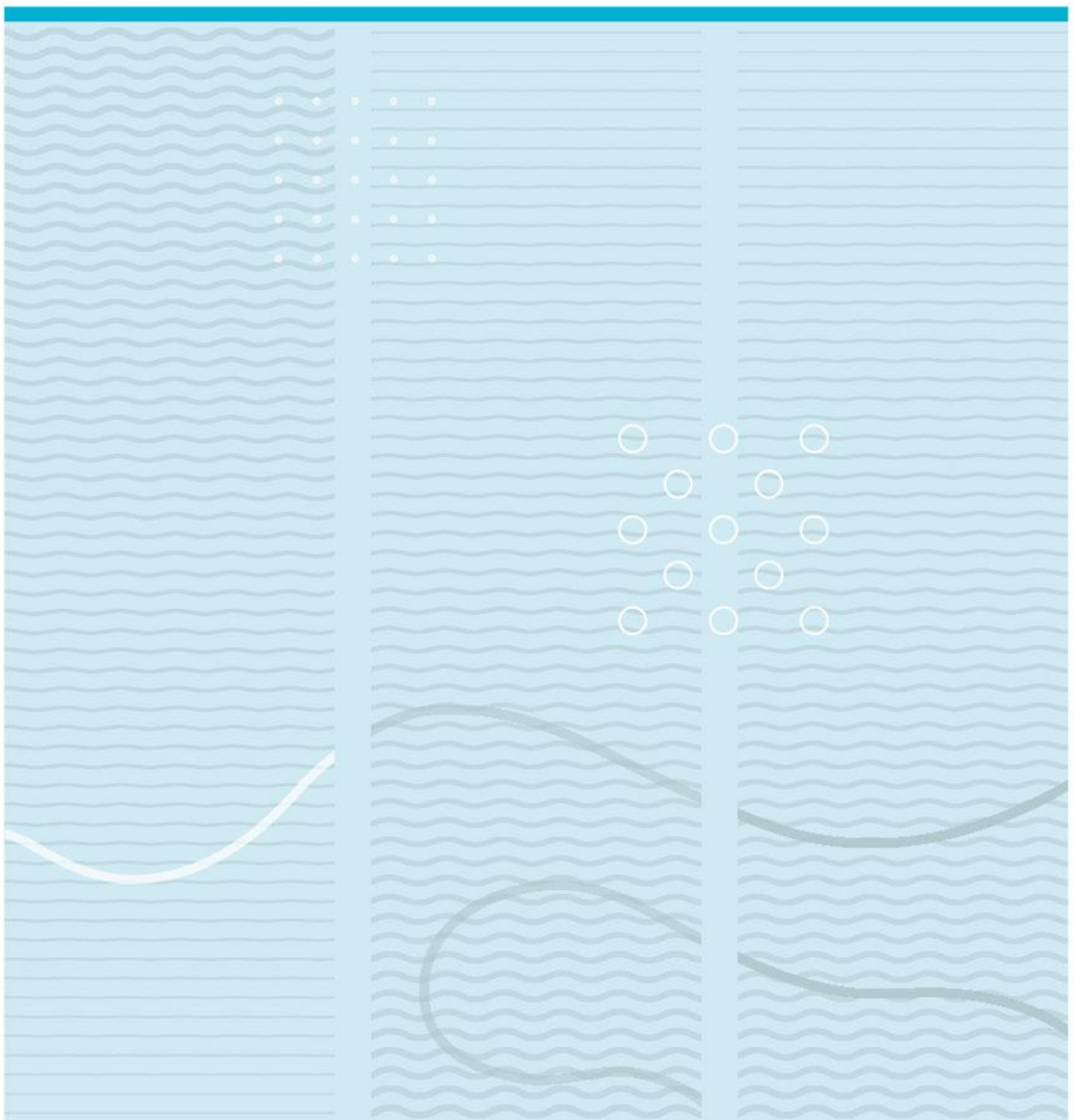


Mats Broman

Ivaretakelse av lærere

Hvordan opplever lærere som har opplevd utfordrende atferd å bli ivaretatt og i hvilken grad har disse lærerne nødvendig kompetanse til å håndtere utfordrende atferd?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Mats Broman

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en kvalitativ masteroppgave som ser på ulike punkter rundt problematikken med utfordrende atferd i skolen. I innledningen er det beskrevet hvorfor denne tematikken er aktuell, med søkelys på nyhetsaker, lovverk og statistikk.

Videre blir utfordringene belyst med teori som forteller om hva utfordrende atferd og vold innebærer. Deretter blir det beskrevet hvilken type støtte man som lærer får og hvilken støtte lærere bør få. Både fra ledelse, kollegaer og fra seg selv.

Etter teorikapitlet følger metodekapitlet hvor det blir beskrevet hvordan prosjektet er gjennomført, da med kvalitativ forskning som i denne oppgaven innebærer semistrukturert intervju, og deretter hvordan empirien har blitt analysert for å få kunnskap ut av disse dataene.

Under funnkapitlet ser jeg på hva tre ulike informanter har opplevd av vold i skolen, deretter blir det satt søkelys på hvilken form for ivaretagelse disse informantene har opplevd i løpet av sin arbeidshverdag. Videre i funnkapitlet belyser jeg hvilken kompetanse om denne problematikken de ulike informantene har fått på sin arbeidsplass, og deretter hvilken kompetanse de skulle ønske at de hadde fått. Til slutt i dette kapitlet blir fokuset på hvordan informantene har dokumentert og rapportert den utfordrende atferden de har opplevd.

Videre i oppgaven blir funnene diskutert i lys av teorien som er benyttet i teorikapitlet. Og til slutt i denne oppgaven blir funnene oppsummert, og det blir i tillegg belyst hva som videre kunne blitt forsket på.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Lowverk	9
1.2 Statistikk	11
2 Teori	12
2.1 Tidligere forskning	14
2.2 Vold og atferdsproblemer	15
2.2.1 Vold	16
2.2.2 Atferdsproblemer i skolen	16
2.3 Støtte	19
2.3.1 Kollegaer	19
2.3.2 Ledelse	21
2.4 Skolekultur og praksissjokk	23
2.4.1 Ivaretagende strukturer	24
2.4.2 Hva skjer i etterkant av en voldsepisode?	26
2.5 Relasjonskompetanse og hva den kan innebære	27
2.5.1 Relasjonskompetanse	28
2.5.2 Dialog med elevene	29
3 Metode	30
3.1 3.1 Fenomenologi	30
3.1.1 Valg av metode	31
3.2 Semistrukturert intervju som metode	31
3.3 Utvalg.....	32
3.4 Intervjuguiden	33
3.4.1 Pilotintervju	33
3.5 Gjennomføring av intervju.....	34
3.6 Databehandling	35
3.7 Analyseprosessen	36
3.8 Studiens kvalitet	36

3.8.1	Gyldighet.....	36
3.8.2	Pålitelighet	37
3.8.3	Etiske hensyn	37
4	Funn	39
4.1	Utfordrende atferd	39
4.2	Ivaretagelse.....	41
4.2.1	Ivaretagelse fra leder	41
4.2.2	Ivaretagelse fra kollegaer.....	42
4.3	Kompetanse og praksissjokk.....	44
4.3.1	Relasjonskompetanse	44
4.3.2	Kompetanse rundt utfordrende atferd.....	45
4.3.3	Praksissjokk	46
4.4	Rapportering.....	47
5	Drøfting	50
5.1	Utfordrende atferd	50
5.1.1	Vold	51
5.2	Ivaretagelse.....	52
5.2.1	Ledelse	52
5.2.2	Ivaretagelse fra kollegaer.....	54
5.2.3	Selvivaretagelse	56
5.3	Praksissjokk og kompetanse	57
5.4	Underrapportering	61
6	Avslutning.....	64
	Referanser/litteraturliste	66
	Vedlegg.....	70
	Vedlegg 1: Prosess registrering av vold, trusler og skade ansatte: Osloskolen	71
	Vedlegg 2 Intervjuguide:.....	75
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema	78
	Vil du delta i forskningsprosjektet	78
	Vedlegg 4: Søknad Sikt	82
	Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt:	85

Forord

Nå er jeg på slutten av en femårig lang grunnskolelærerutdannelse, og i den anledning har jeg skrevet en masteroppgave. Dette har vært en lærerik og interessant prosess hvor jeg har vært så heldig at jeg har fått et innblikk i tre informanters hverdag og hvordan disse har opplevd utfordrende atferd og vold i skolen.

Det har vært et krevende og utfordrende halvår hvor jeg har tenkt, diskutert og drømt om masteroppgaven og jeg har nok neppe vært den beste kollega, venn, sønn, pappa eller kjæreste i denne perioden. Så jeg vil takke mine kollegaer for diskusjoner og forståelse for at jeg ikke alltid har vært til stede, og konsekvent tenkt på masteroppgave i denne perioden. Jeg vil takke mine venner som har mottatt frustrerende telefoner og måtte høre på timevis med teori, metode og funn som har opptatt hodet mitt.

Men jeg må rette en spesiell takk til Åse, og Sarah, for at dere har tatt dere tid til å hjelpe meg å lese igjennom oppgaven sett på orddelingsfeil og hanglende setninger. Jeg vil takke Kjetil for støtte og oppmuntrende samtaler, om det ikke hadde vært for deg hadde det å skrive en master vært en mye mer ensom prosess enn hva det kunne ha vært. Jeg må takke mine foreldre for barnepass og oppmuntrende ord. Og jeg må ikke minst takke Willy for at du har klart å holde ut med en pappa som ikke har vært like mentalt til stede som jeg skulle ønske at jeg hadde vært. I tillegg vil jeg takke min veileder Elisabeth, for støttende samtaler gjennom hele masterprosessen.

