ens grad av OAS, fordi det da er snakk om gjentatte erfaringer (Antonovsky,

1987/2012). Det betyr at en person med sterk OAS som regel vil kunne vende tilbake til sin opprinnelige verdi eller styrkes av hendelsen, ved å gjøre den begripelig, håndterbar og meningsfull, mens hendelsen vil kunne virke svekkende på en persons OAS dersom den er svak i utgangspunktet, fordi den i så tilfelle vil kunne plasseres i rekken av hendelser vedkommende opplever å være et offer for, og ikke kan eller ser mening i å gjøre noe med.

Antonovskys (1996, 1987/2012) teori om OAS ligner på Banduras (eks. 1999, 2006b) teori om mestringsforventning og det å være agent i eget liv, noe Antonovsky selv også kommenterer. Han sammenligner eksempelvis «intensjonalitet» i det å være agent, med sine egne begreper «meningsfullhet» og «begripelighet» – fordi det å ha en hensikt og en plan forutsetter at man opplever situasjonen meningsfull og forstått – og «mestringsforventning» med «håndterbarhet» – fordi dette dreier seg om hvorvidt man tror man vil kunne håndtere situasjonen (Antonovsky 1987/2012). Teoriene skiller seg imidlertid fra hverandre ved at Antonovskys (1987/2012) OAS er en relativt stabil og gjennomgripende holdning, mens Banduras (eks. 1999, 2006b) begreper i større grad er kontekstavhengige.

Oppsummerende refleksjoner

Ifølge Antonovsky (1996, 1987/2012) og Eriksson og Lindström (2006), har altså en persons OAS sammenheng med vedkommendes helse, og med hvordan han fortolker stimulus som kan medføre stress. Styrking av OAS vil med utgangspunkt i det ovennevnte kunne virke forebyggende når det gjelder langsiktige konsekvenser av kriser, og ettersom barn har færre livsopplevelser enn voksne, er det naturlig å tenke at deres OAS er mer sårbar for kriser enn voksnes. Basert på de nevnte forutsetningene for sterk opplevelse av meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet (Antonovsky, 1996, 1987/2012), synliggjøres det at det i etterkant av en krise – og ellers for øvrig – er viktig at lærere tilrettelegger for stabilitet, balanse mellom krav og mestring, og en opplevelse av medbestemmelse, og slik fostre gjentatte erfaringer med potensial til å styrke elevers OAS. Inn i denne studien er det med bakgrunn i dette interessant å se nærmere på hvordan lærere vektlegger stabilitet, balanse og/eller medbestemmelse for elever som har mistet en forelder. Videre, gjennom lærernes stemmer, vil det være av interesse å vinne innsikt i hvilken betydning elevenes OAS kan ha for deres håndtering av egen krise og hva de opplever å behøve fra sine lærere. Og videre, hvordan kan lærernes OAS innvirke på hvordan de opplever å håndtere sine elevers kriser?

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg skildre og redegjøre for studiens metodiske momenter, altså veien mot å besvare problemstillingen: «Hvilke erfaringer har tre lærere i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav?». Kapittelet er ment å belyse hvilket fundament mine resultater bygger på, og samtidig synliggjøre systematikken i arbeidet mitt, ettersom forskning fordrer nettopp det – en systematisk tilnærming til det som studeres (Kleven, 2014b; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Jeg vil begynne med å gi en kort begrunnelse for beslutningen om kvalitativ metode, og intervju som datainnsamlingsstrategi. Deretter vil jeg presentere studiens deltakere, og gi en detaljert fremstilling av forskningsprosessen – fra planlegging av intervju til gjennomføring, transkripsjon, analyse og fremstilling av empiri. Jeg vil avslutte kapittelet med å drøfte studiens kvalitet, herunder egen forforståelse og etiske aspekter som ikke diskuteres underveis.

3.1 Kvalitativ metode

Hvilke fremgangsmåter en benytter seg av i en studie, bør baseres på hva en ønsker å finne ut (Kleven, 2014b; Moen & Karlsdóttir, 2011; Silverman, 2013), og slik var det også for meg i dette prosjektet. Fokuset mitt høsten 2016, var læreres erfaringer i møte med elever i krise, og jeg behøvde følgelig en tilnærming som kunne hjelpe meg med å få innsikt i lærerperspektivet. Jeg anså det mest formålstjenlig å velge en kvalitativ innfallsvinkel i den forbindelse. Dette gjorde jeg til dels fordi et typisk trekk ved kvalitativ forskning er å undersøke forskningsdeltakernes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser (Dalen, 2004; Postholm, 2010; Tjora, 2017), ved å innta det som betegnes som et emisk perspektiv, som innebærer å prøve å se og beskrive deltakernes verden fra deres synsvinkel (Guðmundsdóttir, 2011) – i mitt tilfelle: lærernes. Formålet med dette er å forstå hvordan folk tolker og forklarer sine opplevelser, og hvordan de skaper mening i sine liv (Merriam, 2009). Kvalitative studier har for øvrig sin styrke i muligheten de gir til å utvikle dyptgående forståelse av egenskaper eller kvaliteter ved det som studeres (Larsson, 2005; Thagaard, 2013), gjennom blant annet fleksible design og ofte relativt små utvalg som man har en fysisk nærhet til (Kleven, 2014b; Merriam, 2009; Moen & Karlsdóttir, 2011; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Disse styrkene var med på å veie opp for valg av kvalitativ metode, ettersom det var nettopp en dyptgående forståelse av læreres erfaringer jeg ønsket, heller enn å få innsikt i kvantiteter og kausaliteter – som en typisk kvantitativ fremgangsmåte kanskje kunne ha gitt meg (Merriam, 2015; Ringdal, 2013).

3.2 Intervju som forskningsmetode

Intervju som metode for å generere data til forskning, er ifølge Tjora (2017), den mest vanlige innen kvalitative studier. I ordets bokstavelige betydning, ligger det at det dreier seg om synspunkter («views») som deles mellom («inter») to eller flere parter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer at synspunktene som fremkommer i intervjuet, og følgelig kunnskapen som produseres, er intersubjektiv og interrelasjonell, i den forstand at den avhenger av samspillet mellom intervjueren og den intervjuede, og den sosiale konteksten samtalen foregår i (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Valg av intervju fremfor andre kvalitative metoder, beror på at jeg i denne studien ønsket innsikt i læreres erfaringer, historier og refleksjoner knyttet til deres egne roller i møte med elever i krise – noe intervju anses å være særlig egnet til (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013; Tjora, 2017), i motsetning til for eksempel observasjon, som er bedre egnet til å studere atferd (Tjora, 2017), og hvordan folk forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) formulerer det ganske enkelt slik: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (s. 18), og det var nettopp det jeg ville med dette prosjektet.

Intervjuer kan ta mange ulike former, avhengig av hva som er studiens formål, og hvilket epistemologisk syn man har – altså synet på hva kunnskap er og hvordan den tilegnes – ettersom begge deler vil kunne påvirke hvordan spørsmålene i et intervju formuleres, hvilken rolle intervjueren tar, og hvilken rolle den intervjuede gis (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuer kan spenne fra i den ene enden å være helstrukturert, hvor man leser rett av et spørreskjema, til den andre enden å være ustrukturert, hvor intervjuingen improviseres og ligner mer på en vanlig samtale (Kleven, 2014a; Kvale & Brinkmann, 2015). Til forskjell fra et lukket spørreskjema som forenklet sagt ikke gir «svar på mer enn det som er blitt spurt om» (Kleven, 2014a, s. 37) vil et kvalitativt intervju, som da er mindre strukturert av natur, gi intervjupersonen² et uendelig bredt spekter av svarmuligheter (Kvale & Brinkmann, 2015), og samtidig anledning til å dreie samtalen i en retning som intervjueren ikke hadde tenkt på i forkant (Tjora, 2017). Det kvalitative intervjuets fleksibilitet anså jeg fordelaktig med tanke på denne studiens problemstilling, da jeg var av den oppfatning at en dynamisk samtale, hvor deltakerne kunne fortelle relativt fritt, i større grad enn et sterkt strukturert intervju, ville kunne få frem nyansene i læreres erfaringer i arbeidet med elever i krise – i spennet mellom å

² Inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) benyttes her «intervjuperson» eller «intervjudeltaker» om den intervjuede heller enn «informant», for å fremheve vedkommendes deltakende rolle i kunnskapsproduksjonen.

skulle gi omsorg og støtte eleven i å møte skolens krav. En ulempe er dog at dess mindre struktur et intervju har, altså dess mindre som er planlagt på forhånd, dess større ferdigheter og sensitivitet kan hevdes å kreves av intervjueren i selve intervjusituasjonen, og også etterpå, i analysearbeidet. Dette blant annet fordi vedkommende er nødt til å ta flere ting på sparket, avgjøre underveis hvilke tråder som skal følges opp og hvilke som ikke skal det, og stille de «riktige» oppfølgingsspørsmålene (Kleven, 2014a; Kvale & Brinkmann, 2015), noe som naturligvis krever en særskilt oppmerksomhet på hva den intervjuede sier og ikke sier, og hvordan det som sies, sies. Det vanligste er imidlertid å velge en hybrid mellom strukturert og ustrukturert intervju, altså et såkalt et såkalt semistrukturert intervju (Dalen, 2004; Thagaard, 2013; Tjora, 2017), og det var også det jeg bestemte meg for i begynnelsen av denne studien. Et semistrukturert intervju baseres på en intervjuguide som gjerne inneholder temaer intervjuet skal inkludere, og forslag til spørsmålsformuleringer, uten at intervjueren er bundet til å lese spørsmålene slik de står, ei heller å følge temaene kronologisk (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015). En slik intervjuform bevarer således fleksibiliteten kvalitative studier tillater, uten at alt overlates til tilfeldighetene. Ettersom jeg på forhånd følte et behov for å støtte meg på noe gjennom intervjuene, og i tillegg ville være sikker på at intervjuene skulle være innoom temaer som kunne fange opp et eventuelt spenningsfelt mellom omsorg og krav, uten å måtte bekymre meg i overkant over intervjupersonenes grad av snakkesalighet, fant jeg det fordelaktig å benytte meg av en semistrukturert intervjuform. Jeg var også av den oppfatning av at et semistrukturert intervju ville innebære en mer systematisk arbeidsprosess for meg, og slik sett hjelpe meg å møte forskningens nevnte fordring om systematikk.

3.3 Utvelging og presentasjon av deltakerne

I kvalitative studier, benytter man seg gjerne av det som kalles strategisk utvalg (Thagaard, 2013), det vil som navnet tilsier, innebære å velge deltakere strategisk, med hensyn til hva som er studiens formål. I intervjusammenheng vil det typisk være deltakere som man antar at kan «uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2017, s. 130). For å få innsikt i læreres erfaringer i arbeidet med elever i krise, behøvde jeg derfor lærere med nettopp denne typen erfaring, og jeg så meg nødt til å lage et kriterium for utvelging. Kriteriet jeg endte opp med, var at deltakerne enten måtte ha, eller ha hatt, opplæringsansvar for elever i krise, ettersom studiens problemstilling dreide seg om å støtte disse elevene i møte med skolens krav. Da gjenstod spørsmålet om hvor mange jeg skulle rekruttere, og hvordan jeg skulle gjøre det. Thagaard (2013) hevder størrelsen på et utvalg kan vurderes ut ifra et metningspunkt. Det betyr enkelt sagt at man skal ha et utvalg som er stort nok til at man kan

få svar på det man spør om, og avhenger derfor av studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgelig er det ingen fasit når det gjelder antall deltakere. Thagaard (2013) tilføyer dog at det ikke bør være større enn at analyseprosessen blir overkommelig, mens Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at det kan være fordelaktig å intervju et lite utvalg, slik at man kan bruke mer tid på analyse og forarbeid. Jeg bestemte meg derfor for at tre til fire deltakere ville være passende for mitt prosjekt, med tanke på masteroppgavens rammer, da jeg var av den oppfatning at det ville være bedre å analysere et fåtall intervjuer grundig, enn å analysere et større antall overflatisk. Selve rekrutteringen foregikk ved at jeg sendte en henvendelse til personer i mitt nettverk som med stor sannsynlighet kjente lærere som kunne være aktuelle for studien min. Mine bekjente tok deretter kontakt med personer de antok ville passe kriteriene, og ga meg kontaktopplysningene deres etter disse hadde samtykket til det. Av hensyn til deltakernes anonymitet, har jeg i ettertid fundert på om et bedre alternativ ville ha vært å spurt mine bekjente om å videreformidle mine kontaktopplysninger direkte til antatte aktuelle deltakere, slik at det ikke ville ha blitt et mellomledd. På den annen side, ville det kanskje ha utgjort mer bry for deltakerne å ta initiativ til å kontakte meg enn omvendt, og slik sett var det kanskje enklere for dem å gjøre det på den måten jeg gjorde det. Etter hvert som jeg fikk forslag til deltakere som hadde sagt seg villige, sendte jeg dem en skriftlig henvendelse (vedlegg 1), hvor jeg presenterte meg selv og studien min kort, og undersøkte om interessen var til stede. Deretter sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) på e-post, i henhold til plikten om å innhente informert samtykke (NESH, 2016).

Det viste det seg imidlertid at det skulle være vanskelig å få tak deltakere, og med én som trakk seg, og én ikke passet med utvalgsriteriet, endte jeg til slutt opp med tre kandidater, fra tre forskjellige fylker i Norge: «Bjørn», «Anne» og «Katrine». Bjørn er 46 år gammel, utdanna allmennlærer med 20 års erfaring i skolen. Han har vært kontaktlærer for flere elever i ulike typer kriser i barneskolen. Anne er 50 år gammel, utdanna allmennlærer med 18 års erfaring i skolen, hvorav 11 som lærer. I likhet med Bjørn, har hun arbeidet med flere elever i ulike typer kriser i barneskolen, men når det gjelder dødsfall av foreldre, har hun kun erfaring som faglærer til disse elevene. Katrine er 40 år gammel, med realfaglig mastergrad og praktisk-pedagogisk utdanning. Hun har litt over 14 års erfaring som faglærer og kontaktlærer i ungdomsskolen. Som de andre to, har Katrine arbeidet med flere elever i ulike typer kriser, både som kontaktlærer og faglærer. Lærerne har hver seg erfaring med foreldre som har dødd grunnet langvarig, fysisk sykdom, og mer plutselige hendelser som trafikkulykker eller selvmord.

3.4 Forholdet mellom teori og empiri

Teorikapittelet i denne studien, tok sin form etter mesteparten av analysearbeidet var «ferdig», selv om jeg på forhånd antok at jeg kunne bruke Noddings (1988, 2012, 1984/2013) for å forstå omsorgsperspektivet, og teoriene til Bandura (eks. 1999, 2006b) og Antonovsky (1996, 1987/2012) for å forstå lærernes erfaringer av elevenes reaksjoner, og derved lærernes erfaringer knyttet til eget arbeid i møte med elevene. Det var nemlig først gjennom analysearbeidet at disse teorienes relevans for å forstå lærernes erfaringer knyttet til eget arbeid, ble tydelig for meg. Det er også derfor det inkluderes lite teori i empirikapittelet. Når det gjelder søk etter tidligere forskning, var dette en todelt prosess. Jeg begynte med overordnede søk da jeg skulle spisse problemstillingen min, og baserte meg i hovedsak på informasjon tilgjengelig ved Senter for krisepsykologi, for å finne ut om temaet mitt var forsket på fra før. Den inngående, systematiske søkingen foregikk imidlertid etter store deler av min egen analyse var ferdig. Jeg søkte for det meste i Google Scholar og ORIA, i tillegg til at jeg benyttet ulike forskningsdatabasers koblinger til såkalte «lignende» artikler, og dessuten henvisninger i annen relevant forskning og litteratur på området. Jeg brukte blant annet følgende søkefraser, alene eller i kombinasjon (på norsk og engelsk): *coping, school, teacher, helpers, loss of parent/parental loss, crisis/crises/critical incidents, death education, grief/grieving/bereavement/mourning/trauma/traumatic, children/adolescents/students*, med flere, i tillegg til at jeg søkte etter forskere jeg visste hadde undersøkt feltet. Alle antatte relevante artikler, samlet jeg viktigste funn fra i en tabell, for enkelt å kunne finne igjen hvilke artikler som inneholdt hva. Jeg har dermed hatt det som kan kalles en abduktiv tilnærming til studien, det vil si en tilnærming hvor man i stor grad drives av empiri, men som erkjenner teoretisk påvirkning i begynnelsen av, eller underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017). I mitt tilfelle har litteratur, tidligere forskning og teori trolig hatt størst preg på utforming av studiens problemstilling, og drøftingen av empirien i kapittel 5.

3.5 Forskerrollen og forforståelse

Den som forsker, og den kulturelle konteksten forskeren befinner seg i, vil alltid spille en rolle for forløpet i et forskningsprosjekt, og følgelig også for funnene og presentasjonen av disse, ettersom ingen prosjekter drives av seg selv. Kvalitativ forskning bygger på en fortolkningstradisjon der det erkjennes at komplett nøytralitet ikke finnes, og dette er da heller ikke et mål (Tjora, 2017). Man starter ikke forutsetningsløst – eller uten en forforståelse, som filosofen Gadamer kalte det (Hjardemaal, 2014) – og Kjeldstadli (1999) hevder det er naivt å skulle tro at man gjør det. Før og underveis i denne studien har jeg foretatt mange vurderinger

og fortolkninger, og disse har jeg basert på mitt til enhver tid gjeldende kunnskaps- og erfaringsgrunnlag – et grunnlag som ikke er identisk med noen andres. Dette har altså formet meg, og derfor også denne studien. I intervjustudier er forskerens rolle kanskje særlig fremtredende, med tanke på at kunnskapen i et konstruksjonistisk perspektiv som nevnt er intersubjektiv og interrelasjonell (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Den er avhengig av samspillet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder faktisk at intervjueren er en intervjustudies viktigste verktøy når det gjelder kunnskapsinnhenting. Hvordan intervjueren forstår den intervjuedes utsagn, vil som i andre deler av studien, baseres på forforståelsen, og vil derfor nødvendigvis også påvirke dialogen (Dalen, 2004), på godt og vondt. Mens kunnskap og erfaringer knyttet til temaet som studeres på den ene siden kan bidra til at det stilles gode spørsmål (Kleven, 2014a; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017), kan det også gjøre det vanskelig å ta nye standpunkt (Tjora, 2017). Det er derfor vesentlig å reflektere over sin egen posisjon, og foreta en eksplisitt redegjørelse for sin egen antatte påvirkning på prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013), slik at man kan regulere sin egen forståelse underveis (Repstad, 1993, i Tjora, 2017), og slik at studien kan kontekstualiseres og etterprøves (Larsson, 2005). Dette er imidlertid ingen enkel sak, da en persons forforståelse praktisk talt vil bestå av alt han har tenkt og vet, men gjennom å bestrebe seg på å belyse hvilke erfaringer som antas å være relevante for studien, vil det bli enklere å vurdere forskningens kvalitet (Larsson, 2005), som jeg vil komme tilbake til nedenfor.

