

Guri Evjen-Kallar

Lærerens møte med elever i krise

En kvalitativ casestudie om fem informanters kunnskaper og erfaringer fra møter med elever i krise

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Halvor Hoveid

Mai 2022

Guri Evjen-Kallar

Lærereens møte med elever i krise

En kvalitativ casestudie om fem informanters kunnskaper og erfaringer fra møter med elever i krise

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Halvor Hoveid
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er lærerens møte med elever i krise. Formålet med studien har vært å innhente erfaringer og kunnskap fra erfarne lærere, spesialpedagoger og andre relevante personer, som enten jobber- eller har jobbet mye med elever som har opplevd å stå i kriser. Studiens fokus har vært å finne ut av hva skolen (med fokus på læreren) kan bidra med i slike situasjoner - altså hvordan elever som opplever kriser kan møtes og ivaretas generelt i skolehverdagen.

Studiens problemstilling er som følger: «Hvordan møter læreren elever i krise?» Denne problemstillingen har blitt undersøkt gjennom en casestudie med en kvalitativ tilnærming. Jeg har gjennomført fire dybdeintervjuer med fem informanter som representerer både barne- og ungdomstrinnet. Informantene har ulike bakgrunner - lærer, spesialpedagog, sosiallærer, men felles for dem alle er at de har erfaringer med ulike elevkriser.

Etter det tematiske analyse- og tolkningsarbeidet ble studiens empiri til slutt delt inn i tre hovedkategorier: *elever i krise*, *prinsipper for god ivaretagelse av elever i krise* og *konkrete tiltak til fremtidens støttespillere rundt elever i krise*. Gjennom disse kategoriene blir vi kjent med informantenes kunnskap, perspektiver og erfaringer fra praksisfeltet, og de har klare formeninger om hvordan elever i krise bør møtes i skolen. Det er mange sentrale funn i denne studien. Først og fremst er informantene opptatt av at det er elevene selv som må definere om de er i krise. For å få til en god oppfølging er informantene også mer opptatt av å ta utgangspunkt i elevens opplevelser, følelser og tanker rundt situasjonen - som de blir kjent med gjennom en god relasjon, enn å følge en beredskapsplan med x antall punkter. De stiller også en del krav til de lærerne som skal følge opp elevene - de må være trygge, åpne og lyttende, og de må også kunne samarbeide på flere plan - skole-hjem, innad i teamet/kollegiet, samt med eksterne instanser og organisasjoner. Informantene kommer også med eksempler på tiltak som kan brukes overfor elever i krise - både sosiale og pedagogiske.

Selv om jeg anser disse funnene som gode, er det viktig å fremheve at de ikke kan brukes som et fasitsvar i møte med elever i krise. Det er mye man må ta hensyn til i slike møter. Elevene er forskjellige, krisene er forskjellige, relasjonene er forskjellige, nettverket rundt er forskjellig og så videre. Derfor vil jeg heller si at en god praksis kan være å etterstrebe at man håndterer elevens krisesituasjon ut ifra elevens ståsted, og at man kanskje kan bruke funnene jeg har gjort i denne studien som inspirasjon, i prosessen.

Abstract

The teacher's interaction with pupils in crisis is the focus of this research. The goal of this study was to obtain experiences and knowledge from experienced teachers, special educators, and other relevant professionals who either work-, or have collaborated with pupils who have faced crises. The study's goal was to find out what the school (with an emphasis on the teacher) can do in such situations, i.e., how pupils who experiencing crises can be met and be cared for in general during their school day.

"How does the teacher meet pupils in crisis?" is the study's problem statement. A case study with a qualitative approach was used to analyze this topic. I did four in-depth interviews with five informants, who represented both primary- and junior high school. The informants have various backgrounds (teacher, special educator, welfare teacher), but they all have experience with various pupil crises.

The study's empirical findings were finally separated into three primary categories, after the thematic analysis and interpretation work: *pupils in crisis*, *principles for appropriate care of pupils in crisis*, and *concrete strategies for future supporters around pupils in crisis*. We learn about the informants' knowledge, viewpoints, and experiences from the field of practice through these categories, and they have distinct ideas on how pupils in crisis should be met in school. This study contains a number of significant discoveries. The informants are clearly on, first and foremost, that it is up to the pupils to determine whether they are in crisis. The informants are also more focused with starting from the pupil's experiences, feelings, and views about the problem - which they become familiar with through a good relationship - than following a contingency plan with x number of points, to accomplish a good follow-up. They also have specific requirements for teachers who will follow up the students - they must be safe, open, and listening, as well as be able to collaborate on multiple levels - including school-home, inside the team/college, and with external agencies and organizations. The informants also provide examples of social and pedagogical interventions, which can be used against pupils in crisis.

Although these findings are positive, it is crucial to note that they cannot be utilized as a conclusive response in meetings with pupils in crisis. In such encounters, there is a lot to think about. Pupils differ, as do crises, relationships, and the network that surrounds them. As a result, I would rather suggest that a good practice is to try to handle a pupil's crisis from the pupil's perspective, and that one may utilize the findings of this study as inspiration in the process.

Forord

Endelig kan jeg si meg ferdig med denne reisen - masteren er levert! Jeg klarte det - jippi!

Det siste halvåret kan beskrives med mange ord: lærerikt, spennende, kort, langt, utfordrende og slitsomt. Mange dager har vært tøffe, og motivasjonen har vært helt på bunn opptil flere ganger. Klesvask, rydding og vikartimer har ofte vært mye mer givende enn å sette seg ned med denne oppgaven, og jeg har nok sett en del flere episoder av serier enn jeg burde i løpet av denne perioden. Heldigvis har jeg også hatt noen veldig gode dager i løpet av dette halvåret, der hvor lysten til å både lese og skrive har vært til stede. Dager hvor jeg har sett at det virkelig har gått fremover har vært spesielt verdifulle, og det er disse dagene, sammen med nettverket rundt meg, som har ført frem til dette resultatet. Derfor er det mange jeg ønsker å takke.

Takk til informantene mine - «Arne», «Beate», «Cecilie», «Dina» og «Elise» - for at dere har gitt av deres kunnskap og erfaringer om temaet, både til meg og mulige fremtidige lesere. Dere har gitt meg mer innsikt og forståelse for elever som opplever kriser - noe jeg ikke ville ha vært foruten. Uten dere på laget hadde det heller ikke blitt noen studie.

Takk til veilederen min, Halvor, for at du har holdt ut med meg gjennom denne perioden. Du har svart på utallige e-poster, fått meg til å reflektere, kommet med gode tilbakemeldinger og støttet meg under hele reisen - spesielt når jeg ikke hadde troen selv.

Takk til medstudentene mine, som har bidratt med tips og støttende ord. Deres engasjement for meg og min oppgave, samt deres iver etter å bli ferdig, har vært spesielt god å ha i bakhodet på tunge dager. Og vi kom i mål alle sammen - det ordnet seg!

Takk til familien min, for at dere har tatt litt ekstra vare på meg gjennom dette halvåret. God mat, heiaropene og omsorgen dere har vist meg, har betydd utrolig mye.

Trondheim, mai 2022,

Guri Evjen-Kallar.

«Noen ganger bærer vi på viktige, vanskelige eller vonde ting som tar opp plass i hodet. Det kan være ting på eller utenfor skolen som gjør det vanskelig å følge med i timen og lære. Når vi får fortalt det viktige, kan vi sammen finne ut hva slags hjelp som blir god for oss, sånn at vi får plass i hodet til læring» (Forandringsfabrikken, 2021, s. 42).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VI
Forord	VII
1.0 - Innledning	13
1.1 - Redegjørelse for temaet og dets aktualitet.....	13
1.2 - Bakgrunn og motivasjon for studien.....	14
1.3 - Formål og problemstilling.....	15
1.4 - Tekstens oppbygging	16
2.0 - Begrepsavklaringer og teorigrunnlag	17
2.1 - Elever i krise	17
2.1.1 - Vanlige reaksjoner hos barn og unge.....	17
2.2 - Prinsipper for ivaretagelse av barn og unge i krise	18
2.2.1 - Barn og ungdoms rettigheter.....	18
2.2.2 - De viktige voksenpersonene.....	18
2.2.3 - Å ta de vanskelige samtalene.....	18
2.3 - Skolens håndtering og støtte av elever i krise	19
2.3.1 - En proaktiv og våken holdning.....	19
2.3.1.1 - Dersom man ikke kjenner til krisen	20
2.3.1.2 - Når man kjenner til krisen.....	20
2.3.2 - De viktige relasjonene	20
2.3.3 - Beredskapsplaner	21
2.3.4 - Ivaretagelse av elever i krise.....	21
2.3.4.1 - Kriseoppfølging	21
2.3.4.2 - Å snakke trygt i skolen	22
2.3.5 - Tilpasninger i skolehverdagen.....	22
2.3.5.1 - Pedagogiske konsekvenser av kriser.....	23
2.3.5.2 - Konkrete råd og tips til tilpasninger i friminuttene	23
2.3.5.3 - Konkrete råd og tips til tilpasninger i undervisningen.....	23
3.0 - Metode	25
3.1 - Casestudie	25
3.2 - Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.2.1 - Forskerrollen.....	26
3.2.2 - Utvalget	27
3.2.3 - Utforming av intervjuguiden og informasjonsskrivet	28
3.2.4 - Gjennomføringen av forskningsintervjuene	29
3.3 - Transkriberingsprosessen	30

3.4 – Analyse- og tolkningsprosessen	30
3.5 – Studiens kvalitet	32
3.6 – Etske betraktninger	33
4.0 – Resultater	35
4.1 - Elever i krise	35
4.1.1 - Informantenes forståelse av utsagnet «elever i krise»	35
4.1.2 - Informantenes tenkelige konsekvenser for elever som ikke får støtte og hjelp i møte med kriser	37
4.1.3 - Informantenes møte med informasjonen om elevenes kriser	37
4.2 - Prinsipper for god ivaretagelse av elever i krise	39
4.2.1 - Relasjonenes vs. planenes betydning	39
4.2.2 - Å lytte til elevstemmen	41
4.2.3 - Samtaler med elevene	42
4.2.4 - Samarbeid	43
4.2.4.1 - Skole-hjem-samarbeid	44
4.2.4.2 - Team-/kollegasamarbeid	45
4.2.4.3 - Samarbeid med eksterne instanser og organisasjoner	46
4.3 - Konkrete tiltak til fremtidens støttespillere rundt elever i krise	47
4.3.1 - Tiltak for sosiale sammenhenger	47
4.3.2 - Tiltak for faglige sammenhenger	48
4.3.3 - Medelevenes rolle	49
4.3.4 - Andre generelle råd og tips	50
5.0 – Drøfting	51
5.1 - Det er eleven selv som definerer om han/hun er i krise	51
5.2 - Elevens opplevelse og relasjoner som utgangspunkt for kriseoppfølgingen, i stedet for å følge en beredskapsplan	52
5.2.1 – Elever i krise bør møtes av trygge, åpne og lyttende lærere	53
5.2.2 – Betydningen av samarbeid	54
5.2.2.1 - Skole-hjem-samarbeid	54
5.2.2.2 - Team-/kollegasamarbeid	55
5.2.2.3 - Samarbeid med eksterne instanser og organisasjoner	55
5.3 – Tiltak	56
5.3.1 – Sosiale tiltak	56
5.3.2 – Pedagogiske tiltak	57
6.0 – Oppsummering og avsluttende betraktninger	59
6.1 – Oppsummering av studiens resultater	59
6.2 – Studiens bidrag til feltet og anbefalt videre forskning	59

Referanser	61
Vedlegg	65

1.0 - Innledning

1.1 - Redegjørelse for temaet og dets aktualitet

En lærers arbeidsdag består som regel av utallige møter med glade og engasjerte elever som er mottakelige for læring, og som liker å tilbringe tid med sine medelever. Dessverre vil ikke alle skoledager være like enkle for alle barn og ungdommer. Fra en dag til en annen, eller over lengre tid, kan de oppleve ting i livene deres som vil være med på å påvirke skolehverdagen deres på ulike måter. Slike opplevelser kan for eksempel medføre atferdsendringer og faglige utfordringer. Som Dyregrov og Lytje (2021) fremhever, så er faktisk klasselærere og skolens pedagogiske team de voksne som tilbringer mest tid med elevene i løpet av uken, ved siden av barnets foreldre (s. 123). Derfor er det viktig at elever som har det vanskelig, ivaretas av trygge ansatte som har kunnskap om hvordan elevene bør møtes i slike situasjoner. Skolen må også evne å støtte og hjelpe elevene på deres vei mot å bli selvstendige mennesker – det er den faktisk pliktig til gjennom opplæringsloven (1998, § 1-1).

Denne studien handler om lærerens møte med elever i krise. Med begrepet krise sikter jeg til en vanskelig eller ubehagelig situasjon som barn og unge kan oppleve i livet sitt. Det kan være ulikt hva som oppleves som en krise - både i størrelse og fra person til person, derfor har jeg valgt å sette søkelys på de mer personlige og individuelle krisene i denne studien. Jeg har ikke tatt utgangspunkt i en spesiell krise i dette prosjektet, fordi underveis så fant jeg ut at det kunne bli vanskelig å finne nok informanter dersom jeg hadde valgt det. Derfor har jeg brukt informanter som har erfaringer med ulike elevkriser, og målet mitt med oppgaven ble derfor å forsøke å finne en god praksis som kan brukes generelt i møte med ulike elevkriser. Eksempler på hendelser som kan føre til en krise hos en elev er mobbing, skolevegring, ustabile familieforhold, tilfeller av alvorlig sykdom- eller dødsfall i nær familie og så videre. Ved å kikke på aktuell statistikk kan man konkludere med at det til enhver tid vil befinne seg barn og unge i skolen som enten opplever-, eller har opplevd en eller annen form for krise i livet sitt. Det er for eksempel dokumentert at omtrent 410 000 barn i Norge, lever med at én eller begge foreldrene har én eller flere psykiske lidelser eller rusproblemer. Leter man i kreftregisteret, kan man se at over 34 000 barn under 18 år har, eller har hatt, en forelder med kreft, og at omtrent 700 barn opplever å miste en av foreldrene til den samme sykdommen årlig (Djup, 2021, b, s. 13-14). Dersom man besøker nettsiden til Statistisk sentralbyrå (2022a) kan man se at over 8000 barn under 18 år opplevde skilsmisser i 2021. Det var også omtrent 42 000 dødsfall samme år (2022b), og dette tallet kan for eksempel representere elevens medelever, foreldre, søsken, besteforeldre og så videre. Disse tallene viser klart og tydelig at barn og unge ofte blir rammet av ting som skjer i samfunnet, enten de er naturlige eller uforutsette.

Siden kriser ofte forekommer uten forvarsel, er det viktig at ansatte i skolen er forberedt på å håndtere dem når de oppstår. «I møte med barn og unge som er rammet av kriser, er det viktig at skole, skolehelsetjeneste og den enkelte lærer tar en aktiv rolle» (RVTS, u.å., b). Dette innebærer blant annet å gi elevene forutsigbarhet og tilpasninger i skolehverdagen. Ifølge Raundalen og Schultz (2006) vil en oppdatert skole ha de kunnskapene og ferdighetene som kreves, for å kunne legge til rette for en psykososial støtte som gir en bedre læringsarena for de kriserammede elevene (s. 33). I praksis vil dette bety at skoler bør ha gode planer for hvordan slike situasjoner skal møtes. I tillegg vil det være hensiktsmessig at de ansatte innehar noen generelle kunnskaper om hvordan elever kan reagere og påvirkes av slike situasjoner. Ifølge Raundalen og Schultz

(2003) vil elevers opplevelser av kriser også skape pedagogiske konsekvenser som lærere må forholde seg til, for eksempel gjennom at elevenes læringsforutsetninger og læringskapasitet endres (s. 11). Siden skolen plikter å følge opplæringsloven (1998), er det her naturlig å nevne at alle elever har krav på tilpasset opplæring - opp imot sine evner og forutsetninger (§ 1-3).

1.2 - Bakgrunn og motivasjon for studien

Dersom man søker etter aktuell forskning om elever i krise, får man ikke veldig mange treff. Dette kan ha en sammenheng med at det er først nå, i løpet av de siste årene, at dette med elevenes psykiske helse har blitt satt mer i fokus. Tidligere var nok dette mer tabubelagt. Likevel finnes det noe forskning som kan sies å være aktuell.

Noe av forskningen fremhever at det finnes for lite kompetanse om dette feltet i skolen, og i utdanningene. I en rapport fremhever Øverlien og Sogn (2007) at flertallet av nyutdannede pedagoger ikke føler seg kompetente nok, i møte med krisehåndteringssituasjoner i barnehage og skole. De mener at utdanningen ikke har forberedt dem godt nok på slike hendelser, gjennom at det har vært for lite undervisning om- og fokus på det. Dette har ført til at studentene ikke har tilegnet seg nok kunnskap om ulike kriser, barns rettigheter og ulike metoder som de kunne ha brukt i bearbeidningen av kriser. Som snart nyutdannet lærer og spesialpedagog selv, kan jeg si meg enig i det som kommer frem i denne rapporten, og det er derfor en av hovedgrunnene til at jeg ønsker å gjøre denne studien. Raundalen og Schultz (2006) fremhever at pedagoger i barnehager og skoler kan yte svært verdifull krisehjelp til barn og ungdom, både som individ og gruppe når kritiske hendelser har funnet sted, dersom de har kunnskap om dette (s. 15). Dessverre blir det vanskelig å hjelpe disse barna og ungdommene, når nyutdannede pedagoger ikke eier denne kunnskapen. Derfor bør nok dette få et større fokus i utdanningene, og i barnehagen og skolen generelt, slik at flere får kunnskap om det. Da vil flere barn og unge få den hjelpen de trenger.

Eliesen (2020), Gudmundsen (2014) og Wego (2017) har i likhet med meg, forsket på læreres møter med elever i kriser. Disse studiene har ganske like funn, og noe av det som fremheves som viktig, er at lærerne må vise medmenneskelighet, bruke tidligere erfaringer, og tørre å stå i usikkerheten i slike situasjoner. I tillegg blir det også fremhevet at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan man bør gå frem i slike situasjoner. Det er også gjort noen studier om hvordan barn presterer i skolen under- eller i etterkant av krisesituasjoner. Dyregrov og Lytje (2021) har samlet resultater fra flere studier som omhandler sørgende barn og hvilke konsekvenser dette kan ha for skolehverdagen. Studiene viser at disse elevene kan få nedsatt konsentrasjonsevne, ha større risiko for underprestering enn sine klassekamerater og at de kan ha svingende prestasjoner. Andre konsekvenser er regressiv oppførsel, økt skolefravær og redusert selvtillit, som igjen kan påvirke elevens prestasjoner (s. 50-51).

Hovedmotivasjonen til å gjøre denne studien kommer fra en opplevelse i praksis. Jeg var ute på inspeksjon, og da det ringte inn kom jeg i samtale med en gutt som nektet å gå inn til neste time. Han bare satt der, på bakken ved lekeapparatet. Jeg hadde aldri snakket med denne eleven tidligere, så først prøvde jeg bare å si at vi måtte gå inn. Etter flere mislykkede forsøk på å få han med, valgte jeg å sette meg ned ved siden av han. Da så jeg tydelig at eleven hadde det vanskelig, noe som var helt naturlig ut ifra det han fortalte videre. I samtalen som fulgte ble jeg kjent med to vanskelige hendelser fra hjemmet, som denne eleven hadde opplevd i livet sitt hittil. Eleven uttrykte at det var

tøft å stå i dette, og at dette påvirket hvordan han hadde det, både på fritiden og på skolen. Han sa også at det var vanskelig å vite hvordan han skulle håndtere dette, og underveis i samtalen begynte eleven å gråte. Som voksenperson i denne situasjonen følte jeg en trang til å hjelpe, men jeg visste ikke helt hvordan jeg kunne gjøre det. Jeg følte meg rett og slett hjelpeløs og rådvill, men visste at jeg måtte prøve å gjøre noe. Løsningen ble å være en aktiv lytter, stille spørsmål for å vise interesse og prøve å komme med noen støttende ord. Dette møtet har jeg tenkt mye på i ettertid, og siden det ikke har vært noe spesielt fokus på slike situasjoner i lærerutdanningen, så førte det til at jeg ønsket å fordype meg i dette temaet gjennom å gjøre denne studien.

En annen grunn til at jeg ønsker å skrive om akkurat dette temaet, er at jeg ønsker at det skal vies mer oppmerksomhet til disse elevene i skolen. Per dags dato har ikke elever med en slik bagasje krav på noen spesiell hjelp i skolen, som for eksempel de elevene som sliter med lesing eller matematikk har. «I kollektive kriser der mange blir utsatt og rammet, er krisehjelpen, eller kravet om denne, aldri langt unna. Vanskeligere er det å få hjelp til den individuelle krisen som rammer enkeltvis» (Raundalen og Schultz, 2008, s. 63). Grunnene til dette kan være flere, men av disse forfatterne fremheves det at det ofte skyldes skam eller skolens beskyttelsesbehov. Med skam tenker de på at barnet eller familien ønsker å verne om deres problemer eller utfordringer overfor andre. Med skolens beskyttelsesbehov tenker de på at skolen lar være å gjøre noe, fordi de verken har tid eller ressurser til å følge opp dette. Selv om opplevelser av kriser og ulike følger av disse sannsynligvis ikke er nevnt som en diagnose eller en vanske i diagnosemanualen, mener jeg at disse elevene fortjener tilpasninger og konkret oppfølging i skolehverdagen. Gjennom erfarte opplevelser, både i praksis og fra vikaroppdrag, har jeg sett at elever i krise har slitt både faglig og sosialt. Å stå i kriser er utfordrende for alle mennesker, og slike ting vil naturligvis påvirke hvordan vi har det i hverdagen, og hvilke behov man har til hjelp og støtte.