Og sist med ikke minst vil jeg takke mine informanter for at dere var sporty og stilte opp til intervjuer. Uten dere hadde aldri dette prosjektet kommet i havn. Takk.

Oslo, mai. 2023

Mats Broman

1 Innledning

I opplæringsloven §9-A5 står det at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. Miljøet skal fremme læring, trivsel og helse (opplæringslova, §9A-5). I tillegg står det i artikkel 28 i barnekonvensjonen at alle barn har rett til utdanning. (Hasle, 2020, s. 289). Dette er i tillegg beskrevet i Grunnloven, § 109, der står det skrevet at alle barn har rett til å ta imot grunnleggende utdanning (Grunnlova § 109 2014).

Alle barn har krav og rett på utdanning. Utdanningen er en hjørnestein i samfunnet og det er lærerne som skal møte elevene og legge til rette for at alle barn får en god utdanning, også elever som har en utfordrende atferd.

Alle barn har rett til utdanning uansett hvilken bakgrunn og forutsetninger eleven har, og det er lærerne som skal møte og ivareta disse unge menneskene. Men blir lærerne selv ivaretatt i vanskelige situasjoner, og hva gjør at lærere utvikler en resiliens til å håndtere lærerjobben? Begrepet resiliens brukes om det psykologene kaller motstandskraften som enkelte mennesker har, da at man klarer å stå imot etter i alvorlige og krevende situasjoner (Berndt, 2013, s. 17).

I arbeidsmiljøloven §4-3 er det beskrevet hvilke krav man har til det psykososiale arbeidsmiljøet. Arbeidstakers integritet og verdighet skal ivaretas. Man skal i tillegg ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden, og arbeidstakere skal så langt det er mulig beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre (Arbeidsmiljøloven, 2006, §4-3). Når man ser på opplæringsloven står det at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking, som diskriminering, trakasseringen, vold og mobbing (Opplæringslova, §9A-3).

Det har det i løpet av vinteren 2022/2023 vært tilfeller hvor en skole i Romerike har blitt stengt av verneombudet, fordi det hadde vært trusler mot lærere og fyrverkeri avfyrt inne på skolen (Lofstad, 2023). I tillegg var det tilfeller hvor Arbeidstilsynet stengte en skole i Sarpsborg, på grunn masseslagsmål og blant annet at en lærer hadde begynt å blø etter slag. (Øby, 2023). Utdanningsnytt meldte våren 2023 at i fjor var det over 20 000 avviksmeldinger i de 20 største kommunene i Norge (Vedvik, 2023). Vi vet det finnes utfordrende atferd i

skolen, og i denne masteravhandlingen vil jeg undersøke -hvordan lærere i Osloskolen som har opplevd vold, selv opplever å bli ivaretatt.

Mediene skriver jevnlig om ulike episoder med utfordrende adferd og vold i skolen. Den saken som kanskje skiller seg mest ut er saken med Clemens Saers, hvor en lærer i videregående skole ble varig skadet etter en voldshendelse som skjedde i 2014, mens læreren underviste (Ruud, 2022). Saken har fått mye oppmerksomhet både på grunn av hvor grov volden var, hvilke konsekvenser det fikk for Saers, og hvordan Oslo kommune som arbeidsgiver håndterte saken. Vold i skolen har også blitt debattert blant annet på Politisk kvarter på nyhetsmorgen denne våren, både 30. mars (NRK, 2023, 30.03 07:45-07:59). og 11. april (NRK, 2023, 30.03 07:45-07:59). Temaet for debatten har vært forslag til ny opplæringslov, som ikke eksplisitt nevner hvordan lærerne skal bli ivaretatt om det forekommer vold, eller hvilke rettigheter lærerne har.

I tillegg har Stortinget den 25.april 2023 behandlet et representantforslag om temaet, hvor resultatet ble at regjeringen bes om årlig å rapportere om statistikk og utviklingen når det gjelder vold og trusler i norsk skole (Dokument 8:144 S (2022-2023)).

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvilke erfaringer med vold og utfordrende atferd tre lærere har. Hvordan ivaretas de som opplever disse episodene på sin arbeidsplass, hvordan bearbeider man utfordrende situasjoner og hvordan *burde* man bearbeide det? I tillegg vil jeg se på hvilken kompetanse disse tre lærerne har når det kommer til hvordan de kan håndtere denne atferden.

Min problemstilling er: *Hvordan opplever lærere som har opplevd utfordrende atferd å bli ivaretatt og i hvilken grad har disse lærerne den nødvendige kompetansen til å håndtere utfordrende atferd?*

Dette er noe jeg har ønsket å grave dypere i, fordi statistikken tilsier at det mye utfordrende atferd, og det er meldt ifra stor grad av avvik angående vold og trusler i skolen. I tillegg har jeg sett i mitt arbeid med oppgaven at det er lite forskning når det kommer til hvordan lærere opplever dette og læreres kompetanse når først vold eller utfordrende atferd oppstår.

Det er selvsagt et utfordrende tema å snakke om, for de som har blitt utsatt for dette. Hvis man blir slått i jobben kan det føles som at man ikke mestrer jobben sin, og i tillegg er det

barn som kan ha det vanskelig på andre arenaer enn skolen som utøver denne volden. Man kunne kanskje stilt seg spørsmålet om hvorfor utforende atferd forekommer, men min oppgave skal omhandle hvordan man kan ruste de ansatte som må stå i dette i sin arbeidshverdag. Det berører selvsagt elevene, men også de ansatte som må håndtere dette. Det blir sett på hva som kan forebygge dette, da med tanke på relasjoner og relasjonskompetansen mellom lærere og elever og andre personer er lærer bør ha en god og stabil relasjon til, som for eksempel, kollegiet og foreldre.

Når jeg har begrenset undersøkelsen min kun til læreren ståsted, er det fordi jeg selv skal bli lærer, men også fordi omfanget av denne masteroppgaven gjør det lettere å forske på et lite utvalg lærere kontra elever. Både fordi det kan være vanskeligere å få tak i elever, men også om jeg skulle valgt elever, kunne dette føles utleverende og stigmatiserende for elevene. Med tanke på at jeg skriver denne masteroppgaven som en del av grunnskolelærerutdanningen, ønsker jeg å få innblikk i hvordan det kan bli når jeg selv blir lærer, og kunne forberede meg til dette. Både som lærer selv, men også som en støttende kollega som kan bidra til at mine fremtidige kollegaer blir ivaretatt av meg, om man opplever slike utfordrende situasjoner.

1.1 Lovverk

I arbeidsmiljøloven §4-3 står det blant annet at arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakerens verdighet og integritet ivaretas, arbeidstaker skal ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden. Det står i tillegg at arbeidstakere, så langt det er mulig, skal beskyttes mot uheldige belastninger som følge av kontakt med andre, og mot vold og trusler (Arbeidsmiljøloven, 2006 §4-3).

I tillegg kommer opplæringsloven §9 A inn som en faktor for hvordan elevene skal oppføre seg. Da spesifikt under §9A-3. hvor det står at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som trakassering, mobbing, vold og diskriminering. I §9-4 står det at alle som arbeider på skolen skal følge med på at elevene har et trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking dersom det er mulig. Til slutt i loven står det i §9 A-11 at dersom eleven ikke følger det fastsatte ordensreglementet kan elever på barneskolen bli bortvist fra skolen, i enkelttimer, eller ut

dagen. På ungdomsskolen kan elever blir utvist opp til tre dager. Dette er den strengeste sanksjonen en skole kan gi en elev (Opplæringslova, 1998, § 9A – §9A-11). Med andre ord er det lovverk både for ansatte i skolen, arbeidsmiljøloven, og opplæringsloven 9A som ofte omtales som elevenes arbeidsmiljølov. Disse to lovene kan potensielt komme i konflikt med hverandre, fordi læreren har rett på et arbeidsmiljø uten vold og krenkelser, men eleven har rett på undervisning, selv om hen utsetter andre for vold og krenkelser, og det finnes få sanksjonsmuligheter mot denne atferden.

I tillegg til de to overnevnte lovene, er det relevant å se på straffelovens §265. I denne paragrafen står det at det er et særskilt vern for enkelte yrkesgrupper, herunder lærere (bokstav c; «personer som har ansvar for opplæring i grunnskole eller videregående skole»). Forsøk på å påvirke eller hindre yrkesutøvelsen til yrkesgruppene som er nevnt i denne paragrafen kan straffes med fengsel eller bøter. Til slutt i denne paragrafen står det at «med bot straffes den som ved skjellsord eller grovt krenkende ordbruk eller atferd forulemper en person som nevnt i annet ledd» (Straffeloven, 2005, § 265). Med tanke på at elevene i grunnskolen er under den kriminelle lavalderen vil ikke dette påvirke barna som går i grunnskolen, men om man har foreldre som fremsetter trusler mot en lærer kan denne loven være relevant. Når man ser til lovverket, så tilsier altså både arbeidsmiljøloven, opplæringsloven og straffeloven at man skal beskyttes mot utfordrende språkbruk og atferd.

1.2 Statistikk

Ser man til årsrapporten *Vold og trusselhendelser mot ansatte* (2023) fra Osloskolen er det som vist under en økning av rapporterte voldsmeldinger av ansatte i Osloskolen.