Denne studiens tema ble inspirert av en erfaring jeg hadde i praksis, hvor en av elevene rakk opp hånden en dag og sa «Farmor døde i går». Det var ikke meg eleven fortalte dette til, men utsagnet bidro likevel til en usikkerhet knyttet til hva som ville ha vært «riktig» respons. Usikkerheten jeg kjente på, kan ha hatt en ubevisst påvirkning på hvordan jeg har fortolket usikkerheten til lærerne i denne studien, men hvorvidt dette er negativt eller positivt er vanskelig å svare på. Selv tror jeg at min erfaring har hjulpet meg å forstå dem bedre, kanskje særlig Katrine og Bjørn, som i større grad enn Anne, ga uttrykk for usikkerhet i arbeidet – ikke bare eksplisitt, men også gjennom kroppsspråk og stemmeleie. En annen personlig erfaring som kan ha hatt betydning for forløpet av studien, er at faren min døde like før jul da jeg gikk i femteklasse, og jeg har derfor erfaringer med studiens tema fra et elevperspektiv. Jeg vil dog presisere at jeg ikke husker mye av mine læreres håndtering av det hele, og jeg tror derfor ikke det har ført til at jeg har hatt en forutinntatthet når det gjelder læreres krisehåndtering, selv om det trolig har hjulpet meg til å leve meg inn i deltakernes fortellinger. Jeg har sannsynligvis også, som nevnt, blitt påvirket av litteraturen som ble lest i

forkant av intervjuene, og etter hvert også av forskningen og teoriene jeg har lest, selv om brorparten av dette ikke ble lest før etter gjennomføringen av intervjuene og fremstillingen av empirien var nesten ferdig. I tillegg har hvert intervju justert min gjeldende forståelse, og dermed også hatt innvirkning på hvordan jeg har forstått neste intervju, og senere analyser av dem. Alle mine fortolkninger av de empiriske utsagnene som presenteres i neste kapittel, er preget av mine fortolkninger av intervjuene i sin helhet. Jeg har dog hele tiden hatt et bevisst forhold til min egen rolle og – i den grad det er mulig – forsøkt å skille mine egne tolkninger fra empirien slik den presenteres i neste kapittel, slik at leseren gis anledning til å vurdere mine fortolkninger og deres gyldighet.

3.6 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

Jeg begynte med utformingen av intervjuguiden i begynnelsen av januar 2017, og arbeidet med den frem til midten av februar, mens jeg leste masteroppgaver og annen litteratur om barn i sorg og krise. Dette gjorde jeg for å danne en viss oversikt over feltet, slik at det skulle bli enklere for meg å sette meg inn i intervjudeltakernes erfaringer, og stille de «riktige» spørsmålene – ikke bare i henhold til erfaringene, men også i henhold til studiens problemstilling – noe blant annet Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler. Samtidig ville jeg unngå å ha for mange hypoteser på forhånd, fordi jeg ønsket å være åpen for å la studien ta en annen retning enn jeg først hadde planlagt. Som inspirasjon til utvikling av guiden, og for å forberede meg selv som intervjuer, gjennomførte jeg ganske tidlig et uformelt prøveintervju med et familiemedlem, som er pedagog, og på det gjeldende tidspunktet hadde hatt erfaring med en elev som hadde mistet en forelder. I samtalen med henne, fikk jeg innblikk i hva arbeidet med elever i krise *kan* bestå i, og den endelige guidens (vedlegg 3) temaer ble utvikla på bakgrunn av prøveintervjuet, og litteraturen om sorg og krise, med problemstillingen min som los. Intervjuguiden ble jobbet grundig med, både med tanke på form og innhold, fordi begge deler ville ha betydning for samtalenes utvikling. Formuleringene var inspirert av Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2015), og ble forsøkt utformet relativt åpne, og på en måte som skulle oppfordre den intervjuede til å fortelle om sine erfaringer med egne ord. Guiden bærer altså ikke preg av krisepedagogisk litteratur eller teori, selv om dette ble lest i forkant. Guidens første spørsmål, etter en introduserende brif, ble inkludert fordi jeg ønsket å vite hva lærerne i ville komme til å fremheve fra arbeidet med elever i krise, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015), som hevder introduksjonsspørsmål av denne typen åpner for at «intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes» (s. 166). Videre formulerte jeg spørsmål knyttet til lærernes

erfaringer, fordelt i epoker for å unngå at de skulle bli så åpne at de ville bli for vanskelige å svare på. I hver epoke går spørsmålene fra konkret til abstrakt, eksempelvis fra «(...) Kan du fortelle meg litt om denne perioden?», til «Kan du huske om du hadde noen forventninger til deg selv?». Det ble oppført forslag til oppfølgende spørsmål ved siden av hver av hovedspørsmålene, slik som «Kan du fortelle mer om det?» og «Hvordan opplevde du det?», som var ment å oppmuntre lærerne til å gi utfyllende svar. Etter hovedspørsmålene, plasserte jeg avrundende, generelle spørsmål om elever i krise, og holdninger knyttet til hvordan lærere kan forberede seg på å møte disse elevene. Disse ble plassert mot slutten fordi de ikke skulle påvirke intervjupersonenes svar hva angår deres egne erfaringer, i tillegg til at de sannsynligvis ville være lettere å svare på etter en samtale om nettopp deres erfaringer med elever i krise. Guiden ble så avsluttet med en debrifende del, og jeg testet den på nytt på samme person som jeg gjennomførte første prøveintervju på, i tillegg til at jeg sendte den til en lærervenninne av meg, for å sjekke om spørsmålene fremstod som logiske, tydelige, og – ikke minst – mulige å svare på.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på hver sine dager, i slutten av februar og 1. mars. Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2017) fremhever intervjusituasjonens betydning for kunnskapen som produseres i intervjuer, fordi den på godt og vondt kan påvirke det som fortelles, kanskje særlig når det gjelder mulige forstyrrelsesmomenter, og følelsen av trygghet. Dette var noe jeg hadde i bakhodet da jeg avtalte intervjuene, og selv om jeg tilbudte lærerne å velge tid og sted selv, slik at intervjuene skulle oppleves minst mulig til bry for dem, hadde jeg likevel et håp om at intervjuene kunne foregå på et lukket rom på de respektive lærernes arbeidsplasser – noe de også endte opp med å gjøre. Det var flere årsaker til at jeg ønsket dette. Den ene, var at jeg ville gjennomføre intervjuene på steder lærerne var kjent med, fordi jeg antok det ville oppleves tryggere for dem. Den andre, var at jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på et sted som var knyttet til studiens tema – altså skolen – i håp om at dette da ville gjøre det enklere å reflektere over erfaringer oppstått i skolesammenheng. Den tredje, var at jeg ville gjennomføre intervjuene på et sted hvor det var minimalt med forstyrrelser og – med tanke på konfidensialitet – på et sted hvor det ikke var flere personer enn meg selv og den intervjuede.

Hvert intervju åpnet med en kort brif, hvor jeg repeterte hvorfor jeg var der, hva som var temaet for intervjuet, fortalte at jeg ønsket umiddelbare tanker og innsikt lærernes unike opplevelser, og presiserte at ingen erfaringer kan være «feil», fordi de er den gjeldende

lærerens erfaringer. Videre påminnet jeg lærerne om deres taushetsplikt overfor sine elever, og at datamaterialet ville bli anonymisert. Deretter skrev de under på samtykkeskjemaet som tidligere hadde blitt sendt dem på e-post, før jeg skrudde på diktafonen, og ba dem presentere seg og fortelle om sin yrkesbakgrunn. Fordi deltakerne var svært åpne og ga mye av seg selv under intervjuene, endte jeg opp med å stille færre spørsmål enn planlagt, og selv om vi var innom intervjuguidens temaer, var det flere av områdene lærerne dekte på egen hånd. Katrine og Bjørn hadde erfaringer med mange elever, men hadde hovedfokus på sine første elever i krise, mens Anne pratet litt om alle. Jeg forsøkte å innta en hovedsakelig lyttende rolle, passet på at jeg ikke var moraliserende eller vurderende, og drev samtalene med korte pauser, «ja»-er og «mm»-er. Jeg noterte veldig lite underveis, selv om jeg egentlig hadde planlagt det på forhånd, fordi jeg ble så revet med i lærernes sterke fortellinger. Særlig i intervjuet med Bjørn, hvor han selv fremstod tydelig berørt av sine historier, noe han også kommenterte at han var. Intervjuet med Bjørn hadde et kvarters pause halvveis, og selve lydopptaket varte i underkant av 90 minutter. Lydopptakene med Anne og Katrine varte i underkant av 50 minutter hver. Etter båndopptakeren stoppet, hadde jeg 10–30 minutter debrif, med løs prat om andre temaer, i tillegg til at jeg spurte om lærernes opplevelse av intervjuet, om de hadde noen spørsmål til meg. De ble også tilbudt å lese transkripsjon og oppgave, men takket nei til det første og ja til det andre.

3.8 Transkripsjonen

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det ikke noe fasitsvar når det gjelder hvem eller hvordan man skal transkribere – altså transformere fra muntlig til skriftlig form – men de understreker at det er viktig å tydeliggjøre hvordan man har gjort det. Jeg valgte å transkribere lydopptakene selv, da jeg mente det ville gi meg en god anledning til å bli godt kjent med min egen empiri, og fordi jeg da kunne inkludere kommentarer fra intervjusituasjonene som ikke var mulig å høre på opptakene, ettersom et lydopptak er en abstrahert versjon av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet med Anne, illustrerte hun for eksempel hvordan en av hennes elever holder rundt et bilde, og dette opplevde jeg essensielt å inkludere i transkripsjonsdokumentet. Det var derfor viktig for meg å transkribere intervjuene mens de var ferske i minnet. Intervjuet med Bjørn transkriberte jeg samme dag som intervjuet foregikk, mens de to andre intervjuene måtte jeg, av praktiske årsaker, transkribere etterfølgende dager. Jeg valgte å gjennomføre transkripsjonene tilnærmet ordrett, av hensyn til pålitelighet og lojalitet overfor deltakerne, med unntak av at jeg, av hensyn til anonymitet og for å skape bedre leseflyt i teksten, transkriberte på bokmål fremfor deltakernes dialekter.

Intervjuene ble transkribert i sin helhet, og alle deltakernes pauser, «eh»-er og «mm»-er var med, slik at transkripsjonene skulle være så lojale som mulig mot deltakerne. Stedsnavn og personnavn ble anonymisert underveis. Jeg inkluderte transkripsjonsnøkkel øverst i hvert dokument (vedlegg 4), hvor jeg beskrev hva de ulike tegnene i teksten betydde.

Transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet til opptakene på halv hastighet, og skrev parallelt med lyttingen – inn i en tabell i Word for å tydelig skille mellom mine utsagn og intervjupersonenes utsagn. Jeg lyttet totalt til alle opptakene 6 ganger hver, mens jeg leste gjennom transkripsjonene, for å forsikre meg om at jeg hadde skrevet alt rett – og rettet opp teksten der jeg ikke hadde det. Det er kun ett ord i et intervju jeg ikke klarte å identifisere, men dette var heldigvis i et segment av intervjuet som ikke var relevant for oppgavens tema. Transkripsjonsarbeidet tok anslagsvis 16 timer, og svært mye av denne tiden gikk til verifisering av samsvar mellom tekst og lyd. Etter transkriberingen ble alle opptakene slettet.

3.9 Analyseprosessen

I kvalitative studier som denne, foregår ideelt sett analysen samtidig med datainnsamlingen (og transkriberingen), fordi man har et klart fokus (Merriam, 2015), og tolker kontinuerlig gjennom intervjuets gang (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på dette er hvordan mine underveisrefleksjoner fra intervjuet med Bjørn, påvirket min fortolkning av de neste intervjuene. Jeg husker blant annet at han fortalte meg hva han lagde til middag første gang han opplevde å være lærer for en elev i krise, og dette fikk meg til å tenke over hvor mye en elevs krise kan påvirke elevens lærer. Disse refleksjonene hadde jeg i bakhodet i møte med de andre lærerne. Til tross for analyser underveis, er det vanlig å omtale den prosessen som foregår ved bearbeiding av empirien, som analyseprosessen, og det er denne jeg vil omtale i det følgende. Kvale og Brinkmann (2015) forteller at det er i denne prosessen «[i]ntervjupersonens egen forståelse hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet» (s. 222). Oppdraget mitt var med andre ord å forsøke å finne ut hva mine 54 sider med transkripsjon egentlig handlet om – eller rettere sagt hva de opprinnelige intervjuene handlet om – og hvordan jeg kunne gjenskape og presentere de intervjuedes fortellinger på best mulig måte, i et lite kapittel. Gjennom en åpen, empirinær tilnærming, ønsket jeg å finne ut hva hver enkelt lærers unike historie handlet om, hva lærerne hadde til felles, og hva som var ulikt.

Analysearbeidet var en omstendelig prosess, som jeg begynte med like etter siste transkripsjon var ferdiggjort. Jeg startet med å lese én transkripsjon, for deretter å lese den på

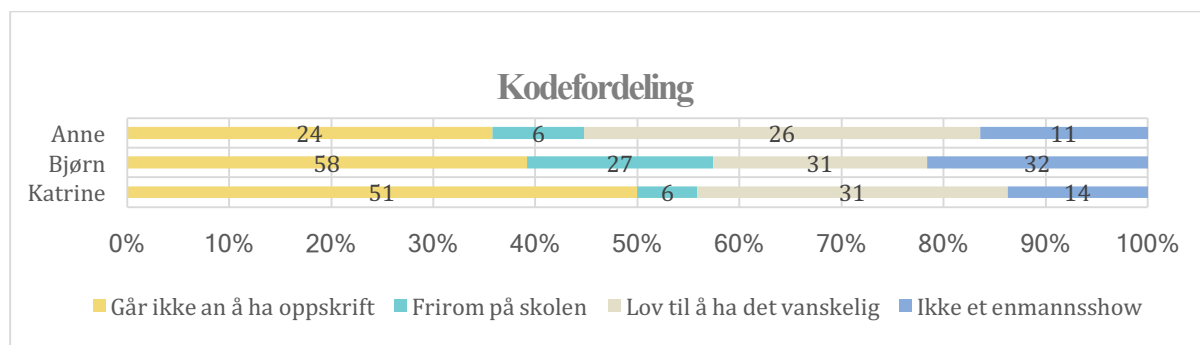
nytt, og denne gangen markere tekstutdrag som skilte seg ut på en eller annen måte. Utdragene markerte jeg med ulike fargekoder – positive og negative, på lærernivå og elevnivå – for å kunne få et raskt overblikk over temaer og følelser som gjentok seg. Deretter gikk jeg i gang med å kode datamaterialet, en prosess som kort sagt innebærer å lage kodeord fra segmenter av tekst, for å karakterisere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). I første omgang foregikk det ved at jeg skrev korte setninger, formulert med den gjeldende intervjudeltakerens ord, i en kolonne ved siden av transkripsjonen, som skulle oppsummere de lengre empiriske utsagnene, og danne utgangspunkt for koder. Denne ideen til fremgangsmåte er delvis inspirert av Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelser av meningsfortetting – et foreslått førstesteg i en meningskonsentrert analyse, hvor man forkorter lengre utsagn og fremhever det som anses som mest vesentlig. Hovedinspirasjonen er imidlertid fra kodeprosessen som presenteres i den såkalte stegvis-deduktive induktive metode (SDI), hvor man gjennom å ha en så induktiv eller empirinær tilnærming som mulig, skal trekke ut essensen av intervjuutsagnene, helst med de intervjuedes egne begreper, og følgelig «ivareta det helt spesifikke materialet» (Tjora, 2017, s. 197). Dette skal deretter sorteres i grupper, og danne grunnlag for et analysekapittel. Jeg benyttet meg av Tjoras (2017) kodetest i selve kodedanningen, som går ut på at kodene ikke skal kunne ha blitt generert på forhånd, og at de skal representere hva deltakerne faktisk sier, fremfor det tematiske innholdet i utsagnene deres. En kode i intervjuet med Katrine var for eksempel «Man har jo ikke øvd på å snakke om døden», og denne representerte et lengre segment, som egentlig bestod av 78 ord. Influert av bruken av memoer i forskningsmetoden «Grounded Theory» (Corbin & Strauss, 2008, i Thagaard, 2013), og hva Tjora (2017) omtaler som empirisk-analytiske referansepunkter i SDI, skrev jeg ned underveisrefleksjoner basert på kodene, som jeg tenkte at kunne komme til å bli nyttige for den endelige analysen som presenteres i neste kapittel. «Hvem man er som person, modning, og livserfaring» var et slikt empirisk-analytisk referansepunkt, og viste seg med tiden å utgjøre et gjennomgående poeng i empirien.

Etter det første intervjuet var ferdig kodet, gikk jeg over til å sortere kodene tematisk, for å få et bilde av intervjuets gjennomgående temaer, en prosess som ofte betegnes som «kategorisering» (eks. Kvale & Brinkmann, 2015), men som her beskrives som «kodegruppering», inspirert av Tjora (2017). Kodegrupperingen foregikk ved at jeg lagde en tabell i Word med to kolonner, den ene for kodene, og den andre for kodegruppene. Hver rad i tabellen tilsvarte en ny kodegruppe, hadde en unik skyggeleggingsfarge, og inkluderte alle kodene som etter mine vurderinger tilhørte den respektive gruppa. På den måten ble det enkelt

å se størrelsen på hver kodegruppe, og like enkelt å skille de ulike gruppene fra hverandre. Kodene ble for øvrig autonummerert underveis, slik at hver kodes plassering skulle gå raskere å finne igjen til senere analyse. Jeg gjentok samme prosess med de to neste intervjuene, og førte kodene fra disse inn i samme tabell som det første. Dette resulterte i et 26 sider langt dokument, med 12 kodegrupper bestående av 335 empirinære koder, og en restgruppe bestående av 49 koder som opplevdes irrelevante for studien. Kodegruppene fikk unike navn, som i likhet med kodene selv, ble formulert med deltakernes ord, og var ment å beskrive kjernen i kodene de inneholdt. Dette var utfordrende, fordi jeg var bekymret for om jeg kom til å bagatellisere deler av empirien ved å lage «feil» navn på gruppene, altså navn som ikke godt nok fanget tematikken i dem, og i begynnelsen hadde jeg derfor flere forslag til kodegruppenavn. Dette ble dog tydeligere dess mer jeg jobbet med å systematisere kodene, fordi jeg ble så godt kjent med min egen empiri underveis, og det var gjennom kodegrupperingsprosessen at jeg virkelig begynte å se mønster i dataene mine, og at jeg hadde funnet noe nyttig, og noe som ville være viktig å formidle til et publikum.