1.3 - Formål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet har vært å innhente erfaringer og kunnskap fra erfarne lærere, spesialpedagoger og andre relevante personer, som enten jobber- eller har jobbet mye med elever som har opplevd å stå i kriser. Ønsket for denne studien var å finne ut av hva skolen (med hovedfokus på læreren) kan bidra med i slike situasjoner – altså hvordan elever som opplever kriser kan møtes og ivaretas generelt i skolehverdagen.

Spesialpedagogikken har forandret seg med årene. Den har gått fra å være veldig spesialisert – for eksempel fra det med å legge til rette for døve- og blindes læring – til å bli mer generell. Man kan kanskje si at den har speilet de endringene som har vært rundt skolen som organisasjon. Jeg oppfatter at dagens spesialpedagogikk, i mye større grad handler om å inkludere dem som trenger mer støtte i den ordinære opplæringen. Dette betyr at man må kunne tilpasse opplæringen bedre til de individene som faktisk befinner seg i klasserommet, og dermed vil dette inkludere spesialpedagogikk. Derfor vil jeg si at spesialpedagogikken nå er en mer inkludert del i den generelle lærerkompetansen i dagens skole. Dette synet støttes av Raundalen og Schultz (2011): «Slik vi ser det er det en forutsetning for å nå alle elevene at mer av den spesialpedagogiske kompetansen blir satt inn i den ordinære opplæringen» (s. 142). Min oppfatning er derfor at dagens spesialpedagogikk ikke bare kan knyttes til elever med diagnoser, men at man har et blick mot de elevene som har større behov for støtte - uansett hva de sliter med. Dette

fremheves også i læreplanens overordnede del, under opplæringens verdigrunnlag som omhandler menneskeverdet: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her tenker jeg derfor at elever i krise kan være en av disse gruppene som behøver ekstra støtte. Ropstad og Tønnessen (1998) fremhever at det ikke vil være til å unngå at barn i krise også kan få spesialpedagogiske behov. Med dette tenker de ikke på individuelle opplæringsplaner og spesialpedagogiske tiltak i undervisningen. De mener at disse barna trenger tiltak som kan være aktuelle for alle lærere å bruke, og som kan regnes å være forebyggende opp imot behovet for spesialpedagogiske tiltak senere (s. 12). Om disse elevene får hjelp til riktig tid, tror jeg dette kan minke risikoen for eventuelle andre konsekvenser i fremtiden, som for eksempel faglige vansker, skolevegring eller sosiale- og emosjonelle utfordringer.

Det jeg har skrevet hittil, mener jeg kan være med på å rettfærdiggjøre at denne studien er spesialpedagogisk. Å måtte tilpasse pedagogikken etter elevmassen, og sørge for inkludering av alle, er noe av det jeg mener definerer dagens spesialpedagogikk. Derfor synes jeg det er viktig at alle lærere blir mer bevisst på dette, siden det som regel er de som står i klasserommet. Likevel vil jeg si at denne studien kan være interessant for alle som jobber i skolen. Både barne- og ungdomsarbeidere, SFO-personale, skolens ledelse og flere jobber jo med elever til daglig, så hvorfor skal ikke de da inneha kunnskap om dette også?

På bakgrunn av det jeg har skrevet over er studiens problemstilling:

«Hvordan møter læreren elever i krise?»

1.4 - Tekstens oppbygging

Denne teksten er delt inn i seks kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevante begreper, teori og aktuell forskning for det valgte temaet. I kapittel 3 vil jeg presentere studiens metodiske aspekter; altså prosessen fra valg av metode til gjennomføring, bearbeidningen av det innsamlede datamaterialet, samt faktorer som kvalitet og etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg studiens mest sentrale funn, basert på dataene fra de semistrukturerte intervjuene. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene mine opp imot teori og forskning fra feltet, før jeg i det siste kapitlet vil oppsummere studiens hovedfunn og mulige bidrag til forskningsfeltet.

2.0 - Begrepsavklaringer og teorigrunnlag

I dette kapitlet presenterer jeg aktuelle begreper og teori som anvendes senere i oppgaven. Det som blir belyst her representerer blant annet ulike kunnskaper og erfaringer, som har blitt til gjennom tidene av erfarne og dyktige personer fra det aktuelle feltet - blant annet av Atle Dyregrov, Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (psykologer). Det som blir presentert i de kommende avsnittene vil først og fremst bidra til å ramme inn resten av oppgaven. Jeg håper også at det kan gi deg som leser en god bakgrunnskunnskap, slik at det kan bli enklere for deg å forstå informantene, og deres refleksjoner om temaet senere.

2.1 - Elever i krise

En naturlig start på denne teoridelen er å gå nærmere inn på hva som er blitt lagt i utsagnet «elever i krise» i denne studien. Jeg vil også nevne noen vanlige reaksjoner for barn og unge som opplever kriser.

Siden den generelle definisjonen på begrepet krise er ganske vid, har jeg valgt å bruke en definisjon som er mer tilpasset barn og ungdom for denne studien. Denne definisjonen kommer fra Raundalen og Schultz (2006), og lyder slik:

«Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring» (s. 15).

Om man ser på denne definisjonen opp imot skolen, vil jeg si at begrepet krise kan brukes om noe som kan prege en elev såpass mye, at denne eleven vil trenge ekstra oppmerksomhet og oppfølging for å kunne oppleve en god skolehverdag. Ut ifra hvordan jeg forstår definisjonen, så vil denne ekstra oppmerksomheten inkludere både emosjonell støtte, tett oppfølging og tilpasset opplæring fra skolens side. Jeg tolker også definisjonen som om at den kan være tosidig – altså at den inkluderer både akutte hendelser og ting som kan skje over lengre tid. Noen eksempler på aktuelle hendelser som kan ramme barn og unge, og som dermed kan føre til en kriseopplevelse, kan være mobbing, vold- eller seksuelle overgrep, skilsmisser, ulike typer av omsorgssvikt og så videre. I løpet av de siste årene, spesielt etter koronapandemien, har det også blitt mer oppmerksomhet rundt skolevegring, og dette vil også være et eksempel på en mulig krise som elever kan oppleve.

2.1.1 - Vanlige reaksjoner hos barn og unge

Siden alle mennesker er forskjellige, vil også barn og unge reagere ulikt i møte med kriser. Hva som kan oppleves å være vanskelig for barna, kan ifølge Ropstad og Tønnessen (1998) henge sammen med barnas forventninger, nettverk og personlige styrke (s. 12). RVTS (u.å., a) fremhever også at barnets, eller ungdommens alder, har noe å si for hvordan de vil reagere i møte med kriser. For barn i 5-10-års alderen kan noen vanlige reaksjoner være sinne, skolevegring og fysiske plager, mens 11-13-åringene kan få endringer i appetitt, utvikle atferdsvansker eller generelt oppleve problemer på skolen. De kan også oppføre seg som om ingenting har hendt. Kjennetegn på vanlige reaksjoner hos ungdom mellom 14-18 år er fysiske reaksjoner, at de mister interessen for ting de vanligvis liker, og at de kan utvikle atferds- eller konsentrasjonsvansker.

Ifølge Raundalen og Schultz (2003) kan barn og unge generelt ha en tendens til å gå både inn i og ut av sorg og kriser, noe som kan føre til at reaksjonene deres ikke er så lette å fange opp (s. 12). Helsedirektoratets veileder (2016) fremhever at barn og unge også kan bli preget av forvirring og misforståelser, dersom de ikke er godt nok informert om krisesituasjonen de står i.

2.2 - Prinsipper for ivaretagelse av barn og unge i krise

I denne delen vil det presenteres noen ulike rettigheter og prinsipper som kan brukes for å sikre en god ivaretagelse av kriserammede barn. Disse er hentet fra aktuelle lover, teori og forskning.

2.2.1 - Barn og ungdoms rettigheter

FNs barnekonvensjon gir barn flere grunnleggende rettigheter (Forente nasjoner, 1989). Den mest sentrale av dem er at alle handlinger og avgjørelser overfor barn alltid skal gjøres til barnets beste (artikkel 3). Videre skal disse vurderingene om barnets beste bygge på barnets rett til å få informasjon, og å uttale seg fritt i saker som angår dem (artikkel 12). I tillegg skal barnets rett til privatliv tas hensyn til (artikkel 16). Disse rettighetene må derfor tas hensyn til i møte med barn og unge, og de vil kanskje være spesielt essensielle å etterfølge i situasjoner hvor elever står i kriser.

2.2.2 - De viktige voksenpersonene

Ifølge Djup (2021, b) har barn flere konkrete behov når hverdagen deres endrer seg. De trenger blant annet å vite hvem de har å støtte seg til, og en forsikring på at de ikke er alene (s. 10). I slike situasjoner blir det dermed viktig at barn og unge har tilgang på trygge og støttende voksenpersoner. I arbeid med barn og kriser fremhever Raundalen og Schultz (2006) at voksne balanserer mellom to til dels motstridende oppgaver. Den første, og kanskje den viktigste oppgaven, handler om å opptre som omsorgsfulle, støttende og trygghetsskapende voksne. På den andre siden skal man også ha et mål om å hjelpe barnet videre med å ta de første stegene ut av krisen - gjennom utfordringer rundt selvstendighet og mestring (s. 34). Ifølge Forandringsfabrikken (2021) er en trygg voksen en person som viser interesse for å bli kjent, og viser at den trenger å vite, gjennom å aktivt stille spørsmål, lytte og bruke både stemme og kroppsspråk aktivt i samtaler. Trygge voksne er heller ikke redde for å vise følelser, de lytter til alle sider, og gir tydelige og varme tilbakemeldinger (s. 42-45).

2.2.3 – Å ta de vanskelige samtalene

For at vi skal kunne hjelpe barn som har opplevd, eller opplever kriser videre i bearbeidelsesprosessen, er vi helt avhengige av at de åpner opp om sine erfaringer, tanker og følelser gjennom samtaler (Raundalen og Schultz, 2006). Selve initiativet til slike samtaler skal ifølge Bergem (2018) være et voksenansvar, men tilnærmingen kan være forskjellig. I slike samtaler mener hun det vil være essensielt å få frem at man vet - dersom man gjør det, og at man viser forståelse for det som har skjedd overfor barnet eller ungdommen. Man skal rett og slett melde seg som tilgjengelig, men det er viktig at man ikke lover ut noe man ikke kan holde (s. 224). Ifølge Raundalen og Schultz (2008)

vil god kommunikasjon med barn i krisesituasjoner inkludere det å forklare situasjonen godt, og gjøre den begripelig og håndterbar i en så trygghetsskapende setting som mulig. Her trekkes det frem som spesielt viktig at barna får en klar beskjed om at situasjonen deres skal følges opp, og at de hele tiden skal få sanne og informerende oppdateringer underveis (s. 108-109). Informasjon om hva som kan være vanlige reaksjoner i møte med den opplevde krisen, vil det også være essensielt å si noe om i slike samtaler (Helsedirektoratet, 2016, s. 71). Det er også viktig at dialogen tilpasses etter elevenes premisser, noe som betyr at de voksne må bruke et språk som er tilpasset barnets alder og utviklingstrinn (Bugge, 2008, s. 21). Raundalen og Schultz (2008) er også tydelige på at voksne må være flinke til å lytte til barnet i samtalene, og fremhever betydningen av dette på denne måten: «Når vi skal snakke med barn, hjelper det å tenke på at vi er skapt med en munn og to ører. Det betyr at vi skal lytte dobbelt så lenge som vi snakker» (s. 5).

2.3 - Skolens håndtering og støtte av elever i krise

I denne delen er teorien mer rettet imot hva skolen kan bidra med i oppfølgingen av elever i krise. I de påfølgende avsnittene vil jeg derfor presentere noen aktuelle prinsipper og tiltak for dette området. Ifølge Djup (2021, a) kan skolen, gjennom emosjonelt nærvær, klok tilrettelegging og kunnskap om barns reaksjoner og behov, bidra til å gi støtte og fellesskap for barn og unge i en vanskelig og sår tid.

2.3.1 - En proaktiv og våken holdning

Det første steget mot pedagogisk krisehåndtering i skolen, er ifølge Raundalen og Schultz (2006) det å ha en beredskapsstrategi. I dette ligger de blant annet viktigheten av å ha en proaktiv og våken holdning til barn i kriser (s. 11). Ifølge Bergem (2018) kan et tett samarbeid mellom skolen og hjemmet, ha stor betydning for hvordan elevene klarer seg gjennom sykdom, død eller andre hendelser i familien (s. 223).

Det overordnede ansvaret for å få til et godt skole-hjem-samarbeid ligger hos skolen. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon fra skolen, samt at skolen også gir hjemmet muligheten til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 3.3). I sin bok fra 2008, kommer Raundalen og Schultz med et konkret tips til hvordan man kan forsøke å legge et grunnlag for et godt skole-hjem-samarbeid tidlig i skoleåret. Her presenteres det et brev som lærerne på en skole har sendt hjem til elevenes foresatte, hvor formålet med dette brevet er å komme i dialog med de foresatte om barns mulige skjulte kriser. I brevet blir mulige situasjoner som kan påvirke elevenes læringsevne presentert, og lærerne fremhever at økt bevissthet rundt slike situasjoner hos elevene deres, vil kunne hjelpe dem til å tilpasse opplæringen for elevene bedre (s. 64-65). De samme forfatterne fremhever også at kritiske hendelser kan ha et traumepotensial, som kan føre med seg belastninger over tid (Raundalen og Schultz, 2006, s. 33). Derfor vil det være sentralt å følge opp slike ting i skolen. Djup (u.å.) deler også oppfatningen om at et godt skole-hjem-samarbeid med en åpen dialog om hendelser som har skjedd, vil være viktig for å få til en best mulig ivaretagelse av elevene i skolehverdagen. En god orientering rundt hva som skjer i en elevs liv, kan gjøre det enklere for læreren å tilpasse arbeidsoppgaver og forventningskravene til elevens ytelse (Bugge, 2008, s. 78). Dette blir vanskelig å få til, dersom skolen ikke kjenner til at en elev går igjennom noe.

2.3.1.1 - Dersom man ikke kjenner til krisen

Dersom en lærer, eller andre ansatte på skolen, merker at en elev har forandret atferden sin og er bekymret for den, mener Bergem (2018) at det er viktig at man tar en prat med eleven, før man eventuelt tar kontakt med foreldre, helsesøster eller andre samarbeidspartnere. Ved å ta initiativ til en slik samtale viser man eleven at man bryr seg, og i tillegg gir det en mulighet til å kunne spørre eleven om hvordan han eller hun har det (s. 225). Dersom eleven ikke ønsker å fortelle, og den uvanlige atferden vedvarer, kan det ifølge Djup (2021, b) være hensiktsmessig å presentere disse observasjonene overfor de aktuelle foreldrene/foresatte for eleven. Slike opplysninger kan gi elevens omsorgspersoner rom for å fortelle hva som har skjedd, men det er ikke sikkert at de velger å si noe. Dersom de velger å forholde seg tause, er det lurt å avtale at man skal følge opp eleven over noen flere dager, og at man tar kontakt igjen etter dette, for å fortelle hva som har skjedd. Da gir man hjemmet enda en anledning til å fortelle, og samtidig får man høre litt om hva de har observert (s. 70). Raundalen og Schultz (2008) presiserer at en «vente-og-se»-holdning overfor kriserammede elever, vil kunne betegnes som dårlig pedagogikk forankret i usikkerhet. De mener også at dersom man unngår å ta opp disse temaene med barna, vil dette bare gi dem et signal om at man ikke snakker om slike ting (s. 127). Dette vil nok ikke være gunstig for noen av partene - verken for eleven det gjelder, medelevene, lærerne eller andre ansatte som befinner seg i det samme miljøet. Elevene vil heller da stort sett merke at det er noe som «skurrer», og da kan det bare bli verre.

2.3.1.2 - Når man kjenner til krisen

Når man har fått informasjon om at en elev er i krise, vil det være en del ting som må avklares - og det gjerne tidlig. Dersom informasjonen kommer fra elevens foresatte, og den kommer i forkant av det første møtet med eleven på skolen, vil det være essensielt å finne ut av hvordan eleven har det. Dersom man har merket endringer hos barnet, vil det også være fint å vite dette for skolen. Videre er det viktig å skaffe seg så mye informasjon og kunnskap som mulig om hva som har skjedd, og om hva som eventuelt vil skje fremover - dersom det er aktuelt (Djup, 2021, b, s. 72). Djup (u.å.) trekker også frem at skolen bør drøfte med hjemmet om hva som skal deles med medelever og andre foreldre, på forhånd. Bugge (2008) fremhever betydningen av at medelever får vite noe om hva som har skjedd med den rammede eleven, slik at de kan få anledning til å vise sin forståelse (s. 78).

2.3.2 – De viktige relasjonene

Hva som ligger i det å være en god lærer kan være så mangt. Likevel mener Olsen og Traavik (2010) at det særlig er to kompetanser en bør inneha for å kunne fortjene denne tittelen: faglig kompetanse og profesjonell relasjonskompetanse (s. 121). Når elever opplever kriser, vil særlig den sistnevnte av kompetansene settes på prøve. Etter min mening vil den være helt nødvendig å inneha, for å kunne komme inn på elevene, og for å få innsikt i deres følelser og tanker. Da krever det at man har bygget en relasjon til elevene, på forhånd. Ifølge Fallmyr (2020) handler relasjonsbygging om å se elevene, og det å kunne vekke positive følelser og ressurser hos dem. I tillegg handler det om å kunne skape trygghet og tillit, ved å vise empati og være tydelig (s. 37). I stedet for å snakke om lærer-elev-relasjoner, omtaler Uthus (2021) dette som elevens opplevde emosjonelle støtte fra læreren. Ifølge henne handler en slik støtte om «i hvilken grad

elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem. Det handler om å føle seg vel sammen med læreren» (s. 190). Eriksen og Lyng (2018) trekker frem fire kjerneprinsipper for en vellykket relasjonsbygging med elever: et positivt elevsyn, å forsterke det positive fremfor det negative, å gi relasjonsarbeid prioritet, samt at ledelsen støtter og følger opp relasjonsarbeidet. I tillegg er de opptatt av at det skal være skolens ansatte som tar ansvaret for relasjonen – både til elevene og til foreldrene (s. 54). Ifølge Fallmyr (2020) kan også lærer-elevrelasjonen predikere den psykiske helsen hos en elev. Han mener at relasjonen både kan være en beskyttelsesfaktor som forebygger, og at den også heler eleven fortere, dersom den opplever noe vanskelig (s. 49).

2.3.3 - Beredskapsplaner

Siden ingen vet når ulykker eller andre alvorlige hendelser inntreffer, vil det ifølge Dyregrov (2008, 2013) være en stor fordel at skolene har utarbeidet beredskapsplaner på forhånd. Han mener at det å ha utviklede planer og strukturer for ivaretagelse av barn og ungdom i krisesituasjoner, hindrer unødig lidelse og kan forebygge senere psykologiske og pedagogiske problemer for dem. Han mener også at de kan gi det pedagogiske personalet og andre, muligheten til å opptre med ro og myndighet overfor både barna og deres foresatte - noe som kan virke både tillitsfullt og beroligende overfor de rammede partene (s. 62, 123). Det sistnevnte er også Raundalen og Schultz (2006) enig i. De fremhever at en beredskapsplan som er tilpasset de lokale forholdene og som er kjent blant personalet, vil ha stor betydning for skolens, og den enkelte ansattes evne til krisehåndtering. Beredskapsplaner viser konkrete handlingsalternativer for å håndtere ulike situasjoner, som for eksempel dødsfall og alvorlig sykdom, selvmord eller selvmordsforsøk, ulykker, brann, alvorlige volds-, trussel- eller terrorhandlinger (s. 195-196). I følge Ropstad og Tønnessen (1998) skal gode kriseberedskapsplaner skissere «hvem, hvordan og hva de forskjellige fagfolkene på skolen har ansvar for når krisesituasjoner rammer enkeltelever eller skolesamfunnet» (s. 20). Det er også essensielt at kontaktinformasjonen til både elever, foresatte, ansatte og ekstern ekspertise inkluderes i disse planene (Raundalen og Schultz, 2006). Når arbeidet er i gang, er det likevel et hovedprinsipp at «alle tiltak, så langt det er mulig, bør gjøres i samarbeid og forståelse med de pårørende» (Ropstad og Tønnessen, 1998, s. 21).

2.3.4 - Ivaretagelse av elever i krise

Når livet er vanskelig, trenger barn og unge først og fremst hjelp til å forstå egne og andres reaksjoner. De trenger også tilpasninger i hverdagen som gir støtte og mestring i både faglige og sosiale sammenhenger, og trygghet i at de ikke er alene i møte med det som gjør mest vondt (Djup, 2021, a).