Alvorlighetsgrad	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Lite alvorlig	1039	1515	2327	2340	1792	2029	2467
Alvorlig	674	1219	1299	1908	1018	1185	1961
Svært alvorlig	227	436	445	592	289	362	536
Totalt	1940	3170	4071	4840	3099	3576	4964

Rapporterte vold og trusselhendelser i Osloskolen mellom 2016 og 2022. Kilde: Utdanningsetaten (2023, 2019)

Ser man til årene før pandemien var det på det meste oppimot 5000 rapporterte hendelser, mens man ser en nedgang i 2020 og 2021. Første året etter hjemmeskole og pandemi er det en oppgang igjen til tilsvarende tall som var i forkant av pandemien (Utdanningsetaten, 2023, s. 5). Den eldste rapporten som er publisert på utdanningsetatens hjemmesider er årsrapporten fra 2018 og i denne henviser man til tall fra 2016 (Utdanningsetaten, 2019). Til sammen utgjør dette de eldste dokumenterte tallene på rapporterte vold og trusselhendelser som er publisert på osloskolens nettsider. Ser man på tallene på disse rapportene er det en jevn økning bare fra 2016, med 2019 og 2022 som toppår.

Videre kan man se til Statens arbeidsmiljøinstitutt (Stami), som er det nasjonale kunnskapsorganet når det kommer til arbeid og helse. På Stamis nettsider ligger en sammenstilling som viser prosentandelen av arbeidstakere som oppgir at de har vært utsatt for vold og/eller trusler (Stami, u.år). Der viser de at 26 prosent av grunnskolelærerne har blitt utsatt for vold og trusler i sitt arbeidsliv. Det er kun personer som arbeider som vernepleiere, sosialarbeidere, politi og vektere, og pleie- og omsorgsarbeidere som har større forekomst av vold og trusler, med 27 prosent av respondentene. Når man ser til statistikken, er vold i grunnskolen noe man ser i høy grad, både i Oslo, men også nasjonalt.

2 Teori

På bakgrunn av min problemstilling vil jeg i dette kapitlet ta for meg ulike teorier samt tidligere forskning som belyser temaet. I første del vil jeg ta for meg tidligere forskning på feltet, da i hovedsak Børge Skålands doktoravhandling *The experience of student-to teachers violation – A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (2016). I tillegg har jeg sett til ulike masteroppgaver med samme tematikk. Jeg vil videre se på boken *Sosial Kompetanse og problematferd i skolen* (2009), av Terje Ogden, som tar for seg problematferd og forstyrrende atferd i skolen, og hvordan man kan få bukt med denne. Jeg har i hovedsak benyttet meg av teoriene hans når det kommer til atferdsproblemer i skolen. I det samme delkapitlet henvises det til boken *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen* (2020) som er skrevet av Lisa Øien og Ole Greger Lillevik. Greger og Lilleviks bok tar for seg hvordan vold utspiller seg, og hva man som lærer kan gjøre for å få bukt med det, men også hva en person som opplever vold kan gjøre når det først har oppstått. I delkapitlet som heter vold og utfordrende atferd har jeg benyttet meg av deres teori om hva vold er.

Videre i teorikapitlet vil jeg ta for meg hvilken støtte som gjør at man kan håndtere en utfordrende situasjon og hvilke faktorer som kan bidra til at man klarer å håndtere dette, men også hva som skjer om man ikke får den rette støtten. Til hjelp for å belyse disse faktorene har jeg brukt boken *Fra uro til ro – utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (Johannesen & Bakken, 2020) I denne boken gjengir forfatterne historier fra fire elever som utfordrer lærere. Kapittel 10 og 11 i denne boken handler om hvordan man kan møte elevene og hva som må til for å ivareta læreren når det har oppstått utfordrende situasjoner i skolen. For å bygge rundt teoriene til Johannesen og Bakken har jeg benyttet meg av *Ivaretagelse av hjelpere – er vi ikke betalt for å tåle dette?* (2021) av Marie Haavik og Siri Toven. Denne boken tar for seg hva som skjer om man opplever utfordrende atferd, både fysisk og psykisk, i hjelpeyrkene. I denne oppgaven velger jeg å se på hvilken støtte man kan få, hvilke behov man har fra leder, men også hvilken resiliens du selv tar med deg i yrkeskarrieren din, som påvirker deg på jobb. I tillegg til de bøkene jeg har nevnt over har jeg benyttet meg av psykolog Per Isdals bok *Smittet av vold – om sekundærtraumatisering, compassion fatigue og utbrenthet i hjelpeyrkene* (2017). Denne boken tar for seg hva som kan skje med en person som står i utfordrende psykiske og fysiske arbeidshverdager. Jeg har brukt Isdals teorier rundt

problematikken som går på kollegastøtte og hva som skjer om man ikke oppnår nok støtte på sin arbeidsplass. Grunnen til at jeg har valgt disse bøkene er at de tar for seg hvordan man bearbeider utfordrende episoder i omsorgsyrkene, som barnevern, sykepleie og innenfor psykologien. Det finnes ikke tilsvarende utgivelser som går direkte på skolefeltet, men man møter de samme menneskene sin Isdal skriver om innenfor skolen, antageligvis bare på et annet sted i livet. Jeg tenker at man har mye å lære fra disse andre yrkene og kan benytte seg av de samme metodene i skolen. Både hva man kan oppnå om man bearbeider krevende episoder, men også hvordan man kan klare å bearbeide utfordrende hendelser sammen med kollegaer eller andre. I tillegg til disse to bøkene har jeg sett til kapittelet *Møtet med skolen og skolekulturen* fra Trygve Bergems bok *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2014). Dette kapittelet tar for seg skolen som organisasjon, erfaringen som ofte omtales som praksissjokk, og skolekultur.

Det siste delkapittelet i mitt teorikapittel handler om relasjonskompetanse for å belyse hvordan man som lærer kan møte barn som utfordrer i skolen og jeg har i dette kapittelet sett på hva Emilie Constance Kinge skriver i sin bok *Utfordrende atferd i skolen* (2020). I tillegg til Kinges teorier har jeg sett til hva Øyvind Fallmyrs bok *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokuseret tilnærming* (2017), som setter søkelys på elevenes emosjoner og hvordan man kan bygge relasjoner. Jeg har i dette underkapittelet kun hatt fokus på Fallmyrs teorier rundt relasjonsbygging fra denne boken. I tillegg til de to andre har jeg til slutt i relasjonskapittelet benyttet meg av Terje Ogdens bok *Klasseledelse, teori og forskning* (2012). Denne boken handler om klasseledelse og hvordan en lærer kan skape et godt læringsmiljø for elevene, men jeg har fokusert i dette kapittelet på hvordan man kan skape en fruktbar relasjon mellom elever og lærere.

Jeg har funnet denne litteraturen på flere måter, jeg har benyttet meg av litteratursøk, men også benyttet meg av pensumlitteratur som jeg har hatt i løpet av studie. I tillegg har jeg sett til litteraturen de ulike artiklene og bøkene har bygd sine teorier på.

2.1 Tidligere forskning

Det har ikke vært forsket mye på vold og trusler i skolen i Norge, men noe forskning finnes. Det er en doktorgrad som omhandler dette temaet, i tillegg er det et fåtall masteroppgaver. Det er endel forskning rundt vold og utfordrende atferd innenfor andre ivaretagende yrker, som innenfor barnevern, psykologi og sykepleien. Det er forholdsvis lite statistikk om forekomsten av vold og utfordrede atferd i skolen, som vist i første kapittel har jeg klart å finne tall fra tilbake til 2016 for vold i Osloskolen, men vanskelig å oppdrive statistikk rundt vold og trusler nasjonalt. Som jeg også nevnte i innledningskapitlet har det blitt fremmet et representantforslag i Stortinget om at man skal få statistikk på nasjonalt nivå fremover, og dette understreker at det er forholdsvis lite data om problematikken.

Førsteamanuensis Børge Skåland skrev 2016 sin doktoravhandling *The experience of student-to-teacher violation – A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (2016). Her har Skåland intervjuet 14 lærere., med tre forskjellige intervjumetoder, en av metodene var et såkalt utgravingsintervju, i tillegg hadde gjennomført han livshistorie intervju og kreative intervju. I Skålands funn var 10 av informantene kritiske til hvordan ledelsen hadde håndtert utfordrende atferd, og for én av informantene hadde det gått så langt at hen valgte å slutte i jobben (Skåland, 2016, s. 57). Skåland viser at de fleste lærerne ikke fikk tilstrekkelig støtte fra ledelsen etter en påkjønning i arbeidshverdagen. Når det kommer til støtte fra kollegaer var dette også noe som varierte. En av Skålands informanter uttalte at hen følte at det var lite støtte blant kollegaer. At lærerne seg imellom kjempet for å være den som var best likt, og det var liten grad av solidaritet. Andre lærere følte seg veldig ivare tatt av kollegaene både på arbeidsplassen, men også på fritiden (Skåland, 2016, s. 60). Med andre ord varierer informantenes opplevelse av ivaretagelse fra kollegaer og ledere.