Da jeg skulle forsøke å sette ord på studiens hovedtemaer i en e-post til veilederen min, innså jeg imidlertid at jeg – sannsynligvis i frykt for å komprimere empirien min for mye – hadde endt opp med et unødvendig stort antall kodegrupper. Med dette mener jeg ikke at det er noen fasit på hvor mange grupper man skal ha, men flere av kodegruppene var smale og inneholdt få koder. Enkelte grupper gikk dessuten over i hverandre, selv om de omhandlet de samme temaene. Jeg bestemte meg derfor for å slå sammen flere av kodegruppene, og forsøkte å forholde meg til kriteriene i Tjoras (2017) kodegrupperingstest, som går ut på at hver gruppe skal være tematisk ensartet og ulik de andre gruppene. Jeg følte dog at dette var et uopnåelig ideal, fordi jeg stadig klarte å argumentere overfor meg selv at en kodegruppe tematisk sett kunne likne en annen, på et eller annet nivå, og at flere koder derfor kunne ha passet i flere grupper. Jeg endte likevel til slutt opp med å redusere de 12 kodegruppene til 5 grupper. Da jeg hadde kommet hit, følte jeg endelig at jeg hadde klart å systematisere kodene mine på en oversiktlig måte, og at jeg hadde funnet studiens hovedtemaer, til tross for at enkelte koder fremdeles følte som de kunne passe inn i flere kodegrupper. Planen min var så å legge frem og analysere intervjuutsagn som på best mulig måte kunne beskrive de enkelte kodegruppens innhold i et empirikapittel, men etter jeg hadde laget et diagram over kodefordelingen og begynt å finne frem segmenter av intervjuer jeg ville presentere, viste det seg at den ene kodegruppa måtte utelates. Gruppen het «Vanskelig for de andre elevene òg», og dreide seg om reaksjonene hos de andre i klassen, og hvilken tilleggsutfordring det utgjør for læreren å

forholde seg til 25 triste, sjokkerte og fortvilte medelever, som heller ikke er vant til døden. Selv om dette var veldig interessant og hadde vært spennende å diskutere, utgjorde det en veldig liten del av den totale empirien – mindre enn jeg i utgangspunktet trodde da jeg lagde gruppa – og den måtte dermed prioriteres bort, til fordel for funn som bedre illustrerte lærernes erfaringer med elever i krise, og var mer relevante for problemstillingen. Den endelige kodefordelingen, blant kodegruppene som er representert i empirikapittelets 7 avsnitt, er som følger:



Figur 1 Oversikt over antall koder per kodegruppe per intervjuperson

Det er viktig å presisere at dette diagrammet ikke viser hvor mye hver intervjudeltaker snakket om de ulike temaene. Det den derimot viser, er hvordan kodene fordeler seg hos hver intervjudeltaker, i de fire gruppene som er inkludert i empirikapittelet. Diagrammet gir derfor et forenklet bilde av hva jeg har bygget nevnte kapittel på, og illustrerer den overordnede forståelsen jeg hadde av empirien min idet jeg begynte med kapittelet, etter å ha bearbeidet 54 sider med transkripsjon og over 300 koder. Selv om jeg i utgangspunktet hadde tenkt til å bruke de fire kodegruppene som inndeling i presentasjonen av empirien, som Tjora (2017) foreslår, oppdaget jeg underveis at dette var en uoversiktlig måte å gjøre det på, fordi den første og største gruppa, «Går ikke an å ha oppskrift», viste seg å utgjøre en rød tråd i empirien, og var av leservennlige hensyn nødt til å komme igjen flere ganger. I tillegg hadde jeg skapt et kunstig skille mellom lærernes erfaringer av elevenes behov for skolen som et frirom, og skolen som et sted det er lov til å ha det vanskelig (kodegruppe 2 og 3). Jeg endte derfor opp med et sjudelt empirikapittel, hvor kodegruppe 1 representeres gjennom fire avsnitt, kodegruppe 2 og 3 representeres av alle deltakerne i ett avsnitt og av Bjørn alene i ett avsnitt, mens den resterende kodegruppa har sitt eget avsnitt:

| Avsnitt 1 | Avsnitt 2 | Avsnitt 3 | Avsnitt 4 | Avsnitt 5 | Avsnitt 6 | Avsnitt 7 |
|----------------------------|----------------------------|---|---|----------------------------|----------------------------|---------------------|
| Går ikke an å ha oppskrift | Går ikke an å ha oppskrift | Frirom på skolen/Lov til å ha det vanskelig | Frirom på skolen/Lov til å ha det vanskelig | Går ikke an å ha oppskrift | Går ikke an å ha oppskrift | Ikke et enmannsshow |

Figur 2 Oversikt over sju hovedavsnitt i empirikapittelet, og kodegruppenes fordeling over disse

Når det gjelder presentasjonen av empirien, altså det som kan leses i neste kapittel, var dette den delen av analysearbeidet som var mest spennende, og samtidig mest skremmende. Deltakerne hadde mye på hjertet – faktisk utgjorde deltakernes ord, tilnærmet 26 900, omtrent 93 % av transkripsjonene – og det å skulle ha ansvar for å velge ut det «viktigste» eller det mest «relevante» av dette, følte som en stor og uoversiktlig oppgave, på tross av at jeg allerede hadde funnet hovedpoengene gjennom kodegrupperingen. Jeg var dessuten usikker på hvilke formuleringer jeg skulle bruke for å belyse empirien, på grunn av makten som ligger i ord, og nyanseforskjeller mellom ord som ofte brukes synonymt. Finnes det eksempelvis et godt synonym for «kaos», og eventuelt hvilke ord kan jeg benytte for å beskrive en kaosopplevelse? Jeg ønsket å bruke ord jeg mente kunne fange innholdet i utsagnene til intervjudeltakerne, og samtidig passet til stemningen utsagnene forekom i, så langt det var mulig. Ordet «rådløs» blir for eksempel gjentatt flere ganger i empirikapittelet, og dette var et ord som tok meg lang tid å komme frem til om ville være det rette. Jeg vurderte både «hjelpeløs» og «rådvill», men disse klarte etter min mening ikke å dekke både følelsesaspektet og handlingsaspektet i deltakernes erfaringer. Hvilke utsagn som kunne representere essensen i intervjuene, og hvilke ord jeg kunne bruke til å belyse dem, ble imidlertid klarere etter mange gjennomlesninger av ordbokdefinisjoner, kodetabellen, transkripsjonene med markerte segmenter, og jeg følte meg stadig sikrere på at jeg greide å fremstille empirien på en rettferdig og lojal måte, med intervjudeltakernes stemmer i sentrum. De endelige utsagnene inneholder ingen lydord, selv om dette er tatt med i transkripsjonene, og flere steder er utsagnene også kortet ned, blant annet i tilfeller der deltakerne gjentar seg selv, har veldig muntlige formuleringer, eller inngående elevksempel. Dette er gjort av praktiske og etiske hensyn, dels fordi gjør teksten enklere å lese, dels av skånsomhet overfor elever det fortelles om, og dels fordi det, som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, kan oppleves ubehagelig for deltakerne å lese egne uttalelser om de er usammenhengende og har et veldig muntlig preg. Alle endringer fra originale transkripsjoner, enten de er små eller store, er markert med ellipse i parentes, «(...)», til forskjell fra ellipse uten parentes, «...», som indikerer opphold i talestrømmen. Til tross for utelatelse, er meningsinnholdet forsøkt bevart etter beste evne.

3.10 Studiens kvalitet

Når det gjelder kvalitet i kvalitative studier, handler det om velbegrunnede valg, og systematisk arbeid for å oppnå troverdige resultater, og dette diskuteres gjerne med henblikk på pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet), og generaliserbarhet (Tjora, 2017) – ofte kalt

overførbarhet (Thagaard, 2013). Førstnevnte dreier seg blant annet om å gjøre forskningsprosessen og forskerens egen posisjon så transparent som mulig for leseren, slik at vedkommende kan vurdere hvorvidt forskeren og funnene er pålitelige, eller til å stole på (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Det er altså dette jeg har forsøkt å gjøre i avsnittene i dette kapitlet, gjennom beskrivelser av min egen forskningsprosess, og mulige påvirkninger på den. I intervjustudier kan pålitelighet for øvrig dreie seg om hvorvidt spørsmål som stilles er (ubevisst) ledende, og hvorvidt kodingen og transkripsjonene gjenspeiler det faktiske innholdet i intervjuene på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2015), eller hvorvidt det er sammenheng mellom empirien som ble samlet inn og empirien som presenteres. Et ideal om høy pålitelighet er noe jeg har hatt i bakhodet gjennom hele studien, og dette har ført til at jeg har hatt et kritisk blikk på mitt eget arbeid og de valgene jeg har tatt underveis, helt ned til minste detalj. Det som har vært vanskeligst å vurdere, er kanskje hvilken grad spørsmålene mine har vært ledende eller ikke. Selv om jeg ikke opplevde at de var det – hverken i intervjusituasjonene eller i gjennomlysningene etterpå – kan jeg ikke gi noen garanti for at jeg har rett. Det jeg derimot kan si, er at jeg hadde et bevisst forhold til mine egne formuleringer og eget kroppsspråk, og et mål om ikke å legge føringer for deltakernes svar.

Gyldighet eller validitet som kvalitetskriterium, dreier seg om sammenhengen mellom svarene man finner og spørsmålene man stiller (Tjora, 2017), eller om man undersøker det man mener å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er altså ikke empirien i seg selv som er mer eller mindre gyldig, men om fortolkningen av den er det. Indre gyldighet omhandler hvorvidt slutningene som trekkes basert på utvalget er logiske, og hvorvidt de gjenspeiler de faktiske fenomener som undersøkes, i en slik grad at de som undersøkes kan kjenne seg igjen (Kleven, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle vil dette dreie seg om i hvilken grad Anne, Bjørn og Katrine kjenner seg igjen i mine tolkninger av deres erfaringer i arbeidet med elever som har mistet en forelder. Med ytre gyldighet menes hvorvidt slutningene kan overføres til andre sammenhenger, altså om de har gyldighet utover den gjeldende forskningskonteksten (Kleven, 2008), og dette vil kunne dreie seg om i hvilken grad de tre lærernes erfaringer kan si noe om andre læreres erfaringer i arbeidet med elever som har mistet en forelder, og eventuelt også i arbeidet med elever i andre type kriser. Ved å foreta formålstjenlige metodiske valg, og ved å forankre sine egne funn i andres tidligere forskning, vil studiens gyldighet kunne styrkes (Tjora, 2017). I delkapitlene ovenfor, har jeg for eksempel argumentert for hvorfor intervju har vært den mest egnede metoden for å svare

på oppgavens problemstilling. Jeg har også knyttet mine egne funn til tidligere relevant forskning, litteratur og teori, og beskrevet sammenhenger mellom min egen studie og andres.

Overførbarhet (Thagaard, 2013) eller generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017) dreier seg om en studies relevans utover studiens kontekst og utvalg, og er dermed knyttet til ytre gyldighet (Kleven, 2008). Det betyr imidlertid ikke at resultatene skal kunne regnes som universelle, men heller at de skal kunne danne utgangspunkt for en form for økt forståelse for et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015), i mitt tilfelle læreres erfaringer i møte med elever i krise. Generalisering kan forekomme implisitt, ved at andre forskere benytter seg av denne studiens funn i sammenligning med egne funn (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Det kan også forekomme analytisk, gjennom eksplisitte redegjørelser for funnenes gyldighet i andre sammenhenger, hvilket fordrer tykke beskrivelser av konteksten funnene har forekommet i, og en logisk argumentasjon for hvorfor og hvordan funnene kan ha betydning utover den spesifikke forskningskonteksten, slik at leseren kan vurdere hvorvidt funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har forsøkt å tydeliggjøre hvordan jeg har kommet frem til mine funn, og flere av lærernes erfaringer som presenteres i empirien, ligner tidligere forskning på området, noe som kan tyde på at flere vil kunne kjenne seg igjen i det som presenteres. Selv om studien er for liten til å si noe generelt om læreres erfaringer i møte med elever i krise, i spennet mellom omsorg og skolens krav, vil erfaringene som fremkommer i denne studien likevel kunne være nyttige for lærere som driver med krisehåndtering, og for de som skal utdanne lærere til å kunne drive med krisehåndtering.

3.11 Etiske betraktninger

I løpet av denne studien, har jeg måttet forholde meg til en rekke etiske problemstillinger, enten av hensyn til anstendig vitenskapelig praksis, deltakerne i studien, elevene som omtales av deltakerne i studien, eller leserne av studien. Noen av disse er allerede nevnt, men jeg vil likevel diskutere noen vesentlige etiske aspekter ved studien. Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata [NSD] i januar 2017 (vedlegg 5), og har blitt forsøkt gjennomført i henhold til deres vurdering, samt gjeldende forskningsetiske retningslinjer, beskrevet hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016). Informert samtykke ble innhentet gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2), i tillegg til at alle deltakerne ble muntlig fortalt at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten grunn. For å gi deltakerne større innsikt i hva de samtykket til, og for å styrke påliteligheten til transkripsjonene, ble deltakerne som nevnt tilbudt å lese disse i etterkant av

intervjuene, på tross av at dette kunne føre til mulig selvsensur. Selv om deltakerne takket nei til dette, vil jeg likevel argumentere for at de ble gitt tilstrekkelig informasjon til å kunne gi sitt frie, informerte samtykke.

Med tanke på konfidensialitet og anonymitet, ble all informasjon som ble utvekslet under intervjuene behandlet fortrolig. Ingen personopplysninger ble lagret digitalt, da diktafonen viste seg å være analog, og eventuelle direkte eller indirekte identifiserbare opplysninger om lærerne eller elevene ble anonymisert mens jeg transkriberte, i tillegg til at lite informasjon personlige forhold er inkludert i den endelige oppgaven. Selv om det ikke var intensjonen min, har deltakernes spredning på tvers av Norge bidratt ytterligere til anonymisering av lærere og elever. Jeg vurderte å endre opplysninger om elevenes kjønn, men jeg anså dette å være relevant for lærernes erfaringer, og har derfor forsøkt å gjøre elevene ugjenkjennelige på andre vis, ved ikke å tidfeste erfaringene, og gjennom anonymisering av lærere, forelders dødsårsak. Kun én av elevene opplyses klassetrinn på, og det er fordi det er en vesentlig del av lærerens fortolkning. Til gjengjeld er de fleste andre opplysninger ekskludert, i tillegg til at selve opplevelsen fant sted for et uvisst antall år siden. Jeg mener derfor at lærere og elever som nevnes i studien er ugjenkjennelige, uten at viktig meningsinnhold har gått tapt.

Når det gjelder konsekvenser for deltakelse av studien, var dette noe jeg var spesielt oppmerksom på, på grunn av studiens sensitive tema. Dette var hovedårsaken til at jeg i debrifingen av intervjuene, tilbudte deltakerne å vurdere intervjuets eventuelle belastning, hvor jeg blant annet spurte om de syntes noe hadde vært vanskelig å snakke om. Alle deltakerne var imidlertid positive til prosjektet, og det virket som deres erkjennelser underveis i intervjuene opplevedes å være nyttige for dem. Ettersom alle ville ha tilsendt oppgaven i ettertid, kan det se ut til at deres deltakelse studien har hatt en verdi for dem.

4 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere deler av det empiriske materialet som har blitt generert gjennom de tre lærerintervjuene, for å kunne besvare problemstillingen «Hvilke erfaringer har tre lærere i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav?». Som nevnt i metodekapitlet, endte jeg opp med fire empirinære kodegrupper fra de tre intervjuene, som jeg anså ville være relevante for problemstillingen. Over de neste sju avsnittene, vil jeg vise til utsagn fra intervjudeltakerne jeg mener er beskrivende for hva som

er kjernen i de ulike kodegruppene, med tilhørende fortolkninger. Overskriftene er valgt empirinære for å være mer tro mot empirien og funnene – derfor går ikke begrepene «omsorg» og «krav» igjen i disse. For at leseren enklere skal kunne leve seg inn i intervjusituasjonene, er disse beskrevet i historisk presens.

4.1 Om å erkjenne det uforberedte

Anne, Katrine og Bjørn har som beskrevet i forrige kapittel, hver seg møtt flere elever som har mistet en forelder, enten det har skyldtes langvarig fysisk sykdom, eller mer plutselige hendelser som trafikkulykker eller selvmord. Da de i intervjuene blir bedt om å dele sine umiddelbare refleksjoner rundt sine erfaringer med elever i krise, trekker alle tre frem en opplevelse av å være uforberedt på den situasjonen de plutselig havnet i, idet de ble informert om at elever de var lærere for, hadde mistet en av sine foreldre:

- (1) Bare den opplevelsen at det er noen som *mister* noen, det er egentlig ikke noe du er forberedt på. Og det var jo heller ikke skolen, vi var jo ikke forberedt på *det*, i det hele tatt (...) «Hva gjør man?» liksom, «Når noen mister noen?» (Anne)
- (2) Så kommer det alltid veldig sånn plutselig på, og du vet aldri hvordan du reagerer i sånne situasjoner. (Katrine)
- (3) Sånn rent personlig så er det på et vis det *sjokket*, da. For jeg var jo totalt uforberedt, på at det skulle skje. (...) Jeg husker det enda, hva jeg stod og lagde til middag, akkurat da jeg fikk beskjed om det. Jeg husker helt settingen, alt, husker hva som ble sagt, (...) og den opplevelsen av at «Hva i alle dager gjør jeg akkurat nå?» (Bjørn)

I utsagnene ovenfor, skildrer Bjørn, Katrine og Anne en form for rådløshet i arbeidet med elever i krise, noe A. Dyregrov (2012) for øvrig hevder er vanlig blant «hjelpere». Bruken av «du» og «man» hos Katrine og Anne, kan antyde at disse lærerne har en forestilling om at rådløsheten er allmenngyldig, altså at den vil gjelde for «alle» som befinner seg i lignende situasjon. «Sjokket» Bjørn beskriver kan ses i sammenheng med Katrines «plutselig», som begge viser til en opplevelse av noe som kommer brått og uventet. Da de prater om det å være uforberedt, får enkelte ord ekstra trykk, og gjennom denne betoningen, dette ekstra engasjementet i fortellingene, fremheves det at disse situasjonene er spesielle for dem. For Bjørn gjorde den første hendelsen så stort inntrykk at han nå, mange år senere, fremdeles husker hva han lagde til middag – et i utgangspunktet helt ordinært kjøttkakemåltid, som han sikkert har spist flere ganger før og etter, men som åpenbart ikke var et helt ordinært kjøttkakemåltid akkurat denne ettermiddagen. Det kan se ut som det at elever mister foreldre, ikke bare skaper et tydelig brudd i disse elevenes hverdag, men også i deres læreres hverdag,

da særlig for Katrine og Bjørn, som har hatt kontaktlæreransvar for elevene de har hatt som har mistet en forelder.