2.3.4.1 - Kriseoppfølging

Etter at en elevkrise er kjent, fremhever Ropstad og Tønnessen (1998) at lærerens viktigste oppgave er å støtte den berørte eleven, gjennom å starte opp en følelsesmessig og tankemessig bearbeiding (s. 26). I en slik bearbeidingsprosess uttrykker både Bergem (2018, s. 224) og Djup (2021, b, s. 37) at det vil være hensiktsmessig at de kriserammede barna og ungdommene får forholde seg mest mulig til kjente lærere, eller andre nære voksenpersoner på skolen. Dette vil fremme deres trygghet gjennom

stabilitet og forutsigbarhet, og dette fremheves som å være en ekstra viktig opplevelse i vanskelige livssituasjoner. Ifølge Bugge (2008) kan tett oppfølging og opplevd støtte av både foreldre, klassekamerater og lærere, føre til mindre etterreaksjoner og belastninger for de rammede elevene ved opplevde traumatiske hendelser (s. 87). I tiden etter- eller gjennom krisen fremhever Raundalen og Schultz (2006) viktigheten av at lærere og foresatte er spesielt på vakt etter tegn på at elever isolerer seg, har høyt fravær eller på en annen måte viser at de har vedvarende problemer. Dersom slike tilfeller oppdages, bør skolehelsetjenesten eller PPT varsles, og da må man i samråd med eleven, lærere og foresatte gjennomføre en vurdering av behovet for en tettere oppfølging (s. 199). Selv om voksne skal vise sin støtte og medfølelse overfor barn og ungdom i krise, advarer likevel Djup (2021, b) om at voksne ikke kan bli for ettergivende og utydelige i deres voksenansvar overfor disse elevene. Dersom de kriserammede elevene ikke opptrer på en god måte - for eksempel overfor medelever, skal man ikke unngå å korrigere negativ atferd. Man skal stille krav til disse elevene også. Om dette ikke tas på alvor, kan det bare føre til at disse barna utvikler et uheldig atferdsmønster (s. 61). I undersøkelser som er gjort blant elever som har opplevd «private» tap eller andre traumer, har det kommet frem et ønske om bedre ivaretagelse over tid. Elevene ønsker å bli sett og forstått av lærerne, uten at det blir gitt for stor oppmerksomhet (Dyregrov, 2008, s. 20).

2.3.4.2 - Å snakke trygt i skolen

For at bearbeidelsesprosessen skal kunne foregå best mulig, er skolens ansatte, som nevnt tidligere, avhengige av å få elevene i tale. «Det kan være klokt å ha en samtale med barnet om hva som kan hjelpe, hvem som kan trøste, og hva som kan gjøre at barnet føler seg bedre» (Djup, 2021, b, s. 80). Gjennom å snakke med 1200 barn i alderen 8-16 år, har Forandringsfabrikken (2021) utarbeidet en rapport med konkrete tips og råd til hvordan elever kan snakke trygt med voksne i skolen. Disse rådene er egentlig generelle for samtaler i skolen, men vil nok være spesielt aktuelle å følge i samtaler med kriserammede elever. Først og fremst uttrykker barna at de er avhengige av at situasjonen skal kjennes trygg før de forteller noe. For å sikre denne tryggheten ønsker de blant annet tilgang på trygge voksenpersoner og et trygt sted, og for barna er det viktig at de får velge disse selv. Videre fremhever barna og ungdommen viktigheten av at de har tilgang på nok og tilpasset informasjon. Det hjelper ikke at de voksne «går rundt grøten» eller snakker over hodet på dem – de voksne må tilpasse seg etter hvem de snakker med. Til slutt fremheves det at barna ønsker å være med på å avtale hva som skal sies videre, og de ønsker også å få vite hvem som får vite hva (s. 34-61). «Når barn får snakke trygt, gir det voksne større mulighet til å ta kloke avgjørelser sammen med barn og skolen får bedre lagt til rette for læring og trivsel» (s. 24).

2.3.5 - Tilpasninger i skolehverdagen

Ifølge Dyregrov (2008) vil en god krisepedagogikk innebære at skolen forstår hva som ligger bak en enkeltelevs vansker med å lære, og at tiltakene tilpasses etter dette. For å få til dette må man ha innsikt i elevens utfordringer, og kjenne til hva eleven trenger for å kunne oppleve et optimalt læremiljø. Etter å ha funnet ut av dette, vil det være sentralt å legge en plan både for den pedagogiske-, og psykologiske oppfølgingen for denne eleven (s. 20-22).

2.3.5.1 - Pedagogiske konsekvenser av kriser

Det finnes mange ulike forklaringer på hvorfor barn og unge kan slite med å lære seg ting på skolen, etter at de har opplevd vanskelige hendelser. Dyregrov (2008) mener blant annet at elevenes arbeidsminne og konsentrasjon, blir påvirket av påtrengende minner og tanker rundt det som har skjedd. Disse kan også påvirke elevenes søvnkvalitet, noe som igjen kan føre til en mer svekket læringskapasitet eller økt fravær. Stress blir også trukket frem som en viktig faktor, da en opplevelse av dette kan gjøre det vanskelig for elevene å skille relevant og irrelevant informasjon i skolehverdagen (s. 18). Ifølge Ropstad og Tønnessen (1998) er det åpenbart at elevenes skoleprestasjoner svekkes etter å ha opplevd vanskelige hendelser. Derfor mener de det vil være nødvendig at lærerne senker kravene og forventningene til disse elevenes prestasjoner, så lenge følelsene deres stenger for den intellektuelle funksjonen (s. 22). Dette er også noe Dyregrov (2008) fremhever: «Svekkelse av læringskapasitet kombinert med mindre forståelse fra læreres side kan bety betydelige skoleproblemer for noen elever» (s. 17). I dette ligger derfor kravet om en tilpasset opplæring, hvor elevens læringsforutsetninger må brukes aktivt for å kunne tilby de rammede elevene en god undervisning (Raundalen og Schultz, 2006, s. 34).

2.3.5.2 - Konkrete råd og tips til tilpasninger i friminuttene

Når barn er i krise kan de trenge hjelp til å opprettholde de vanlige rutinene som inkluderes i en skolehverdag. Friminuttene kan være en sånn arena, hvor elevene kan behøve litt ekstra hjelp for å «komme i gang». Djup (2021, b) presenterer noen tiltak som kan brukes overfor kriserammede barn og deres ulike fremtoninger, på dette området. Passive, stille og tilbaketrukne barn kan for eksempel behøve hjelp til å komme seg inn i leken, mens engstelige-, urolige- eller sinte barn, kan trenge hjelp til å roe seg ned eller ta pause fra aktiviteter som oppleves som overveldende (s. 42). Viktigheten av at kriserammede barn blir med i lek og aktiviteter, kommer tydelig frem hos Bugge (2008). Barn kan blant annet trenge lek til å bearbeide sine reaksjoner, for å skape avstand til den påtrengende krisesituasjonen, og for å hente impulser til å gå inn i det vanskelige igjen. Det er viktig å gi barnet eller ungdommen muligheter for aktivitet. Det kan motvirke følelsen deres av total hjelpeløshet, og kanskje også føre til en opplevelse av mestring (s. 67).

2.3.5.3 - Konkrete råd og tips til tilpasninger i undervisningen

«Hvordan barn har det i livet sitt er avgjørende for hvordan de er i stand til å tilegne seg kunnskap og fungere i en klassesituasjon» (Bergem, 2018, s. 225). Dermed blir det viktig at lærere som har berørte barn eller ungdom i klassen sin, først og fremst kjenner til elevenes situasjoner, og kanskje må de også gjøre noen ekstra tilpasninger. Ifølge RVTs (u.å., b) er det flere konkrete tilpasninger lærere kan gjøre for å støtte barnets innlæringsevne og regulering av følelser. Innlæring av gode strategier og forutsigbarhet blir blant annet nevnt som gode tiltak overfor kriserammede barn. Avspenningsøvelser kan også være en god pauseaktivitet, og kan brukes for å øke elevenes konsentrasjon. Å lage egne avtaler for disse elevene, og å gi dem valgmuligheter blir også trukket frem som et gunstig tiltak, i tillegg til at disse elevene kan forsøkes å skjermes litt mer enn andre. Da tenker de blant annet på plasseringen av disse elevene i klasserommet. Djup (u.å.) har også nevnt at berørte elever «kan ha behov for å prate med venner eller ta seg en pause i løpet av dagen, noe som kan være fint å avklare med en lærer at er

greit». Når elever har opplevd eller står i kriser vil det være naturlig at det er mange tanker som «spinner» i hodet, og da kan det være greit at disse elevene får ta noen ekstra pauser. Ifølge Djup (2021, b) kan mennesker som har opplevd kriser også ha vanskeligheter for å huske beskjeder som gis muntlig (s. 36).

3.0 – Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens metodiske tilnærming – altså hvordan jeg har jobbet imot å kunne besvare problemstillingen. Først vil jeg begrunne valget mitt av metode og datainnsamlingsstrategi. Deretter vil jeg gi en grundig fremstilling av datainnsamlingsprosessen, hvor jeg nevner noe om forskerrollen, og alt i fra planleggingen av intervjuene til gjennomføringen av dem. Deretter presenteres transkripsjons-, analyse- og tolkningsarbeidet. Til slutt vil jeg avrunde dette kapitlet med å drøfte hvordan jeg har jobbet med å sikre studiens kvalitet, og presentere noen etiske betraktninger.

3.1 – Casestudie

Med bakgrunn i det valgte temaet og problemstillingen, samt råd fra veileder, har jeg valgt å definere denne studien som en casestudie. Ifølge Yin (2018) er en casestudie en «empirisk metode som undersøker et samtidfenomen («en case») i dybden og innenfor dens virkelige kontekst, spesielt når grensene mellom fenomenet og konteksten kanskje ikke er så tydelige» (s. 15, min oversettelse). Det finnes mange ulike varianter og forståelser av denne metoden. Jeg har valgt å gjøre en enkelcasestudie, som ifølge Johannessen et al. (2021) handler om å undersøke ett enkelt tilfelle – for eksempel et individ eller en person, eller en gruppe som helhet (s. 207). Jeg har valgt det siste, og i denne oppgaven er casen - altså hendelsen eller det feltet som skal studeres, det jeg har valgt å kalle «elever i krise». Opprinnelsen til dette valget, kommer av mitt eget møte med en elev i krise - hvor jeg opplevde at jeg ikke hadde nok kunnskap til å takle situasjonen godt nok. Hensikten med denne studien, har derfor vært å fordype meg i slike hendelser, og hvordan de kan forstås og håndteres av lærere, slik at jeg forhåpentligvis kan være bedre rustet i slike møter senere. Johannessen et al. (2021) definerer slike casestudier som beskrivende. Dette kommer av at jeg forsker på noe som jeg har liten kjennskap til på forhånd, og på grunn av at jeg forsker på informantene i deres naturlige miljøer - hvor målet er å gjengi deres virkelighet så autentisk som mulig (s. 216). Ifølge Andersen (2013) ligger styrken i en slik metode i forståelsen og avklaringen av handlinger og prosesser (s. 25). Johannessen et al. (2021) fremhever at dette designet gir gode muligheter til å undersøke et fenomen fra flere sider - noe som ofte gir fyldigere beskrivelser og forståelser av de aktuelle fenomenene (s. 207). Utfordringen med en slik metode, er å vise hvordan en enkeltcase kan anses å være et teoretisk representativt tilfelle for en klasse av fenomener, siden slike studier kun går i dybden på noen få enheter (Andersen, 2013, s. 14).

For casestudier finnes det ikke et fasitsvar på hvordan dataen skal samles inn – både kvantitative og kvalitative metoder kan brukes (Tjora, 2017, s. 41). Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming - intervju. Denne typen forskning er opptatt av nærhet, og kan dermed gi tilgang til kunnskap som befinner seg på et dypere plan (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Akkurat dette er grunnen til at jeg valgte en kvalitativ metode. Jeg hadde et ønske om å komme direkte i kontakt med de relevante kildene - altså informantene, ved å møte dem ansikt til ansikt. En av utfordringene med denne innsamlingsmetoden er at det ofte blir samlet inn store mengder data – noe som gjør det vanskeligere og mer tidkrevende å sammenligne dem.

3.2 - Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Johannessen et al. (2021) er intervju nyttig å bruke som innsamlingsmetode av data når man ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner til det temaet eller fenomenet som studeres (s. 105-106). På bakgrunn av studiens formål, ble det derfor naturlig for meg å velge intervju som metode. Det finnes mange ulike intervjuvarianter. Jeg valgte å benytte semistrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2021), også kalt dybdeintervjuer (Tjora, 2017, 2021). Denne intervjutypen tar utgangspunkt i en intervjuguide, med gjennomtenkte spørsmål som er klargjort på forhånd. Intervjueren står videre fritt til å stille spørsmål som ikke står i denne guiden, for eksempel gjennom oppfølgingsspørsmål (Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 198). En utfordring med en slik metode kan være å finne gode nok informanter, og en annen er at informantene kan bli påvirket av intervjueren, og dens meninger om temaet. Jeg kommer tilbake til hvordan disse utfordringen ble håndtert, litt senere i teksten.

3.2.1 – Forskerrollen

Ifølge Thagaard (2018) vil en god intervjusituasjon kjennetegnes av en tillitsfull og fortrolig atmosfære, hvor det er etablert god kontakt mellom forskeren og intervjupersonen. En slik situasjon vil oppmuntre informanten til å gi fylldig informasjon om det aktuelle temaet (s. 99). I mitt tilfelle hadde jeg forholdsvis god kjennskap til tre av informantene – noe som gjorde det litt tryggere å gjennomføre intervjuene. De to andre møtte jeg for første gang på intervjudagen, så jeg opplevde at kontakten med disse ble mer forskningsbasert. Ifølge Johannessen et al. (2021) er informasjonen som kommer ut av et intervju også avhengig av situasjonen, eller rammen rundt. I min forskningsprosess fikk derfor informantene bestemme både hvor og når intervjuene skulle gjennomføres – slik at jeg ble minst mulig til bry for dem. Alle intervjuene ble gjort på informantenes respektive skoler – alle på lukkede og skjermede rom uten forstyrrelser.

I møtet mitt med eleven i praksis, opplevde jeg at denne eleven var i krise på grunn av noe som hadde skjedd i hjemmet. Dette møtet ga grunnlaget for denne studien, og ble utgangspunktet for det jeg trodde definerte barn i krise – at det var en hendelse eleven hadde opplevd i sitt liv (utenfor skolen), som førte til en krise. Underveis i studien - ved hjelp av informantenes erfaringer og kunnskaper, ble forståelsen min av denne definisjonen utviklet. Nå mener jeg at det heller må være elevene som definerer om de er i krise eller ikke, og at opplevde kriser kan komme av andre ting enn vanskelige, opplevde hendelser i hjemmet. Skolen kan også være en institusjon som kan føre til kriser for elevene. Hendelser som skjer på skolen, kan for eksempel føre til at en elev opplever mobbing, eller utvikler skolevegring. Når foreldre/foresatte sender barna sine på skolen, skal de egentlig være trygge på at skolen er en trygg plass. Nå som flere elever sliter med skolevegring, kan man begynne å tvile på om den egentlig er det. Riktignok har nok skolevegring fått mer oppmerksomhet nå på grunn av koronapandemien, så det kan også ha vært et stort problem tidligere. Men jeg må si at det er viktig at vi er klare over at slike ting faktisk skjer, og at det vil påvirke barn og unge. Utviklingen av spesialpedagogikken har skjedd over lengre tid. I dag mener jeg at den ikke bare inkluderer spesiell pedagogisk støtte lenger. Den er generelt mer opptatt av at alle elever skal oppleve inkludering – at alle er en del av den ordinære gruppa. Etter min mening vil dette inkludere elever i krise.

3.2.2 – Utvalget

Når man bruker intervju som datainnsamlingsmetode, er det som regel ingen fasit på hvor stort utvalget skal være. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) vil antallet av informanter blant annet avhenge av studiens formål. Et lite utvalg kan være hensiktsmessig, fordi det kan gjøre arbeidet med dataen mer letthåndterlig, og det vil også bli enklere å gjøre en grundigere forskning (s. 148). På grunn av studiens omfang og tidsbegrensning, valgte jeg derfor å gå for et lite utvalg. Når man har få informanter, er det ifølge Thagaard (2018) spesielt viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at dataanalysen kan gi en god nok forståelse av det området som studeres (s. 54). I denne studien valgte jeg å gjøre et strategisk utvalg. Denne metoden kjennetegnes ved at informantene blir valgt ut, fordi de av ulike grunner kan uttale seg på en god og reflektert måte om det aktuelle temaet som skal studeres (Tjora, 2017, s. 130). På bakgrunn av denne teorien, valgte jeg derfor å utarbeide noen kriterier til informantene. Det første kriteriet var at de måtte ha erfaring med å jobbe med elever som hadde opplevd en eller annen form for krise. Det andre kriteriet var at de måtte «brenne» litt for temaet, og ha et indre ønske om at deres erfaringer og kunnskaper skulle komme frem til flere.

Spørsmålet om deltagelse i denne studien gikk ut til lærere, spesialpedagoger og andre relevante personer som jobber i skolen. Først prøvde jeg å henvende meg til rektorer i nærområdet ved å sende e-post. I denne etterspurte jeg om deres skole hadde noen aktuelle informanter, og om de eventuelt kunne sette meg i kontakt med dem. Dette fikk jeg dårlig respons på. Videre valgte jeg derfor å benytte meg av det opparbeidede nettverket mitt i skolesystemet for å rekruttere informanter, ved å kontakte praksis- og vikarskoler. Etter denne runden endte jeg opp med fire informanter - hvor en av informantene ble rekruttert av den ene informanten jeg allerede hadde tatt kontakt med. Disse informantene - informant 2 og 3, ble derfor intervjuet sammen, siden de tilhører samme skole. Etter at jeg hadde transkribert de tre intervjuene, følte jeg at det ene inneholdt få konkrete erfaringer. Derfor tok jeg valget om å inkludere en informant til, og denne ble rekruttert via en personlig melding. Til slutt endte jeg derfor opp med fem informanter, hvor disse ble fordelt på fire intervjuer. I den videre teksten har jeg valgt å bruke fiktive navn på informantene. Dette har blitt gjort for å bevare anonymiteten deres, og for å gjøre henvisningene til det de har sagt litt enklere. Generelt sett kommer alle informantene fra det samme området i Norge, men de representerer ulike skoler og trinn. Informantene har også ulike utdanninger og stillinger.

Informant 1 – «Arne»: Mann. Utdannet adjunkt (1-7) med fordypning i spesialpedagogikk. Jobber som kontaktlærer på en mellomstor barneskole. Har erfaring med elever som har mistet en forelder, og en elev som har opplevd separasjon av foreldre. Den sistnevnte eleven hadde skolevegring i tillegg.

Informant 2 – «Beate»: Kvinne. Utdannet grunnskolelærer (5-10) og har en master i spesialpedagogikk. Jobber som kontaktlærer på ungdomstrinnet ved en ganske stor 1-10-skole. Har erfaring med elever som sliter med å ikke bli forstått eller det å høre til, samt elever som har opplevd vanskelige forhold hjemme eller på skolen.

Informant 3 – «Cecilie»: Kvinne. Utdannet allmennlærer og har en master i spesialpedagogikk. Jobber som lærer på barnetrinnet og er spesialpedagogisk rådgiver ved en ganske stor 1-10-skole. Har erfaring med elever som har stått i samlivsbrudd og elever som har opplevd å miste et søsken, foreldre eller en medelev.

Informant 4 – «Dina»: Kvinne. Utdannet faglærer og har videreutdanning innen barn og psykisk helse. Jobber som sosiallærer og faglærer på en relativt stor ungdomsskole. Har erfaring med vanskelige vennerelasjoner og det å høre til, utfordringer i forhold til kjønnsidentitet og hvem man er, samt sosiale- og psykiske vansker hos elever.

Informant 5 – «Elise»: Kvinne. Utdannet førskolelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk på andreaddelingsnivå. Jobber som spesialpedagogisk koordinator og spes.ped.lærer på en liten barneskole. Har erfaring med barn som har opplevd brudd i nær relasjon i forbindelse med skilsmisse, rus, dødsfall og sykdom.

3.2.3 - Utforming av intervjuguiden og informasjonsskrivet

I januar 2022 begynte jeg arbeidet med å studere teori og tidligere forskning rundt det valgte temaet. Dette ble starten på prosessen med å utforme spørsmål til intervjuguiden. Ifølge Tjora (2017) blir et dybdeintervju vanligvis delt inn i tre deler – oppvarming, refleksjon og avrundning. De ulike delene kjennetegnes av ulike typer spørsmål og ulike forventede krav til refleksjon. Oppvarmingsspørsmålene er som regel enkle, konkrete spørsmål som krever lite refleksjon – noe som kan skape trygghet hos informanten. Refleksjonsspørsmålene regnes for å være selve kjernen av intervjuet, og går mer i dybden på forskningstemaet, mens de siste avrundende spørsmålene avslutter og oppsummerer intervjusekvensen (s. 145-146). Intervjuguiden min ble utformet etter denne teorien, og hva den til slutt inneholdt ser du i vedlegg 2. I tillegg til intervjuguiden utformet jeg også et informasjonsskriv. Dette ble laget etter malen til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Kvale og Brinkmann (2017) kaller dette skrivet for informert samtykke. I dette legger de at informantene får presentert undersøkelsens formål og litt om hovedtrekket i designen, samt at de får informasjon om eventuelle risikoer og fordeler med å delta i prosjektet. Informert samtykke innebærer også at man sikrer at de utvalgte informantene deltar frivillig, ved at man informerer dem om at de har rett til å trekke seg fra studien når som helst (s. 104). Informasjonsskrivet mitt inneholdt alt dette, og flere andre viktige punkt - se vedlegg 1.