I ettertid av doktoravhandlingen har Skåland også gitt ut flere artikler som omhandler temaet. I to artikler fra 2018 og 2021 kommer det fram at det er støtte fra kollegaer og ledelse som er essensielt for å kunne håndtere voldsepisoder, men at lærerne ofte har følt at man ikke har en tilstrekkelig handlingsplan for å håndtere dette. Skåland har i samarbeid med Jostein Kleiveland skrevet en artikkel som ble publisert i 2020, i denne artikkelen henviser de til Sintef-rapporten *Vold og trusler mot ansatte i skolen* (2019). Den viser at bare 45% av de

ansatte som deltar i undersøkelsen svarer at de er enig eller helt enig i at de har fått tilstrekkelig opplæring i hvordan man rapporterer, om det det har oppstått vold eller trusler. Rapportforfatterne betegner det som at en uforholdsmessig stor andel rapporterer manglende opplæring: "30 prosent er uenig eller helt uenig i at de har fått tilstrekkelig opplæring i hvordan situasjoner med vold/trusler skal rapporteres og 34 prosent er uenig eller helt uenig i at de er sikker på hvilke situasjoner som skal rapporteres." (Wærø, et.al. 2019, s.24).

Masteroppgaver

Det er utgitt tre masteroppgaver som tar for seg noe av den samme problematikken som jeg har valgt å sette søkelys på i dette prosjektet. Disse tre er utgitt i henholdsvis 2022, 2020 og 2019. De to masteroppgavene som ble publisert i 2020 og 2019 var det kun oppgaven fra 2020 skrevet av Nina Linaker og Tom Kato Akselsen som var tilgjengelig. Disse to har utført en kvantitativ studie i Stjørdal kommune og sett på vold og trusler i skolen i denne kommunen, men ikke tatt for seg noen ressiliens eller bearbeiding, de har kun sett på tallene. Tuyet Tram Michelle Buis masteroppgave i masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonspedagogikk ved OsloMet, omhandler mye av den samme tematikken, men hvilke tiltak som bør settes inn for å unngå utfordrende atferd. Disse masteroppgavene berører den sammen problematikken, men tar i liten grad for seg hva man kan og bør gjøre når det først har oppstått.

2.2 Vold og atferdsproblemer

Atferdsproblemer og vold er det som er gjennomgående for dette prosjektet. Om man ikke hadde hatt noe vold eller atferdsproblemer, ville det ikke vært noe behov for å ivareta lærerne etter disse episodene. I dette underkapitlet vil jeg ta for meg de ulike utfordringene som lærere kan møte i skolen. Jeg starter med å skrive og utgreie om hvilke typer vold man kan møte, og deretter atferdsproblemer man kan møte i skolen. Det er en ganske tynn linje mellom vold og utfordrende atferd, men vold er noe som går direkte utover en annen person, mens atferdsproblemer kan gå ut over en tredjepart (men ikke nødvendigvis gjør det), men kan mulig gå utover lærerne eller de andre elevene.

2.2.1 Vold

Det finnes fem ulike former for vold ifølge boken *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen* (Lillevik & Øien, s. 8, 2020). De som er nevnt er fysisk vold, psykisk vold, materiell vold, seksuell vold og latent vold.

Fysisk vold er den volden som man ofte tenker på når vold blir beskrevet, da i form for eksempel spark og slag som blir utøvd direkte ovenfor noen. Psykisk vold er direkte eller indirekte trusler, som trussel om vold, mobbing eller ydmykende utsagn (Lillevik & Øien, s. 8, 2020). Materiell vold utspiller seg mot gjenstander, som kasting av pulter, eller slag i for eksempel pulter og vegger, kasting av mat, knusing av vinduer eller lignende. Seksuell vold er beskrevet som noe som krenker en annen persons seksualitet. Dette kan være slibrigheter for å krenke en annen persons seksuelle legning, beføling eller seksuell sjikane. Latent vold er beskrevet som mulig vold, som vanligvis oppstår når en elev har vært voldelig, og man opplever en frykt for at vold kan gjenta seg (Lillevik & Øien, s. 9, 2020). Dette er de fem ulike formene for vold man kan møte i hverdagen som lærer og jeg skal senere i oppgaven se på om informantene mine har opplevd noen av disse formene for vold i sitt virke som lærere i barneskolen.

2.2.2 Atferdsproblemer i skolen

Atferdsproblemer i skolen er en utfordring man antageligvis har på de fleste skoler. Terje Ogden er professor i ved psykologisk institutt, Universitet i Oslo og forskningsdirektør ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Atferdssenteret – Unirand. Han skriver at læringshemmende atferd er utfordringer som gjør at man skaper et dårlig læringsmiljø. Det kan være uro, bråk og avbrytelser. Andre eksempler kan være norm- og regelbrudd, noe som er ganske vanlig og forekommer i de fleste klasserom (Ogden, 2009, s. 19). Atferdsproblemer skjer i samhandling med andre. Det kan referere til hele skoleklasser, og da omhandler dette vanligvis opphoping av vanskelige elever, eller at det har kommet en gruppedynamikk som gjør at utfordringene blir større for flere av elevene. Det kan også forekomme i klasser der man har samlet de mest utfordrende elevene, uavhengig om elevantallet er lavere enn i en regulær klasse, og selv om man har spesielt kvalifiserte lærere som underviser gruppen (Ogden, 2009, s. 20). Det kan være en fordel å se etter tegn som gjør

at man får bukt med disse utfordringene tidlig for å unngå at den gruppedynamikken som Ogden omtaler får utvikle seg.

Alvorlige atferdsproblemer kan beskrives som store avvik fra normer og aksepterte regler, og i tillegg alvorlig krenkelse av andres rettigheter. Elevgruppen som viser slike alvorlige atferdsproblemer kan utgjøre 2-5% av et elevkull, med klar overvekt av gutter ifølge Ogden. Disse elevene arbeider sjeldent med skolearbeidet på skolen, og har i tillegg aggressiv atferd. Den aggressive atferden kommer ofte til uttrykk som sinneutbrudd, trusler, og fysiske angrep. Elevene det er snakk om har ofte utfordringer med de sosiale kodene i et sosialt samspill og kan komme i slåsskamper eller krangler med andre elever på skolen (Ogden, 2009 s.21). Det er åpenbart at atferden kan være krevende for elevene som befinner seg i denne gruppen, men også for elevene rundt dem. Med tanke på at den antatte prosentandelen er oppimot 5% av elevene, er det sannsynlig at det er minst én elev som har alvorlige atferdsproblemer i hver klasse, men også flere på hver skole.

De elevene som utfordrer mest, har ofte utviklet alvorlige atferdsutfordringer i førskolealder, og når disse elevene begynner i skolen gjør utfordringene seg bemerket. Disse elevene utfordrer ofte normer og regler og vanligvis øker problemene i omfang. Elevene som utfordrer i størst grad, kan mislykkes faglig på et tidlig tidspunkt i skoleløpet, og deretter mister de interessen for skolearbeid (Ogden, 2009, s.191). Med tanke på at man kan se denne atferden tidlig, bør det åpenbart settes inn tiltak hvor man kan møte disse elevene på best mulig måte, men også ruste lærerne deres så godt det lar seg gjøre.

Ogden har i sin *bok Sosial kompetanse og problematferd i skolen* nevnt seks ulike utageringsfaser.

Fase 1 kaller han for **ro**, der eleven og atferden i all hovedsak er rolig og eleven samarbeider. Da kan gjerne eleven som kan ha en tendens til å utfordre, arbeide rolig med oppgavene sine. Under denne fasen er det viktig å gi eleven oppmuntring og anerkjenne denne handlingen eleven gjør.

Fase 2 kaller Ogden for **utløsere**, her kan det være ulike ting som utløser, for eksempel misforståelser, konflikter med andre elever eller uro hjemme, som kan påvirke elevens søvn.

For å unngå dette stadiet, kan det være nyttig å undervise i sosiale ferdigheter, problemløsning eller selvkontrollferdigheter.

Fase 3 er når atferden blir **ufokusert og uproduktiv**. Dette kan vises hos eleven ved at eleven kan tromme i pulten, og er motorisk urolig, eller at eleven kan bli apatisk. Det er individuelt hva eleven har behov for i denne fasen, noen kan ha behov for lærerkontakt, mens andre kan ha behov for å være i fred.

Fase 4 kan man kalle **opptrapping**, og under denne fasen er elevene utfordrende å ha kontakt med. I tillegg kan eleven være verbal utfordrende, noe som kan provosere og fornærme andre som er til stede. Her skriver Ogden at læreren kan unngå å eskalere situasjonen ved at læreren er rolig og anerkjennende om eleven velger å samarbeide.

Fase 5 kaller Ogden for **maksimum**, under denne fasen er atferden ukontrollert, og da kan eleven gå til fysisk angrep på andre i nærheten, som lærere, eller medelever. De kan ødelegge det de kommer over og være selvdestruktive. Når man har elever som kan eskalere til denne fasen bør det være utarbeidet retningslinjer for hvordan man håndterer disse tilfellene. Da er det viktig at man i samarbeid med hjemmet kan for eksempel sende hjem eleven, for å skjerme både den eleven og de andre elevene. Om det oppstår alvorlige hendelser bør disse bli dokumentert skriftlig, så man kan få en oversikt over hva man har gjort, og hva man kan gjøre ved senere anledninger.

Når man ser til disse punktene kan man trekke inn det som blir kalt toleransevinduet eller toleransesonen. Det er at man kan reagere sterkt på ting som andre ikke ville reagert på, da om læreren hever stemmen eller at man får et blikk, fra en lærer eller medelev, gjør at man kan få utløsere (Fallmyr, 2017 s. 140), som er innenfor fase 2 i Ogdens utageringsfaser. Dette kan da bli vist gjennom for eksempel at man utagerer, blir apatisk, eller at man flykter fysisk fra en situasjon, at man løper vekk fra situasjonen.