Rådløsheten de tre lærerne beskriver har både en praktisk og en affektiv, eller personlig, side. Den praktiske siden, dreier seg om hva en skal foreta seg når en krise inntreffer, som Katrine eksemplifiserer i dette utsagnet:

- (4) Selv om jeg da har tatt ped. Så, (...) man snakker jo ikke så mye om sånne ting der, altså, «Hva gjør man når en krise oppstår? Hvordan ... hvilken hjelp gir man til eleven? Hva gjør man med de andre i klassen?» (...) Man vet ikke hvordan man skal gjøre det, (...) det *snakkes* ikke om, det *står* ikke noe sted, man hører ingenting, (...) ja, man blir jo bare kastet inn i det, uten at man kanskje (...) har noe bagasje eller verktøy med seg om det. (Katrine)

Katrine formidler her hvordan hun, som nyutdanna i møte med sin første elev i krise, kjente på en usikkerhet knyttet til det praktiske handlingsforløpet, med bakgrunn i at hun aldri hadde lest eller hørt noe om krisehåndtering på forhånd. Hun stiller spørsmål til hvordan man skal, eller bør, møte den gjeldende eleven og dens medelever i etterkant, og uttrykker samtidig et savn etter et større fokus på dette som en del av pedagogikken i sin egen utdanning. I tillegg til bekymring rundt den praktiske krisehåndteringen, kan man med metaforen om «bare» å bli «kastet inn i det» uten «bagasje eller verktøy», lese en lengsel etter noe som kunne ha demmet den affektive eller personlige rådløsheten i henne, og sådan gitt en robusthet, i en situasjon som opplevdes å komme uforholdsmessig brått på. Mens «verktøy» her kan tolkes som en type bevisst tilegnet kunnskap eller kompetanse om elever i krise, kan «bagasje» tenkes å peke innover mot noe en bærer med seg eller i seg, i form av livserfaringsbasert innsikt. Bjørn omtaler det praktiske som «logikken» i krisehåndteringen, og beskriver nedenfor den affektive rådløsheten han opplevde første gang han stod i det:

- (5) [Følte] litt avmakt, kanskje? Akkurat der og da. (...) Hvordan skulle jeg (...) klare å ikke bli sånn, personlig berørt, at jeg begynner å gråte for eksempel? (...) Du har forventninger til deg selv og hvordan du selv skal takle det, (...) [jeg] fremstod sikkert som en trygg voksen, selv om det var kaos innvendig hos meg og, for det blir det. (...) Vi vet at det skjer, og vi må være forberedt på at det skjer, og vi skal være gode på å takle det, men all verdens planlegging klarer-, eller klarte i hvert fall ikke å forberede *meg*, på det ... og det går jo på det emosjonelle oppi det, egentlig ... logikken er nå en ting, men hvordan skal du forholde deg til det? Hva skal du si? Finnes det noe som er rett å si? (Bjørn)

I utsagnet ovenfor formidler Bjørn at han hadde forventninger til hvordan han skulle håndtere situasjonen, som person, og at disse forventningene kolliderte med tanken på eventuelt å skulle gråte eller bli synlig emosjonell i samtale om det. Det var med andre ord viktig for ham

å fremstå som en følelsesmessig samlet voksen overfor omverdenen, slik at fokuset ikke skulle være på ham, på tross av at det – som han sier – var «kaos innvendig» i ham. Han tilføyer at «det blir det», hvilket kan leses som at han anser følelsesanarkiet som fulgte med første gang han opplevde det, som uunngåelig. Det kan også leses som at det ikke nødvendigvis var et engangstilfelle, men at det er noe han erkjenner å måtte forholde seg til i lignende settinger senere. Da Bjørn konstaterer at ansatte ved en skole må være forberedt på å takle situasjoner der elever opplever en form for krise, poengterer han at det var ingenting som kunne ha forberedt ham på hans første erfaring med akkurat det, underforstått at han først forstod omfanget av det hele idet det ble en realitet. For ham var det primært den affektive siden, altså den nevnte kaosopplevelsen og usikkerhet rundt hvordan man skal møte og håndtere det som person, som gjorde at det var vanskelig – eller umulig – for ham å være forberedt, og dette kunne ikke innøvde rutiner for praktisk krisehåndtering hjelpe ham med. Etersom han poengterer at det ikke var noe som kunne forberede *ham*, og dermed vektlegger sin person, kan det tenkes at han, i likhet med Katrine, kanskje manglet den rette «bagasjen», altså den type livserfaringsbaserte innsikt som skulle til for å gi ham en opplevelse av robusthet eller trygghet i møte med elever i krise. Han spør retorisk om det finnes noe som er «rett» å si i en slik situasjon, nettopp fordi det slik han ser det, ikke er noen logikk i en krise, og han sier på den måten implisitt at det ikke er noe man kan planlegge fullt ut på forhånd, hverken når det gjelder det praktiske, eller hvordan man selv kommer til å reagere eller forholde seg til det. Erkjennelsen av krisens manglende logikk, oppleves trolig særdeles utfordrende når det å skulle handle «rett» føles som en nødvendighet, slik det gjøres for Bjørn:

- (6) Det du tenker når du står i den typen krise, da, som det der, så har du én mulighet til å gjøre det rett, og du kan aldri gjøre det om igjen. Og blir det feil ... overfor de som er der, (...) og du på en måte bommer på et eller annet der, som gjør at du tilfører dem noe ekstra belastning, så får du aldri retta opp det. (...) Jeg er jo en *lærer*, jeg har ikke utdanna meg for å drive med krisehåndtering.» (Bjørn)

Bjørn føler altså et sterkt følelsesmessig press for å opptre «rett» overfor eleven og dens gjenlevende forelder i en krisesituasjon, fordi han ikke ønsker å gjøre en ekstrem og vond situasjon enda verre – krisen er såpass vanskelig i seg selv, for de som er i den, og dermed er det spesielt viktig for ham at han ikke legger stein til byrden. Med «rett» mener han da formentlig i moralsk forstand, ved at han kontinuerlig ønsker å handle på en måte som oppleves avlastende heller enn belastende, for de som er igjen og har det vanskelig. I dette ligger også en kontekstuell forståelse av elevens og familiens behov, ettersom Bjørn påpeker at det må føles rett «overfor de som er der», og ikke i henhold til en nedskrevet regel.

Betydningen av å skulle handle «rett», forsterkes for Bjørn av vissheten om at han har én mulighet, hvilket han også gjentar ved å si at han «aldri» kan rette det opp eller gjøre det om igjen hvis det blir «feil». Han poengterer at han er «lærer», og ikke har utdanna seg for å drive med krisehåndtering, og sier med dette, i likhet med Katrine, at han mener lærerutdanninga mangler en praktisk og/eller mental forberedelse på nettopp dette. Samtidig undergraver han sin egen rolle som ekspert i møte med disse elevene, fordi han bare er lærer, og uttrykker en usikkerhet over hvor mye han kan stole på sine egne erfaringer alene. Dette funnet kan ses i sammenheng med læreres tendenser til å rapportere usikkerhet knyttet til egen rolle i møte med elever som har mistet en forelder (eks. Alisic et al., 2012; K. Dyregrov et al., 2015; Lowton & Higginson, 2003; Papadatou et al., 2002), og at de gjerne har høye forventninger til seg selv (Spall & Jordan, 1999). Bjørn vet ikke hvordan han best kan opptre i møte med elever i krise, og han opplever at han heller ikke har hatt forutsetninger til å vite det, men han har likevel – eller kanskje av den grunn – et bevisst forhold til sin egen rolle og bestreber seg på å møte eleven på en måte som ikke forverrer krisen. Med denne ydmykheten og metablikket på seg selv, og innsikten i at han ikke kan vite sikkert hva som er rett å gjøre, virker det som Bjørn benytter mentalisering (jf. Skårderud, 2014) som støtte i møte med eleven og dens familie.

4.2 Om å erkjenne de unike menneskelige erfaringene i møte med en krise

Den manglende logikken i krisen, som Bjørn formidler ovenfor, kan ses i sammenheng med Annes utsagn om elevenes særegne reaksjonsmønster:

- (7) Det tror jeg er så *individuell*, (...) en sorgprosess tror jeg kan vare *bestandig*, (...) men selvfølgelig så vil den få ... forskjellige uttrykk, da, (...) ja, så det tror jeg ikke det går an å ha noe oppskrift sånn ... fast oppskrift på at ... «Også etter tre måneder så gjør vi *sånn*», nei, det tror jeg ikke.
(Anne)

Anne mener man ikke kan følge en slavisk oppskrift på hva man skal gjøre i møte med elever i krise fordi deres sorgprosess er så individuell, eller unik for den enkelte, altså uten logikk eller lovmessighet. Hun anerkjenner at sorgen kan ta ulike former, og at den for noen kan vare gjennom hele livet, selv om den ikke nødvendigvis er like synlig for omgivelsene til enhver tid eller for enhver person. Hennes forståelse av hvordan elever i krise sørger, kan utbroderes ytterligere gjennom hennes beskrivelser av en elev som mistet moren sin for noen år siden:

- (8) Han har dager innimellom hvor han er ... *synlig lei seg*, (...) og ... så forteller han litt sånn, ja, «Mamma er borte» og «Savner mamma», (...) så vil han vise frem bilde (av «mamma»), og jeg synes det er så koselig, for han har (...) alltid med seg det bildet i sekken, (...) og jeg tror at noen–noen dager (...) hvor det er litt tøffere for han, altså, da må han ha det med seg, og da, liksom, går han og *bærer* på det, også viser han det frem. (Anne)

Gutten i utsagnet ovenfor, fortelles å ha dager hvor han beskrives å være «*synlig lei seg*», og denne presiseringen av sorgens synlighet, kan ses i sammenheng med den ovennevnte kommentaren om sorgprosessens ulike uttrykk. Anne er med andre ord av den oppfatning at eleven preges av tapet etter sin mor også på dager hvor han ikke viser det for henne. At det ikke er noen lovmessighet i elevens reaksjonsmønster, belyses for øvrig i poengteringen om at han «alltid» har med seg bildet av mammaen sin, mens behovet for å vise det frem og å snakke om det, kun er «innimellom», på dager hvor savnet etter mammaen tilsynelatende oppleves «litt tøffere» – og dette kan ikke Anne vite på forhånd når vil være. I sin bemerkning om at eleven på disse dagene går og «*bærer*» på bildet, demonstrerer Anne dette ved å legge armene stramt i kors over brystet, som i en uoppløselig omfavelse av det. Omfavnelsen, og den oppsøkende atferden hvor eleven vil snakke om mammaen sin, er en type atferd som blant annet A. Dyregrov (A. Dyregrov, 2006, 2012, A. Dyregrov, Kristoffersen, Matthiesen, & Mitchell, 1994), har konkludert med å være atskillig mer vanlig hos jenter enn hos gutter – hvor sinne og utagerende atferd virker å være mer akseptert. Denne eleven synes derimot å tillate seg å «synlig» sørge, i hvert fall av og til, dog er det uvisst om han faktisk gjør det dager hvor det er «litt tøffere» for ham, eller om det skyldes andre grunner. Når det er sagt, kan det virke som eleven gjennom denne atferden prøver å finne en erstatning til den tapte morsomsorgen som følge av dødsfallet – i tråd med Bugge og Røkholt (2009) påstand om barns tendenser til å ville erstatte hva de har mistet i en situasjon som denne, og A. Dyregrovs (2006) kommentar om at en erstatningsperson, i dette tilfelle Anne, vil kunne påvirke en krises forløp.

I likhet med Anne, reflekterer Katrine og Bjørn også om det unike og det uforutsigelige i hvordan elevenes sorg forløper seg. I sine intervjuer sier de eksempelvis:

- (9) Det er forskjell, forskjell fra elev til elev, og det er jo det som gjør det vanskelig, (...) du kan på en måte aldri være godt nok forberedt, selv om ... ja ... selv om man føler at man etter hvert har en del erfaring, så vet man jo aldri hvordan elevene reagerer. (Katrine)
- (10) Det er litt sånn, å forstå hvordan unger opplever sorg, kontra voksne, (...) unger har mye mer tendenser til at de går inn og ut av sorgen, de er veldig lei seg og så er de plutselig glade (...), og så kommer de plutselig på at «Pappa er død», og så «Pffff», så er de nede i kjelleren igjen. (Bjørn)

Som det fremkommer av utsagnene ovenfor, har disse lærerne gjort seg erkjennelsen av at elevenes sorgmønster er uforutsigbart og ikke-lineært, og at sorgen ikke bare varierer fra elev til elev, men også fra øyeblikk til øyeblikk. Katrine påpeker at hun er av den oppfatning at man ikke kan være tilstrekkelig forberedt noensinne, selv ikke etter å ha opparbeidet seg erfaring med flere elever som har vært i ulike typer kriser, og hun begrunner dette nettopp i at deres reaksjoner er umulig å forutsi. Uforutsigbarheten i hvordan elevene reagerer, og det unike i hver situasjon, fordrer improvisasjon, og kan således oppfattes som en medvirkende faktor til at disse tre lærerne mener det ikke går an å følge en stringent prosedyre for hvordan man skal møte elever i krise, i spennet mellom omsorg og skolens krav.

4.3 Om å erkjenne behovet for forståelse

Ettersom lærerne i denne studien er av den oppfatning at elevers reaksjoner i en krise er umulig å forutsi, og at sorgen som følge av tapet av en forelder i prinsippet kan være bestandig, i en eller annen form, er det en utfordring for dem å skulle vite hvilke behov de ulike elevene har til enhver tid, og til hvilken tid elevenes uttrykk handler om sorg eller vanlig aldersrelatert atferdsvariasjon. Da Bjørn blir spurt om hva han tenker elever i krise kan ha behov for, svarer han blant annet:

- (11) Å ha voksne som tør å være tett på, (...) at vi på en måte ikke tar distanse, (...) et– noe trygt sted, ankerfeste, et– kall det hva du vil, men et sted [som] på en måte har noe trygt og stabilt over seg, i en hverdag som kan være kaotisk. (...) Ja, jeg tror de trenger voksne rundt, stabile, trygge voksne som ... klarer å bygge en ... et eller annet sted ... som kan være normalt, da. (Bjørn)

Som utsagnet ovenfor viser, har Bjørn gjennom sine erfaringer med elever i krise, gjort seg opp en mening om at dette er elever som har behov for trygghet, stabilitet og normalitet, som en motvekt til kaoset krisen har skapt. Bjørn bruker metaforen «ankerfeste», som her kan symbolisere en urokkelighet, noe elevene kan holde fast i, i møte med de bølger av tanker og følelser som kanskje slår mot dem i krisens uvær. Det fremkommer av utsagnet at elevene etter Bjørns oppfatning, ikke bare behøver voksne som kan skape trygghet for dem, men at de også behøver voksne som *er* trygge – som «ikke tar distanse», men «tør» å stå i båten sammen med dem når bølgene kommer. Å skulle være trygg i en uforutsigbar situasjon, som man i tillegg ikke var forberedt på å havne i, og kanskje heller ikke har lignende erfaringer med fra tidligere – akkompagnert av en rådløshet og samtidig et press for å gjøre det som er «rett» – krever modighet. Dette er noe Bjørn også indikerer ved nettopp å omtale det som noe man må «tørre». Han antyder dermed at det å være tett på elever i krise er, eller har vært, utfordrende for ham, parallelt med at han erkjenner at de har behov for at han kan være

akkurat det – for å kunne skape forutsigbarhet i uforutsigbarheten, trygghet i utryggheten, og for å hjelpe dem til å takle uværet. Dette kan belyses ytterligere gjennom følgende utsagn, om Bjørns første elev i krise:

- (12) Jeg husker hun ringte meg morgenen etterpå, også sa hun at «Jeg må komme på skolen, mamma ligger bare og skriker (griner), (...) jeg klarer ikke å være hjemme», så jeg sa: «Selvfølgelig skal du komme.» (...) Hun trengte nok at jeg kunne være en sånn åpen– sånn som hun kunne snakke [med] hva som helst om i forhold til det, og det gjorde jeg jo, sammen med henne, men det var ikke det vi brukte mest tid på nei, men hun hadde behov for å kunne komme og oppleve en normalitet, var inntrykket mitt, for hjemme var det *ikke* normalt. (Bjørn)

Eleven i dette utsagnet, ga ifølge Bjørns beskrivelser, tydelig uttrykk for at hun hadde behov for å gjenopprette orden etter krisens kaos. Telefonsamtalen hun tok til læreren sin, hvor hun hevder at hun «må» komme på skolen, fremstår som et sterkt ønske om å ta kontroll over tilværelsen – som en «agent i eget liv», for å si det med Bandura (eks. 1999, 2006b). Denne brå beslutningen om å komme tilbake på skolen allerede første dag etter hendelsen, oppfattet Bjørn som et resultat av den øvrige familiens håndtering av krisen – eleven hadde behov for å være et sted hun kunne være vanlig, fordi alt annet var blitt uvanlig. Dette kan for øvrig ses i forbindelse med Antonovskys (1987/2012) begrep «opplevelse av sammenheng», ettersom stressende livsbegivenheter, som dette jo kan sies å være, vil føre til at verden oppleves usammenhengende – iallfall midlertidig. Elevens behov for å «oppleve en normalitet», som Bjørn forteller, kan følgelig være et tegn på at hun forsøker å skape sammenheng i det usammenhengende. Modigheten som omtales i forrige utsagn, kommer til syne her gjennom Bjørns håndtering av telefonsamtalen. Med å fortelle eleven at hun «selvfølgelig» skal komme, gir han henne et signal om at han tør å være tett på, og å stå i båten sammen med henne. Bjørn fremstår derved som den trygge voksne han påpekte i forrige utsagn at elever som henne har behov for – til tross for at han følte seg rådløs. Han tilføyer imidlertid at elevers behov vil kunne avhenge av hva annet støtteapparat de har rundt seg, og eksemplifiserer dette ved å fortelle om en elev som ikke hadde et beskyttende nettverk:

- (13) På skolen så trengte han å få sitte på fanget mitt, han, i femteklassen. Han trengte at jeg kunne være streng til han og stille krav til han og *bry* meg, men har du et svært apparat rundt deg av et nettverk, (...) så vil det behovet for hva skolen skal stille opp med (...) være mindre, kanskje (...), mens han gutten her han *trengte* noen som ... *heia* på *han*, (...) og det var jo på en måte viktigere enn noe annet. (...) [Han] trengte jo at jeg gikk og ruska han i håret, var noe annet, noe mer ... til han enn jeg kanskje var til en del av de andre [i klassen], da. (...) Så det ... jeg tror det er veldig ulikt hva slags behov unger i krise har, det er helt avhengig av hva slags nettverk de har rundt seg. (Bjørn)

Som det fremkommer av utsagnet, mener altså Bjørn at det behovet en elev i krise vil ha på skolen, vil avhenge av hva eleven får dekt av behov utenfor skolen. Etter Bjørns erfaring, har elever med et godt støtteapparat rundt seg, bestående av voksne som bryr seg og oppmuntrer dem gjennom krisen, mindre behov for den typen støtte når de er på skolen. Han forteller samtidig at han tenker elever som ikke har et godt støtteapparat, som kanskje har en liten familie eller en familie som selv er så sterkt berørt av krisen at dens medlemmer ikke klarer å gi barnet den støtten det trenger, vil kunne ha et større behov for lærere som kan fylle den rollen. Gutten det fortelles om her, som ikke hadde et støtteapparat rundt seg, behøvde eksempelvis at Bjørn kunne gi ham en omsorg som han i en tid etter krisen oppstod, ikke fikk hjemme. Bjørn betoner elevens omsorgsbehov ved å poengtere at han behøvde å sitte på fanget «i femteklassen», og insinuerer herved at dette ikke er et behov Bjørn vanligvis tenker at gutter i femteklasse har. Bjørn forteller at eleven trengte at han var «noe annet, noe mer» til ham enn til de andre elevene i klassen, altså noe mer enn bare en lærer – som en erstatningsperson (A. Dyregrov, 2006). En kan her trekke paralleller til eleven Anne forteller om i utsagn (8), som synes å søke etter en tapt omsorg i henne, og følgelig også behøvde at hun kunne være «noe annet, noe mer» for ham. Bjørns beskrivelser av at eleven behøvde både å bli stilt krav overfor og bli heiet på, kan ses i lys av Banduras (eks. 1999, 2001, 2006b) teori om mestringsforventning, som dreier seg om den tiltro en har til ens evne til å mestre bestemte oppgaver. Dette fordi Bjørn gjennom å stille krav og samtidig heie, signaliserer forventninger om mestring hos eleven. Sett i sammenheng med det tidligere utsagnet om at Bjørn tenker elever i krise har behov for trygge voksne som kan bygge et sted som er normalt, tolkes det ikke som at elever med et lite nettverk ikke har behov for dette, men heller at det er snakk om grader av behov, hvor behovet for omsorg for disse elevene, i begrepets dagligdagse betydning, tidvis kanskje er større enn behovet for normalitet.