Før oppstarten av intervjuene, fikk jeg en venn av meg til å se over intervjuguiden. Denne personen er både kontaktlærer og spesialpedagog, og var dermed godt kvalifisert til å kunne gi gode tilbakemeldinger på intervjuguiden. Først og fremst syntes hun at spørsmålene var gode, og at de fikk frem mange ulike aspekter av arbeidet med elever i krise. Noen av spørsmålene opplevde hun derimot som vanskelig å svare på, uten å ta utgangspunkt i en krise - siden de var såpass generelle. Dette var forståelig, så etter dette ble jeg litt usikker på om jeg skulle holde spørsmålene så generelle, eller om jeg skulle ha valgt en spesiell krise. Jeg undersøkte derfor med informantene mine om de hadde erfaringer med at en elev hadde mistet en forelder, men ettersom at bare en av dem hadde en del erfaring med det, valgte jeg å holde meg til den opprinnelige intervjuguiden. Dette for å unngå å bruke lang tid på å finne nye informanter. Selv om jeg ble litt usikker av disse tilbakemeldingene, så var de likevel gode å få – for da ble jeg oppmerksom på at noe sånt kunne skje i intervjufasen. Derfor valgte jeg å si til informantene, at de gjerne kunne ta utgangspunkt i de krisene de hadde opplevd hos egne elever, dersom de opplevde at spørsmålene ble for generelle i intervjuet.

3.2.4 - Gjennomføringen av forskningsintervjuene

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) vil selve intervjusekvensen regnes som produksjonen av kunnskap. Denne kunnskapen etableres i skjæringspunktet mellom intervjuerens og informantens synspunkter, og blir til underveis gjennom en aktiv samtale (s. 156). De tre første intervjuene mine ble gjennomført den første uka i mars, mens det siste ble gjennomført to uker etterpå. Intervjuene varte i fra 45 til 65 minutter, og det samme lydopptakerutstyret ble benyttet hver gang. Jeg brukte en lydopptaker som jeg hadde lånt fra campus, samt en mobil og en Ipad som benyttet lydopptakerappen «Diktafon-nettskjema». Når man stopper opptaket på denne appen, blir intervjuet umiddelbart kryptert og sendt direkte til et nettskjema. Man kan derfor ikke høre opptaket på den enheten man har brukt som lydopptaker – man må bruke nettskjemaet.

Før hvert intervju startet jeg med en kort intro. Først og fremst begynte jeg denne sekvensen med å presentere meg selv og studiens formål. Deretter takket jeg for informantenes deltagelse, opplyste om at de kunne trekke seg når som helst og informerte om studiens anonymitet og konfidensialitet. Jeg fremhevet også at jeg kun var ute etter deres erfaringer og kunnskap, og at det derfor ikke ville finnes noen fasitsvar på noen av spørsmålene. Siden jeg hadde sendt ut informasjonsskrivet til informantene på forhånd, ble neste steg at de skrev under denne. Imens testet jeg lydopptakerutstyret, og presenterte bruken av det. Deretter ga jeg informantene anledning til å stille spørsmål, før intervjuet ble satt i gang. Alle intervjuene ble optimale - kommunikasjonen og samspillet med informantene fungerte godt. Det var riktignok litt vanskeligere å opprettholde en god flyt i intervjuet med «Beate» og «Cecilie». Fordelen med et slikt intervju er at det kan skape en tryggere situasjon for informantene når de skal dele sine oppfatninger, ideer og meninger (Tjora, 2017, s. 123), og at man kan få frem flere synspunkter og kunnskaper rundt temaet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 179). Jeg følte at jeg lyktes litt med dette, men utfordringen ble at taletiden og antall innspill ble litt skjevfordelt. Samtalen ble også litt «hakkete» - det ble en del venting og noen avbrytelser. I ettertid kan jeg kanskje si at jeg hadde fått mer ut av disse informantene, dersom de hadde blitt intervjuet hver for seg. Men slikt er det vanskelig å vite noe om på forhånd.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å opprettholde en lyttende holdning, gjennom å gi full oppmerksomhet til informantene - ved å vise interesse og engasjement til det de sa (Thagaard, 2018, s. 102). Jeg valgte derfor å ikke ta notater underveis, for å få med meg så mye som mulig av det som ble sagt. Dette ble viktig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål, der jeg følte at jeg hadde behov for det. I ettertid ser jeg at jeg kanskje kunne ha vært enda flinkere til å stille enda flere oppfølgingsspørsmål, for å komme enda mer i dybden på ulike ting. Etter at jeg hadde slått av lydopptakerne takket jeg igjen for informantenes deltagelse, og opplyste om at det var bare å ta kontakt dersom de hadde noen spørsmål. Jeg ga dem også tilbudet om å få se transkripsjonen av intervjuet når den ble ferdig, men ingen av dem hadde interesse for det. Etter dette snakket vi litt generelt sammen, og dersom noe aktuelt ble nevnt i denne samtalen, har det blitt skrevet inn på slutten av transkripsjonen.

3.3 – Transkriberingsprosessen

Etter å ha gjennomført intervjuene startet jeg arbeidet med å transkribere dem fortløpende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er transkripsjon en prosedyre som brukes for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse, gjennom å transformere den muntlige samtalen til en skriftlig tekst. Underveis i denne prosessen vil konstruksjonene kreve en rekke vurderinger og beslutninger, spesielt etter som talt språk og skrevne tekster innehar ulike språklige spill. Kort sagt kan man si at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler, siden de blant annet utelater kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon (s. 204-205).

Under transkriberingen foretok jeg en del valg, både for å forenkle arbeidet mitt og for å gjøre oversettingen fra lyd til tekst mest mulig forståelig. Jeg var tidlig klar på at jeg ønsket å oversette det informantene sa fra dialekt til bokmål. Dette ble først og fremst gjort for å ivareta informantenes anonymitet, men også for å sikre en bedre leservennlighet for studien. Likevel har jeg valgt å inkludere noen dialektord eller andre spesielle uttrykk i noen av svarene, der det syntes å være viktig for betydningen av informantenes budskap (Tjora, 2017, 2021). Generelt har jeg prøvd å skrive ned det som ble sagt så ordrett som mulig. Likevel har jeg valgt å gjøre en fortettet transkripsjon, noe som betyr at jeg har valgt å ta bort ulike fyll-ord og overflødige gjentakelser. Jeg har derfor utelatt kommentarer eller utsagn som «hmm», «ehh», «mhm» og andre bekræftelser eller svar, som for eksempel ble sagt av meg eller informantene mens den andre parten snakket. Dette ble gjort for å få en bedre flyt i teksten, og for å få kortet ned transkripsjonen.

Forklaring til ulike tegnsettinger:

... betyr stillhet eller tenkepause

--- betyr avbrytelse av den andre

_____ betyr navn på personer eller sted

() brukes for å forklare noe ytterligere, eller for å si noe om hva som skjedde underveis

« » brukes for dialektord eller andre spesielle uttrykk som fremmes i samtalen

«ord» - brukes for muntlig språk eller spesielle muntlige uttalelser, for eksempel der hvor informantene kommer med eksempler på hva de har sagt eller tenkt

ORD – store bokstaver brukes på ord eller uttrykk det blir lagt ekstra trykk på

3.4 – Analyse- og tolkningsprosessen

Etter at forskningsdataene er samlet inn, må de analyseres og tolkes før de presenteres for offentligheten. Ifølge Johannessen et al. (2021) kan man ta utgangspunkt i at dataanalysen har to hensikter. Den første er organisering- og inndeling av data, hvor forskeren reduserer, systematiserer og ordner datamaterialet. Deretter går man i gang med analyse- og fortolkningsarbeidet, hvor forskeren utleder tolkninger og perspektiver basert på datamaterialets innhold (s. 153). Dette arbeidet krever dermed god planlegging og gjennomføring, for at man skal kunne få et godt resultat. Ifølge Tjora (2021) er målet med en kvalitativ analyse, å muliggjøre at leseren av forskningen kan få

økt innsikt og kunnskap om saksområdet det forskes på, uten at den selv må studere helheten av det genererte datamaterialet fra forskningsprosjektet (s. 216). Det finnes ingen spesielle oppskrifter for hvordan man skal gjøre en analyse i casestudier. Likevel vil hovedmålet med arbeidet, være å forsøke å finne frem til noen spesielle mønstre, innsikter eller konsepter i datamaterialet som virker lovende (Yin, 2018, s. 167, min oversettelse).

Starten av analysearbeidet opplevde jeg som ganske overveldende og kaotisk. Med et datamateriale på 45 Wordsider, var det vanskelig å vite både hvor og hvordan jeg skulle starte arbeidet. Etter litt betenkningstid fant jeg heldigvis ut at jeg kanskje kunne bruke intervjuguiden min som utgangspunkt for analysen, siden spørsmålene i den var såpass tydelig inndelte etter temaer. Det første jeg gjorde var derfor å dele inn datamaterialet etter disse, men jeg forsto raskt at denne inndelingen ble litt for enkel og vid. Ifølge Johannessen et al. (2021) er utfordringen med denne kategoriseringen, at kategoriene rett og slett kan bli for brede eller for forhåndsdefinerte, noe som kan føre til at de da ikke bidrar med særlig ny kunnskap (s. 155). Derfor måtte jeg finne en ny måte å «angripe» datamaterialet på. Etter å ha skimlet intervjuene noen ganger, og lest litt om ulike analysestrategier, fikk jeg øynene opp for kontekstanalyse og tematisk analyse. Jeg vil ikke si at jeg har fulgt disse tilnærmingene slavisk i det videre analysearbeidet, men heller at jeg har vært inspirert av dem.

I en kontekstuell analysetilnærming, søker man etter å utvikle en helhetlig forståelse av det fenomenet som studeres, ved å analysere det i den aktuelle sammenhengen det er en del av. En tematisk analyse tar utgangspunkt i en sammenligning på tvers av dataene, gjennom de samme temaene for alle deltakerne i studien. Begge disse analytiske tilnærmingene bygger på prinsippene koding og kategorisering, som er relevante fremgangsmåter for å få oversikt over dataen på. Koding innebærer først og fremst å dele opp teksten i mindre biter, og å betegne de ulike delene med et eller flere kodeord som representerer meningsinnholdet i teksten. Dette arbeidet legger så grunnlaget for den videre sammenligningen av dataen, gjennom at man lager kategorier ut ifra de kodene som har blitt laget tidligere. Denne kategoriseringen betegnes som en konsentrasjon av mening (Thagaard, 2018, s. 151-154). Gjennom analysen har jeg forsøkt å utvikle en helhetlig forståelse av læreres møte med elever i krise, ved å trekke frem noen av de utvalgte informantenes kunnskaper og erfaringer. Johannessen et al. (2021) oppsummerer dette arbeidet ved at «forskeren går i dybden på de temaene som trer frem som mest sentrale i studien» (s. 217). Det som presenteres i analysen vil være et resultat av det tematiske arbeidet med dataen, og vil fremheve ting som både er gjennomgående og motsigende i datamaterialet. Jeg vil også gjøre noen frie tolkninger underveis.

Allerede før jeg begynte med kodingen, hadde jeg en viss peiling på hvilke kategorier jeg kunne ende opp med til slutt - siden datamaterialet ble ganske rikt og tydelig under noen spesielle spørsmål og temaer. Likevel valgte jeg å gjøre kodingen, for å sikre at jeg ikke gikk glipp av noen viktige funn i datamaterialet, samt for å få en god oversikt. Etter å ha gjennomført et omfattende kodingsarbeid på alle intervjuene - hvor jeg hadde kodet de ulike bitene av intervjuene med ulike stikkord og korte setninger, begynte jeg prosessen med å prøve å finne noen fellesnevnerer på dem som kunne bli til kategorier. Etter å ha finlest kodene, og forsøkt å kategorisere dem på flere måter, endte jeg opp med å sortere de tydeligste funnene i tre kategorier: *elever i krise*, *prinsipper for god ivaretagelse av elever i krise* og *konkrete tiltak til fremtidens støttespillere rundt elever i krise*. Etter at jeg hadde funnet frem til disse, startet jeg det videre arbeidet med å

klippe ut de ulike relevante delene av intervjuene, for å plassere dem inn under de nevnte kategoriene. Kodene som fulgte med her ble også studert på nytt flere ganger, og dannet så grunnlaget for underkategorier etter hvert. Resultatet av dette arbeidet - altså kategoriene, underkategoriene og de funnene jeg kom frem til, vil bli presentert og nærmere beskrevet i kapittel 4.

3.5 – Studiens kvalitet

Ifølge Tjora (2021) finnes det tre kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning: pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (s. 259). I de påfølgende avsnittene, vil jeg si noe om hvordan jeg har jobbet med disse begrepene for å sikre studiens kvalitet.

Studios pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om sammenhengene internt i forskningsprosjekter, og om hvordan disse synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 263). Jeg har blant annet forsøkt å styrke studiens pålitelighet ved å gi en detaljert og inngående beskrivelse av konteksten - i dette tilfellet casen. Jeg har også gitt en åpen og detaljert presentasjon av hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256). En diskusjon av forskerens forkunnskap og posisjon blir også nevnt som viktig for påliteligheten. Selv om man kommer langt med vanlig høflig omgangstone, respektfull oppførsel og en viss gjensidighet, blir det viktig for forskeren å eksplisitt tenke gjennom de etiske prinsippene, fordi relasjonen forsker-informant ikke er symmetrisk (Tjora, 2017, s. 48). Derfor har jeg som forsker, forsøkt å forholde meg mest mulig nøytralt overfor informantene, slik at deres bidrag ikke har blitt nevneverdig påvirket av meg.

Gyldighet, eller validitet, handler om hvor gode eller relevante dataene er for å kunne representere det aktuelle og virkelige fenomenet (Johannessen et al., 2021, s. 43). Ifølge Andersen (2013) er det sentralt å diskutere både indre- og ytre validitet når man har gjort en casestudie. Den indre validiteten handler om kvalitet og troverdighet, og blir ofte trukket frem som casestudiers styrke. Den ytre validiteten handler om hvor representative funnene er for en større populasjon (s. 14). I denne studien har jeg vært bevisst på å styrke den indre validiteten ved å stille noen kriterier til informantene. Jeg har også gått direkte til kildene, og forsøkt å gjengi deres erfaringer så godt som mulig. Siden jeg har hatt forholdsvis få informanter i denne studien, er det vanskelig å si at den ytre validiteten er god. Alle informantene mine skildrer en god praksis overfor elever i krise - noe som kanskje gjør studien litt mindre troverdig, etter som at det mest trolig ikke er slik på alle skoler. Men slike ting er det vanskelig å vite noe om på forhånd. Et økt antall av informanter kunne økt den ytre validiteten, men det har vært vanskelig å få til på grunn av studiens omfang og tidsbegrensning.

Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet (Thagaard, 2018), knyttes til om den forståelsen som utvikles innenfor et enkeltprosjekts rammer, også kan gjelde i andre sammenhenger (s. 19 og 182). Ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018) kan det på grunnlag av en eller flere casestudier etableres en teoretisk forklaring, som kan etterprøves ved hjelp av flere casestudier. Videre fremhever de at denne etablerte teorien kan benyttes til generaliseringer, inntil ny forskning svekker eller medvirker til at denne teorien må forkastes (s. 84). Siden denne studien primært har søkt etter en god praksis som kan brukes generelt i møte med ulike elevkriser, føler jeg at den har en god overførbarhet.

3.6 – Etiske betraktninger

Ifølge Kleven og Hjørdemaal (2018) må alt som gjøres av forskning følge noen spesielle forskningsetiske normer. I disse normene ligger det blant annet et krav om redelighet, åpenhet mot motforestillinger og at man respekterer menneskeverdet. Alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger direkte eller indirekte, skal også meldes inn til personvernombudet for forskning - NSD (s. 28-29). Dette gjorde jeg i midten av januar, og etter en måneds tid ble prosjektet ferdigvurdert og «godkjent». Forskningen min har blitt gjennomført i henhold til denne vurderingen (se vedlegg 3).

En forskningsetisk retningslinje som må følges i slike prosjekter, er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. I dette inngår det at informantene skal få bestemme over sin egen deltakelse, at de skal kunne gi frivillig samtykke, og sist, men ikke minst at de skal kunne trekke seg fra prosjektet når som helst – uten noen form for begrunnelse, ubehag eller negative konsekvenser (Johannessen et al., 2021, s. 45-46). Som nevnt tidligere, fikk alle informantene tilsendt informasjonsskrivet om prosjektet før intervjuene ble gjennomført - slik at de kunne sette seg inn i prosjektet. I tillegg ble informantenes rettigheter presentert i dette skrivet, og til slutt kom samtykkeerklæringen. På intervjudagen ble informantene igjen informert om deres frivillige deltakelse og deres rett om å trekke seg når som helst - før de skrev under på erklæringen.

Ifølge Thagaard (2018) er kravet om konfidensialitet et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. I dette ligger det blant annet et krav om at innsamlede personopplysninger skal behandles fortrolig og bli aidentifiserte, og at forskningsdata som skal publiseres og formidles, vanligvis blir anonymiserte (s. 24). For å etterkomme disse kravene, har jeg først og fremst samlet de nødvendige personopplysningene til informantene i et passordbeskyttet Word-dokument, og lagret dette i en skylagringstjeneste. I transkriberingsarbeidet anonymiserte jeg alle former for personlige data og andre gjenkjennbare opplysninger fortløpende, og opptakene fra lydopptakeren ble slettet umiddelbart etter transkriberingen. Opptakene som ligger i nettskjemaet har jeg fortsatt tilgang til, men disse krever min personlige innlogging for å kunne brukes.

4.0 – Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene mine fra analysearbeidet. Som nevnt tidligere i metodedelens resulterte analysen i tre kategorier. I de påfølgende avsnittene vil disse kategoriene først bli presentert med en liten innledning, før de ulike funnene vil bli presentert som underkategorier med sitater fra informantene. Disse har blitt nøye valgt ut fordi jeg mener de presenterer hovedpoengene i de ulike kategoriene.

4.1 - Elever i krise

Dette kapitlet handler om informantenes forståelse av utsagnet «elever i krise». Det første påfølgende avsnittet vil skildre noen av deres erfaringer, opplevelser og kunnskaper knyttet til møter med elever som har opplevd ulike kriser. Det andre avsnittet beskriver informantenes meninger om tenkelige konsekvenser for elever som ikke får god nok hjelp i møte med kriser. Det siste avsnittet handler om informantenes møte med informasjonen om en elevs krisesituasjon.

4.1.1 - Informantenes forståelse av utsagnet «elever i krise»

Siden denne studien handler om lærerens møte med «elever i krise», ble det naturlig for meg å starte intervjusekvensen med å spørre informantene om hva de legger i dette. Etter å ha studert informantenes svar på dette spørsmålet, vil jeg konkludere med å si at det ikke finnes et konkret eller entydig svar på dette. Informantene uttrykker at det er et vidt begrep som kan romme mye og at det har ulike tersker. De trekker også frem at en krise kan være både noe smått og noe stort, og at en krise kan defineres ulikt fra elev til elev.

Beate og Cecilie er begge veldig tydelige på at det er elevene selv som definerer hva som er en krise. Det fremheves også at elevens personlige egenskaper vil avgjøre hvor stor krisen eventuelt blir:

Cecilie: ... det er jo ungen eller en selv som definerer det, så hvis det oppleves som sårt, vondt, vanskelig og trasig, så kan det jo være ulike grunner til at det er det og ulike grunner for elev til elev hva som er bakgrunnen for det. Det er jo de som har definisjonsmakten på det.

Beate: ... det kommer an på elevens sårbarhet, og hvor mye man selv tåler da, eller hvor rustet man er til å takle de tingene. Altså hvor stor krisen blir ... eller om man vil definere det som en krise.

Videre i samtalen nevner Beate og Cecilie også at det kan være mange ulike hendelser som kan føre til en kriseopplevelse for en elev. Noen eksempler på hendelser som nevnes er foreldre som skiller seg, opplevelse av sykdom/død i nær eller fjern familie, det å få en diagnose, å bli uvenn med noen, å skille seg ut eller ikke bli forstått, eller ting som skjer i verden eller på sosiale medier. Andre hendelser som trekkes frem av de resterende informantene er skolevegring, stress over lengre tid, psykiske vansker, vold og så videre. Det kan altså være mange ulike hendelser som kan føre til at en elev blir i krise.

Det første og tydeligste Arne og Dina fremhever i sine svar på spørsmålet, er at en opplevelse av en krise vil føre med seg noen endringer som kan utfordre elevens hverdag. De uttrykker også at kriser kan oppstå over lengre tid, eller være akutte:

Arne: Elever i krise er elever som ... får en endring i hverdagen sin som påvirker de så veldig at de får og utvikler et annet mønster. De får noen utfordringer som de ikke hadde som gjør at ting både på skolen, fritid, hjemme ... som vi da som skole må ta hensyn til når det skjer der og da. Noe kan være over tid, med det kan også være brått over døgnet en periode.

Dina: Når det er krise, da er det noe som hindrer deg i å mestre hverdagen din, Det er noe som oppleves uhåndterlig, noe som du kanskje trenger hjelp til for å komme videre ... Altså en krise er noe som gjør at hverdagen din stopper opp, på en måte. Det kan være noe som er akutt, men det kan også være noe som ikke har vært greit i livet ditt over lengre tid.