Den sjette og siste fasen kaller Ogden for **nedtrapping**. Da roer eleven seg ned og det kan være individuelt hvordan eleven reagerer ved disse tilfellene. Eleven kan ved disse tilfellene bli apatisk og forvirret, stirre ned i gulvet og vise en form for anger. Men eleven kan også være konfronterende og skyld på andre. Her kan man sette inn tiltak for at eleven må rydde opp etter seg. Men det som er essensielt i denne fasen er at man finner tilbake til normalen så fort som mulig for å finne tilbake til vante rutiner (Ogden, 2009, s. 197). Ovenfor har jeg

beskrevet seks ulike punkter som tar for seg en elevs utageringsfaser, jeg tenker at det er viktig å få med disse for at en lærer skal kunne kartlegge hva som skjer ved de ulike fasene, men også om man ser tidlig tegn på de ulike fasene, vil det være mulig å avverge en eskalering. Om man klarer å plukke opp at det kommer en eskalering, spesielt med tanke på ulike triggere eller utløserer, vil det være gunstig å kunne kartlegge for hver enkelt elev, hva som er disse utløserne å kunne bremse en eskalering videre.

2.3 Støtte

Hvilke faktorer er det som gjør at lærere mentalt kan håndtere de utfordringene som er nevnt over? Og om de først opplever utfordrende situasjoner, som vold eller eskalerende situasjoner, hva er det som gjør at man holder ut, hvor får man støtte fra og hva gjør den støtten med deg? Dette er spørsmål jeg vil forsøke å redegjøre for i dette underkapitlet. Det er noen ting man har krav på, for eksempel støtte fra ledelsen, men er det den støtten som er den viktigste for å holde ut? Jeg vil drøfte tre ulike faktorer som påvirker om man kan holde ut og ikke ende opp med apati, og til sist i dette underkapitlet vil jeg beskrive hva som skjer om man ikke får denne støtten, med utgangspunkt i teori fra psykologen Per Isdal.

2.3.1 Kollegaer

Mange som jobber i hjelpeyrker, sier at det er de gode kollegaene som er den viktigste faktoren til at man greier seg og trives i en tøff og travel arbeidshverdag. Et godt kollegasamarbeid blir delt i to deler av Haavik og Toven (2020). Den første delen er det som skjer «bak scenen», da ikke sammen med brukerne eller elevene (som tilfellene i denne oppgaven). Gjennom samtale kan kollegaer snakke om hva man opplever som krevende. Og da kan man møte støttende kollegaer, hvor den som har hatt en utfordrende dag kan få snakket ut om hva som har vært krevende. Dette kan gjøre at man er bedre rustet til å gå igjennom i situasjoner som har utfordrende og kan bearbeide dette, men også at den ansatte ikke blir tynget av oppgavene, men løser dette så godt som mulig (Haavik & Toven, 2020, s.71). Det gode kollegasamarbeidet som Haavik & Toven henviser tiler det som skjer på teamrommet, eller den gode samtalen (eller debriefingen) som man kan ha etter en

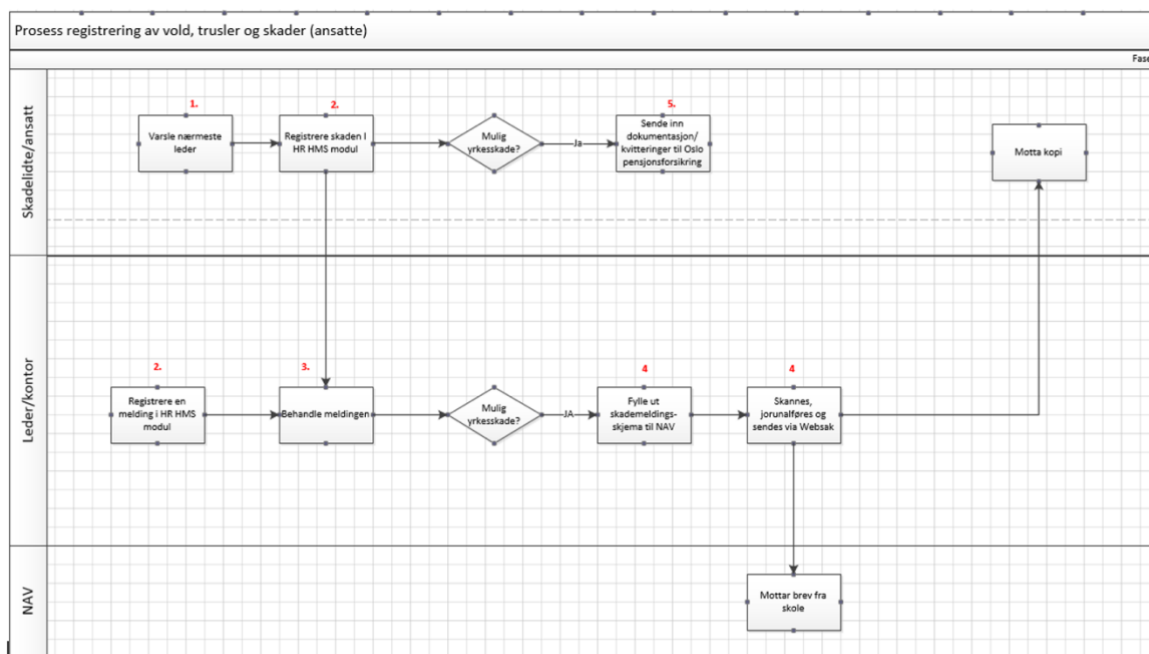
arbeidsdag med utfordringer. Dette er en måte å få bygget en relasjon mellom kollegaene også.

Det blir også satt som en viktig forutsetning for å kjenne seg støttet at det er noen kollegaer er til stede. Det som blir nevnt som en utfordring er knapphet på tid til å ha godt kollegadrøftinger, og det kan føre til at det blir nedprioritert. Det kan være fint med smil, hyggelige ansikter, en klapp på skulderen og galgenhumor, men det er mer som må til får å få igangsatt et godt kollegasamarbeid. De ansatte må ha tilrettelagt tid til å møte kollegaene, og rett og slett ha avsatt møtetid hvor man kan samles og diskutere situasjoner eller hendelser strukturert. (Haavik & Toven, 2020, s.74). Så med andre ord så må ledelsen legge til rette for at man kan få mulighet til å benytte seg av kollegaene til å få satt seg ned, få letta på trykket. Dette er noe som må til ifølge Haavik og Toven, men det er nok ikke alltid like lett å få lagt til rette for dette i en hektisk skolehverdag. Det som i tillegg blir beskrevet er at sosial støtte fra kollegaer er den viktigste faktoren for å klare og gjennomføre den type arbeid, som er både fysisk og psykisk krevende (Haavik & Toven, 2020, s. 35).

Isdal er inne på mye av det samme som Haavik og Toven, og skriver i sin bok *Smittet av vold* (2022) at når man har krevende og belastende jobber, er det viktig at man har et kollegafelleskap som bidrar i å ivareta hverandre. Man trenger da å få avsatt tid til å diskutere hvordan kollegiale arbeidsforholdene skal være, og man trenger å utvikle rutiner og kjøreregler for hvordan man kan styrke hverandre (Isdal, 2022, s. 39). Isdal skriver også at man trenger å bli sett av personene som er rundt seg, det at man kan få oppmuntring, anerkjennelse og tilbakemeldinger. Isdal skriver videre at den som ofte sist merker at man blir utbrent, er den personen som selv blir utbrent. Derfor, skriver Isdal, er man helt avhengig av kollegaer som ser oss og som beskytter hverandre om man ser at belastningene i arbeidet er for tunge (Isdal,2022, s. 40). Det kan være krevende å få avsatt tid til å kunne snakke og styrke hverandre, men en god erfaringsdeling og også å føle at man ikke står alene i slike utfordrende situasjoner, kan være en viktig faktor i kollegastøtte. Det blir her viktig å føle at man blir sett, hørt, og også tatt seriøst. Slik jeg ser det vil kollegaene være de som kan sette seg inn i hvordan situasjonen er, og som kan berøre andre kollegaer, når en lærer har opplevd vanskelig ting.

2.3.2 Ledelse

I tillegg til lovverket som er nevnt i delkapittel 2.2, er det lokale planer for hvordan en lærer skal bli ivaretatt av nærmeste leder om det oppstår utfordrende situasjoner i arbeidshverdagen. Det er her beskrevet hva en ansatt skal gjøre om det oppstår en utfordrende situasjon som vold, trusler eller skader på ansatte. Det første man skal gjøre er å kontakte nærmeste leder, deretter skal dette registreres i HR, som er en egen digitalplattform hvor man må logge inn på arbeidsplassen. Deretter skal i tillegg leder registrere meldingen i HR. Man skal se om det kan forekomme en yrkesskade, om dette er tilfellet skal leder melde fra om dette til NAV. Den ansatte som har blitt krenket skal få en kopi av denne meldingen.



Figur 1

Figur 1 viser prosess ved registrering av vold og trusler i osloskolen. Dette skjemaet ligger tilgjengelig på Osloskolen intranettsider, og er også lagt ved denne oppgaven som vedlegg 1.