Da Katrine i sitt intervju skal reflektere over elevenes behov, og hvordan hun kan avhjelpe disse, trekker hun frem at de må gis rom – i billedlig og bokstavelig forstand – for samtale:

- (14) Veldig mange av kontaktlærerne på ungdomsskolen har jo ganske tett bånd til elevene sine, (...) men dersom de ikke har det, eller ikke ønsker å prate med kontaktlærer, så *må* de ha tilgang til for eksempel helsesøster eller sosiallærer ... det må også kanskje kunne gis rom for at ... elevene kan få lov til å snakke sammen (...). Jeg tenker det går på ... å *se* dem, og spørre dem litt hvordan de har det ... og skjønne, å være såpass åpen med dem at de skjønner at hvis det er dager som er vanskelige, eller de ikke har fått sovet eller noe, at de kan komme og si ifra. (Katrine)

Som det fremkommer av utsagnet, mener altså Katrine at elever i krise må gis anledning til å samtale med noen om krisen, og helst med noen de har en god relasjon til. Betydningen av relasjonen, kommer til syne da hun konstaterer at man «må» gi elevene mulighet til å snakke med noen andre enn sin egen kontaktlærer, dersom de ikke har et «tett bånd» til vedkommende, eller av andre årsaker ikke ønsker å snakke med ham eller henne. Hun tilføyer at elevene også bør gis rom for å snakke med hverandre, hvilket kan tolkes i retning av at hun tenker det er noe som vil kunne være til hjelp for både den gjeldende eleven i krise, og dens medelever. Dette fordi hun formulerer det som at «elevene kan få lov til å snakke sammen», heller enn at «eleven kan få lov til å snakke med medelevene», og dermed omtaler alle elevene som ett subjekt. I utsagnet for øvrig, skinner det gjennom at Katrine mener det er viktig at elever i krise blir vist anerkjennelse for sine sorgreaksjoner, slik at de føler en åpenhet, og ikke blir redde for å formidle sine behov overfor sine lærere, hva enn disse behovene skulle være. Dette er i samsvar med Raundalen og Schultz' (2006) påstander om at det vil kunne være til hjelp for mange elever å ha en åpen dialog, hvor læreren uttrykker forståelse og interesse for elevenes situasjon. Katrine forteller videre at det å avhjelpe elevenes behov, handler om å «se» dem, «spørre» dem, og «skjønne» dem, og en kan her trekke paralleller til Noddings' (1988, 1984/2013) tidligere omtalte begreper «engrossment» og «motivational displacement», som jo henholdsvis dreier seg om a) å ha sin fulle oppmerksomhet på «the cared-for», altså eleven, og b) å handle med utgangspunkt i dens behov – hvilket som nevnt fordrer at man «skjønner», hva dette behovet er. Ettersom hun følger opp det å skulle «se» og «skjønne» med åpenhet, signaliserer hun at hun ikke bare forsøker å se eleven innenfra, men også seg selv i møte med eleven – utenfra, i et metaperspektiv – jamfør mentaliseringsbegrepet (Fonagy et al., 2002, i Skårderud, 2014), og at hun tror dette vil bidra til en åpenhet som gjør det enklere for eleven å formidle en ønsket balanse mellom omsorg og skolens krav, ved å si ifra hva de behøver fra henne som lærer akkurat nå. Ettersom Katrine inkluderer det å skulle «spørre» elevene hvordan de har det, kan det tyde på at hun er av den oppfatning at elever i krise har behov for proaktive lærere, som – sagt med Raundalen og Schultz (2006) – «går og ser» heller enn passivt «venter og ser».

Å spørre elevene hvordan de har det, kan også ses i sammenheng med Bjørns tidligere uttalelse om at elevene har behov for voksne som ikke tar distanse, ettersom det å spørre både forutsetter og signaliserer nærhet. Det er med andre ord viktig for Katrine å tydeliggjøre for elevene at hun bryr seg om dem og det som har hendt, at hun har forståelse for deres situasjon, og at det gis rom for at elevene kan snakke med henne, eller noen andre på skolen,

når de har behov for det. Å uttrykke forståelse, er noe hun anser spesielt viktig i møte med prestasjonsorienterte elever. Hun trekker frem en av sine nåværende elever i krise i ett av eksemplene hun gir på dette:

- (15) Hun skulle tilbake og følge vanlig plan og undervisning med en gang, men vi har jo sett at i mange situasjoner så ... ser hun jo veldig, veldig sliten ut ... og klager for at hun har mye vondt i hodet (...) men hun er veldig sånn bestemt på at det her skal hun klare, da (...). Og jeg tenker at det for de elevene som er veldig sånn ordentlige og pliktoppfyllende, som man kanskje tenker «De klarer seg jo uansett», så tror jeg det med at de får en sånn bekreftelse på at det er greit at de faktisk ikke har gjort alt, er ganske viktig, da, (...) «Det er greit nå at du tenker på andre ting, enn skolen.» (...) For det er jo det at de (elever i krise) blir veldig sånn *tankefulle*, og ... du merker at de faller ut, (...) [men] om det er visse ting du ikke får med deg i noen uker eller måneder, så er det jo ikke krise for det. (Katrine)

Som utsagnet ovenfor viser, er Katrine av den oppfatning at elever hun omtaler som «ordentlige og pliktoppfyllende», har behov for at noen kan komme og normalisere deres sorgreaksjoner, sette en faglig brems, og gi dem en pause fra prestasjonspresset. I uttalelsen om at man kanskje antar at disse elevene «klarer seg jo uansett», kan det tenkes at hun mener man kan ha lett for å overvurdere deres håndtering av krisen, om man er vant til at de klarer seg godt i faglig sammenheng. Hennes erfaring er at elever i krise har tendens til å være fordypet i egne tanker og lett mister konsentrasjonen, eller «faller ut», noe Raundalen og Schultz (2006) for øvrig legger frem som en vanlig etterreaksjon. Katrine mener derfor det ikke kan forventes at disse elevene presterer på lik linje som de gjorde før, og antyder at de som da i utgangspunktet er opptatt av å prestere godt – de «ordentlige og pliktoppfyllende» elevene – trenger ekstra påminnelse om akkurat dette, slik at de ikke legger lista for høyt for seg selv, for så å oppleve ytterligere motgang gjennom ikke å mestre i henhold til egne forventinger. Eleven som eksemplifiseres i utsagnet, stiller tilsynelatende for strenge krav til egne prestasjoner, ettersom hun beskrives å være sterkt motivert for å klare seg – som en agent (jf. Bandura, 1999, 2006b) – samtidig som hun fremstår som ikke bare sliten, men «veldig, veldig sliten». Gjennom sitt «men» synes Katrine å tolke elevens synlige medtattethet, i tillegg til den hyppige hodepinen, som en indikasjon på at hun er overanstrengt, og at hun derfor behøver faglig fleksibilitet. Dette til tross, virker det gjennom uttalelsen om at hun «skulle» tilbake til den vanlige skolehverdagen, og bestemtheten for å skulle klare seg, at eleven tillates å selv styre hvor mye hun skal gjøre, men likevel med stadige påminnelser om at det er greit (og kanskje anbefalt) å gjøre mindre enn hva hun pleide før krisen oppstod. Det virker følgelig å være av større betydning for Katrine at elever i krise – særlig de som ikke tillater seg å sette skolearbeidet på pause – blir vist forståelse for sin situasjon, enn at de får

med seg alt det faglige innholdet – det er tross alt ikke «krise» å gå glipp av det for en periode.

Behovet for forståelse, og det nevnte rommet for samtale, kommer for øvrig også frem i intervjuet med Anne, dog uten vektlegging av prestasjonsorienterte elever:

- (16) Jeg tror nok at de må ha muligheter til å ... få prate ... hvis de har behov for det. Og ... at ... det da må være noen som de ønsker ... å prate med, at man ikke bare ... sender dem til helsesøster, for eksempel, også vet man kanskje ikke hvem helsesøster er. (...) At de blir møtt med en forståelse av at det er greit at ... «Det er *greit*, du skal få lov til å vise at du har det vanskelig, hvis du ... hvis du trenger å vise det», du skal ikke få noe sånt at «Nei, men nå må du ... nå er det tross alt lenge siden, det var jo i *fjor*», (...) at man ikke kommer med sånne kommentarer, som bagatelliserer deres følelse, (...) men at man da ... tar seg den tida og bruker de minuttene til å prate litt. (Anne)

I utsagnet ovenfor, trekker Anne frem at elever i krise må få mulighet til å prate med noen de har et forhold til, og at de har behov for å bli møtt med forståelse for sine sorgreaksjoner, slik at disse normaliseres heller enn bagatelliseres. Mens Katrine i sitt intervju foreslår å la eleven snakke med helsesøster, bruker Anne her helsesøster som eksempel på noen man ikke «bare» sender eleven til, for å få frem samme poeng – nemlig at elever i krise må få snakke med noen de selv har lyst til å snakke med. Hvorvidt det er helsesøster, sosiallærer, kontaktlærer eller medelever spiller da formentlig ingen rolle. I Annes kommentar om ikke «bare» å sende eleven videre, og at man «tar seg den tida», kan en for øvrig lese at hun føler en form for ansvar for å bruke tid på en samtale med eleven, om hun gis den tillitserklæringen som ligger i å ville snakke med akkurat henne, uansett om hun kanskje i utgangspunktet har andre ting på programmet. Hun tilføyer i utsagnet at muligheten for samtale skal være der «hvis de har behov det», og i dette kan det både tolkes som at hun mener man ikke skal presse på elever samtaler de ikke vil ha, som om det er av prinsipp, men også som at man skal gi dem anledning såfremt behovet er der – altså uavhengig av hvor lenge det er siden krisen oppstod. Anne har med andre ord en oppfatning om at elevenes behov varierer, og at et eventuelt behov for å snakke om sorgen som følge av tapet av en forelder, kan vare like lenge som sorgen selv. Om oppfølging av elever i krise over tid, forteller Katrine og Bjørn:

- (17) De første ukene etter det er skjedd noe alvorlig, så er man på en måte, veldig påpasselig, også virker det jo som det går bra, også glemmer man det på en måte litt, da, så det er noe man må (...) kanskje minne seg selv på, (...) sånn at (...) de ikke tror at det er glemt selv om det er noen uker siden, da, at de ... blir på en måte ... *sett* ... litt ... gjennom de årene som de går her. (Katrine)
- (18) Når det akutte er ferdig, og vennene glemmer å snakke om det og ... liksom, den forståelsen av at du kan jo fortsatt bli hengende, (...) hvor omgivelsene blir utålmodige og tenker at «Nå må det kanskje bli på tide å gå videre for deg, og?» (...) og så er de ikke klare for det. (Bjørn)

I disse utsagnene, fremkommer det at det er viktig for Katrine og Bjørn at de ikke bagatelliserer elevenes sorg etter hvert som tiden går, samtidig som de erkjenner at det kan være lett å gjøre nettopp det. I likhet med Anne, gir Katrine inntrykk av at hun har forventninger til seg selv når det gjelder langsiktig oppfølging, og grunngir dette med at eleven ikke skal føle seg glemte. Bjørn formidler på sin side at eleven må vises forståelse for at han eller hun kan bli «hengende» i krisen, lenge etter omgivelsene har gått videre, og at man må være tålmodig nok til å la eleven komme videre, ut av krisen, i sitt eget tempo. Ifølge Raundalen og Schultz (2006), er det et vanlig fenomen i skolen å glemme den langsiktige oppfølgingsfasen etter en krise, mens Eidhamar og Leer-Salvesen (2008) omtaler utålmodige omgivelser som «noe av det verste et sørgende menneske kan møte» (s. 168) og dette er altså tilsynelatende noe disse lærerne er blitt bevisste, og ønsker å unngå. I begge utsagnene, og i de to forrige, kan det altså leses et ønske om å synliggjøre for eleven at de bryr seg, gjennom anerkjennelse av det omfanget krisen har. Lærerne vil med andre ord gjerne vise eleven at de virkelig «ser», i tråd med Noddings' (1988, 1984/2013) «engrossment»-begrep, og at de forstår at det å ha mistet en forelder ikke er noe som går over, selv om sorgen kanskje med tiden endrer form.

4.4 Om å erkjenne omsorg som noe mer enn forståelse

Til tross for enigheten om å vise elevene forståelse for sorgen, både på kort og lang sikt, poengterer Bjørn at han anser veien ut av en krise å innebære noe mer enn sympati alene:

- (19) Jeg er livredd for å gi- ... at jeg skal være med å dytte på noen en offerrolle, hvor jeg skal se på dem som noe stakkarslig (...). Og det tror jeg skjer altfor ofte med unger som er i en krise av et eller annet slag (...), med at vi gir den offerrollen, på et vis, så ... tar vi fra dem muligheten til selv å styre livet sitt videre (...). Vi kan hjelpe deg, men samtidig så er det noe med å hjelpe dem, da, til å finne veien videre, den går ikke bare gjennom sympati, (...) det å gi dem en sår type særbehandling, det handler egentlig, for meg [om] litt sår misforstått omsorg, da. (...) Hvis jeg skal si noe som jeg synes var vanskelig etterpå, så er det å vite når kan vi på en måte dytte på, og når kan vi på en måte kreve noe, og når kan vi- når skal vi ha forståelse? (...) Det er jo en balansegang. (Bjørn)

I utsagnet ovenfor, fremgår det at Bjørn på den ene siden ønsker å vise elevene forståelse og sympati, men at han på den andre siden er «livredd» for at han skal «dytte på» elevene en offerrolle – noe han innvender at «skjer altfor ofte» med elever i krise. Det kan tenkes at Bjørn her henviser til en type «unhelpful help», et uttrykk Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper og Zingo (1992, s. 219, 223) anvender for å beskrive læreres tendenser til å beskytte elever med særskilte behov i så stor grad at det dannes en isolerende boble rundt dem. Ferguson et al. (1992) benytter riktig nok uttrykket til å forklare hvordan denne boblen av

beskyttelse hindrer inkludering av den gjeldende eleven i et fellesskap, mens det for Bjørn synes å dreie seg om uhjelpsom hjelp i form av å være så beskyttende at man fratrar eleven muligheten til «selv å styre livet sitt». Det sterke ønsket om ikke å «dytte på» – eller gjøre elevene til offer for – en offerrolle, kan ses i lys av Banduras (eks. 1999, 2006b) tidligere nevnte begrep «human agency», da en agent, i motsetning til en som føler seg som et offer, vil tenke at han har mulighet til å påvirke sitt livsløp. Sagt med andre ord, synes Bjørn å ville gjøre elevene til agenter i egne liv, og dette forutsetter for ham å «kreve noe», og følgelig signalisere forventninger, heller enn å «dytte på» offerroller. Samtidig erkjenner han at det er nødt til å være en balanse mellom forståelse og forventninger, da han hverken ønsker å krenke elevene ved å stille for høye krav, eller stakkarliggjøre dem ved å stille for lave krav, og dette er noe han finner utfordrende. Bjørn omtaler videre det å kun vise sympati som «misforstått omsorg», og sier dermed ikke bare at elever i krise må stilles krav til for at de skal kunne komme seg videre – og bli agenter – men også at dette er nødvendig for å kunne gi elevene virkelig omsorg, i hans øyne. Bjørns forståelse av omsorg som noe mer enn sympati, kan ses i lys av Mayeroff (1971, i Fow, 2003), som hevder det å vise omsorg innebærer å aktivt hjelpe den andre til å vokse, ettersom det i Bjørns ønske om å bidra til at eleven finner «veien videre» – ved å balansere sympati og krav – ligger et tydelig håp om at eleven skal vokse.

4.5 Om å erkjenne betydningen av å møte elevene i det uforberedte

Tatt i betraktning at man ikke kan ledes av en fast oppskrift i arbeidet som følger med elever i krise, uttrykker Bjørn at det er viktig ikke å la seg overvelde av den erkjennelsen som oppstår i det øyeblikket eleven befinner seg i en krise – nemlig erkjennelsen av å være uforberedt.

Han sammenligner krisehåndtering med førstehjelp:

- (20) I redselen for å gjøre noe galt, så kan du velge å ikke gjøre *noe*, ikke sant, men det er jo som med førstehjelp, (...) hvis du er redd for at du skal gjøre hjerte- og lungeredning feil, og du velger å la være, ikke sant, det er jo litt sånn, du kan jo tenke litt på samme måten egentlig. (Bjørn)

Hva Bjørn setter ord på her, er at en passivitet som resultat av redsel for å gjøre noe galt, etter hans oppfatning, potensielt kan være verre enn å gjøre noe, til tross for at det å gjøre noe og prøve seg frem, *kan* føre til at man begår feiltrinn. Han sier med dette at han synes man må forsøke å unngå å la det følelsesmessige ubehaget som eventuelt oppstår når man ikke vet hvordan man skal reagere, bli så stort at man stiller seg passivt på sidelinjen. Dette er en tanke han deler med tidligere barneombud Reidar Hjermann (2006), som i et råd til voksne som skal

veilede barn i krise påpeker at «(...) det er lite skade en kan gjøre ved å involvere seg. Den største skaden gjør den som vender ryggen til» (s. 230). Nedenfor forteller Bjørn og Katrine at de mener man må tørre å «stå i det», på tross av den nødvendige improviseringen i krisehåndteringen:

- (21) Jeg vet ikke, man bruker sunn fornuft, også ... *er* man jo et ... man er jo et menneske opp i det, (...) man har jo ikke noe fasit på hva man sier, men jeg tror at det å tørre å snakke om det, at å tørre å la dem spørre om det, (...) enten har man et godt svar eller så har man ikke det, så må man finne et godt svar, og det er jo ikke alltid man har det. (Katrine)
- (22) Jeg klarte jo på en måte ikke vite at «Ja, men nå skal jeg si sånn og sånn og sånn» ... men jeg tror man må, tørre å ... bevege seg inn i det som er ... så vanskelig at du ikke vet hvordan du skal takle det, (...) så får vi prøve med vår egen klossethet og utilstrekkelighet og bare prøve å være der, det tror jeg er det viktigste vi kan gjøre, vi må ikke være så redde for å gjøre ting feil. (Bjørn)

Bjørn gjentar flere ganger i det ovennevnte utsagnet, og gjennom intervjuet for øvrig, at han den dag i dag, til tross for at han gjerne ønsker å handle «rett», tror det er viktigere å «være der» og si og gjøre *noe*, enn å si og gjøre de «rette» tingene, lik som Katrine hevder man må tørre å la elevene spørre, selv om man ikke alltid har et godt svar, underforstått at hun også har en idé om at det er viktigere å være der og ta i mot elevenes spørsmål, enn å svare «riktig» på disse spørsmålene. Katrine formidler at hun bruker sunn fornuft som rettesnor, ved at hun ut fra konteksten, sier og gjør det som føles best der og da. Gjennom disse ordene erkjenner Bjørn og Katrine at de ikke er feilfrie maskiner med fasit på hva som er rett og galt, men at de faktisk er mennesker – med den klossetheten og utilstrekkeligheten det medfører å være nettopp det. De poengterer at det for dem er essensielt å tørre å holde ut i det uforutsette og det uforberedte, ved på et vis å prøve å akseptere at de ikke vet, og så får det bli litt som det blir, så lenge de prøver så godt de kan og er tydelige overfor elevene at de er der for dem, og åpne om at de ikke har noen fasit. Denne «bli som det blir»-holdningen gjenspeiles også i intervjuet med Anne:

- (23) Men altså ... hvor mye kan man forberede seg på sånt? (...) Vi har brannøvelser og sånt også, men, altså ville man gjort det samme hvis det hadde vært ekte, liksom? Det er jo det, man vet jo ikke helt, men man må jo bare ... prøve. (Anne)

I likhet med Katrine og Bjørn, formidler Anne her at hun opplever det nødvendig at man prøver og ikke forblir passiv, selv om man ikke kan forutsi hvordan det kommer til å bli. I det uforutsette kan forberedelsen aldri bli noe mer enn en forberedelse, og det er når det skjer på ekte at de unike, og alltid nye, menneskelige erfaringene skapes. Ved å erkjenne sin egen og sine elevs menneskelighet, går det opp for disse lærerne at det viktige er at de er forberedt

på å være uforberedt, slik at rådløsheten ikke overvelder dem. Vissheten om uvissheten fungerer således tilsynelatende demmende mot rådløsheten i deres arbeid med elever i krise.