Sitatene ovenfor viser at kriser kan medføre en vanskelig hverdag for de rammede elevene, ved at de kjente og normale mønstrene i livene deres endres. Disse endringene, som både kan skje over lengre tid eller oppstå brått, kan være både fysiske og psykiske. Informantene har opplevd mange ulike elevreaksjoner knyttet til kriser, som for eksempel innesluttethet eller å være spesielt snakkesalig, fornektelse, raseri, hyperaktivitet og sorg. I løpet av intervjuene hadde jeg også et spørsmål som handlet om hvilke pedagogiske konsekvenser informantene hadde opplevd blant elever i krise. Her har informantene opplevd mye av det samme, men også en del ulike ting. Arne har for eksempel opplevd at en elev ikke har hatt spesielle utfordringer, bare at den har blitt litt tankefull og har «falt ut» en gang iblant. Cecilie har også opplevd elever som har blitt superfokusert på skole i møte med kriser, og forklarer dette med at skolen da oppleves som en trygg plass, hvor de får koblet ut det som er vondt og vanskelig. Den pedagogiske konsekvensen som ble nevnt hyppigst av informantene var problemer med konsentrasjonen, og den begrunnes med at elevene kan tenke på så mye annet i slike situasjoner:

Dina: ... så bruker de så mye energi på å sitte å tenke på det, at da får de ikke til å få fremgang i det faglige.

Elise: Ofte så har elever i krise utfordringer. Hodet deres er fullt til tider, og da er det ingen vits i at du skal stå og kreve at de skal pugge gangetabellen, for da tenker de på helt andre ting.

Både elevreaksjonene og pedagogiske konsekvensene som er nevnt her, mener jeg kan være med på å synliggjøre at flere elever vil ha et behov for en slags hjelp for å håndtere det videre livet generelt og skolehverdagen, i møte med kriser.

I motsetning til de andre informantene, som beskriver hva de legger i begrepet/utsagnet «elever i krise», er Elise mer opptatt av hva denne «varsellampen» bør utløse:

Elise: Da tenker jeg at her er det kjempeviktig at det er voksne som er «på», og som er ... i forkant. Det er kjempeviktig med informasjon, sånn at alle de som blir nære eleven har alle forutsetninger for å møte eleven på riktig måte. Så jeg tenker at ... elever i krise er en slags varsellampe, at da må det være en del ting på plass.

Utsagnet ovenfor viser at Elise stiller tydelige krav til de voksne som befinner seg rundt elever i krise, og at det utløser en del ansvarsoppgaver og tiltak.

4.1.2 - Informantenes tenkelige konsekvenser for elever som ikke får støtte og hjelp i møte med kriser

Et av forskningsspørsmålene mine handlet om hvilke konsekvenser informantene kunne tenke seg at elever kan oppleve, dersom de ikke får hjelp til å bearbeide krisene de står i. Alle informantene virket å være enige om at det er viktig at disse elevene får hjelp, og det så tidlig som mulig, for å unngå varige utfordringer både i skolehverdagen og i livet generelt. Det ble fremhevet av Dina at «løvetannbarna» som regel greier seg ganske bra uansett, men at andre for eksempel kan ende opp med å droppe ut av skolen, dersom de ikke får hjelp.

Flere av informantene fremhever at kriseopplevelser kan føre til at elevene får det vanskelig sosialt:

Arne: De kan få utfordringer som skolevegring, hvis dem plutselig begynner å «dette ut» sosialt. Da får de på en måte en stor negativ konsekvens med at de faktisk ikke klarer å mestre det livet de er i. Og det er jo ikke det vi ønsker å oppnå.

Dina: Og kanskje det sosiale livet går helt «ad undas», og økonomien din blir dårlig fordi du ikke har sjans på noen jobb. Altså at snøballen ruller feil vei da, ofte.

Elise: De konsekvensene bli veldig store, og spesielt på ... det sosiale. Fordi at det å kunne fungere ... på en måte adekvat i sosiale settinger ut ifra din alder og det som er forventet, det er kjempeviktig. Altså, gjør du noe feil sosialt eller oppfører deg litt sånn feil sosialt, så kan du fort få et stempel på å være veldig veldig annerledes, og da er det enda vanskeligere å komme inn på ny igjen, når du først har fått «ja, han er sånn». Vi har veldig lett for å stemple folk i samfunnet i dag, og derfor så er det «råviktig» det med å lykkes sosialt.

Sitatene ovenfor viser at flere elever sannsynligvis vil ha et behov om hjelp til å håndtere det sosiale i møte med kriser, for å unngå å få store utfordringer videre i livet. Uten hjelp kan dette også gå utover elevenes psykiske helse, noe Cecilie fremhever i sitt svar. Hun er også tydelig på at elevens nettverk kan være med på å avgjøre om krisen oppleves som stor eller ikke, samt hvor mye det eventuelt vil påvirke personens voksenliv:

Cecilie: Noen er jo mer rustet, har et større nettverk og støtte rundt seg, mens noen takler motbakker i livet på en annen måte enn andre. Så det handler jo litt om det da. Kommer du fra stødige familieforhold, og har på en måte «landsbyen» rundt deg som er med på å oppdra deg, så har du jo også flere støttespillere når det skjer noe. Men er det marginalt, både på hjemmebane og i nettverket rundt, så er det jo heftigere å gå inn i voksenlivet. Så da kan det jo lettere dukke opp ting som du kan bli hentet inn igjen av da, senere.

4.1.3 - Informantenes møte med informasjonen om elevenes kriser

Når elever opplever kriser, kan denne informasjonen komme frem til skolen og lærerne på ulike måter. Det vil nok også være ulikt hvordan denne informasjonen behandles fra skole til skole. For å finne ut hvordan dette arter seg i praksis, valgte jeg derfor å spørre informantene om deres erfaringer rundt dette med mistanke om kriser, hvordan informasjonsdelingen foregår og hvorfor den er viktig.

Ifølge Dina kan mistanker om at en elev går gjennom noe vanskelig oppstå ved atferdsendringer:

Dina: ... hvis det oppstår en akutt krise eller om det oppstår en krise over lengre tid, som for eksempel stress, så ser man jo en endring. Vi har jo dem (elevene) rundt oss hver dag ikke sant, så vi ser jo endringer og eventuelt på karakterer og oppførsel, tilbaketrekking og den sosiale aktiviteten.

I slike situasjoner, hvor lærernes intuisjon eller følelser overfor en elev gjør at de reagerer på atferden, er alle informantene tydelige på at det da er viktig å ta kontakt med eleven for å forsøke å finne ut av hva som skjer. Dersom man er usikker på om det faktisk er noe, fremhever Beate verdien av å kunne sparre med de andre på teamet for å sikre seg at flere har sett det samme, før man eventuelt går i dialog med eleven. Elise er også opptatt av å ta tidlig kontakt med heimen. På hennes skole ønsker de å være «tett på», og vil heller ta en telefon for mye, enn for lite.

Når skolen har fått kjennskap til en elevs krise, enten ved å ha fått informasjon om den fra foreldre eller foresatte – som ifølge informantene er mest vanlig, eller ved at de har funnet det ut selv gjennom å snakke med eleven, må denne informasjonen behandles på riktig måte videre. Når det gjelder å bestemme hvem som skal vite hva, er informantene tydelige på at informasjonen om krisen skal deles med de som trenger å vite noe – altså de voksne som opptrer rundt eleven i skolehverdagen. Denne informasjonen fremheves som viktig å inneha av flere ulike grunner, som for eksempel for å kunne sikre muligheter til god tilrettelegging for eleven, og for å kunne møte eleven på riktig måte:

Elise: Vi har faktisk prøvd begge deler, og erfaringen vår er veldig på at jo flere som vet, jo bedre blir eleven møtt. Om vi tenker sånn at, «*det her trenger ikke alle å vite*», så er det ofte at ..., fordi ungene her møter alle voksne på skolen, og da er det så fort gjort å «trække i salaten» og si eller gjøre ting som forsterker en traumatisk hendelse eller krise. Så der prøver vi å være proaktiv, sånn at vi får gitt den informasjonen som vedkommende voksen trenger å vite, for å møte eleven best mulig.

I intervjuet fremhever Elise at viktigheten av denne informasjonsdelingen vil gjelde både de faste ansatte og vikarer. Arne virker å være litt todelt i sin mening om vikarenes tilgang på informasjon:

Arne: Det har kjempemye å si. For har du ikke den bakgrunnskunnskapen så vet du heller ikke hva du har der (i klasserommet). Men i tillegg så ser vi jo i noen situasjoner at de som kommer inn i klasserommet og ikke har noe, tar eleven på en helt annen måte, også ser du at det går og.

Samtidig som at man kan se viktigheten av det Arne og Elise sier her, er både Cecilie og Dina tydelige på at det ikke vil være nødvendig at alle vikarer, faglærere og andre voksne som ikke er så mye med den rammede eleven, trenger å vite så mye:

Cecilie: ... hvis det er snakk om et overgrep av bestefar, så er det ikke gitt at alle vikarer trenger den informasjonen hvis de er inne tre timer en gang i måneden. For det handler om respekt for de involverte også. Sånn at vi har jo nødt til å være litt kyniske innimellom på hvor mye vi deler.

Dina: Det deles kun med de som trenger å vite noe. Så det er ikke noe sånt som at alle elevsaker blir opplyst til alle lærere på trinnet.

Dina: ... du trenger ikke vite alt for å være vikar. (...) Du må vite det du trenger å vite, i forhold til at du ikke framprovoserer noe negativt for eleven.

Med det siste her, mener Dina at det for eksempel er viktig å vite om en elev har individuelle avtaler, slik at man kan gjøre de samme og riktige tilpasningene overfor eleven. Dina har også samme mening om medelevene og hva de trenger å vite. Hun mener at de trenger ikke å vite så mye, men samtidig sier hun også at det kan være opp til eleven selv å bestemme. Andre er opptatt av at dette kan avgjøres i samarbeid med elev og foreldre/foresatte. Arne sier blant annet dette om saken:

Arne: ... i tillegg så kan mange medelever vite mer enn det vi tror de vet, for det kan være ofte de snakker med medelever heller enn voksne, hvis de har noen de er skikkelig trygge på da.

4.2 - Prinsipper for god ivaretagelse av elever i krise

I intervjuguiden hadde jeg flere forskjellige spørsmål som handlet om hvordan man burde ta vare på elever som opplever kriser. Det informantene svarte på disse spørsmålene har jeg nå forsøkt å samle opp i noen hovedtemaer, som kan være rådende for en god fremtidig ivaretagelse av elever i krise.

4.2.1 - Relasjonenes vs. planenes betydning

Underveis i intervjuene - opptil flere ganger, fremhever alle informantene betydningen av det å ha en god relasjon til elevene, for å få til en så god kriseoppfølging som mulig.

Arne oppsummerer det slik:

Arne: Det er for at elevene skal være trygge på deg som person. En elev i krise som ikke har gode relasjoner vil kanskje heller ikke prate, eller generelt ta kontakt med de voksne hvis den har behov for det.

Ut ifra det Arne sier her, og ellers i intervjuet, mener han at en god relasjon har nødt til å ligge i bunnen å få eleven i tale. Dina og Cecilie fremhever også at gode samtaler er avhengig av en god relasjon, i svaret sitt på hvordan de kan legge til rette for gode samtaler. Dette kan ses i sammenheng med et av Elises utsagn:

Elise: Altså hvis det er en elev som har en tettere relasjon til en annen (voksen), så prøver vi å tilpasse det, slik at eleven får tilgang på den voksne den snakker best med og føler seg tryggest på.

Elise er opptatt av at en elev som er i krise skal ha tilgang på de voksne den kjenner best. Dette for å skape trygghet overfor eleven.

Både Beate og Cecilie fremhever at relasjoner både kan være med på å oppdage og avverge kriser:

Beate: Jeg tenker jo kanskje det viktigste er på en måte relasjonsarbeidet da. For om man kjenner eleven, så vil man kunne ... kanskje oppdage krise og hjelpe, og lage de beste tilretteleggingene når det skjer da.

Cecilie: Og du kan avverge krise, hvis du har en relasjon på plass. Med det er klart vi har jo ... kommunen forplikter jo oss på at vi må ha noen helt spesifikke

beredskaps- og handlingsplaner. Det er jo noen føringer som ligger fra toppen, men sånn jevnt over så er vi jo såpass «nede på gulvet» her, at hos oss handler det veldig mye om relasjon.

Disse svarene kom etter at jeg hadde spurt informantene om hva deres skole gjør for å være best mulig forberedt på eventuelle krisesituasjoner. Og her er Elises bidrag:

Elise: Vi har flere beredskaps- og handlingsplaner. Vi har jobbet mye med relasjonskompetanse. Vi har både jobbet innad i kollegiet, men vi har også trukket inn andre aktører for å få mer kompetanse på det.

Ved å studere disse sitatene har jeg tolket det sånn at både Beate, Cecilie og Elise heller er opptatt av relasjonen til elevene, enn det å følge en beredskaps- eller handlingsplan i møte med elevkriser. Denne oppfatningen kan styrkes med dette utsagnet fra Cecilie:

Cecilie: Vi har en rektor som er klokkeklar på at ... du kan ikke på en måte ha planer for alt. Du kan ha prinsipper og retningslinjer for ting, men du kan ikke bare gå å slå opp i ei bok og finne ut at «okey, punkt en, punkt to, punkt tre – sånn gjør vi det også glemmer vi alt annet ...», for konteksten vil være ulik fra gang til gang.

Selv om Cecilie her uttrykker at ikke alt kan løses ved å følge planer, er hun derimot tydelig på at de trengs ved større kriser, som for eksempel skoleskyting eller drap og så videre. Da sier hun at de må forholde seg til disse og følge disse planene, dette hierarkiet med ansvarsfordeling som hun kaller det. I møte med slike kriser uttrykker hun at disse planene er gode å finne, for å sikre kvalitet og kontroll i alle ledd. Tilgjengeligheten til planene og bevisstheten rundt det på skolene nå til dags er hun likevel usikker på:

Cecilie: Fra når jeg begynte for en del år siden (latter), så var det jo typisk at du gikk i den typiske beredskapspermen eller den røde permen eller den hvite permen, for det var det «o store orakelet» liksom, og dit gikk man for å slå opp liksom: «okey, dødsfall i nær familie, sånn gjør vi det», men nå har vi kommet såpass langt i utviklingen at de færreste oppe i lærergangen her med oss er klar over at vi har en type beredskapsperm sånn fysisk. De fleste vil jo spontant sjekke på nett – hva ligger på intranettet, hva ligger på skolens nettside, hva finner vi der liksom.

Dette utsagnet kan tyde på at det kan ha skjedd noe i skolen i løpet av de årene Cecilie har vært der, en utvikling. Videre i uttalelsen sin om dette uttrykker hun at denne utviklingen kan komme av samfunnets utvikling – at det nå er mer åpenhet for at det er prinsipper som gjelder, enn den fysiske planen på fire punkt, og at man heller må se litt mer på konteksten.

De andre informantene uttaler også skolen deres har ulike handlings- og beredskapsplaner, men heller ingen av disse virker å bli brukt fullt ut i møte med krisesituasjoner. Arne fremhever at de har noen planer liggende på hva som kan være lurt å gjøre i møte med noen spesielle situasjoner. Han definerer noen av disse planene som grunnplaner, som inneholder en oversikt over hva som har blitt gjort tidligere i møte med slike kriser. Dina nevner også at de har ulike beredskapsplaner, men snakker ikke noe særlig mer om dette. Det virker heller som om at deres skole lager seg en plan for oppfølging selv, etter at de har fått informasjon om en krise.

4.2.2 - Å lytte til elevstemmen

Beate: Og hvis de absolutt ikke vil at jeg skal snakke med mamma og pappa om det, så gjør jeg ikke det. Hvis ikke man absolutt må da, på en måte.

Et tydelig funn i datamaterialet er at alle informantene er opptatte av å inkludere eleven og dens tanker og meninger, i oppfølgingsprosessen rundt den opplevde krisen.

Dina er tydelig på det er viktig med åpenhet overfor eleven, i alle de ulike fasene av oppfølgingen:

Dina: Eleven må til enhver tid vite hva som gjøres, sies, og vite hvem som er på møte med hvem og hvorfor, og hva som ble bestemt.

Dina mener at dette er den riktige måten å opptre på overfor elevene, fordi det kan gi elevene en opplevelse av trygghet. I tillegg mener hun at dette viser elevene at man anerkjenner dem og det de har opplevd. Man setter deres virkelighet i fokus, ved at de voksne hjelper og støtter dem. Videre i intervjuet uttrykker hun også at denne åpenheten kan være helt avgjørende for om eleven ønsker å bidra selv i oppfølgingssituasjonen, eller ikke. I et annet svar fremhever nemlig Dina at det er viktig at konfidensielle ting ikke blir delt videre dersom eleven ikke vil det, fordi en slik opplevelse kan føre til at eleven ikke ønsker å ytre flere ting om saken og at de ikke vil være «på lag» mer.

Når det gjelder bestemmelse rundt ulike tiltak i oppfølgingsprosessen er Arne og Cecilie tydelige på at elevene ikke kan få bestemme alt – det må finnes en balansegang:

Arne: De har jo en egen stemme og de sier jo veldig mye om hva de vil selv. Men klart, noen gang så må du jo ta litt styring. Som den eleven som hadde skolevegring pluss at han var igjennom den krisen på hjemmebane – han hadde ikke noe lyst til å på skolen. Men vi vet jo det alle, at hadde han fått bestemme selv så hadde han ligget inne i en måned, men det går jo ikke an. Og klart, da får jo ikke eleven være med på å bestemme selv.

Cecilie: ... hvis det er en førsteklassing da, som på en måte kommer og forteller noe som jeg som voksen tenker at må tas videre, fordi at ungen når den er liten, er mer i et «her og nå»-perspektiv, og ser ikke nødvendigvis de lange konsekvensene. Men det kan jeg som voksen være med å se, og si at «hvis vi ikke tar tak i dette nå, så kan dette bli kjempevanskelig for deg om fire-fem år».

Ut ifra disse utsagnene kan man se behovet for at ikke bare eleven får være med på å bestemme hva som skal skje i kriseoppfølgingen. Barna eller ungdommen kan godt få uttale seg, men som Cecilie fremhever videre i uttalelsen sin, så kan det være ganske nødvendig at de voksne bidrar med et utenfra-perspektiv i slike saker. De vil nok også være betydelig bedre på å forutse mulige konsekvenser i fremtiden enn elevene. Naturligvis vil nok alderen på eleven spille litt inn her – jo eldre de er, jo mer innsikt vil de jo som regel ha i situasjonen, og de vil da kunne tenke ut flere konsekvenser for fremtiden enn de yngste barna. Man kan kanskje konkludere slik:

Arne: «Elevstemmen er viktig, så langt det lar seg gjøre».

4.2.3 - Samtaler med elevene

For å kunne få tak på hva eleven selv tenker, mener og føler om den opplevde krisesituasjonen og veien videre, er det sentralt å få dem i tale. Akkurat her taler datamaterialet for seg selv – samtaler finnes i ulike former, kan ha ulikt formål og brukes uansett når og hvor.

Elise fremhever at en god samtale i starten av oppfølgingsprosessen vil være nyttig:

Elise: Vi har selvsagt samtaler med eleven for å få eleven i tale på hva han eller hun tenker og trenger, og for å se om eleven får satt noen ord på hvilken hjelp som trengs og hva som er best ... hvilken måte er best å bli møtt på. Trenger eleven å være litt for seg selv? Er det noen spesielle voksne som eleven kjenner mer trygghet rundt, enn andre? Så vi på en måte lager en rask liten plan over hvordan vi skal håndtere det, og vi strekker oss langt.

Som vist i dette sitatet, kan en slik samtale kan avdekke hvilke behov og ønsker eleven har for kriseoppfølgingen, gjennom at eleven får sette ord på hvilke følelser og tanker den har tilegnet seg i møte med den opplevde krisen. Elevstemmen danner altså grunnlaget her, og ut ifra det eleven sier kan de voksne lage en plan på hvordan situasjonen skal følges opp videre.

Etter slike avdekkingsamtaler, er informantene tydelige på at samtaler som kommer videre i prosessen vil være behovsrettet og inneholde ulike elementer

Dina: Så noen ganger trenger de støttesamtaler – å få støtte på det som oppleves som vanskelig. De trenger å bli sett. Og noen ganger trenger de veiledningssamtaler, og det med å få triks og knep om «*hva er utfordringen din? Hva er krisen for deg, og hvordan kan du selv være med på å endre og skape forandring?*».

At forskjellige samtaletyper vil være i omløp, og at innholdet i samtaler vil være forskjellige, vil ifølge Arne naturlig komme av at elevene er ulike typer - noe som fører til ulike behov. Elise fremhever også at typen krise og situasjon vil påvirke hva som inngår i samtaler med elevene. Likevel vil jeg nå forsøke å oppsummere litt hva som bør inngå i en samtale, for at den skal kunne defineres som god, basert på noen uttalelser fra informantene:

Arne: ... du må lytte til eleven, stille spørsmål – ut ifra det du som voksen føler at du kan spørre om, være imøtekommende og sjekke ut hva du som lærer kan bidra med for å hjelpe til i situasjonen.

Dina: Det er jo å anerkjenne, bruke tid, bygge relasjon og passe på å ikke skape tillitsbrudd. Også det å være litt sånn «den voksne». Du må prate på en sånn måte at eleven føler at du er troverdig ... men du kan ikke være «flåsete». Du må greie å nå inn til eleven da.