I tillegg til disse retningslinjene har hver enkelt leder en samtalemal for hvordan hver ansatt som opplever vold eller trusler skal møtes og ivaretas. I første omgang blir det beskrevet at den enkelte skal ha en lyttende samtale, uten at man blir møtt med følelser. Man skal snakke

om hva som kunne blitt gjort annerledes og lederen skal i tillegg undersøke hva som er hjelpebehovet for den ansatte, i form av for eksempel legehjelp eller annen oppfølging.

Man skal senere få oppfølging av ledelsen ved jevnlig møter, da skal man undersøke om det er noen flere behov den ansatte har. Det skal følges opp hvordan man kunne endret struktur, med tanke på organisering, støtte eller lignende. Og videre hvordan man kan jobbe med at dette ikke skal forekomme igjen. Ved dette tidspunktet skal man se om man har behov for annen oppfølging, som støtte med oppfølging av elevgruppen. Dette skal til enhver tid bli registrert i HR, og det blir da laget en sak på dette. Om den ansatte ikke har noe ytterligere behov for oppfølging skal man sammen med ledelsen ha en evaluering om hvordan oppfølgingen har blitt opplevd fra den ansattes ståsted (se vedlegg 1, Oppfølging ved vold og trusselhendelser – sjekklister til leder).

Det som også er nevnt som viktige faktorer for at personer i hjelpeyrkene har utfordringer med å håndtere vanskelig situasjoner på arbeidsplassen sin, er manglende støtte fra leder. Manglende støtte fra leder kan føre til dårlig selvfølelse og lav mestringsfølelse ifølge Haavik & Toven (2020, s. 35). Støtte kan være ulike ting, men kanskje det viktigste er emosjonell støtte: at man føler seg sett av leder. Men i tillegg nevnes praktisk hjelp til å gjennomføre og utføre oppgaver fra leder. Dette kan være en av faktorene som gjør at man klarer å gjennomføre psykisk og fysisk krevende arbeid (Haavik & Toven, 2020, s.35). Med andre ord må ledelsen møte den ansatte som opplever krevende arbeid med støtte, i form av samtaler og forståelse. Om det i perioder er mange krevende situasjoner må også ledelsen bistå i det konkrete arbeidet. Det kan være i form at ledelsen kan bistå i arbeidet med disse elevene, eller være med på å samtale med foreldre, eller legge til rette for at kollegaene kan bistå med de utfordrende situasjonene.

Det som i tillegg blir beskrevet som en viktig faktor er at man har en høy grad av autonomi. Det innebærer at man har kontroll over sin egen arbeidshverdag. Da må lederen vise at vedkommende har tillitt til den ansatte og at den ansatt får tillitt til å utføre arbeidsoppgavene sine. Det vil innenfor læreryrket være at læreren har skoleleders tillitt til at man underviser etter beste evne, men også at lederen har indirekte gitt den tilliten til sin ansatt om at man gjør sine arbeidsoppgaver godt med de ressursene man har. Men om man

har behov for bistand er «døra åpen», for å kunne få hjelp eller en sparringspartner om det er behov for det (Haavik & Toven, 2020, s. 62). Når det er snakk om autonomi og tillitt fra leder er det som nevnt at man vokser på dette og alle mennesker gjør som regel sitt beste når det arbeider med andre mennesker og det er derfor viktig at en leder gir den tilliten. Men som sagt er det viktig at man kan få tak i lederen og snakke med vedkommende om man har utfordringer i arbeidshverdagen.

2.4 Skolekultur og praksissjakk

Skolekulturen legger rammer for hvordan læring og sosialisering skjer skriver Bergem (2014), der han henviser til Rutter (1979) og Mortimore (1988). Bergem skriver videre at skolekulturen omhandler hvilken kunnskap som er viktig, hvordan lærersamarbeidet er, hvordan skolearbeidet bør bli gjennomført, og at dette til sammen legger rammer for hvordan hele atmosfæren og miljøet ved en skole blir. Bergem sier videre at den kulturen som er ved en skole også påvirker hvordan lærerens forhold til elever og foreldre er, i tillegg til hvordan stemningen mellom personale og elevene seg imellom blir (Bergem, 2014, s.128). Med andre ord er skolekulturen det som foregår sosialt på en skole, men også hvordan man interagerer mellom de ulike personene som må forholde seg til en skole, som foreldre seg imellom, kollegaer seg imellom og elever ovenfor andre elever, og alle disse personene seg imellom også.

Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider at skolekultur handler om hvordan kulturen på den enkelte skole er, med tanke på hvor høy grad av åpenhet, felles mål og verdier det er, og viljen til å dele kunnskap og erfaringer ved bruk av god kommunikasjon mellom ansatte (Udir, 2021). Dette legger til rette for hvordan man snakker med og om elevene man har på skolen, men også hvordan de enkelte lærerne snakker sammen og hvordan miljøet er for å dele erfaringer som kan handle om utfordrende adferd, fag, og hvilke normer og verdier man skal ha i felleskap på den enkelte skole. Det er ledelsens ansvar å skape og ivareta en god skolekultur. Det blir beskrevet videre fra Utdanningsdirektoratet at man må ha ansatte som skal være gode rollemodeller. I tillegg er det naturlig å tolke begrepet skolekultur slik at der de ansatte snakker sammen og deler erfaringer (om det er faglig eller sosialt) er bedre rustet

til å håndtere sosiale utfordringer i felleskap. Videre skriver Utdanningsdirektoratet at kultur er det som *faktisk* skjer. Om man opplever krenkende ord eller handlinger må man få bukt med dette sammen, både sammen som ledelse, lærere og assistenter (Udir, 2021). Om man har utfordrende atferd og skal få bukt med dette må holdningene og forventningene til alle ansatte på skolen være lik. Dette vil i førsteomgang dreie seg om hvordan man slår ned på språkbruk, men man kan også se til hvilken kultur man har for å rapportere uønskede hendelser, som vold, krenkende ord eller andre handlinger som utfordrer den enkelte ansatt, elev eller forelder.

Når man begynner i jobb etter en profesjonsutdanning kan dette ofte være et krevende og overveldende møte. Praksissjokk er et begrepet som er blitt brukt for å beskrive dette. Praksissjokket er noe man kan møte allerede under utdannelsen, da gjennom det første møtet med praksisfeltet. Bergem (2014) skriver at mange lærere føler seg dårlig rustet når man møter konflikter og hvordan man skal løse dem. I tillegg viser han til at man etter endt lærerutdanning har utfordringer når man har motsetninger blant elever, og man i liten grad får hjelp til å løse skole-hjem-samarbeid (Bergem, 2014, s. 109). Man kan med andre ord som nyutdannet lærer få et lite sjokk, eller bakoversveis, over hva man møter i yrket. Man har kanskje blitt skånet for det mest utfordrende når man har vært i praksis gjennom studiet, og ikke blitt godt nok rustet til å håndtere konflikter, utfordrende situasjoner eller foreldre som krever sitt når man kommer ut i arbeid etter endt utdanning.

2.4.1 Ivaretagende strukturer

I min problemstilling spør jeg hvordan lærere som opplever utagerende atferd opplever å bli ivaretatt, og jeg vil her redegjøre for noen teoretiske innfallsvinkler til hvordan ledelse, kollegaer, eller egen resiliens kan være slike ivaretagende faktorer.

Det er lederens eller arbeidsgivers ansvar å beskytte deg mot fysiske og psykiske skadevirkninger. Men i tillegg må det legges til rette for en helsefremmende og meningsfylt arbeidshverdag. Om man har arbeidsoppgaver som man ikke føler man rekker over, så vil dette påvirke stressnivået til den ansatte. Man kan, om man ikke klarer å komme ajour, og i tillegg opplever stressende og krevende situasjoner, oppleve å bli utbrent eller utmattet. De aller fleste ansatte ønsker å være pliktoppfyllende ansatte, føle seg flinke og de fleste ønsker

også å mestre sitt arbeid (Johannessen & Bakken, 2023 s.203). Om en skole har elever med til stadighet utfordrende atferd, er det viktig at ledelsen er med på å lage planer og sette tiltak for hvordan lærer, medelever og eleven kan bli ivaretatt i en klassesituasjon.

Kollegastøtte er et punkt til som blir nevnt i boken til Johannessen og Bakken, der sier de at gode kollegaer er uvurderlige. Da har man noen man kan dele historier og opplevelser sammen med, både på godt og vondt. Det forfatterne understreker når det kommer til kollegastøtte er at man også har et uformelt felleskap, hvor man bygger relasjon gjennom å snakke om andre ting en jobb. Kollegaer har et felles ansvar for å skape det felleskapet og man har i tillegg et formelt ansvar for å ta vare på hverandre. Når man har vært i en krevende situasjon, vil det også med stor sannsynlighet være utfordrende å reflektere over egen praksis. Da kan man ha stressreaksjoner som bidrar til at det er vanskelig å reflektere. Om man får satt seg ned sammen med kollegaer, og reflektere rundt hendelsene sammen med dem, som ikke har vært emosjonelt aktiverte under hendelsen som den ansatte har opplevd, kan det bidra til at stressaktivering blir dempet ifølge Johannessen og Bakken (Johannessen & Bakken, 2023 s.205). Da kan man tenke både tilbake og fremover og knytte disse kunnskapene man har dannet seg sammen til å skape nye erfaringer. Disse samtalene trenger man tid til å kunne gjennomføre, det kan ikke bli tatt på vei fra en undervisningstime eller over en kjapp kopp kaffe, men man må ha tid til å sette seg ned å snakke rundt de situasjonene man har opplevd.