4.6 Om å erkjenne verdien av personlig utvikling

Da lærerne skal reflektere over om og hvordan deres første erfaringer med elever i krise har utvikla dem, forteller Katrine og Bjørn nesten identisk:

- (24) Jeg vil ikke si at jeg var glad for at jeg opplevde det, men det har *gitt* meg noe, det har (...) gjort meg sterkere som person i forhold til at (...) «Jeg vet at det kan skje igjen, når jeg taklet det den gangen så tror jeg at jeg kan klare å takle det neste gang og.» (...) Når jeg hadde en annen elev (...) senere, [opplevde jeg] meg *selv* som tryggere da, jeg turte kanskje å være mer ... direkte, og å spørre om de riktige tingene istedenfor å la være, for å være redd for reaksjonen som kommer. (Bjørn)
- (25) Jeg tror det gjør at man blir tryggere i de situasjonene, (...) etter hvert så blir man tydeligere spørsmålene, man tør å ... ta opp ting som man vet er vanskelig ... man er ikke så redd for de reaksjonene etter hvert fordi man har sett det noen ganger. Ja, jeg tror det er det at man tør å være mer åpen, da, (...) jeg håper og tror det, at jeg har blitt mer åpen og tør å snakke om de tingene. (Katrine)

I disse utsagnene går det frem at Katrine omtaler erfaringene med elever i krise i en mer generell forstand enn hva Bjørn gjør, men de uttrykker begge at de tror arbeidet har bidratt til en økt trygghet som kan overføres til lignende situasjoner som de kan komme til å stå i senere, at de tør å være mer direkte enn før, og at de er mindre redde for hvordan elevene skal reagere. Katrine forklarer at den reduserte frykten for elevenes reaksjoner beror på gjentatt eksponering, og tryggheten ligger da formentlig ikke i at hun «vet» hvilken reaksjon som kommer neste gang, men i at hun anerkjenner det spekter av reaksjoner som finnes, og kanskje i at hun har et klarere bilde av seg selv og egne reaksjoner i møte med kriser. Bjørn formidler på sin side at han finner en styrke i å vite at han har taklet det før. Dette kan ses i lys av Banduras (eks. 1977, 1999) teori om mestringsforventning, som dreier seg om vurderinger av ens kapabilitet til å mestre bestemte oppgaver, hvor egne mestringserfaringer fra lignende situasjoner beskrives som den største kilden til senere forventning om mestring. Ettersom Bjørn har tidligere erfaringer med elever i krise, og disse har gitt ham en erkjennelse om at han er uforberedt, og at det viktige er å møte eleven i det uforutsette, har det bidratt til en økt tro på egne muligheter til å mestre slike uforutsette møter med andre elever også i fremtiden. Åpenheten og motet de beskriver å ha utvunnet gjennom sine erfaringer, kan for øvrig ses i sammenheng med utsagnene ovenfor hvor de synes å akseptere klossetheten og utilstrekkeligheten som det å være menneske innebærer, og følgelig er mindre redde for å prøve. Den personlige utviklingen intervjudeltakerne viser til ovenfor, ser altså ut til å ruste

dem i sitt arbeid med elever i krise, gjennom en økt trygghet og tiltro til egne krefter i møte med vanskelige situasjoner. Lærerne setter en større lit til seg selv i møte med elever i krise, men tilsynelatende også utover dette, noe som blant annet fremkommer i intervjuet med Katrine:

- (26) Jeg tenker at jeg selv også ... har ... utvikla meg (...) det går jo sikkert på livserfaring og alt, men at man, jo eldre man blir, jo flere ting har man jo snakka om og jo flere ting tør man på en måte å møte, da, kanskje, uten at man tenker at det er en *krise*, altså det som kunne vært en kjempekrise tidligere ville kanskje ikke nødvendigvis vært en kjempekrise i dag ... man ser kanskje litt annerledes på det etter hvert, da. (Katrine)

Katrine gir i utsagnet ovenfor, inntrykk av at erfaringene fra hennes arbeid med elever i krise, har bidratt til en form for personlig berikelse, som ikke nødvendigvis kun kommer elevene til gode, men som også kommer Katrine til gode. Hennes mestringserfaringer i møte med elever i krise, parallelt med livserfaringer, har tilsynelatende gjort henne i stand til å tenke at hun kan takle situasjoner hun før anså som stressende, og hun sier at hun «tør» å møte flere ting, uten å se på dem som kriser. Dette kan ses i lys av Antonovskys (1987/2012) «opplevelse av sammenheng», og spesielt begrepet «håndterbarhet», ettersom en med sterk opplevelse av håndterbarhet vil tenke at han eller hun har ressursene som trengs for å håndtere situasjonen, i møte med stressende livsbegivenheter. Selv om opplevelse av håndterbarhet er en gjennomgripende opplevelse, og ikke kan måles basert på et enkelt intervjuutsagn, signaliserer likevel Katrine her at hun opplever at hun har ressursene som trengs for å håndtere situasjonen som oppstår når en forelder dør.

Anne forteller på sin side at hennes erfaringer med elever i krise ikke har vært den primære kilden til personlig utvikling i møte med disse elevene:

- (27) Nei ... kanskje ikke spesielt, men jeg *tror* at (...) mitt syn på ting er nok litt annerledes enn hvis det hadde vært, en helt ... nyutdanna, direkte liksom, videregående, så lærerskolen og så rett ut i skolen. (...) Jeg var jo *voksen*, ja, når jeg starta [som lærer], og ... som sagt egne barn, og ... en del erfaringer som man ikke har når man er ... to-treogtyve, rett og slett, fordi du ... du har ikke hatt muligheten til å ha dem, ikke sant, du er ikke gammel nok, (...) så jeg tror kanskje *det* har kanskje vært noe av det viktigste, altså livserfaring, egen livserfaring, selv. (Anne)

Etter Annes oppfatning er det erfaringer hun har høstet utenfor skolen som i hovedsak har rustet henne til å takle arbeidet med elever i krise, heller enn at hun har utvikla seg atskillig gjennom dette arbeidet. Hun utelukker ikke direkte at hun har vokst i kraft av sitt arbeid, men tillegger det ikke «spesielt» stor vekt, til forskjell fra Katrine og Bjørn som i tilskriver sitt arbeid med elever i krise stor verdi med tanke på forventning om mestring i fremtidige møter

med vanskelige situasjoner. Anne har en opplevelse av at hennes erfaringer som forelder, og «voksent» menneske, har bidratt til en tiltro til egne krefter i møte med elever i krise, og det er således hennes personlige utvikling og livserfaringer som synes å være hennes grunnlag for mestringsforventning i møte med disse elevene.

4.7 Om å erkjenne verdien av ikke å stå alene

Til tross for, eller kanskje på grunn av, at lærerne tilsynelatende mener man aldri kan være godt nok forberedt, og at de ikke tror man kan følge en oppskrift på hvordan man arbeider med elever i krise, fremhever alle tre det å kunne støtte seg til et system, en beredskapsplan og et kollegium, som noe trygghetsskapende for dem. Beredskapsplanens betydning, kommer blant annet til syne i disse utsagnene:

- (28) [På] skolen så har man jo en beredskapsplan som det står hva man skal gjøre (...) det ligger veldig sånn skriftlig hva som skal skje, da, så du trenger egentlig ikke *tenke* så mye, det er bare å følge egentlig, mer en liste, da, så (...) det er jo egentlig fint. (Katrine)
- (29) Man kan jo ikke *trene* på at noen blir borte, sånn sett, men at man i hvert fall har prata igjennom «Hva ville vi gjort, dersom?», (...) Sånn at ... hvis det skulle, skje at man ... rett og slett har hatt en tanke *om* det, ikke sant, skjønner? At det ikke er som lyn fra klar himmel, som bare, «Å nei, du, det har jeg aldri tenkt på, nei, hva gjør vi nå?», liksom. (Anne)
- (30) Jeg tror ikke du kan på en måte, kurses, og ha en plan som dekker scenario sånn og sånn og sånn og sånn, jeg tror at du kan fort risikere at du kan lage en plan for 100 ulike scenarier, og når det først skjer noe så er det scenario 101 som kommer (...). Men en slags sånn grunnleggende beredskap om hvordan man tenker, (...) som i alle fall viser (...) ting som vi skal gjøre likt hver gang ... det tror jeg er viktig. Tror det er viktig at ungene opplever at (...) vi driver ikke og veier sorgen hos ... eller, tragediene, da, på ulik måte. (...) Å være bevisst at det faktisk kan skje, (...) for jeg tror ikke folk tenker det, så mye på det, og det gjorde nok ikke jeg heller før jeg stod i det, det er først etter det har brent i hjemmet ditt at du blir veldig bevisst på at alle brannalarmene funker, det er noe med det. (Bjørn)

Som det fremkommer av disse utsagnene, er det viktig for Anne, Katrine og Bjørn at skolen har en beredskapsplan tilgjengelig når en krise oppstår, men de kommer med noe ulike begrunnelser for hvorfor planen er viktig for dem. I samsvar med Bjørns tidligere antydninger om at det ikke er noen fasit i møte med elever i krise, mener han ikke at en beredskapsplan skal inneholde det – han sier heller at den skal inneholde noen grunnleggende elementer, fordi ingen kriser er like. For Bjørn er beredskapsplanens primærfunksjon tilsynelatende bevisstgjøring. Han forteller at bevisstheten gjerne kommer i form av etterpåklokskap – det er ikke noe «folk» tenker over, hevder han – og han sier med dette at det er for seint å være bevisst at kriser kan oppstå etter de har oppstått. Han gir derved inntrykk av at bevisstgjøringen er en viktig forberedelse til krisehåndtering – på tross av at han som nevnt tidligere i dette kapittelet, ikke mener noe kunne ha forberedt ham på hans første erfaring med

dette. Ettersom han trekker frem at en beredskapsplan kan bidra til at elevene opplever at deres krise vektes likt som andre elevers krise, kan det tenkes at bevisstgjøringen Bjørn viser til, i stor grad dreier seg om det han tidligere omtalte som «logikken» i det, altså den praktiske håndteringen, både for å demme den praktiske rådløsheten, men også av hensyn til elevene, slik at de opplever at deres krise blir tatt på alvor. Raundalen og Schultz (2006) hevder man gjennom utarbeiding av en beredskapsplan, forbereder seg mentalt på krisehåndtering, og de omtaler dette som å være «etterpåklok – på forhånd» (s. 195), og en kan lese ut av Bjørns utsagn at han deler denne tankegangen. I likhet med Bjørn, begrunner Anne beredskapsplanen med dens bevisstgjøringsfunksjon i sin uttalelse om den kan forhindre at kriser som oppstår skal oppleves som «lyn fra klar himmel». At beredskapsplanen først og fremst handler om bevisstgjøring, signaliserer hun også da hun forteller at man ikke kan «*trene*» på krisesituasjoner, og at det handler om å ha en «tanke *om* det», og hun sier med dette – i likhet med Bjørn, og sin egen tidligere påstand om at man ikke kan følge en oppskrift – at en beredskapsplan ikke kan utgjøre noen fasit. For Katrine, synes beredskapsplanen å virke støttende i at hun får en ting mindre å tenke på, i en situasjon som ellers oppleves kaotisk og uforutsigbar. Hun sier at hun bare kan følge en liste, og gir med disse ordene, i motsetning til Anne og Bjørn, inntrykk av at beredskapsplanen er en slags oppskrift. Dog sett i sammenheng med hennes tidligere uttalelser, hvor hun presiserer at hun ikke har noen fasit og erkjenner sin menneskelighet, virker det heller som beredskapsplanen har en psykologisk effekt, og det kan tenkes at den demmer den praktiske rådløsheten slik at hun kun må forholde seg til den affektive siden av krisehåndteringen. Ettersom alle lærerne fremhever beredskapsplanens viktighet, samtidig som de erkjenner at de ikke kan følge en oppskrift, kan det virke som dens funksjon utover en bevisstgjøring om at kriser kan oppstå, er å fungere som en psykologisk trygghet. Planen kan ikke fortelle dem hva de skal gjøre i scenario 101, men den kan forberede dem på at det kommer til å komme et uforutsigbart scenario 101.

I likhet med beredskapsplanens trygghet, beskrives også det å kunne støtte seg til kollegaer, som trygghetsskapende i lærernes arbeid med elever i krise:

- (31) Du skal ikke takle sånt alene. Det å være bevisst støtteapparatet vi har rundt oss, det tror jeg er viktig. (...) Jeg hadde en kollega [første gang det skjedde] som backa meg opp hvis det tjukna til i halsen og tårene begynte å komme, når jeg snakka med ungene, hvis det hadde skjedd, så hadde jeg en kollega som var klar (...). Det var ikke et enmannsshow. Det ble løst som et team. (Bjørn)

- (32) Jeg føler at vi [kollegaer] har ganske ... omsorg for hverandre. (...) Vi er ganske åpne om at «Jeg synes dette er vanskelig» og «Er det noen andre som kan ... hjelpe til? Har noen tips? Hvor bør jeg henvende meg hen?», ja, sånn hvis det er noe. (Anne)
- (33) Det er jo voldsomt, å stå der som lærer også. (...) At man jobber såpass mange sammen er jo ... en ... veldig stor fordel, man kan jo *bruke* det til å ... ja ... få snakke litt ut om ... de tankene man har. (Katrine)

I disse utsagnene, forteller Anne, Katrine og Bjørn hvilken betydning det har å ikke være nødt til å takle arbeidet med elever i krise alene. Anne forteller om verdien av kollegaomsorg og mulighet for rådføringen «hvis» man opplever rådløshet, men nevner ikke at hun selv har benyttet seg av det i møte med elever i krise, og det kan derfor tolkes dit hen at vissheten om at muligheten er til stede kanskje er vel så viktig for henne som rådføringen i seg selv. Katrine gir uttrykk for at en elev mister en forelder, ikke bare er voldsomt for den gjeldende eleven, men for henne også, og dette kan leses i retning av at det kan være overraskende at elevers kriser også er vanskelige å håndtere for disse elvenes lærere. I den forbindelse synes kollegastøtte å være trygghetsskapende for henne, både i form at hun kan få hjelp til å bearbeide det som oppleves voldsomt, og i form av at hun gjennom samtale med kolleger kan få bekreftelse på hva som vil være «rett» å gjøre, i en situasjon der det ikke finnes fasit. Dette er i tråd med A. Dyregrov (2012), som hevder kollegaer gir den beste støtten til hjelpere for at de skal kunne håndtere sine egne reaksjoner, herunder hvordan de skal forholde seg til krisen og de involverte. Bjørn trekker frem hvordan kollegaene ikke bare gjør ham tryggere i arbeidet med elever i krise ved å være «bevisst» at de er der for ham og kan støtte ham, men også hvordan de i praksis kan overta hans oppgaver om han ikke skulle få det til selv. Dette erfarte han spesielt trygghetsskapende i sitt første møte med en elev i krise. Sett i sammenheng med hans tidligere uttalelser, kan det tenkes å være fordi han ikke hadde opplevd en lignende situasjon tidligere, og dermed heller ikke var bevisst hvordan han ville komme til å reagere i en slik situasjon.

5 Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien har vært å belyse tre læreres erfaringer med elever i krise, med vekt på den typen krise som oppstår når en forelder dør. I innledningen beskrev jeg livsmestring som et overordnet mål for elevenes utdanning (KD, 2011; Meld. St. 28 (2015-2016), 2016; Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av dette, ble problemstillingen for denne studien utledet til å være: «Hvilke erfaringer har tre lærere i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav?». Dette ble undersøkt gjennom samtaler med to

lærere i barneskolen og en lærer i ungdomsskolen, og essensen i deres erfaringer ble forsøkt presentert i foregående kapittel. I dette kapittelet vil jeg drøfte det jeg mener er studiens hovedfunn, i lys av teori og tidligere forskning. Noen av funnene har vist seg med fordel å kunne drøftes med henvisning til noen nye referanser, som ikke allerede er presentert i teorikapittelet. De nye referansene viser til det som er klare empirinære funn.

5.1 Om å forberedes i møte med det uforberedte

Det sentrale funnet som fremkom i avsnitt 4.1, om lærernes erkjennelse av det uforberedte, er en omfattende del av empirien og danner en rød tråd gjennom lærernes erfaringer i spennet mellom omsorg og skolens krav. Det er denne erkjennelsen som er begynnelsen for alle de andre erkjennelsene, altså erkjennelsen av de unike menneskelige erfaringene i møte med en krise, erkjennelsen av behovet for forståelse – og omsorg som noe mer enn forståelse – erkjennelsen av betydningen om å møte elevene i det uforberedte, erkjennelsen av verdien av personlig utvikling, og erkjennelsen av verdien av ikke å stå alene. Når lærerne innser at de ikke kan forberede seg, innser de også at de må være seg selv og handle improvisert. Det er altså snakk om en erfaringsbasert innsikt i nettopp dette, hos den enkelte lærer.

5.1.1 «Den manglende logikken» som en erfaring

Erkjennelsen av det uforberedte trer gradvis frem i kraft av de erfaringene lærerne gjør seg, nær elevene, fra dag til dag, time til time, øyeblikk til øyeblikk, og den utvikles gjennom en erfaring av «den manglende logikken» i en krise. Umiddelbart dreier det seg om en manglende logikk i det som har hendt, en overraskelse over situasjonen – at noen er død og noen har mistet en forelder. Dette gjenspeiles hos Sartre, som hevdet hverken døden eller livet kan begripes, og at møtet med døden ligger over vår fatteevne (Schibbye, 2006). Døden er altså ulogisk, og når krisen er et faktum for eleven, får læreren en opplevelse av at « Dette var jeg ikke forberedt på » – nettopp fordi det ikke er noen logikk i det.

Den manglende logikken befester seg videre over tid – da læreren gjennom erfaringen med å følge én elev over tid, og senere flere, skaper en større forståelse av hvor forskjellig elever erfarer og håndterer en krise. Som nevnt ovenfor, er det gjerne erfaringer læreren gjør seg i enkeltsituasjoner, nær eleven, som utvikler denne forståelsen, for eksempel når en elev har med bilde av mammaen sin i sekken sin på skolen, og det går opp for henne at eleven er usynlig «lei seg», eller altså bærer en skjult sorg, i sekken. Forståelse av den manglende logikken, lar seg med andre ord forklare ut fra erkjennelsen som fremkom i avsnitt 4.2, om de

unike menneskelige erfaringene i møte med en krise. I dette funnet kommer det frem at uforutsigbarheten i hvordan elevene reagerer, og det unike i hver situasjon, fordrer improvisasjon, og derfor bidrar til at lærerne forstår at de ikke kan følge en prosedyre. Det blir dermed klart for dem at de utfordres på å vite hva som er «riktig» i spennet mellom omsorg og skolens krav, og *det* er logikken – det finnes ingen oppskrift eller enkle svar.