Basert på det som står i disse sitatene, tolker jeg det som at en god samtale inkluderer både elevstemmen og en spørrende-, men også lyttende voksen. Man må også vise at man bryr seg og at man er til å stole på. Selv om det er hensiktsmessig og nødvendig å snakke om vanskelige hendelser som skjer i livet, kan dette være vanskelig å få til i møte med kriser. Derfor spurte jeg informantene om hva man kan gjøre dersom elevene ikke ønsker å snakke om det som har skjedd, og her er de ganske samstemte:

Arne: Nei, da må man jo bare prøve å la eleven få den følelsen av at han ikke trenger, og heller håpe på at, med kanskje «tider og stunder», at han klarer å reagere og snakke om det.

Beate: Da tenker jeg at eleven ikke må snakke med oss om det, eller noen andre for den sags skyld, men at det er opp til eleven.

Cecilie: Jeg tenker at det er viktig at vi respekterer det, og at vi samtidig gir rom for det.

Dina: Ikke press eleven til å komme med sine tanker om personlige ting ...

Elise: Da får du ikke snakket om det som har skjedd ... (humring). Så da må du bare bruke tiden.

Ut av disse sitatene konkluderer jeg med at alle informantene opptatt av å respektere eleven og dens ønske om å ikke snakke, dersom den uttrykker det. I ventetiden, frem til den dagen eleven forhåpentligvis åpner seg, fremhever både Cecilie og Elise at det er viktig å være på tilbudssiden overfor disse elevene, og at man skal tilstrebe å faktisk være til stede når en elev plutselig får lyst til å ta en prat. Elise uttrykker også at hun bruker å la elevene selv få bestemme både tid og sted til disse eventuelle samtalerne. Dina fremhever også at det er viktig å bruke tid på disse elevene, slik at de blir trygge på deg som voksen og at man faktisk viser at man mener dem godt. Noen ganger må man også tåle å bli avvist. Avvisning kan for eksempel skje dersom man prøver å ta initiativ til en samtale med en elev, og eleven ikke vil. Da må man tåle å stå i det, og heller prøve igjen senere. Flere av poengene som er nevnt i utsagnene ovenfor og i dette avsnittet mener jeg kan oppsummeres godt i dette utsagnet fra Elise:

Elise: ... stikkordet her er IKKE PRESS, men la dem være trygge på at du er der når de trenger det. Om det tar en dag, tre dager, ei uke, tre måneder – det spiller ingen rolle. Ungen skal fortsatt vite at du ikke går lei og at du er interessert ... For når eleven er interessert og føler seg trygg nok, så SKAL du være der.

4.2.4 - Samarbeid

Et av de mest fremtredende funnene jeg har funnet, gjennom intervjuene og i arbeidet med datamaterialet, er informantenes tydelige fokus på samarbeid i møte med elever i krise. Dina sier det slik:

Dina: ... du må kunne samarbeide. Du må samarbeide med hjemmet, ulike instanser, innad i skolen i teamet ditt – de som har med eleven å gjøre.

Dette utsagnet oppsummerer det jeg kom frem til i analysen, at lærerne samarbeider på flere plan. Hittil har jeg skrevet en del om hvordan lærere kan samarbeide med elever i krise, men i de neste avsnittene vil jeg sette søkelyset på de andre aktuelle samarbeidene i kriseoppfølgingen av elever: *skole-hjem-samarbeid*, *team-/kollegasamarbeid* og *samarbeid med eksterne instanser/organisasjoner*.

4.2.4.1 - Skole-hjem-samarbeid

Alle informantene fremhever at skole-hjem-samarbeidet får et ekstra fokus og intensiveres når elever er i krise. Som Elise sier, så vil slike situasjoner føre til at de er enda «tettere på». Her kommer noen eksempler fra informantene på hva skolen ønsker beskjed om, i slike situasjoner:

Arne: (...) «ring, hvis det er noe på morgenen», «vi vil ha beskjed dersom det har skjedd noe eller hvis skoledagen er tung». Så kan vi justere morgenen, kan legge til rette mye fortere, enn om dem (elevene) plutselig kommer her (på skolen) også går det en stund også bare «hmm, er det ikke helt bra i dag» (...)

Dina: (...) i forhold til skole-hjem-samarbeid. Der har vi hatt veldig mye fokus på opp gjennom, hvor veldig mange kontaktlærere ukentlig ringer eller sender mail til foreldre eller foresatte for eksempel på fredag. Altså «hvordan har uka vært?», hvis det er elever i ulike situasjoner da.

Disse meldingene og tilbakemeldingene fremhever Arne som viktige, for å unngå at lærerne og de andre ansatte på skolen blir for vurderende til hva som egentlig skjer med eleven. Dersom de får kjennskap til elevens situasjon vil det være lettere for dem å kunne gi eleven en bedre skoledag, ved at de da kan gjøre diverse tilpasninger. Derfor er han tydelig på at det beste er at heimen tar kontakt om slike ting – uansett hva det gjelder og når som helst. Dinas utsagn beskriver kontakten andre veien, fra skolen til hjemmet, hvor læreren etterspør hvordan eleven har hatt det på skolen. Denne utvekslingen av erfaringer kan nok også være like viktig, for å vise at skolen også bryr seg i slike situasjoner. Akkurat hvem som tar kontakt virker ikke å være så nøye blant informantene, men oftest ser det ut til å være kontaktlærer eller den som treffer eleven mest.

Viktigheten av det tette samarbeidet mellom skole og hjem kan kanskje oppsummeres slik, som Arne sa i intervjuet da jeg spurte om han var opptatt av et godt skole-hjem-samarbeid i forbindelse med elever i krise:

Arne: Ja, det er «alfa omega». Men det er det jo uansett, skulle jeg til å si. Men ekstra viktig når det er unger som har utfordringer og som opplever noe vanskelig, og ja synes det er vanskelig å stå i det.

Likevel er det viktig å huske på en ting her, som flere av informantene også er tydelige på: skolen skal ikke kontakte hjemmet dersom de mistenker at det skjer noe alvorlig i heimen, som f.eks. vold eller seksuelle overgrep. Da skal man kontakte barnevernet.

Informantene er også opptatt av at hjemmet kan brukes som en ressurs på andre måter, altså ikke bare for å opprettholde kontakten mellom skole og hjem. Ifølge Dina kan hjemmet for eksempel få komme med innspill på hva som kan gjøres i oppfølgingen, med tanke på hvilke tilpasninger som kan gjøres på skolen. Hun fremhever også at voksenstemmen deres kan bidra med å sette ord på hva de ønsker å dele. Arne er også litt inne på dette, at det er heimen selv som må bestemme hva de ønsker å være åpne om og ikke. Likevel etterstreber han at det er åpenhet rundt de situasjonene der det går, da det gjør ting lettere for både lærere og medelever. Han mener at det kan skape mer forståelse rundt eleven.

Et av spørsmålene i intervjuguiden handlet om hvordan samarbeidet med foreldrene hadde fungert i krisesituasjoner. Ut ifra det som har blitt sagt av informantene, så virker

det som om at dette stort sett har fungert godt. Dina uttrykker at samarbeidet kan formes etter hvordan man «selger det inn» for heimen:

Dina: Vi skal alle spille på lag. Vi skal bruke de tiltakene rundt oss som er der, som gagnar eleven, som vi har troen på også skal vi sammen jobbe for eleven. Foreldrene er på ingen måte mislykket om de ikke håndterer ungen, eller dersom ungen strever med noe, nei.

Dina er altså opptatt av å få heimen med på laget, og å behandle dem med respekt. Elise mener også at man kan få alle foreldre til å samarbeide, dersom man møter dem på riktig måte – med forståelse og at man viser at man har troen på dem. Elise har også tro på at det å møtes fysisk kan gi grunnlag for et godt skole-hjem-samarbeid:

Elise: Det å møte hverandre og se på hverandre, og se at vi vil dem vel, at vi samarbeider og har et felles mål.

Selv om informantene har opplevd mange gode skole-hjem-samarbeid, har de også opplevd noen som ikke har vært fullt så gode også. Cecilie forteller blant annet om en episode hvor noen foreldre ikke hadde oppdatert skolen om at de hadde gjennomgått et samlivsbrudd, fordi de selv ikke opplevde at det var noe problem for ungen sin. I denne situasjonen ble det derfor læreren som måtte ringe hjem til foreldrene, for h*n hadde opplevd en atferdsendring hos eleven. Læreren spurte foreldrene om de så noen faktorer for denne endringen, og etter hvert kom det frem at foreldrene hadde skilt seg. Da sa læreren «*men det hadde det jo kanskje vært fint at dere hadde sagt fra om, så kunne vi lettere på en måte ha ... det kan jo ha en sammenheng dette. Atferdsendringen og det her samlivsbruddet*», men det så forelderene ikke som relevant, fordi de hadde hatt et greit brudd seg imellom og syntes det gikk fint. De antok derfor ikke at det skulle spille så sterkt inn på ungen. Dina forteller også om en situasjon hvor skole-hjem-samarbeidet var vanskelig. Det som hadde skjedd var nemlig at et barn hadde vært ekkel mot andre barn i årevis, uten at de hadde gjort så mye med det. Til slutt ble de andre barna så lei av denne ungen at de begynte å himle med øynene og snu ryggen til den, og da reagerte foreldrene til denne ungen med å si at ungen deres ble mobbet. Denne situasjonen ble vanskelig å følge opp for skolen, for foreldrene fikk da vanskeligheter med å se at det var noe galt med sitt eget barn. Mobbeombudet ble derfor koblet inn. Her ble altså en annen instans koblet inn for å forsøke å løse problemet. Det var noe Arne fremhevet som et tiltak dersom samarbeidet med heimen ble for vanskelig:

Arne: Hvis det er problematisk så tror jeg nok at du må gå noen «ekstrarunder», og ta noen ekstra samtaler. Og du må få litt veiledning fra kanskje andre instanser, bruke litt andre fora, rom til å diskutere. Er det jo helt galt, så må man kanskje ta det enda lengre opp i systemet og se hva dem kan bidra med.

4.2.4.2 - Team-/kollegasamarbeid

Et av de funnene jeg ble mest overrasket over, var informantenes opplevelse av at man ikke står alene i oppfølgingen av en elev i krise. Teamet rundt trinnet, hvor alle lærere og andre som er med der, ble ofte trukket frem som ressurser ved at man da har noen man diskutere og sparre med underveis i slike saker. Det å være flere og forskjellige typer i kollegiet blir blant annet nevnt av Dina som en viktig ressurs. Mennesker er ulike, de vil oppdage og ha fokus på ulike ting, og da er det fint å være på lag. Likevel antyder hun at det har vært en utvikling på akkurat dette i skolen:

Dina: Ja, vi er veldig flinke til å ha et tett samarbeid på trinnet. Sånn at ifra å ha det fokuset som var før i skolen, at det er «mine elever – det her er mine kontaktelever», så er det nå mer fokus på at det er «våre elever».

Beate og Cecilie deler også denne oppfatningen om at det er «våre elever», og at det ikke bestandig trenger å være kontaktlæreren som tar kontakt med heimen dersom det skulle skje noe med en elev. Kontaktelevene på denne skolen er nemlig fordelt ut i alle klassene, og derfor ønsker de også at beskjeder fra hjemmet sendes til alle lærerne på teamet:

Beate: (...) det gjør det mindre sårbart hvis noen er syke, slutter eller sårne ting. Og det gjør jo også at foreldrene kanskje kjenner flere voksne.

Cecilie: (...) for å sikre nettopp sånn type informasjon, hvis det skulle ha skjedd en krise eller et eller annet da. At den som møter ungen på morgenen faktisk vet det, og ikke bare kontaktlærer som da kanskje er hjemme med sykt barn akkurat den dagen.

Arne og Cecilie er også opptatt av å samarbeide med kollegaene sine, men de fremhever at det på deres skoler som oftest er kontaktlærerne som gjør grovjobben i oppfølgingen, så dette vil nok være litt forskjellig fra skole til skole hvordan det gjøres.

4.2.4.3 - Samarbeid med eksterne instanser og organisasjoner

I denne kategorien vil jeg presentere hvordan informantene forholder seg til eksterne instanser og organisasjoner som kan hjelpe dem i oppfølgingen av elever i krise. Dette samarbeidet vil ifølge informantene oppstå dersom de trenger noen å rådføre seg med, for eksempel dersom skolen lurer på om det kan være noe med en elev, eller underveis i oppfølgingen. De forteller også at de ofte søker etter fagekspertise dersom de opplever at deres kompetanse ikke strekker til overfor elevens behov. Likevel er Cecilie tydelig på at man skal være bevisst både på hvem, når og hvor man trekker inn flere i slike situasjoner:

Cecilie: Det er jo litt av det som har vært kritikken ... hvis du ser på bekymringsmeldinger til barnevernet og sånt, som det har vært forsket på de siste årene, på at ungene eller ungdommene går og snakker til en voksen – endelig forteller noe og så blir den voksne så satt ut at den setter himmel og jord i bevegelse, også blir det vanskelig for ungen. Den lukker seg og sier ikke noe på 20 år liksom.

Etter å ha studert datamaterialet virker det å være litt forskjellig på hvor mange andre ressurser, altså andre enn lærere, spesialpedagoger og så videre, som finnes rundt om på de ulike skolene. Det var stor enighet om at helsesykepleiere er en viktig ressurs i oppfølgingen dersom eleven har behov for det. Ellers virker det å være ganske ulikt på skolene, både med tanke på tilgangen til ressurser og hvordan de er organisert. Arne forteller at de kan bruke anonyme drøftingsteam i saker hvor de trenger innspill. Ellers tar de kontakt både med PPT, BUP og barnevern når de ser behovet for det. Det virket ikke å være noen faste møter eller noe sånt. Elise forteller at de samler et tverrfaglig team med flere instanser fem ganger i året. Der sitter PPT, helsesykepleier, familieteamet, barnevern, spespedkoordinator, rektor og aktuelle lærere. Der kan de

drøfte saker anonymt eller snakke med foreldrene på forhånd, slik at de kan få flere konkrete tiltak. Ellers forteller hun at de har fastkontakt i PPT og barnevernet, og en fast saksbehandler i BUP og habiliteringstjenesten. Så her virker dette samarbeidet å være litt mer organisert. Beate og Cecilie tilhører samme skole, og de forteller at de har interne fagteam hver uke, hvor de kan drøfte saker og få konkrete tips og veiledning, eller så kan de bare bruke disse møtene til orientering overfor ledelsen. I dette teamet sitter rektor, avdelingsleder, spespedrådgiver, sosiallærer, rådgiver og aktuelle lærere. Så har de eksternt fagteam en gang i måneden, hvor noen ekstra parter som helsesykepleier, barne- og familietjenesten, PPT, tidvis psykolog eller lege, blir invitert inn i møtet med det interne fagteamet. Ellers har de et ungdomsteam som kommer på skolen en gang i uka og en mottakstelefon i kommunen, hvor de kan ringe og få drøftet saker. Denne drives av barnevernet. Her er altså organiseringen ganske klar og det er tilgang på mange ressurser. Mye av det samme er det også på skolen til Dina. Som sosiallærer har hun blant annet et aktivt samarbeid med kommunepsykologen. Ellers har de et ressursteam som har møter hver fjortende dag. Der sitter rektor, en spespedkoordinator fra hvert trinn, helsesykepleier, sosiallærer og en fast representant fra PPT. Der drøftes ulike saker, både på individ- og systemnivå. Dersom de får behov for flere innspill og tiltak har de også møter i det de kaller utvidet ressursteam. Da inviteres folk inn etter som behovet er, noe som for eksempel inkludere skolepsykologen, barnevern, fastlege og/eller fraværsteamet i kommunen. Ut ifra det som står i dette avsnittet, kan man konkludere med at det finnes ulik tilgang på ressurser rundt om på skolene, og det er jo egentlig bare slik det er.

4.3 - Konkrete tiltak til fremtidens støttespillere rundt elever i krise

Noe av det jeg var mest nysgjerrig på å finne ut av da jeg gikk i gang med dette prosjektet, var hvilke tilpasninger man kunne gjøre overfor kriserammede elever i sosiale- og faglige sammenhenger, samt hvordan medelevene kunne være til hjelp i krisesituasjoner. I tillegg var jeg også opptatt av å tilegne meg noen korte og enkle tips til hvordan en god krisehåndtering bør inkludere. Derfor lagde jeg intervjuguiden slik at den inkluderte spørsmål om alt dette. I de følgende avsnittene vil det derfor bli presentert ulike tiltak som kan gjøres i møte med elever i krise, basert på svar fra informantene.

4.3.1 - Tiltak for sosiale sammenhenger

Både Cecilie og Elise fremhever verdien av at elever i krise har voksne rundt seg som er tett på, og til stede i ulike situasjoner:

Elise: Også er vi tett på. Vi følger elever i friminutt og i overganger, som ofte er veldig utfordrende. Da er vi tett på for å sikre oss at det går smertefritt da, og at de andre elevene opplever at vi har kontroll da.

Cecilie: Vi hjelper de inn i lek hvis de ikke får det til, eller roer ned lek dersom ting blir for heftige, eller lar de få lov til å surre litt alene hvis de trenger å gå for seg selv. Det handler jo bare om å være tilstedeværende voksne som ser og er med å legge til rette da.

Jeg tolker disse sitatene dit hen at både Cecilie og Elise er opptatt av å gjøre disse tiltakene for å trygge elevene. Når elever har voksne tett på kan dette være både

beskyttende og forebyggende, ved at voksne kan gripe inn i situasjoner som blir vanskelige, slik at eleven ikke trenger å stå i dem alene.

Som sosiallærer er Dina opptatt av å jobbe med miljøet rundt eleven, spesielt forebyggende. Hun forteller at hun har både jente- og guttegrupper på åttendetrinn, hvor opplegget handler om å styrke det psykososiale miljøet i gruppa. I tillegg har de litt fokus på psykisk helse. Dina trekker også frem viktigheten av å lære elevene om kommunikasjon, altså hvordan elevene kommuniserer med hverandre. Da har de fokus på hva som er greit, hva de savner og ønsker mer av, samt hvordan de kan påvirke hverandre. Dette øver de på gjennom «smalltalk» blant annet, og det å gi hverandre positive kommentarer. Dette mener hun kan være verdifullt for alle elevene, og spesielt for elever i krise:

Dina: Så jeg jobber veldig mye sånn, og det har jeg veldig troen på og erfarer at det er veldig positivt for en elev i krise da, sant. Og da får dem, hele elevgruppen litt sånne knep til at «okey, når han Ola er lei seg en dag, og når han ble sint på meg – kanskje han bare var lei seg?». Du må hjelpe dem til å skape en forståelse for å kunne se andre og forstå litt da.

Det jeg tolker ut ifra dette sitatet er at et av hovedmålene til Dina er å skape forståelse blant elevene. Andre uttalelser fra henne i intervjuet kan bekrefte dette. Hun sier blant annet at de er ute etter å ruste gruppen for hvordan de skal ta vare på hverandre og hvordan de inkluderer. Hun sier også at det som betyr noe, er hvordan de som jobber i skolen greier å skape det rause fellesskapet med stor takhøyde, hvor det er lov å være lei seg, og lov til å være en god venn. Også Elise virker å være opptatt av dette:

Elise: Vi må lage et miljø der det er trygt å snakke om døden, og styrke ungene til at det er greit å være lei seg, men at det også er greit å være glad. Og det er kjempefælt når noen dør, men vi må på en måte komme oss gjennom det sammen.

Det Elise sier her, ser hun på som en viktig del av livsmestringen til elevene. Hun er veldig glad for at dette har kommet inn som et fokusområde i skolen, fordi hun opplever at flere og flere elever ikke mestrer livene sine. Derfor er hun opptatt av at vi voksne må lære dem noen strategier, slik at utviklingen ikke fortsetter.

4.3.2 - Tiltak for faglige sammenhenger

Gjennom intervjuene fikk jeg kjennskap til mange ulike tilpasninger informantene har gjort i faglige sammenhenger overfor elever i krise.

Både Beate og Elise uttrykker at disse elevene må ha muligheten til å kunne trekke seg unna, dersom de føler at de har behov for en pause. Elise sier også at det er viktig at lærerne kjenner til hvordan eleven lærer best:

Elise: Mange har behov for en til en, eller noen synes det er bedre å ha en liten gruppe med elever, som de er trygge på og som ikke utfordrer dem på det som er vanskelig. Noen trenger spesielle elever som de fungerer bedre med, at det fungerer såpass bra at den eleven er med på å dra dem opp.

Dette med å danne de riktige gruppene rundt eleven var noe Elise snakket mye om i intervjuet. Hun uttrykte at det var viktig å lage grupper som passet godt sammen med eleven. Disse elevene må håndtere eleven godt og være trygg på den.

Både Arne og Dina nevner at mengden av arbeid med fordel kan reduseres for elever i krise. Arne forteller om at den ene eleven han fulgte opp fikk en tilpasset mengde oppgaver, at han jobbet litt i smågrupper og at han både var litt inne og ute av klasserommet for å få tilrettelagt arbeid. Dina forteller at de bruker å kutte ut leksene til elever som har det vanskelig, slik at de heller får ha fokus på innleveringer og prøver. I timene skal de gjøre det de skal etter avtale med faglærer. Slik sikrer de at elevene i alle fall får muligheten til å få vurdering i de ulike fagene, så trapper de opp mengden når eleven har mer energi. Tidspunktet for dette avgjøres i samarbeid med eleven og heimen.