Det tredje punktet som Johannes og Bakken skriver om er selvivaretakelse. Det er rett og slett at man må ivareta seg selv, men dette må skje i samråd med kollegaer og ledelse. Dagen må være organisert slik at man har mulighet til å få reelle pauser, og sørge for at det blir en balanse med tanke på reell arbeidstid, arbeidsoppgaver og krav. Det kan også være andre emosjonelle utfordringer man tar med seg, for eksempel fra hjemmebane, som gjør at det blir krevende å ha nok overskudd til å håndtere en hel klasse og i tillegg ha elever som utfordrer læreren (Johannessen & Bakken, 2023, s.205)

2.4.2 Hva skjer i etterkant av en voldsepisode?

Men hva skjer med læreren etter en voldsepisode? Med tanke på at statistikk viser at vold er en utfordring mange kan oppleve i skolen, har det blitt forsket forholdsvis lite på hva som kan skje over tid, men også rett etter en situasjon hvor det har vært fysisk krenkelse.

Lillevik og Øien lister opp i sin bok *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen* (2020), en liste over normalreaksjoner man kan oppleve etter voldshendelser.

Kort tid etter en alvorlig hendelse kan personen som opplever krenkelse blant annet oppleve å bli sint, man kan føle på redsel, gråt, man kan få muskelspenninger, maktesløshet og forvirring. Etter litt lenger tid kan personen som har opplevd en alvorlig hendelse oppleve sosial isolasjon, vedvarende angst, søvnvansker, påtrengende minner og man kan i tillegg tvile på sin egen mestringsevne. Dette er noen av flere reaksjoner man kan oppleve (Øien & Lillevik, 2020, s.78). Med andre ord er det normalt at man kan bli innesluttet, og at man tar med seg disse psykiske utfordringene med til hjemmearenaen. Det kan i tillegg gå utover personens selvfølelse, som igjen kan gjøre at man ikke gjør en best mulig jobb når man igjen kommer på jobb og når man for eksempel neste undervisnings-økt.

Om man opplever å gå i en form for kontinuerlig alarmberedskap, eller overaktivering som Isdal (2022) kaller det, kan man få belastningssymptomer som slitenhet og utmattelsessymptomer, økt blodtrykk, fordøyelsesproblemer, søvnproblemer og muskelspenninger som vondt i nakke skuldre og rygg. Man kan få lystproblemer og utfordringer med følelseshåndtering (Isdal, 2022, s.106). Isdal uttrykker i dette avsnittet at de psykiske utfordringene man kan utvikle i tillegg kan slå ut fysisk for en person som opplever denne formen for reaksjon, og videre kan man oppleve å bli utbrent om man opplever høy grad av psykisk eller fysisk utfordrende situasjoner på arbeidsplassen sin.

Isdal referer til Weiss (2004), hvor det er fire faser i som bygger opp mot en utbrenthet. Første steg ifølge Isdal, er der man er engasjert i arbeidet og har entusiasme, og høy grad av motivasjon. Man bruker i tillegg kanskje fritiden sin på å lese fagartikler og vier mye av tiden sin til å forberede seg til jobb (Isdal 2022, s.128). Det Isdal viser til her er at man er en

engasjert arbeidstaker, som ønsker å gjøre en best mulig jobb der man er, man kan ønske å faglig oppdatere seg og man er meget engasjert i sitt arbeid.

I andre fase opplever man en stagnasjon, der jobben føles som en rutine. Man synes ikke at jobben er like spennende og utfordrende. Den ansatte blir i større grad opptatt av aktiviteter som foregår utenom jobben (Isdal, 2022, s.128). Med andre ord vil den ansatte miste noe av det engasjementet som var nevnt i første fase, og jobben er ikke lenger det viktigste i livet til personen. Når man dette punktet vil man i tillegg ofte ikke ønske å oppdatere seg faglig lenger.

Tredje fase blir beskrevet som frustrasjon. Man begynner da å utvikle en håpløshet og man kan bli frustrert på de menneskene man skal hjelpe i jobben sin. Man kan ofte føle seg misfornøyd og ulykkelig (Isdal, 2022, s.128). Innenfor denne fasen vil den ansatte som når dette punktet, føle seg mindre lykkelig i arbeidet, men i tillegg vil den frustrasjonen som er nevnt her også gå utover jobben man gjør, og i tillegg kan dette da bli en ond spiral som kan føre til neste og siste fase.

Fjerde fase er nå man føler en form for apati. Den ansatte går på autopilot, man opplever liten grad av energi og initiativ både på arbeidsplassen og privat. Man tenker i stor grad på å slutte i jobben (Isdal, 2022, s. 128). Dette kan bli ytterste konsekvens om man opplever mye vold eller føler at man har mangel på kontroll og innflytelse, eller for høy arbeidsmengde. Dette kan da også påvirkes av at man ikke føler seg ivaretatt. I ytterste konsekvens kan det innebære at man slutter i jobben og at man har utfordringer både på hjemmebane og på arbeidsplassen.

2.5 Relasjonskompetanse og hva den kan innebære

Hvordan kan man unngå utfordrende atferden i første omgang? Det er ikke en enkel oppskrift, men det å ha en relasjon til elevene er alfa og omega ifølge Drugli (2012, s. 55). Man vil sjelden slå noen man liker, og dermed innebærer det å ha en god relasjon med elevene å hindre vold og utagerende atferd. I kapitel 2.2.2 skrev jeg om ulike triggerpunkter,

og om man har lært seg å kjenne de ulike fasene og hva som kjennetegner disse kan man ha mulighet til å få stoppet utfordringene før det eskalerer.

2.5.1 Relasjonskompetanse

I Kinges bok *Utfordrende adferd i skolen* (2022) er det flere praksishistorier fra både ansatte i skolen, og tidligere elever som har vært utfordrende. En historie er fra en mann som har jobbet med en da tolv år gammel elev som utfordrer. Det som denne voksne ønsker er å få innblikk i hva som gjør at en elev har utfordrende adferd, og hvorfor denne eleven har verbale utfordringer. Kinge trekker fram det som hun mener er den viktigste faktoren for å skape en god relasjon: åpenhet, nysgjerrighet og at man har et ekte ønske om å forstå, altså at man bryr seg (Kinge, 2022, s. 64). Det merker eleven også fort, om man virkelig bryr seg.

Andre aspekter som handler om hvordan man kan skape en god relasjon er ulike egenskaper som en voksen bør ha på plass. Det er at man er empatisk, følelseshåndterende, konflikthåndterende, anerkjennende, åpen og involverende, forutsigbar pålitelig, tydelig og at man kan bruke humor (Fallmyr, 2017, s. 37). Fallmyr skriver at det er tre nivåer av relasjonskvalitet, disse er grei relasjon, god relasjon og utviklende relasjon. Kjennetegn for at man har en utviklende relasjon er at man kan huke av for de fleste av egenskapene som nevnt over (Fallmyr, 2017, s.40). En viktig faktor er gode relasjoner i klasserommet, det er godt dokumentert at elever lærer bedre av lærerne de har en god relasjon til. En elev-lærer-relasjon handler om god balanse mellom positive og negative hendelser, og det er viktig med flest gode hendelser, men det er ikke umulig å ha en god relasjon mellom lærer-elev, selv om det forholdet har hatt noen negative hendelser eller utfordringer (Ogden, 2012, s. 30). Med andre ord er det viktig for elevens læringsutbytte at man har en god relasjon mellom lærerne og elevene for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Dette er det den voksne, som er en profesjonsutøver, som må i størst grad jobbe for å tilrettelegge denne.

Også Ogden (2009) sier at for å arbeide og tilrettelegge for utfordrende elever er det viktig å etablere en god og positiv relasjon, dette kan igjen skape en tillit. Elevene som utfordrer har ofte mange dårlige erfaringer med lærere, og disse elevene trenger å bli overbevist om at de kan stole på læreren sin (Ogden, 2009, s. 197). For å jobbe med utfordrende elever må man

jobbe med å styrke tillitten som denne elevgruppen har til lærere, og ta seg god tid til dette. Her vil det også være viktig med støtte fra kollegaer og ledere for å kunne oppnå en god relasjon til disse elevene.

Både Kinge og Ogden påpeker at man må ta samtalen med barna i fredstid. Det er for sent eller feil tidspunkt å jobbe med relasjon ovenfor eleven, når den først har utagert. Det er i ettertid eller i forkant man kan jobbe med empati, anerkjennelse og mentalisering (Kinge, 2020, s.119).

2.5.2 Dialog med elevene

Mange lærere kan føle at de bruker mye tid til å snakke til elevene, løse konflikter, avverge konflikter eller mekle, uten at det nødvendigvis fører til noen endring. Kinge skriver i sin bok *Utfordrende adferd i skolen* (2020), at en av de tiltakene som er mest effektive er å benytte seg av dialog. Det gjør at læreren som benytter seg av dette i, får en forståelse for denne formen for tilnærming. Den dialogen som Kinge viser til er en form for kommunikasjon som handler om at man skal forstå hverandre i et felleskap (Kinge, 2020, s. 115). Som nevnt sier Kinge (2020), at man bør ha en dialog med elevene. Da er det viktig å ha denne dialogen i fredstid, altså når eleven er mottagelig for en samtale.