Uten en oppskrift på hva som er «riktig», kan god praksis i spennet mellom omsorg og skolens krav omtales som en kunst, noe den amerikanske filosofen og psykologen William James (1899) for øvrig har hevdet om lærerens praksis generelt: «Psychology is a science, and teaching is an art; and sciences never generate arts directly out of themselves» (s. 7-8). Det er med andre ord et kreativt mellomledd mellom teoretisk kunnskap om hvordan man skal handle, og selve utførelsen av handlingen i praksis, og dette kreative mellomleddet, er læreren. James (1899) mente derfor en lærer er avhengig av taktfullhet og oppfinnsomhet for å vite hva som er riktig å si og gjøre i selve møtet med eleven, i praksis. Dette fremkommer i erkjennelsen om det uforberedte, i avsnitt 4.1, og i erkjennelsen av betydningen om å møte elevene i dette, i avsnitt 4.5. Lærerne vet ikke på forhånd hva de skal si eller gjøre i møte med elevene, selv ikke etter «all verdens planlegging». De synes derimot å bruke en form for erfaringsbasert «sunn fornuft», som den ene læreren kaller det – i den grad man kan sies å ha det i møtet med det ulogiske – og forholder seg til elevene og deres krise på en måte som føles riktig der og da, i takt med situasjonen, så å si. En kan se likhetstrekk mellom dette og Aristoteles' begrep «fronesis», en praktisk dømmekraft eller klokskap, som dreier seg om evnen til å bedømme om hva som er riktig å gjøre for å bidra til god livsførsel, i en konkret situasjon (Aasen, 2006; Biesta, 2015). Denne dømmekraften er livserfaringsbasert, og kan ikke reduseres til logikk, fordi livet er uforutsigbart (Rabbås, 1998). I spennet mellom omsorg og skolens krav, hvor lærerne erkjenner at logikken mangler, er det kanskje en slik praktisk, livserfaringsbasert dømmekraft de benytter når de vurderer sine handlinger. Utfordringen vil i så tilfelle ligge i at det i en praktisk dømmekraft over hva som er mest fornuftig å gjøre, i Aristoteles' betydning, fordrer at man har stor nok innsikt til å bedømme akkurat det (Rabbås, 1998), og dette krever relevant erfaring (Biesta, 2015). Spørsmålet er hva som er relevant erfaring for å bedømme hva som er riktig å gjøre i møte med elever i krise, og hvordan man opparbeider seg denne. Kanskje er det et spørsmål uten klare svar.

5.1.2 Det menneskelige som kilde til trygghet

Som det fremkommer i funnet som ble utledet i avsnitt 4.5, om erkjennelsen av betydningen av å møte elevene i det uforberedte, utfordrer lærerne seg selv på å stå i situasjonen, selv om det er vanskelig for dem. Det er på den måten de erfarer at både de selv og elevene er unike mennesker, med sine feil, og uten riktige svar på alt. Dette gjør det lettere for lærerne å akseptere at de ikke kan håndtere situasjonen perfekt, eller feilfritt, og det gjør det også lettere å håndtere spennet mellom omsorg og skolens krav. Spesielt ser det ut til at en slik forløsende erkjennelse trer frem hos lærerne idet de forstår at eleven også forstår at de ikke er perfekte mennesker som sitter på alle riktige svar, fordi det da heller ikke forventes at de skal vite alt. Når det blir klart for lærerne at de er feilbarlige mennesker, og at de er nødt til å være det, utvikler de en trygghet, og en fornyet tillit, til seg selv og til eleven. Intensjonen deres er god, og selv om de ikke vet om resultatet blir godt – altså om det fører til at eleven kommer ut av krisen – så vet de at de gjør det beste de kan. Denne erkjennelsen etablerer altså en viktig trygghet hos lærerne – de kan akseptere at de er uforberedte. Dermed går erkjennelsen av betydningen av *å møte elevene* i det uforberedte, dypere enn erkjennelsen av *at* de er uforberedte, som kan sies å være en kunnskap de besitter, men som i seg selv ikke utgjør et handlingsgrunnlag i møte med elevene.

Mens erkjennelsen av den menneskelige komponenten på den ene siden bidrar til en utrygghet – på grunn av muligheten for eventuell uheldig påvirkning på en allerede alvorlig situasjon – bidrar den altså også til en trygghet ved at det nettopp er en *menneskelig* komponent. Dermed blir også tryggheten grunnlaget for en handlekraft. Dette gjør lærerne i stand til å flytte fokuset bort fra seg selv og over på eleven. Funnet peker derfor frem mot den delen av problemstillingen som angår lærerens praksis, det vil si det læreren gjør eller ikke gjør, for å balansere sin praksis i spennet mellom omsorg og krav. Dette kan ses i lys av Banduras (eks. 1999, 2006b) teori om evnen og behovet for å være agent i eget liv, altså en som handler intensjonelt, for å oppnå noe. Lærerne handler som nevnt med en intensjon i møte med eleven i sin krise, med det langsiktige målet om å hjelpe den ut av krisen, og dette bidrar til at de motiveres for handling i møte med det uforberedte. De har med andre ord tro på at det er av betydning for eleven at de gjør *noe*, og at deres handlinger vil ha innflytelse over elevens situasjon, og dette reflekterer individuell agens i Banduras (2006b) teori. Ettersom lærerne ikke passiviseres av denne troen, antydes en tiltro til at innflytelsen kan føre til noe ønskelig, og at det derfor er verdt å holde ut, altså å stå i det, selv om det er vanskelig.

5.1.3 Egne livserfaringer som kilde til mestringsforventning

Det menneskelige som kilde til trygghet, og den manglende logikken som erfaring, er nært knyttet til det sentrale funnet som utledes i avsnitt 4.6, om lærernes erkjennelser av verdien av personlig utvikling. Her kommer det frem hvordan lærernes gradvis økte trygghet i møte med elever i krise, ikke bare kan forklares ut fra erkjennelsen av at de er uforberedte og at de er menneskelige i møte med det uforberedte, men også ut fra en personlig utvikling – både gjennom arbeidet med elever i krise, og gjennom andre livserfaringer som lærerne tenker at har hatt overføringsverdi til dette arbeidet. Når lærerne erfarer mestring i møte med kriser, i arbeidslivet og i eget liv, bidrar det til en mental forberedelse i møte med andre kriser, slik at disse oppleves mindre utrygge enn før – eller kanskje ikke engang oppleves som kriser lenger i det hele tatt, som den ene læreren påpeker. Den mentale forberedelsen bidrar til at spennet mellom omsorg og skolens krav oppleves mindre skummelt. Dette og ovennevnte funn, sammenfaller med hva Lane et al. (2014) fant i en intervjustudie blant 12 lærere i Storbritannia. I denne studien, beskrev lærerne at evnen til å akseptere egne reaksjoner og takle usikkerhet i møte med elever som har mistet en forelder, hadde økt på grunnlag av øvelse, tidligere erfaringer med å håndtere dødsfall, og erfaringer i arbeidet med en elev som hadde mistet noen. Ifølge Lane et al. (2014), var dette et unikt funn for deres studie, og de mente selvaksepten lærerne ga uttrykk for, gjorde at lærerne ble mindre opptatt av å gjøre det som var «riktig», og følgelig var de også mer til stede for eleven og dens behov, slik lærerne i min studie beskriver.

Videre er det relevant å se dette i sammenheng med Antonovskys (1987/2012) teori om opplevelse av sammenheng, og Banduras (1999, 2001, 2006b) teori om mestringsforventning. Mestringsforventning er som beskrevet i teorikapittelet, en sentral del av det å være agent i eget liv (Bandura, 1999, 2001, 2006b), og dreier seg altså om domenespesifikke vurderinger av egen kapabilitet (Bandura, 2012), og samtidig hvorvidt egne handlinger kan medføre ønskede konsekvenser, i en bestemt kontekst (Bandura, 1977, 1999). Lærernes grad av trygghet i sitt arbeid med elever i krise – som resultat av livserfaringer som har bidratt til en personlig utvikling – kan antyde deres grad av mestringsforventninger i rollen som krisepedagog. Både knyttet til utfordringen å håndtere at en elev befinner seg i en krise, og knyttet til utfordringen å hjelpe eleven til å håndtere denne krisen. Mestringsforventninger påvirkes som nevnt i størst grad av egne gjentatte mestringserfaringer fra situasjoner, utfordringer eller oppgaver som ligner (Bandura, 1977, 2012). Dette kan være en medvirkende årsak til at to av lærerne ga uttrykk for at de hadde høyere

mestringsforventninger i møte med sine senere elever i krise, enn i møte med sin første, ettersom de i sine senere møter hadde flere relevante mestringserfaringer som utgangspunkt for forventningene. Det kan også være en medvirkende årsak til at læreren som var godt voksen da hun startet i arbeidet som lærer, ga uttrykk for høyere mestringsforventning og trygghet i møte med sine første elever i krise, enn de to lærerne som begynte som unge.

Selv om døden er noe som angår oss alle, opplever de færreste av oss å møte den hver dag. Den er derfor både vanlig og unik, og dette reduserer tilgangen til relevante mestringserfaringer i møte med døden, noe som kanskje er en av grunnene til at den nettopp oppleves så ulogisk, som jeg var inne på tidligere. Ergo vil den viktigste kilden til mestringsforventning i denne sammenheng, altså egne gjentatte relevante mestringserfaringer, være svekket, i henhold til Banduras (1977) teori.

Som nevnt i teorikapittelet, forstås krisebegrepet i denne oppgaven som en hendelse som overvelder fordi man ikke har passende mestringsstrategier tilgjengelig, enten fordi de ikke er tillærte eller fordi de ikke fungerer (Raundalen & Schultz, 2006, s. 15), og dette ligner Antonovskys (1987/2012) forståelse av stressfaktorer, fordi det utgjør stimuli som man ikke har noen automatisk respons på. I lys av denne forståelsen, vil det at en elev mister en forelder, kunne oppleves som en krise og en stressfaktor for læreren, fordi det ikke finnes noen automatisk respons på situasjonen. Ifølge teorien om opplevelse av sammenheng, går veien til sterk OAS – og følgelig (god) helse – ikke via unngåelse av belastninger, men via gjentatte livserfaringer med håndtering eller mestring av dem (Antonovsky, 1996, 1987/2012). De som har sterk OAS, vil oftere enn de med svak OAS, tolke stimuli som håndterbare «ikke-stressfaktorer», det vil si stimuli de har en automatisk adaptiv respons til (Antonovsky, 1987/2012). En kan derfor tenke at funnet om hvordan læreres livserfaringer bidrar til at elevenes kriser oppleves mer håndterbare, eller at kriser ikke lenger oppleves som kriser, representerer en sterk OAS hos lærerne, selv om funnet ikke er basert på Antonovskys (1987/2012) spørreskjema for måling av OAS.

5.1.4 Omsorg og krav som støtte for livsmestring

Som påpekt tidligere, innebærer det å gi omsorg, som «the one-caring», ifølge Noddings (1988, 1984/2013), å handle i henhold til den andres behov i en bestemt situasjon, altså uselvisk og på vegne av «the cared-for», i dette tilfellet eleven. I funnet som ble utledet i avsnitt 4.3, om erkjennelsen av behovet for forståelse, så vi at lærerne har et sterkt ønske om å

støtte elevene i sin krise, og å møte deres behov, gjennom å forsøke å utvise forståelse av hva disse behovene er, og vise at de virkelig *ser* dem. Lærerne antyder derfor et behov for å gi omsorg. Det er spesielt når læreren står overfor elever som ikke gir seg selv lov til å sørge, men fortsetter som før med skolearbeidet, at læreren blir klar over eget behov for å yte omsorg. Hvis læreren ikke hadde dette behovet, hadde læreren kanskje syntes det var ok om eleven bare jobbet videre med skolearbeidet som om ingenting hadde skjedd, men dette gir ingen av lærerne uttrykk for at de synes. Det å la eleven jobbe videre med skolearbeidet dersom den ikke er klar for det, vil i så fall være å handle i henhold til skolens krav, og ikke i henhold til dens behov, og dermed vil det heller ikke være å gi omsorg, etter Noddings' (1988, 1984/2013) etikk.

I studiens empirigrunnlag, gikk det frem at omsorg og krav hang sammen, som to gjensidige avhengige dimensjoner i lærerens praksis, dermed ble det kunstig å skille dem fra hverandre – i det øyeblikket læreren erfarer at en elev trenger omsorg, erfarer læreren i samme øyeblikk at eleven trenger at kravene justeres. Altså ble det klart at elevens erfaringer utgjør helhetlige erfaringer, her og nå, ikke erfaringer av å trenge omsorg én dag og krav den neste. Et sentralt funn i studien, er at en av lærerne erfarer at omsorg er noe mer enn å vise sympati, og han formidler med dette en bevissthet om at eleven da vil kunne havne i en offerrolle – det motsatte av å være agent i eget liv, ifølge Banduras (eks. 1999, 2006b) teori, og også det motsatte av å ha en sterk opplevelse av håndterbarhet, ifølge Antonovskys (1996, 1987/2012) teori om OAS. I disse teoriene, vil det å stilles krav til, være et behov, fordi håndteringen av disse bidrar til (god) helse (Antonovsky, 1996, 1987/2012, Bandura, 2006a). Det ble derfor relevant å trekke inn Mayeroffs (1971, i Fow, 2003) forståelse av omsorg som å hjelpe den andre til å vokse, i fortolkningen av lærerens erkjennelse. Med utgangspunkt i denne forståelsen av omsorgsbegrepet, vil det å kreve noe, og forvente noe, også være omsorg, når man som lærer er trygg på at det hjelper eleven til å vokse. Dersom eleven har et bevisst behov for å bli stilt krav til, eller anerkjenner at læreren ønsker å gi omsorg ved å stille krav, vil det også regnes som omsorg å møte dette behovet, i Noddings' (1988, 1984/2013) etikk.

Som det fremkommer i funnet som utledes i avsnitt 4.4, om erkjennelsen av omsorg som noe mer enn forståelse, utgjør det en utfordring for læreren å vite når han kan kreve noe, og når han skal vise forståelse og redusere kravene. Det fremkommer imidlertid i avsnitt 4.3, om erkjennelsen av behovet for forståelse, at lærernes ideal er å støtte eleven slik at den selv kan erfare en balanse mellom omsorg og krav, avhengig av hva eleven har behov for, der og da,

her og nå. Denne balansegangen kan ikke bestemmes på forhånd, den erfares underveis. For at lærerne skal kunne vite hva elevens behov er – enten det er omsorg i form av forståelse og sympati, eller omsorg i form av krav og forventninger, eller begge deler samtidig – er de ifølge Noddings (1988, 1984/2013), avhengige av full oppmerksomhet på eleven, slik at de i den grad det er mulig, kan forstå eleven fra dens perspektiv. I den forbindelse blir mentalisering (jf. Skårderud, 2014) en nyttig støtte når oppskriften for riktig balanse ikke finnes, fordi det hjelper dem å forstå eleven og seg selv, og det som skjer i mellom omsorg og krav. Funnet kan tolkes dit hen at både omsorg som forståelse, og omsorg som krav, dreier seg om å støtte eleven til å gjenvinne agentrollen i eget liv, jamfør Bandura (1999, 2006b), der krisen blir dens mulighet til å styrke en opplevelse av sammenheng, jamfør Antonovsky (1996, 1987/2012).

5.2 Om å finne støtte i at noen likevel har tenkt på forberedelsen

Et annet sentralt funn i studien, utledes i avsnitt 4.7, om erkjennelsen av verdien av ikke å stå alene. I dette funnet, trer det frem at lærerne opplever en stor trygghet i å vite at de har en beredskapsplan, og at de ikke er helt alene i arbeidet med elever i krise – at de har noen å reflektere sammen med, og noen som kan «ta over» for dem hvis det blir for vanskelig å håndtere på egen hånd. Sistnevnte dreier seg kanskje om en trygghet i vissheten om proxyagens, som beskrives i Banduras (1999, 2001, 2006b) teori om det å være agent i eget liv, altså vissheten om at noen andre kan agere på ens vegne dersom det blir for vanskelig å gjøre det selv, fordi læreren da blir mindre avhengig av sin egen kapabilitet til å hjelpe eleven ut av sin krise.

Beredskapsplanen synes på sin side å utgjøre en trygghet i form av a) en mental forberedelse, b) at den tidvis tillater lærerne å tenke at de bare kan følge en enkel liste over hva som skal gjøres, og c) i at den bidrar til at de slipper å ta valg knyttet til områder av krisehåndtering som angår alle elever, for eksempel hvorvidt det skal flagges på halv stang eller ikke. Selv om beredskapsplanen fremheves som essensiell av alle lærerne i arbeidet med elever i krise, fremstår den som en slags placebo – ikke i den forstand at den ikke virker, for det har jeg ikke grunnlag til å si noe om, men i den forstand at lærerne i møte med eleven, i spennet mellom omsorg og krav, kanskje tenker at de følger en plan og derfor tenker at det er enkelt, når de i virkeligheten følger sin egen intuisjon. I de unike møtene mellom læreren og eleven i dens krise, i «scenario 101», er det ikke beredskapsplanen som forteller læreren hva som skal sies og gjøres. Det ville i så fall ikke være å gi omsorg, i henhold til Noddings' (1988, 1984/2013)

etikk – og lærerne i denne studien formidler som nevnt at de har et sterkt ønske om å gi eleven det. I møte med eleven, i spennet mellom omsorg og skolens krav, har læreren bare seg selv og sin egen dømmekraft å handle etter.

Funnet om beredskapsplanens mulige placeboeffekt, ligner et funn som ble utledet i Lytjes (2017) studier fra Danmark. Han fant at lærere føler en trygghet i å ha en sorgplan (en type beredskapsplan) møte med elever som har mistet noen, gjennom redusert frykt for å møte disse elevene, og gjennom en styrket tiltro til egen kompetanse. Hans funn skiller seg fra forskningen jeg presenterte i kapittel 2, hvor det fremkom at lærere synes å ha høye forventninger til sitt eget arbeid, men samtidig er usikre på hvem de skal være i møte med elever i krise, hva de skal gjøre, og hvordan de skal snakke om døden (Alisic et al., 2012; K. Dyregrov et al., 2015; Lane et al., 2014; Lowton & Higginson, 2003; McGovern & Barry, 2000; Papadatou et al., 2002; Spall & Jordan, 1999). En kunne derfor tenke at Lytjes (2017) funn antydde at en sorgplan ville være en løsning på hvordan lærere skal møte elever i krise, noe også McGovern og Tracy (2010) insinuerer i påstanden om at bevissthet om rutiner knyttet til krisehåndtering, vil bidra til en økt selvsikkerhet i møte med elever som har mistet noen. Lytje (2017) påpeker imidlertid at annen dansk forskning indikerer at elever ikke føler de får den støtten de behøver fra de ansatte på skolen. Dette kan tyde på at den danske sorgplanen gir en form for falsk trygghet, heller enn at dens innhold faktisk kan brukes til å støtte eleven etter et dødsfall, slik jeg også antyder i denne studien. I ytterste konsekvens vil en beredskapsplan kunne fungere mot sin hensikt, som en hvilepute, eller et hinder for å utvikle den erfaringsbaserte kunnskapen lærerne i denne studien besitter. Denne erfaringsbaserte kunnskapen er ifølge Aristoteles (Aasen, 2006; Biesta, 2015; Rabbås, 1998), helt nødvendig om fornuftige bedømmelser skal kunne tas.