4.3.3 - Medelevenes rolle

Som tidligere nevnt, er Dina opptatt av at miljøet rundt eleven må styrkes, noe som vil inkludere medelevene. Hun sier blant annet at man rett og slett må gi elevene kunnskap om hvordan de kan ta vare på hverandre:

Dina: Så det er noe med å opplyse ungdommen, det å styrke dem og bevisstgjøre dem på hvordan vi er med hverandre. Hvilken påvirkningskraft de har på hverandre, både positivt og negativt. At de blir bevisst det ansvaret da.

Cecilie er tydelig på at medelever kan være ressurser man kan benytte seg av i oppfølgingsfasen av elever i krise. Hun mener at de faktisk kan lære noe av det:

Cecilie: Ja, fordi en krise for en elev vil jo og være en krise for en medelev ofte og. Og det handler jo litt om det som står i overordnet del av læreplanen og, dette her med at vi skal være med på å ruste ungene for det livet som møter dem som voksne. Og det å være medmenneske er jo en stor del av det.

Etter å ha uttalt dette er hun likevel tydelig på en ting – medelevene kan ikke bli «misbrukt» i denne rollen. De skal ikke bære voksenansvaret, men skal ha lov til å både være lei seg, bry seg og motivere. De kan ha en liten «oppgave» der de skal gå innom eleven på morgenen og prøve å få den med på skolen, men de skal ikke kjenne på ansvaret dersom de ikke lykkes. De har gjort sin del når de har prøvd. Elise er også opptatt av dette – at man ikke «overforbruker» elevene. Hun sier at man må unngå at det bare blir den samme eleven som skal «ivareta» eleven som har det vanskelig. Denne eleven trenger også pauser, så en rulling vil være hensiktsmessig. Dette kan løses gjennom dialog:

Elise: Også tror jeg at det også er viktig å ha en dialog med den eleven som skal inn, med å si litt om hva som er lurt å gjøre og ikke, og få den eleven til å si om man synes det er greit eller vanskelig. For det fortjener de også, synes jeg.

Basert på alt det som står hittil, kan man kanskje oppsummere medelevenes rolle rundt kriserammede elever slik, som Cecilie:

Cecilie: Medelever er sentrale, men de skal ikke bære ansvaret – men de kan være en del av det.

4.3.4 - Andre generelle råd og tips

Mot slutten av intervjuene hadde jeg en bolk med avrundende spørsmål. I et av disse spurte jeg om informantene hadde noen korte, konkrete tips eller råd til de som skal jobbe med elever i krise i fremtiden, og i de påfølgende avsnittene vil jeg presentere noen av svarene på dette spørsmålet.

Rådene til Arne omhandler åpenhet, prioritering av tid og en tilpasset tilrettelegging av de rammede elevenes hverdag:

Arne: Få mest mulig åpenhet rundt situasjonen, der det går. Ellers så er det det å ... bruke tiden på dem så langt det lar seg gjøre. Og prøve å legge opp til at de får en mest mulig normal hverdag, og at de mestrer det å være på skolen, og at de har det bra når de er her i alle fall.

Lærere i skolen er «pålagt» å bli kjent med elevene sine. I sitt svar på dette spørsmålet fremhever Cecilie også viktigheten av å bli kjent med kollegaene sine, i møte med elever i krise, samt det å være ydmyk:

Cecilie: Altså både å bli kjent med elevene, men også kollegaene dine, sånn at det går an å utfylle hverandre. For det er ingen av oss som er god på alt, men til sammen så får vi til ganske mye. Også å være ydmyk på at det ikke er alt vi kan.

Dina er opptatt av at man først og fremst må få med eleven på laget, og at de voksne må vise at de er til stede. Dette kan kreve litt av de voksne som befinner seg rundt eleven:

Dina: Du må alltid gi innsikt, slik at eleven vet hva som skjer videre. Også må du alltid avtale etter en samtale hva du skal fortelle videre, sånn at du unngår tillitsbrudd. Også må du som voksen greie å være med å bidra i samtalen, eller i arbeidet da, for å kunne skape et fremtidshåp til eleven. Fordi det er viktig å få signalisert at *«du trenger ikke å stå i dette alene. Det her er vi sammen om, og vi skal hjelpe deg»*.

Også Elise er opptatt av at man skal være til stede for disse elevene, og samtidig at man må tåle litt stillhet:

Elise: Det er tilstedeværelse, det å ha roen og ikke bli stressa, og det å ikke være redd for å ikke si noe. For det har jeg også opplevd ..., kollegaer som synes at stillhet er vanskelig, men ofte så trenger disse ungene bare litt stillhet, til de er klare for å si noe. Og at de faktisk bare trenger å sitte å gjøre noe annet.

Grunnen til at jeg ønsket å ha med akkurat denne delen, er fordi jeg synes at informantene her kommer med gode tips og råd basert på sine egne erfaringer fra feltet – noe som kan være viktig for oss andre å ta med oss videre inn i fremtidens arbeid med elever i krise.

5.0 – Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens resultater opp imot teori og tidligere forskning. Her vil jeg trekke frem de viktigste funnene mine, og knytte disse opp imot problemstillingen: «Hvordan møter læreren elever i krise?». Diskusjonen følger stort sett den samme rekkefølgen som funnene ble fremstilt i under resultatdelen.

5.1 - Det er eleven selv som definerer om han/hun er i krise

Som nevnt i første del av teorikapitlet (se kapittel 2.1), har jeg i denne studien forstått krisebegrepet gjennom Raundalen og Schultz (2006) definisjon som lyder slik:

«Krise er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring» (s. 15).

Både Arne og Dina trekker frem elementer fra denne definisjonen i sine svar på hva de legger i begrepet «elever i krise» – både dette med manglende mestring av situasjonen og at den kan føre til et behov for støtte (se kapittel 4.1.1). De er også opptatt av å fremheve at kriser kan oppstå både akutt og over lengre tid, noe jeg også forstår av definisjonen over. Det mest sentrale funnet jeg gjorde i analysen, var likevel det Beate og Cecilie sa – at det må være eleven selv som definerer om man er i en krisesituasjon eller ikke, og at det er elevenes erfaringer som avgjør hvor stor krisen eventuelt blir. Dersom man ser dette opp imot definisjonen, opplever jeg at begge parter er ganske samstemte. I møte med en situasjon den ikke mestrer, vil eleven sannsynligvis oppleve et kaos i både følelsene- og tankene sine, noe som kan føre til at hendelsen oppleves som en krise. Ifølge Dina er det en slik oppførsel – en atferdsendring, som kan gjøre at lærere og andre i skolen kan oppdage at det har skjedd noe med en elev (se kapittel 4.1.3). Dette krever også at de voksne er «på», som Elise sier (se kapittel 4.1.1). Hun er opptatt av at de voksne helst skal være i forkant, og at det skal gå en varsellampe dersom noen oppdager noe spesielt hos en elev. Dette samsvarer godt med det jeg omtaler som en god beredskapsstrategi for en pedagogisk krisehåndtering i skolen i teoridelen (se kapittel 2.3.1). En slik tilnærming kan gjøre lærere mer oppmerksomme på at en elev kan ha kommet inn i en krise, og den kan også forebygge at krisen eskalerer. Likevel hjelper det ikke å inneha denne holdningen, dersom man ikke kjenner elevene sine. Derfor kan man si at en slik oppmerksomhet vil kreve gode relasjoner i bunnen.

Dersom noen i skolen har fått følelsen av at det er noe som «skurrer» rundt en elev, så er alle informantene tydelige på at de går til eleven først (se kapittel 4.1.3). Dette stemmer godt overens med den aktuelle teorien (se kapittel 2.3.1.1), og jeg er enig i at en slik samtale kan være med på å trygge eleven. Det er nok mye bedre å ta en samtale for mye, enn en for lite i slike situasjoner, spesielt når man har en følelse av at noe er galt. Et slikt initiativ vil også vise eleven at den blir «sett», og at den tas på alvor – man skal ikke «vente-og-se» i slike situasjoner. Det kan bare føre til vanskeligheter for alle aktuelle parter. Om man ikke klarer å få eleven i tale, er informantene tydelige på at man ikke skal presse den (se kapittel 4.2.3). Da må man heller være tålmodig, prøve igjen flere ganger og tåle å bli avvist. Denne måten å opptre på er helt i tråd med barnekonvensjonens artikkel 16, og viser at man tar barnas privatliv på alvor. Dersom stillheten vedvarer, og teamet eller andre kolleger ikke vet hva som kan gjøres for å få

eleven til å prate, kan det være lurt å ta kontakt med heimen for å høre om de vet noe (se kapittel 2.3.1.1). Det er jo ikke sikkert at de vet noe, men da viser man i alle fall at man bryr seg. Det gir også heimen muligheten til å bli mer oppmerksomme på sitt eget barns opptreden, og kan legge et grunnlag for et godt samarbeid i den videre oppfølgingen – dersom det faktisk er noe som plager eleven (se kapittel 2.3.1).

Når man har kommet i kontakt med eleven – hvis man klarer det, er informantene tydelige på at de er opptatt av å inkludere eleven, og dens meninger og tanker, så mye som mulig i kriseoppfølgingen (se kapittel 4.2.2). Elevstemmen virker altså å være viktig for informantene – noe som viser at de opptrer i tråd med barnekonvensjonen. Akkurat på dette området, mener jeg det kan ha skjedd en utvikling i løpet av de siste årene. Barn og ungdoms rettigheter (se kapittel 2.2.1) virker å bli mer tatt på alvor nå enn tidligere – noe jeg synes er en god utvikling. Det er jo også bare barna selv, som vet hvordan de har det – ikke vi voksne, og det synes jeg at vi må kunne ta hensyn til i de sakene som angår dem. Akkurat dette virker informantene mine å være gode på. Likevel har nok Arne og Cecilie rett i det de konkluderer med rundt kriseoppfølgingen av elever i skolen – elevene kan ikke få bestemme alt, det må være en balansegang (se kapittel 4.2.2).

5.2 - Elevens opplevelse og relasjoner som utgangspunkt for kriseoppfølgingen, i stedet for å følge en beredskapsplan

Som det kommer frem i teoridelen (se kapittel 2.3.3), er flere av teoretikerne opptatt av at skolene skal bruke beredskapsplaner i møte med elever i kriser. De mener at slike fastsatte, konkrete og detaljerte planer kan være med på å sikre en god oppfølging av de kriserammede elevene, blant annet ved at de tydelige prinsippene kan trygge de ansatte, og gi dem en opplevelse av ro og myndighet i slike situasjoner. Dersom man ser på denne oppfatningen, opp imot det som har blitt beskrevet av informantene (se kapittel 4.2.1), kan man konkludere med at informantene har et helt annet forhold til beredskapsplaner, enn teoretikerne. Alle informantene forteller at de har slike planer liggende på skolen, men ingen av dem ser ut til å bruke dem aktivt i kriseoppfølgingen – bortsett fra i møte med mer alvorlige, og ekstreme hendelser. Som Cecilie antyder i et av sine utsagn, så virker det å ha skjedd en utvikling i skolen på dette området. Hun mener at åpenhet og fokus på konteksten rundt eleven, nå har blitt viktigere enn å følge en beredskapsplan med et visst antall punkter. Denne utviklingen synes jeg er positiv, fordi alle individer er ulike, og dermed vil man også ha ulike behov for hjelp og støtte i slike situasjoner. Det virker dermed som om at informantene har kommet lengre i utviklingen på dette området, enn teoretikerne. Informantene er heller opptatt av å ta utgangspunkt i elevens kriseopplevelse for å sikre en god kriseoppfølging – enn å følge en oppskrift. For å få kjennskap til elevenes følelser og tanker om situasjonen, er informantene tydelige på at det er gode relasjoner som gjelder – det er de som legger grunnlaget for en god kriseoppfølging. Dette krever dermed at lærerne har bygget gode relasjoner til elevene på forhånd (se kapittel 2.3.2).

Ut ifra det som er skrevet hittil, er det tydelig at teoretikerne og informantene representerer to ulike holdninger til beredskapsplaner. Etter min mening kan teoretikerne representere siden til den hierarkiske modellen av organisasjonen, som omhandler skolens planer, og som er styrt ovenfra. Informantene og deres erfaringer, kan derimot representere en relasjonsstyrt tilnærming til elever i krise. Informantene representerer bunnen i makthierarkiet, og legger heller vekt på elevenes opplevelse av situasjonen og

deres egne verdier i kriseoppfølgingen. Informantene virker dermed å være mindre styrt av planer – det institusjonelle. Informantene bruker egne erfaringer, kunnskaper og teamet de er en del av – både internt på skolen (se kapittel 4.2.4.2) og eksternt i samarbeid med andre organisasjoner og instanser (4.2.4.3) – for å få til en god kriseoppfølging. Det er riktignok ikke sikkert, eller heller veldig sannsynlig, at alle representanter fra andre skoler tenker sånn, men jeg kan ane at noe er i endring. Balansen mellom det institusjonelle og relasjonelle i skolen, virker å ha forskjøvet seg litt, historisk sett.

5.2.1 – Elever i krise bør møtes av trygge, åpne og lyttende lærere

Som nevnt i det første drøftingskapitlet, er det viktig at lærerne og de andre voksne i skolen er proaktive og våkne, for å kunne oppdage at en elev er i krise. Dette danner videre selve grunnlaget for kriseoppfølgingen. I de nevnte masteroppgavene i innledningen (se kapittel 1.2) var det spesielt tre ting informantene deres anså som viktige i deres møte med elever i kriser: å vise medmenneskelighet, å bruke tidligere erfaringer, og det å tørre å stå i usikkerheten. Disse funnene mener jeg kan defineres som etiske – at de beskriver riktige, men også ganske selvsagte opptredener overfor elever i krise. Informantene mine virket å være litt mer bestemte, på hva som både gjaldt og hjalp i møte med elever i krise – blant annet det med å være trygge, åpne og lyttende voksne.

Elise mener at de kriserammede elevene fortjener å få tette oppfølging av de voksenpersonene de har best relasjon med (se kapittel 4.2.1). Hun mener dette kan skape trygghet, noe som er i tråd med det jeg har skrevet i teoridelen (se kapittel 2.3.2). Dette vil også gi elevene en følelse av stabilitet og forutsigbarhet, og kan medføre at elevene deler mer av det de føler og tenker (se kapittel 2.3.4.1 og 2.3.4.2). En annen ting som blir fremhevet som viktig i oppfølgingen av elevene - spesielt av Dina, er at de voksne må opptre med åpenhet overfor elevene (se kapittel 4.2.2). Dette viser at Dina overholder barnekonvensjonens tolvte artikkel (se kapittel 2.2.1) – at barna får tilgang til informasjonen i saker som angår dem. Dette med viktigheten av åpenhet blir også trukket frem i teoridelen (se kapittel 2.3.4.2) – barna ønsker å aktivt ta del i prosessen rundt hva som skal sies videre, samt hvem som skal vite hva. Denne praksisen er jeg enig i. Jeg mener at hemmeligholdelse overfor elever i krise, vil føre med seg dårlige konsekvenser. Det kan føre til at eleven stenger seg inne i seg selv, og at den ikke vil fortelle - akkurat som Dina sa. I tillegg kan det også føre til at elevene opplever at de og deres behov ikke blir «sett», dersom man opptre slik. Den tredje egenskapen som fremheves som viktig av informantene i møte med elever i krise, er at man er en lyttende voksen (se kapittel 4.2.3). I praksis kan man blant annet få til dette ved at man anerkjenner eleven og det den har å si, at man stiller spørsmål og bruker tid på eleven. Dette samsvarer godt med det jeg fremhevde i kapittel 2.2.3: «Når vi skal snakke med barn, hjelper det å tenke på at vi er skapt med en munn og to ører. Det betyr at vi skal lytte dobbelt så lenge som vi snakker».

Selv om de voksne skal ha fokus på å ta vare på elevene i de vanskelige situasjonene de står i, blir det også viktig å tenke over det fullstendige voksenansvaret man har overfor elever i krise (se kapittel 2.2.2). De voksne må også huske på at de skal hjelpe barnet videre i prosessen, gjennom å utfordre dem til selvstendighet og mestring. I denne prosessen blir det derfor viktig at de voksne ikke blir for ettergivende, og utydelige i deres voksenansvar overfor de kriserammede elevene (se kapittel 2.3.4.1).

Kriserammede elever skal ikke «bæres på gullstol» ved negative opptredener - de må få vite hva som er rett og galt, på lik linje med de andre elevene.

5.2.2 – Betydningen av samarbeid

Som nevnt i resultatdelen (se kapittel 4.2.4), var informantenes tydelige fokus på samarbeid i møte med elever i krise, et av de mest fremtredende funnene mine fra datamaterialet. Hittil i teksten, har jeg drøftet betydningen av et godt samarbeid mellom læreren og eleven som er i krise, men informantene er også opptatt av godt samarbeid mellom skole og hjem, innad i teamet eller kollegiet, samt opp imot skolens eksterne samarbeidspartnere.

5.2.2.1 - Skole-hjem-samarbeid

Gjennom opplæringsloven og læreplanens overordnede del, er skolen pliktig til å samarbeide med elevenes hjem, for å kunne få til en så god opplæring som mulig. For alle hjem trenger det likevel ikke å være innlysende at man har behov for et tett samarbeid – noe som blir tydelig eksemplifisert av Cecilie i et av hennes utsagn i resultatdelen (se kapittel 4.2.4.1). Dette kan være noe av grunnen til at det er skolen som har ansvaret for å skape en god relasjon til elevenes foreldre og foresatte. Når man forsøker å opprette et slikt samarbeid, vil det etter min mening være sentralt å få frem at kommunikasjonen skal gå begge veier. Man er også nødt til å jobbe aktivt med relasjonen til hjemmet over lengre tid – for når noe først skjer, så vil det være sentralt å ha et godt forhold mellom partene. Dersom den gode relasjonen ikke er til stede, kan man kanskje risikere å oppleve det samme som Cecilie gjorde. Og det vil vel ikke være noe mål for noen.

Når en elev opplever å være i en krise, uttrykker informantene at det er naturlig at skole-hjem-samarbeidet får et ekstra fokus, og at det intensiveres (se kapittel 4.2.4.1). Dette fremheves også som viktig i teoridelen (se kapittel 2.3.1) – tett kontakt med god informasjonsflyt vil tjene alle parter i kriseoppfølgingen. Det vil også sørge for en enklere tilrettelegging på det pedagogiske området. Videre er informantene opptatt av at hjemmet kan brukes som en ressurs i oppfølgingen generelt, med at de får komme med innspill til hvordan oppfølgingen kan foregå (se kapittel 4.2.4.1). Dette vil nok alle inkluderte nyte godt av – det er jo som regel foreldrene eller de foresatte som kjenner barna sine best. En slik inkludering kan også forsterke relasjonen mellom skole og hjem, ved at hjemmet da muligens kan få en opplevelse av å bli «sett» og hørt. Her har det kanskje skjedd en utvikling, bare i løpet av de årene jeg har gått på skolen. På småtrinnet husker jeg at vi hadde en meldebok, hvor foreldrene våre skrev meldinger om fravær og diverse. Etter hvert ble det SMS-meldinger som ble sendt, og i dag bruker de fleste skolene apper med hyppige oppdateringer. Som Arne også fremhever, er de opptatt av at foreldrene ikke skal nøle med å ta kontakt med skolen - uansett hva det gjelder eller når. Ut ifra dette kan det se ut til at hjemmet har kommet nærmere skolen – noe jeg synes er en god utvikling. Likevel er jeg opptatt av at lærere skal få være lærere. Derfor synes jeg ikke at hjemmet skal få alt for mye å si når det gjelder den faglige biten i skolen – den jobben er det lærerne som er utdannet til.

5.2.2.2 - Team-/kollegasamarbeid

Det gledeligste funnet fra datamaterialet mitt, er at informantene virker å ha et godt samarbeid med teamet-/kollegiet sitt under oppfølging av elever i krise (se kapittel 4.2.4.2). Hittil i livet, har jeg nemlig levd med tanken om at det er kontaktlæreren selv som må ta oppfølgingen av kontaktelevene sine – uansett hva de gjennomgår. Derfor ble jeg ganske lettet når informantene uttrykket at kontaktlærerne på deres skoler ikke sto alene i slike situasjoner. Selvsagt kan det være en annen praksis på andre skoler, men det blir det vanskelig å uttale seg om for min del.

Nå har ikke jeg funnet noe teori om hvordan team-/kollegasamarbeid bør foregå i møte med elever i krise, eller om det i det heletatt regnes som viktig, men jeg tenker at flere hoder tenker bedre enn ett. I tillegg vil det nok være enklere å sikre en god oppfølging av eleven, dersom flere enn kontaktlæreren er orientert om elevens situasjon. Da kan man ha muligheten til å bytte på litt også, for eksempel rundt hvem som tar ulike samtaler og så videre, slik at ikke en person blir «utbrent». Derfor vil det være en fordel om man prøver å få til åpenhet rundt situasjonen, der det går – som Arne fremhever i resultatdelen (se kapittel 4.3.4). Men da er det viktig at man har med både eleven og heimen «på laget». Cecilie uttrykker også verdien av åpenhet rundt elevens krise i det samme kapitlet – at det kan gjøre oppfølgingssituasjonen mindre sårbar, spesielt om kontaktlæreren er borte, for eksempel. Hun mener også det er sentralt å bli godt kjent innad i teamet og kollegiet, for å sikre en god oppfølging og for å kunne samarbeide godt. Dersom man vet om hverandres styrker og svakheter, blir man også bedre som helhet. Gode relasjoner og samarbeidslust innad i teamet/kollegiet, vil også være nødvendig for å kunne etterleve elevenes ønsker om «hovedperson» for oppfølgingen (se kapittel 5.2.1).