5.3 Avsluttende kommentar og konklusjon

Ved hjelp av tidligere forskning, teori og etikk, har jeg i dette kapittelet forsøkt å belyse de tre lærerne i denne studiens erfaringer i møte med elever i krise – i spennet mellom omsorg og skolens krav. Deres erfaringer, er blant annet at det ikke går an å forberede seg på det at en forelder dør, ei heller møtene med eleven i dens krise. Selv om dette funnet ikke nødvendigvis kan generaliseres, kan det uansett sies å utlede implikasjoner for lærerutdanninga, for hvordan kan man forberede lærerstudenter på noe de ikke kan forberedes på? Hvordan kan de gis mestringserfaringer som er relevante for å kunne ha mestringsforventninger i møte med elever i krise, når konteksten er så unik? Lærerne i denne studien antyder at erkjennelsen av at fasit

ikke finnes, at de er menneskelige og feilbarlige, og at det ikke er noen logikk i en krise, har vært viktige kilder til trygghet i deres arbeid, herunder balansen mellom omsorg og krav. Kanskje kan en bevisstgjøring av dette, og innsikt i egne reaksjoner i møte med vanskelige situasjoner, bidra til en økt trygghet hos nyutdannede lærere i møte med elever i krise? Eller kanskje frykten for ikke å kjenne egne reaksjoner i møte med elever i krise, forminskes gjennom trening i mentalisering – ettersom dette som nevnt kan bidra til økt forståelse av seg selv og andre, og samtidig styrke evnen til affektregulering (Skårderud, 2014)?

En annen erfaring lærerne i studien har gjort seg, er at omsorg og krav er to gjensidig avhengige dimensjoner av deres praksis – som støtte til agentgjøring (jf. Bandura, 1999, 2006b) eller livsmestring, hvilket som nevnt er et overordnet mål i elevenes utdanning (KD, 2011; Opplæringslova, 1998), og fremheves altså som et fagovergripende tema i forslag til fornyelse av læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Den rette balansen mellom omsorg og krav kan ikke nedfelles i en beredskapsplan, men må erfares på nytt i hvert eneste møte mellom læreren og eleven, slik at eleven kan få gjentatte opplevelser preget av stabilitet, belastningsbalanse og opplevelse av medbestemmelse, jamfør Antonovskys (1996, 1987/2012) teori om opplevelse av sammenheng som veien til (god) helse.

Spørsmålet er hvordan denne rette balansen kan oppnås, slik at lærerne kan støtte eleven slik de ønsker. Tidligere forskning viser at noen elever har behov for å komme raskt tilbake til skolen med en gang etter et dødsfall, mens andre trenger mer tid (K. Dyregrov, 2009). Dette underbygger det ene sentrale funnet i min studie, om at lærere erfarer at det er elevens behov i et kontinuum mellom omsorg og krav, som er hva de ønsker å forme egen rolle og praksis etter. Når det i teorien fokuseres på lærerrollen stilt overfor elever i krise, kan det synes som at det er i lærerens mandat å vurdere balansen i egen praksis i spennet mellom omsorg og skolens krav. Et unikt funn i denne studien viser imidlertid klart at dette er i elevens mandat – det er eleven selv som sitter med svaret, eller nøkkelen til god lærerpraksis, som agent i eget liv (jf. Bandura, 1999, 2006b).

Litteraturliste

- Abdelnoor, A., & Hollins, S. (2004). The effect of childhood bereavement on secondary school performance. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), s. 43-54. doi: 10.1080/0266736042000180401
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), s. 11-18.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, overs.) Oslo: Gyldendal akademisk (Originalt utgitt i 1987).
- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), s. 21-41. doi: 10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, s. 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares, & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Hentet 4. november 2015 fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/001-BanduraAdoEd2006.pdf>
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), s. 164-180.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), s. 9-44. doi: 10.1177/0149206311410606
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), s. 1129-1148. doi: 10.1016/j.brat.2003.08.008
- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J., & Hjern, A. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, 133(4), s. 682-289. doi:10.1542/peds.2013-2771
- Biesta, G. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn, & L.

- Foreman-Peck (red.), *Philosophical perspectives on teacher education* (s. 3-22).
Oxford: Wiley Blackwell.
- Bugge, K. E., & Røkholt, E. G. (2009). *Barn og ungdom som sørger: Faglig støtte til barn og ungdom som opplever sykdom eller død i nær familie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), s. 117-131. doi: 10.1177/0143034311400827
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dowdney, L. (2000). Annotation: Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), s. 819-830. doi: 10.1111/1469-7610.00670
- Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn: En håndbok for voksne* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Dyregrov, A. (2012). *Barn og traumer: En håndbok for foreldre og hjelpere* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A., & Dyregrov, K. (2013). Complicated grief in children. The perspectives of experienced professionals. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 67(3), s. 291-303. doi: 10.2190/OM.67.3.c
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsøe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), s. 125-134. doi: 10.1080/13632752.2012.754165
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., Endsjø, M., & Idsøe, T. (2015). Teachers' perception of bereaved children's academic performance. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(3), s. 187-198. doi: 10.1080/1754730X.2015.1051888
- Dyregrov, A., Kristoffersen, J. I., Matthiesen, S. B., & Mitchell, J. T. (1994). Gender differences in adolescents' reactions to the murder of their teacher. *Journal of Adolescent Research*, 9(3), s. 363-383. doi: 10.1177/074355489493005
- Dyregrov, K. (2009). The important role of the school following suicide in Norway: What support do young people wish that school could provide? *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 59(2), s. 147-161. doi: 10.2190/OM.59.2.d
- Dyregrov, K., Endsjø, M., Idsøe, T., & Dyregrov, A. (2015). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), s. 289-301. doi: 10.1080/13632752.2014.955676

- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2008). *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(5), s. 376–381. doi: 10.1136/jech.2005.041616
- Ferguson, D. L., Meyer, G., Jeanchild, L., Juniper, L., & Zingo, J. (1992). Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), s. 218-226. doi: 10.1177/154079699201700403
- Fow, N. R. (2003). The call to caring. *The Humanistic Psychologist*, 31(1), s. 22-42. <http://dx.doi.org/10.1080/08873267.2003.9986918>
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), s. 647-673. doi: 10.2307/1163553.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-221). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjermann, R. (2006). [Etterord] En hilsen fra barneombudet. I J.-H. Schultz, & M. Raundalen, *Krisepedagogikk* (s. 229-230). Oslo: Universitetsforlaget.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Company. Hentet 7. juni 2017 fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), s. 219-233.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2014b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristensen, P., Dyregrov, K., & Dyregrov, A. (2017). Hva skiller forlenget sorgforstyrrelse fra depresjon? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 137(7), s. 538-539. doi: 10.4045/tidsskr.16.0629
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 13. oktober 2016 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lane, N., Rowland, A., & Beinart, H. (2014). «No Rights or Wrongs, No Magic Solutions»: Teachers' responses to bereaved adolescent students. *Death studies*, 38(10), s. 654-661. doi: 10.1080/07481187.2013.840018
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), s. 16-35.
- Lowton, K., & Higginson, I. J. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? . *Death studies*, 27(8), s. 717-741. doi: 10.1080/713842340
- Lytje, M. (2017). The success of a planned bereavement response: A survey on teacher use of bereavement response plans when supporting grieving children in Danish schools. *Pastoral Care in Education*, 35(1), s. 28-38. doi: 10.1080/02643944.2016.1256420.
- Mannarino, A. P., & Cohen, J. A. (2011). Traumatic loss in children and adolescents. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4, s. 22-33. doi: 10.1080/19361521.2011.545048
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24(4), s. 325-333. doi: 10.1080/074811800200487
- McGovern, M., & Tracey, A. (2010). A comparative examination of schools' responses to bereavement and the associated needs of the school community in Galway, West of Ireland and Derry, Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 28(3), s. 235-252. doi: 10.1080/02643944.2010.504223
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 11. juni 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Merriam, S. (2015). Qualitative research: Designing, implementing and publishing a study. I V. C. Wang (red.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (s. 125-140). doi: 10.4018/978-1-4666-7409-7.ch007
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). [Innledning]. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 3. januar 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), s. 215-230. doi: 10.1086/443894
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), s. 771-781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2. utg.). Berkeley, US: University of California Press. Hentet 17. januar 2017 fra <http://www.ebrary.com> (Originalt utgitt i 1984).
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 24. oktober 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), s. 324-339. doi: 10.1080/1357627021000025478
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rabbås, Ø. (1998). *Lykke og moral hos Aristoteles*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2003). *Når jeg blir stor, hvis jeg blir stor: Om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Hentet 14. oktober 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar_hvis_blir_stor.pdf
- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2006). *Livsbevissthet. Om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2014). Do you mind?: Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I J. C. Jacobsen (red.), *Lærerens grundfaglighed: Mentalisering som arbeidsredskap* (s. 7-21). Værløse, DK: Billesø & Baltzer.
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *Lancet*, 370(9603), s. 1960-1973. doi: 10.1016/S0140-6736(07)61816-9
- Stylianou, P., & Zembylas, M. (2016). Dealing with the concepts of «grief» and «grieving» in the classroom. *OMEGA - Journal of death and dying.*, s. Advance online publication. doi: 10.1177/0030222815626717
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tremblay, G. C., & Israel, A. C. (1998). Children's adjustment to parental death. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(4), s. 424-438. doi: 10.1111/j.1468-2850.1998.tb00165.x
- Waaktaar, T., & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Vedlegg 1: Eksempel på førstekontakt med aktuell deltaker

Hei!

Jeg fikk tilbakemelding fra [navn] om at du kanskje kunne stille opp til masterprosjektet mitt, så jeg tenkte jeg skulle sende deg en e-post for å introdusere meg selv. Jeg skal etter planen levere masteroppgave i spesialpedagogikk hos NTNU til sommeren, og temaet er altså læreres erfaringer med elever i krise (eksempelvis dødsfall/alvorlig sykdom i nære relasjoner). Jeg er foreløpig tidlig i prosjektet, så alt er ikke på plass enda for intervju, men jeg håper å kunne begynne med dette litt uti februar. Jeg tenkte jeg kunne ta kontakt igjen nærmere, når jeg har fått samtykkeskjema på plass og klarsignal fra NSD for å starte intervjuene, hvis det høres greit ut for deg?

Bare si ifra hvis du har noen spørsmål.

På forhånd mange takk for hjelpen! :-)

Hilsen Helene Wego

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Helene Wego. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn ved NTNU, tidligere HiST, og er nå masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring hos NTNU. Våren 2017 skal jeg skrive en masteroppgave om læreres erfaringer i arbeidet i møte med elever i krise, og har behov for 3 lærere som vil la seg intervju i den forbindelse.

Gjennomføring

Intervjuet vil gjennomføres av undertegnede, sannsynligvis i løpet av februar 2017. Det presiseres at studien ikke har fokus på læreres «ideelle» profesjonsutøvelse stilt overfor elever i krise. Målet er å vinne ny innsikt i læreres erfaringer på dette området, på godt og vondt. Datamaterialet vil registreres i form av notater og lydopptak, som vil bli transkribert. Lydopptaket vil slettes etter transkripsjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun undertegnede og eventuelt veileder ved NTNU vil ha tilgang til disse dataene. Lydopptaket som gjøres under intervjuet vil slettes umiddelbart etter transkripsjon. Innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017. Eventuelle identifiserbare, upubliserte data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Helene Wego () eller veileder Marit Uthus ().

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen

Helene Wego
Masterstudent

Mobil: ()
E-post: helenwe@stud.ntnu.no

Side 1 av 2

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer har 3 lærere i møte med elever som har mistet en forelder (i krise) – i spennet mellom å skulle gi omsorg og støtte eleven i å møte skolens krav?

1. Innledning

- ◆ Gjenta bakgrunn for og formål med intervjuet/studien, og informasjon om: lydopptak, konfidensialitet, anonymitet og retten til å trekke seg.
- ◆ Påminne om intervjupersonens [IPs] taushetsplikt, og at IP derfor ikke kan gi meg opplysninger som kan identifisere enkeltelev direkte eller indirekte.
- ◆ Presisere at fasitsvar ikke finnes, og at det er IPs egne erfaringer og opplevelser jeg ønsker.

2. Bakgrunnsopplysninger

- ◆ Alder.
- ◆ Utdanning.
- ◆ Yrkeserfaring/arbeidsområder – tidligere og nåværende.

3. Introduksjonsspørsmål (For å få frem spontane beskrivelser/hva

IP vektlegger)

- ◆ Når du tenker tilbake på erfaringer du har hatt med (en) elev(er) i krise, hva er det som umiddelbart faller deg inn?
 - Hva er det du husker best fra den første tiden eleven var i krise?
 - Hva er det som opptar deg mest knyttet til denne eleven i dag?

4. Den første tiden

- ◆ Kan du huske hvordan du først fikk vite om hendelsen/krisen?
 - Hvis via andre enn eleven selv: Husker du noe fra den første kontakten du hadde med eleven etter [hendelsen]?
- ◆ Hvis du tenker tilbake på den første perioden etter [hendelsen], kan du fortelle meg litt om denne perioden?
 - (I møte med/knyttet til) Eleven/familien.
 - (I møte med/knyttet til) Medelever.
 - (I møte med/knyttet til) Deg som lærer.
 - (I møte med/knyttet til) Kolleger, rektor.
 - (I møte med/knyttet til) Andre.
- ◆ Hva opplevde du at eleven trengte fra deg i denne perioden?
 - Faglig? Sosialt? Emosjonelt?
 - Hvordan var det for deg?
 - Følte du at du kunne leve opp til det?
 - Ja/Nei: Hva var det som gjorde det, tror du?
- ◆ Trengte andre i familien noen fra deg? (Hvis ja: Hva da?)
 - Hvis ja: Følte du at du kunne leve opp til det?
 - Ja/Nei: Hva var det som gjorde det, tror du?
- ◆ Kan du huske om du hadde noen forventinger til deg selv?

Generelle oppfølgingsspørsmål:
Kan du fortelle mer om det? Kan du utdype det? Har du noen eksempler?
Hva gjorde du da?
Hvordan opplevde du det? Kan du huske hva du følte/tenke?
Er det riktig å si at du følte/tenkte at ...? Forstår jeg deg rett hvis ...?
Mener du at ...? På hvilken måte ...?
Hvordan da ...?

5. Etter en stund/i dag

- ◆ Hvis du tenker fremover i tid, kan du fortelle meg om det som skjedde da?
 - (I møte med/knyttet til) Eleven/familien.
 - (I møte med/knyttet til) Medelever.
 - (I møte med/knyttet til) Deg som lærer.
 - (I møte med/knyttet til) Kolleger, rektor.
 - (I møte med/knyttet til) Andre.
- ◆ Hvordan gikk det med eleven når det hadde gått en stund? / Hvordan går det med eleven nå?
 - I skolen? Faglig? Sosialt? Emosjonelt?
 - Personlig/i livet?
- ◆ Hva synes du har vært utfordrende?
 - Med tanke på eleven?
 - Med tanke på deg selv og arbeidet ditt?
- ◆ Hva opplever du at har vært bra?
 - For eleven/familien.
 - For medelevene.
 - For deg.
- ◆ Er det noe du skulle ønske du gjorde annerledes?
 - Hvorfor? / Hvordan da? / På hvilken måte?
- ◆ Hva hadde du trengt for å håndtere situasjonen «optimalt»?
 - (Knyttet til) Eleven?
 - (Knyttet til) Familien?
 - Personlig?

Generelle oppfølgingsspørsmål:
Kan du fortelle mer om det? Kan du utdype det? Har du noen eksempler?
Hva gjorde du da?
Hvordan opplevde du det? Kan du huske hva du følte/tenke?
Er det riktig å si at du følte/tenkte at ...? Forstår jeg deg rett hvis ...?
Mener du at ...? På hvilken måte ...?
Hvordan da ...?

- Av skolen/kolleger/ledere?
- Av utdanningssystemet (Lover/retningslinjer?)
- Utenfor skolen? (Foresatte/samfunn/helsetjenester/veiledere o.l.)
- ◆ Kan du si noe om forholdet mellom kollegasamarbeid og selvstendig arbeid i møte med eleven? Hva trengte du?
- ◆ Har erfaringene du har fått gjennom dette utvikla deg på noen måte?
 - Hvis ja: Hvordan da? Får du bruk for denne utviklinga?
 - Som lærer/pedagog?
 - Som menneske?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke tror du? Hva skal til?

6. Avrundende spørsmål/holdninger

- ◆ Hvilke behov tenker du at elever i krise kan ha?
 - Hvilke forhold tenker du at kan påvirke elevens behov?
- ◆ Hvordan tenker du at en lærer/skole kan forberede seg til å møte elever, og deres foreldre, i krise?

7. Avslutning

- ◆ «Før vi avslutter ...» Oppsummering av samtalen.
- ◆ Eventuelle tilføyelser? Spørsmål til prosjektet? Noe jeg har glemt å spørre om?
- ◆ (Noe jeg ikke burde ha spurt om? Kommentarer til intervjuet?)
- ◆ Minne om kontaktinfo, takke for deltakelse og samarbeid.

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel (tegnforklaringer til transkripsjonene)

| Tegn | Forklaring |
|------------------------|--------------------------------------|
| , (komma) | Kort pause i ytring |
| ... (ellipse) | Lengre pause i ytring |
| . (punktum) | Tilsynelatende ferdig ytring |
| – (tankestrek) | Overlappende tale eller avbrutt ord |
| --- (tre bindestreker) | Uhørbar tale |
| «» (sjevroner) | Sitatstemme |
| <i>Ord i kursiv</i> | Betoning |
| [Navn] | Anonymisering av navn på sted/person |

Bruk av «(...)» i sitatene i den endelige rapporten indikerer utelatte deler av det gjeldende sitatet, i henhold til APA-stilen, inkludert utelatte «eh»-er og «mm»-er.

Bruk av «[Tekst]» i sitatene i den endelige rapporten er tilføyelser i deltakernes ytringer, i henhold til APA-stilen, for å gjøre teksten mer forståelig for leseren.

Bruk av «(Tekst)» i sitatene i den endelige rapporten utgjør forklaringstekst til deltakernes ytringer, for å gjøre teksten mer forståelig for leseren.

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Marit Uthus
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.01.2017

Vår ref: 51916 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>51916</i> | <i>Læreres opplevelse av seg selv som "krisepedagoger"</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Marit Uthus</i> |
| <i>Student</i> | <i>Helene Wego</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



UTVALG

Utvalget består av lærere i barneskolen.

TAUSHETSPLIKT

Du har i meldeskjemaet krysset av for at det skal innhentes sensitive personopplysninger om tredjepersoner, og du skriver at dette gjelder elever. På grunn av lærernes taushetsplikt kan de ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Vi forutsetter derfor at det ikke framkommer opplysninger om enkeltelever, og vi har endret punktet i meldeskjemaet til at du ikke innhenter tredjepersonsopplysninger.

Det er SVÆRT viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Personvernombudet legger til grunn at dette er feil og har endret dette punktet. Vi gjør oppmerksom på at dersom personopplysninger skal publiseres må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)