5.2.2.3 - Samarbeid med eksterne instanser og organisasjoner

Ifølge informantene oppstår et slikt samarbeid dersom de trenger noen å rådføre seg med, eller om de opplever at de ikke greier å dekke elevens behov for oppfølging (se kapittel 4.2.4.3). Dette vil jeg si er en ganske fornuftig praksis, og det siste er spesielt i tråd med det jeg har skrevet i teoridelen (se kapittel 2.3.4.1) – at man bør ta kontakt med annen ekspertise fra feltet, dersom eleven får vedvarende problemer i tiden gjennom- eller etter krisen. Lærere eller skolen generelt, har som regel ikke den faglige tyngden som trengs i møte med elever som har det vanskelig. Det kan man heller ikke forvente – man har fagfolk til slikt.

Dersom man tolker det informantene sier videre i det samme resultatkapitlet, så kan det tyde på at skolestørrelsen har en del å si for hvor mange ressurser de har tilgang til – i alle fall innad i skolen. Både Arne og Elise kommer fra to små skoler, og det ser ut til at de ikke har all verdens ressurser å hjelpe seg med på skolen - utenom spesialpedagoger og helsesøster. Om de behøver kontakt med PPT, barnevern eller andre instanser må de enten ta kontakt selv, eller delta på møter som bare arrangeres noen få ganger i året. Beate, Cecilie og Dina er informanter som representerer større skoler, og ser ut til å både ha tilgang på flere ressurser i skolebygget, samt at møtene med eksterne parter arrangeres oftere. Ut ifra dette, kan det altså se ut som at de mindre skolene befinner seg «lengre unna» hjelpeapparatet, enn de større skolene. Derfor kan det kanskje være spesielt viktig at lærerne og de andre voksne på de mindre skolene, er litt ekstra «på» i slike situasjoner. De må være på «vakt» overfor elevene – altså ha en proaktiv og våken

holdning, og ikke nøle med å ta tidlig kontakt med det eksterne hjelpeapparatet, for å få innspill til oppfølgingen.

5.3 – Tiltak

Som nevnt både i teoridelen (se kapittel 2.1.1 og 2.3.5.1) og i resultatdelen (se kapittel 4.1.1), kan elevers opplevelser av kriser ha negative følger. Noen kan oppleve å få vansker med å fungere sosialt, mens andre kan slite med det faglige – eller så kan de oppleve begge deler. Ut ifra min egen oppfatning, kan det også være sannsynlig at de som sliter med det faglige, også sliter med det sosiale – fordi det sosiale og det faglige ofte henger tett sammen. Det er også verdt å nevne at noen barn og unge kan klare seg ganske bra i krisesituasjoner også – de typiske «løvetannbarna» som Dina nevner for eksempel, men akkurat i denne studien fokuserer jeg på de elevene som får behov for litt ekstra hjelp og støtte, i møte med kriser. Dersom disse ikke får hjelp, verken god nok hjelp eller tidlig nok hjelp, kan jeg se for meg at de vil slite i fremtiden. Dette fremheves også av informantene, og de kommer med noen eksempler på hvordan det kan gå uten støtte og tiltak i resultatdelen (se kapittel 4.1.2). Derfor ser jeg nødvendigheten av både sosiale og pedagogiske tiltak i møte med elever i krise, og at disse varer over lengre tid – ikke bare i tiden rett etter elevens krise. Dette blir også fremhevet i teoridelen (se kapittel 2.3.4.1) – at elever som har opplevd vanskelige ting ønsker en bedre ivaretagelse over tid. Jeg mener også at tiltakene skal være prioritert i den rekkefølgen jeg har nevnt de i. Dette er fordi jeg tenker at en elev som ikke fungerer i det sosiale, heller ikke vil fungere særlig godt i møte med det faglige på skolen. I de påfølgende avsnittene drøfter jeg noen konkrete tiltak, som kan brukes opp imot elever i krise. Nå er disse riktignok generelle - så man kan ta utgangspunkt i dem for flere typer kriser, men de mest gunstige tiltakene som kan gjøres, må nok utarbeides ut ifra elevens situasjon og opplevde vansker.

5.3.1 – Sosiale tiltak

Ifølge teorien (se kapittel 2.3.5.2), kan kriserammede barn behøve ekstra støtte i friminuttene, spesielt rundt dette med lek. Dette stemmer godt overens med det Cecilie har opplevd i sin lærerpraksis (se kapittel 4.3.1). Som Elise nevner i den samme delen, så kan det være lurt å være tett på disse elevene i friminutt og overganger - for der kan det skje mange ting. En slik oppfølging kan gi elevene en følelse av trygghet, og kan være forebyggende, med tanke på at de kriserammede elevene da muligens kan slippe å oppleve flere negative situasjoner enn de har nødt til, etter som at de voksne er til stede og kan gripe inn raskt dersom det skjer noe.

Jeg har også fått stor sans for det Dina fremhever som et sosialt tiltak overfor elever i krise (se kapittel 4.3.1). Hun er opptatt av å jobbe forebyggende med hele elevgruppen - både med det psykososiale miljøet, psykisk helse og kommunikasjon. Er dette på plass i forkant av en elevs kriseopplevelse, vil nok dette også sikre en bedre støtte av medelevene. Da kan de enklere vise forståelse, og vite hva de kan gjøre for å hjelpe hverandre. Dette er Elise også opptatt av – å skape et raust fellesskap. Derfor kan man også si at medelevene vil ha betydning for hvordan eleven «klarer seg» i krisen (se kapittel 4.3.3) – spesielt dersom de kjenner til elevens situasjon. Elevene kan ifølge informantene brukes til mye forskjellig, men det er viktig at de ikke bærer for mye av ansvaret i oppfølgingen av den kriserammede eleven.

5.3.2 – Pedagogiske tiltak

I teoridelen (se kapittel 2.3.5.3) blir det nevnt flere ulike tips til hvordan man kan tilpasse undervisningen og undervisningssituasjonen for elever som står i kriser. Et tiltak som blir nevnt både av teoretikerne, og to av informantene (se kapittel 4.3.2) er at det kan være gunstig å lage en egen avtale om pauser overfor disse elevene. Dette vil gi elevene en anledning til å lufte hodet, dersom de har et behov for det. En slik avtale kan nok også være med på å vise at læreren anerkjenner eleven og dens situasjon. Ellers nevner Elise at det kan være gunstig å være litt nøye på hvordan man lager grupper når man skal ha gruppearbeid. Den ser jeg. Dersom en elev allerede sliter med å takle hverdagen og det faglige, kan det bli ekstra vanskelig å prøve å få til noe faglig, dersom man ikke fungerer sammen med de man er på gruppe med. Jeg mener også det kan være et smart tiltak å forsøke å skjerme de elevene som har det vanskelig i klasserommet, ved å gi dem en nøye tiltenkt plass (se kapittel 2.3.5.3). Men, her må man også tenke på at det kan være elever som ikke ønsker en slik tydelig tilrettelegging. Derfor blir elevstemmen viktig å inkludere, også her! Ellers i opplæringen vil jo det generelle kravet om tilpasset opplæring gjelde, og overfor elever i krise vil det nok være hensiktsmessig å senke kravene og forventningene til elevenes prestasjoner (se kapittel 2.3.5.1) - spesielt i den tiden det står på som verst for dem.

6.0 – Oppsummering og avsluttende betraktninger

Formålet med denne studien, var å innhente erfaringer og kunnskap fra erfarne lærere, spesialpedagoger og andre relevante personer, som enten jobber- eller har jobbet mye med elever som har opplevd å stå i kriser. Med denne studien ønsket jeg å finne ut av hva skolen (med hovedfokus på læreren) kunne bidra med i slike situasjoner. Derfor ønsket jeg primært å se på hvordan elever som opplever kriser kan møtes, og hvordan de bør ivaretas generelt i skolen. På bakgrunn av dette, ble problemstillingen for denne studien utledet til å være: «Hvordan møter læreren elever i krise?». Dette ble undersøkt gjennom fire semistrukturerte intervjuer, med fem informanter som representerte både barne- og ungdomstrinnet.

6.1 – Oppsummering av studiens resultater

Etter å ha gjort denne studien, kan jeg konkludere med at det er mange ulike hendelser som kan føre til at en elev opplever å stå i en krisesituasjon (se kapittel 2.1 og 4.1.1). Det har også kommet frem at en slik opplevelse kan føre med seg ulike reaksjoner (se kapittel 2.1.1 og 4.1.1.). Målet mitt med oppgaven ble derfor å forsøke å finne en god praksis, som kan brukes generelt i møte med ulike elevkriser og reaksjoner. Dette mener jeg at jeg har klart - i alle fall til en viss grad.

Det er mange sentrale funn i denne studien. Først og fremst er informantene opptatt av at det er elevene selv som må definere om de er i krise. Informantene er også opptatt av å ta utgangspunkt i elevens opplevelser, følelser og tanker rundt situasjonen – som de blir kjent med gjennom en god relasjon, enn å følge en beredskapsplan med x antall punkter i kriseoppfølgingen. De stiller også en del krav til de som skal følge opp elevene – de må være trygge, åpne og lyttende voksne, og de må også kunne samarbeide på flere plan – skole-hjem, innad i teamet/kollegiet, samt med eksterne instanser og organisasjoner. Informantene presenterer også flere gode tiltak som kan brukes opp imot elever i krise – både sosiale og pedagogiske. Funnene jeg har gjort, går stort sett godt overens med den presenterte teorien i denne studien - noe som viser at informantene gjør en god jobb i møte med elever i krise. Informantene viser at de er mennesker som bryr seg om elevene sine. De er ansatt som lærere, spesialpedagoger eller sosiallærer, men de gjør nok mer enn det de «skal», i krisehåndteringen.

Selv om jeg anser de nevnte funnene som gode, er det viktig å fremheve at de ikke kan brukes som et fasitsvar i møte med elever i krise. Det er mye man må ta hensyn til i slike møter. Elevene er forskjellige, krisene er forskjellige, relasjonene er forskjellige, nettverket rundt er forskjellig og så videre. Derfor vil jeg heller si at en god praksis alltid vil være å etterstrebe, at man håndterer elevens krisesituasjon ut ifra elevens ståsted, og at man kanskje kan bruke funnene jeg har gjort som inspirasjon i prosessen.

6.2 – Studiens bidrag til feltet og anbefalt videre forskning

Jeg håper at denne studien kan være et godt bidrag til det aktuelle feltet, ved at den kan bidra med noe økt kunnskap, og oppmerksomhet rundt elever i krise. Jeg håper at denne studien kan være en ressurs både for lærere, spesialpedagoger, lærerstudenter og andre voksne som kommer i kontakt med elever generelt, og spesielt de elevene som opplever å stå i kriser. Ressurspersonene fra denne studien, viser i alle fall at det finnes muligheter for gode møter med elever i krise i dagens skole. Dette krever riktignok at alt

fungerer i det tette og gode fellesskapet – blant annet ved at man har fokus på å være proaktiv og våken, samt at man har gode relasjoner og samarbeider godt på flere plan.

Selv om denne teksten har redegjort for flere ulike hendelser som kan føre til kriser hos elever, er det sentralt å nevne at det også kan være forhold på skolen som kan medføre dette. Noen eksempler på aktuelle opplevelser kan være mobbing, skolevegring, et opplevd prestasjonsjag og så videre. Studien min har ikke fokusert på dette, men jeg synes det er viktig å nevne det likevel - spesielt nå som dette med skolevegring har fått mer fokus i skoledebatter. Dette kan kanskje være en mulig ide for videre forskning rundt dette temaet? Da kan man for eksempel se på: «Hvordan møter læreren elevens skoleskapte kriser?»

Referanser

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Bergem, A. K. (2018). *Når barn er pårørende*. Gyldendal Akademisk.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Høyskoleforlaget.
- Djup, H. W. (2021, 21. desember, a). *Skolens betydning når barn er pårørende*. Skolelederforbundet. <https://www.skolelederforbundet.no/skolens-betydning-nar-barn-er-parorende/>
- Djup, H. W. (2021, b). *Barnehagens betydning når barn er pårørende*. Fagbokforlaget.
- Djup, H. W. (u.å.). *Når barn er pårørende – oppfølging og ivaretagelse*. Klinikk for krisepsykologi. <https://krisepsykologi.no/barn-som-parorende-oppfolging-og-ivaretagelse/>
- Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2013). *Sorg hos barn: en håndbok for voksne* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. & Lytje, M. (2021). *Håndbok i barns sorg*. Fagbokforlaget.
- Eliesen L. H. H. (2020). *Læreren som profesjonell yrkesutøver i møte med elever i krise*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. Brage Unit. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2676457>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Forandringsfabrikken. (2021). *Snakke trygt i skolen: 1200 barn 8-16 år gir råd*. Forandringsfabrikken Kunnskapssenter. <https://forandringsfabrikken.no/snakke-trygt-i-skolen-rapport/>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gudmundsen, A. K. (2014). *"Den største gaven jeg kan gi mine elever, er at jeg ser, hører og forstår dem": lærerens rolleforståelse av krisehåndtering innenfor en pedagogisk kontekst*. [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/7068>
- Helsedirektoratet. (2016). *Mestring, samholdighet og håp: veileder for psykososiale tiltak ved kriser, ulykker og katastrofer*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/psykososiale-tiltak-ved-kriser-ulykker-og-katastrofer>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.

- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- 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*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- 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*. Læringscenteret.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt? De vanskelige samtalene*. Pedagogisk forum.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2011). *Barn av virkeligheten: læring for livet*. Universitetsforlaget.
- Ropstad, H. & Tønnessen, L. K. B. (1998). *Elever i vanskelige livssituasjoner: læreren i møte med elever som opplever krise, sorg og omsorgssvikt*. Høyskoleforlaget.
- RVTS. (u.å., a). *Krisereaksjoner hos barn og unge*. Psykososial beredskap. Hentet 19. Januar 2022 fra <https://www.psykososialberedskap.no/krisereaksjoner-hos-barn-og-unge/>
- RVTS. (u.å., b). *Tilpasninger i skolen*. Psykososial beredskap. Hentet 19. Januar 2022 fra <https://www.psykososialberedskap.no/tilpasninger-i-skolen/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b, 9. Mars). *Døde*. Hentet 6. April 2022 fra <https://www.ssb.no/befolkning/fodte-og-dode/statistikk/dode>
- Statistisk sentralbyrå. (2022a, 6. April). *05694: Barn under 18 år som har opplevd skilsmisse, etter statistikkvariabel og år*. Hentet 6. April 2022 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05694/tableViewLayout1/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Uthus, M. (Red.). (2021). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Wego, H. (2017). "Jeg er jo en lærer, jeg har ikke utdanna meg for å drive med krisehåndtering": en kvalitativ studie av læreres erfaring med elever i krise. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2456739>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th edition). SAGE Publications Inc.
- Øverlien, C. & Sogn. H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle* (Publikasjonsserie fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, rapport nr. 3/2007). https://www.nkvts.no/content/uploads/2018/10/kunnskapmottrygghethandle_2007.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Læreren/spesialpedagogen i møte med elever i krise”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå, og finne ut mer om hvordan lærere/spesialpedagoger kan eller bør møte elever i krise, i den ellers så travle skolehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å innhente erfaringer og kunnskap fra erfarne lærere, spesialpedagoger eller andre relevante personer, som har jobbet med, eller jobber mye med elever som enten har opplevd-, eller står i krisesituasjoner. Med denne studien ønsker jeg å finne ut av hva skolen (med hovedfokus på læreren/spesialpedagogen) kan bidra med i slike situasjoner, for eksempel gjennom å gjøre diverse tilpasninger i skolehverdagen. Jeg håper også at denne studien kan løfte frem viktigheten av at disse elevene får hjelp – både god nok hjelp, og tidlig nok hjelp – for å unngå at de får problemer der og da, eller senere i livet.

Denne studien skal strekke seg over fem måneder, og skal til slutt resultere i en masteroppgave. Studiens foreløpige problemstilling er:

«Hvordan møter læreren/spesialpedagogen elever i krise?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne henvendelsen går ut til lærere, spesialpedagoger, eller andre relevante personer som har bred erfaring rundt dette med å støtte, eller hjelpe elever i krise i skolehverdagen. Grunnen til at akkurat du får spørsmål om å delta i denne studien, er fordi jeg opplever at du oppfyller kriteriene for utvalget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du først og fremst stiller til et intervju. Dette intervjuet vil ta deg ca. 45-60 minutter, og vil tas opp av en lydopptaker eller en godkjent app på mobiltelefonen. Det kan også bli tatt noen notater underveis. Dersom det senere i prosessen vil være nødvendig å innhente flere opplysninger fra deg, kan det hende at du vil bli spurt om å gjøre flere intervjuer. Disse intervjuene kan være

en til en, eller muligens foregå sammen med andre informanter, dersom det anses som hensiktsmessig.

Opplysningene som samles inn om deg gjennom intervjuet vil være generelle kontaktopplysninger, samt personlige erfaringer og kunnskap, som du har tilegnet deg gjennom ditt arbeid med elever i krise.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være meg og eventuelt veileder, som vil ha tilgang til de opplysningene som samles inn om deg. Dette gjelder også lydopptaket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, og selve datamaterialet vil bli lagret på en egen forskningsserver som krever passord for å kunne åpnes.

Dersom du ønsker å stå frem med navn og andre opplysninger i publikasjonen, kan du krysse av dette punktet i samtykkeerklæringen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som er samlet inn om deg vil slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 25. Mai 2022. Likevel kan det være hensiktsmessig for meg å ta vare på dem til oppgaven er godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Guri Evjen-Kallar (masterstudent)

Tlf: 95781638

E-post: guriev@ntnu.no

Halvor Hoveid (veileder)

Tlf: 99491807

E-post: halvor.hoveid@ntnu.no

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Tlf: 93079038

E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Halvor Hoveid
(Prosjektansvarlig/veileder)

Guri Evjen-Kallar
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreren/spesialpedagogen i møte med elever i krise*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (eventuelt flere)
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt (etter vurdering av oppgaven)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Litt om informantens bakgrunn

1. Hva heter du og hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du, og hva jobber du som? Hvor lenge har du jobbet som det?

Litt om informantens engasjement overfor elever i krise

1. Hva er det første du tenker på dersom jeg sier «elever i krise»?
2. Hvilke elevkriser har du jobbet mest med?
3. Hvorfor bør lærere/spesialpedagoger inneha kompetanse om elever i krise – det har jo egentlig «ikke noe med skolen å gjøre»?
4. Ut ifra dine erfaringer med elever som befinner seg i- eller har opplevd krisesituasjoner – har de behov for en spesiell type tilrettelegging for å kunne mestre skolehverdagen sin?

Skolens forberedelser

1. Hva gjør skolen din for å være best mulig forberedt på eventuelle krisesituasjoner?
 - a. Beredskaps-/handlingsplan?
 - b. Ansatte?
 - c. Skole-hjem-samarbeid?

Avdekking av-/informasjonsdeling om kriser

1. Hvem forteller om elevens krise?
2. Hvilken informasjon trenger skolen, og hva skjer med den videre?
3. Hvordan fungerer samarbeidet med foreldre i slike situasjoner?
4. Du har mistanke om at en elev befinner seg i en krisesituasjon - hva gjør du/skolen?
 - a. utfordringer?

Oppfølging av eleven

1. Informasjonen om elevens krise er på plass. Hva gjør man da for å ivareta eleven?
 - a. Kort- og langsiktig oppfølging. Samtaler?
2. Hvordan inkluderes eleven i denne prosessen?
3. Hvilke reaksjoner har du opplevd hos elever i kriser? Forandres disse med tiden?
4. Hva gjør man dersom eleven ikke ønsker å snakke om det som har skjedd?
5. Hvilke konsekvenser tror du elever kan oppleve å møte, dersom de ikke får hjelp til å bearbeide kriser?

«Krav» til dem som følger opp eleven

1. Hvem følger opp eleven?
 - a. Viktige egenskaper/kunnskaper?
 - b. Alene? Faglige samarbeidspartnere?
2. Når kobler man inn andre instanser/organisasjoner for å hjelpe elever i krise?

Tilpasninger i skolehverdagen – sosiale og faglige

1. Hvilke pedagogiske konsekvenser har du opplevd hos elever i krise?
2. Hvilke behov har du opplevd at elever i krise har, i sosiale- og faglige sammenhenger?
 - a. Tilpasninger i friminutt, undervisning
3. Kan medelever brukes i slike situasjoner?
4. Hva kan kjennskap til en elevs utfordringer/kriser ha å si for de som opptrer i klasserommet, f.eks. vikarer?
5. Hva gjør man om man treffer på slike temaer i undervisningen?

Avrundende spørsmål

1. Hva er mest utfordrende i arbeid med elever i kriser?
2. Bør det vies mer tid og ressurser til disse elevene i skolen? I såfall hvorfor?
3. Har du noen konkrete tips/råd til de som skal jobbe med elever i krise i fremtiden?
4. Er det noen spesielle episoder/caser/annet du ønsker å fortelle om?

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave om lærerens/spesialpedagogens møte med elever i...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
405188

Prosjekttittel
Masteroppgave om lærerens/spesialpedagogens møte med elever i krise

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode
01.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
11.02.2022	Standard

Kommentar

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