3 Metode

Metode kommer opprinnelig fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man skal følge en gitt vei mot et gitt mål. Ser man til samfunnsvitenskapelig metode handler det om å få et innblikk i en sosial virkelighet, og om hvordan man skal få informasjon om denne virkeligheten og deretter hvordan man skal bearbeide denne informasjonen. Informasjonen analyseres og samfunnsvitenskapelig metode handler da om hvordan man benytter seg av denne informasjonen for å kunne fortelle oss samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et.al, 2016). Dette kapitlet redegjør for min metodiske tilnærming i oppgaven. Først skal jeg beskrive det vitenskapelige grunnlaget, deretter begrunnelse for valg av metode, før jeg forteller litt om utvalget mitt og hvordan jeg har benyttet meg av den empirien jeg har innhentet, før jeg avslutningsvis i kapitlet gjør rede for studiens kvalitet og mine etiske tanker rundt denne studien.

3.1 3.1 Fenomenologi

Begrepet fenomenologi har sin opprinnelse fra det gresk, fra verbet *phainestai*, som oversatt til norsk blir *læren om fenomenet*. Dette er både en filosofisk og en kvalitativ metodisk tilnærming. Det innebærer i denne studien å utforske og videre beskrive et utvalg læreres opplevelse av temaet i min oppgave (Johannessen et.al, 2016, s.78). Fenomenologisk metode brukes til å forstå informantenes verden, og målet er å få et innblikk i hvordan mine informanter opplever sin hverdag. For å forstå og å få en forståelse av et fenomen er det viktig å ta utgangspunkt i informantenes virkelighet.

I dette prosjektet er målet mitt å få et innblikk i hvordan lærere opplever utfordrende atferd i skolen, og hvordan disse lærerne blir ivaretatt etter denne typen atferd. Det blir da viktig å lytte etter hva informantene selv beskriver. Jeg har i utgangspunktet min egen oppfatning av hvor godt lærere blir ivaretatt, men må legge vekk mine tanker rundt temaet når jeg får mine informanters innblikk i problematikken. Med tanke på at jeg i dette prosjektet skal undersøke om lærere har opplevd utfordrende situasjoner i sin arbeidshverdag og hva som har skjedd i etterkant, må jeg ta utgangspunkt i hva informantene selv har opplevd, og benytte meg av dette i oppgaven. Så min oppgave gjennom prosjektet er å få et innblikk i informantenes subjektive opplevelser og få en bedre forståelse av hva deres opplevelser innebærer.

3.1.1 Valg av metode

Når man skal velge metode, er det to hovedgrupper man kan velge mellom, enten kvalitativ eller kvantitativ. Dette er de to hovedskillene i samfunnsforskning. Jeg søker i dette prosjektet et innblikk i hvordan lærere blir fulgt opp *etter* utfordrende situasjoner i skolen. Det kan bli innviklet å få gjort dette gjennom spørreundersøkelse eller observasjon, fordi det er varierte og personlige erfaringer, som avhenger av de mange ulike ivaretagende strukturene jeg har beskriver i kapittel 2. Dette kan være vanskelig å fange opp i en spørreundersøkelse, og derfor har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju.

Når jeg har valgt en kvalitativ metode som intervju, er dette for å kunne gå i dybden i hvordan ulike lærere føler seg ivaretatt. Gjennom disse intervjuene kan jeg få et innblikk i hvordan disse lærerne selv føler at de har blitt ivaretatt og jeg kan i tillegg få historier som forteller ulike erfaringer man kan møte i skolen. Tanken med mine intervjuer er å få en dialog som kan fortelle meg hvordan man kan møte de ulike utfordringene man møter i skolen, men også da i tillegg få høre mitt utvalg av lærere sine tanker rundt hvordan man har blitt ivaretatt og hvordan disse kunne ønske seg ivaretatt når det kommer til utfordrende situasjoner som man kan møte i løpet av et arbeidsliv som lærer (Johannessen, et al. s.146). Jeg har valgt bort aksjonslæring, kvantitativ tilnærming og observasjonsstudier, fordi jeg ikke tror det vil gi det samme innblikket som jeg får når jeg intervjuer mine informanter.

3.2 Semistrukturert intervju som metode

Den intervjuformen og metoden som jeg har valgt å benytte meg av gir i større grad en informant mulighet til å uttrykke seg fritt og friere enn hva et tradisjonelt spørreskjema kan. Det kan i tillegg være en fordel å intervju en-til-en når man skal snakke om temaer som er mer intimt eller personlig, og det bidro til at jeg har valgt å ha personlige intervju fremfor gruppeintervju (Johannessen, et al. S.146).

Intervjuene som jeg gjennomførte i denne studien, er semistrukturerte eller delvis strukturerte. Det innebærer at jeg laget en intervjuguide som jeg har fulgt, men om intervjuobjektet kommer med informasjon som ikke var planlagt i intervjuguiden, men som allikevel kunne passe inn i min oppgave, valgte jeg ikke å avbryte dette, men la informanten snakke videre. (Johansen et.al. s.148).

Da jeg intervjuet i mitt prosjekt var jeg priset lykkelig for at mine informanter i det hele tatt ønsket å delta. Jeg måtte derfor så langt det lot seg gjøre møte mine informanters forventninger. Jeg måtte tilrettelegge for en trygghet, men også legge til rette for at det blir minst mulige utfordringer for informantene. Det kan ha både negative sider og positive sider ved å ha intervjuet på lærerens arbeidsplass. Den positive siden ved å ha det på skolen som læreren jobber, er at da slipper vedkommende å reise. Den negative siden kan være at informantene kan føle på de utfordrende episodene som blir snakket om under intervjuet, blir mer krevende å snakke om, med tanke på at man kan sitte i de samme lokalene som har vært arena for utfordrende opplevelser (Tjora, 2021, s.137)

3.3 Utvalg

I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av et snøballutvalg for å rekruttere informanter. Et snøballutvalg innebærer at jeg har forhørt meg med personer jeg kjenner, som jobber eller har jobbet i skolen, om de har kjennskap til noen som har erfaringer med det jeg ønsker å sette søkelys på i mitt prosjekt (Johannessen et.al, s. 120).

I og med at jeg i mitt prosjekt handler om et tema som kan være noe utfordrende å snakke om og at det kan ha en form for stigma, så faller også mitt utvalg inn under det som blir omtalt som taktisk rekrutering (Johannessen, et.al, s. 123). Dette med tanke på at jeg ønsker å finne lærere som har opplevd vold i skolen og hvordan disse hadde blitt ivaretatt. Jeg kan ikke se bort ifra at det blir en delvis homogen gruppe lærere som har opplevd dette. Det hadde antageligvis kunne gitt andre funn om jeg hadde intervjuet mannlige lærere på for eksempel mellomtrinn eller ungdomstrinn, eller i andre geografiske områder.

3.4 Intervjuguiden

En intervjuguide brukes i intervjuer som blir avholdt fysisk, i gruppeintervjuer og både semistrukturerte og strukturerte intervjuer. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men generelle spørsmål og temaer som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al. 2016, s. 149). Intervjuguiden som jeg har laget til dette prosjektet har jeg delt i tre deler, den første delen er en form for oppstart som i utgangspunktet er enkle spørsmål, hvor jeg stiller spørsmål som er enkle å svare på, som alder, utdanning, antall skoler og antall år læreren har arbeidet i skolen.

Videre i intervjuguiden spør jeg generelt om hva læreren legger i begrepet utfordrende atferd og om læreren opplever at utfordrende atferd er et tema i skolen. Etter denne oppvarmingen, går jeg dypere i materien og spør om vedkommende har vært i situasjoner som den føler har vært utfordrende, før jeg eksplisitt spør om læreren har opplevd vold. Deretter dypere inn i dette om hvordan de føler seg ivaretatt etter slik atferd i skolen, og hva informantene skulle ønske at hadde blitt gjort annerledes. Jeg spurte i tillegg hva informantene hadde av kursing og hvordan de følte seg rustet i møte med den type adferd. Mot slutten av intervjuet spør jeg om informanten har noe å tilføye rundt temaet vi har snakket om.

Jeg har til slutt valgt å runde av intervjuet med å spørre læreren hva som gjør at læreryrket er noe læreren trives med. Dette for at informanten ikke skulle gå ut av intervjuet med en følelse av at man kun har snakket om de krevende tingene i arbeidet, fordi informantene også kunne huske på det fine med det yrket de har valgt, og ikke skulle gå ut av intervjuet med kun negative tanker rundt det å være lærer.

3.4.1 Pilotintervju

Det kan være en fordel å gjennomføre noen pilotintervjuer eller testintervjuer før man starter den ordinære intervjuene. Da får man øvet seg på intervjusituasjonen, hvordan man håndterer ulike svar og man finner i tillegg ut om teknikken som man benytter seg av fungerer som det skal og om intervjuteknikken og intervjuguiden fungerer som jeg har forestilt meg i forkant av intervjuet (Johannessen et. al. 2016, s. 155). Det kan være krevende å intervju

informanter man ikke har møtt tidligere og med tanke på at dette er en masteroppgave, er dette ikke en form for intervju jeg har bedrevet tidligere. Men fordi et intervju om den tematikken jeg undersøker i min oppgave kan være krevende å snakke om, hadde jeg i forkant to pilotintervjuer. Disse intervjuene ble gjennomført med lærere som jeg kjente fra tidligere, og som til en viss grad hadde opplevd utfordrende adferd i sin arbeidshverdag. Ved hjelp av dette fikk jeg testet ut intervjuguiden, og øvd meg på å intervju. Jeg prøvde ut opptakutsyret og utbedret intervjuguiden der spørsmålene var uklare eller samtalen ikke fløt godt (Sollid, 2013, s. 131). Dette bidro til at jeg i forkant av intervjuene var godt forberedt, og gjorde meg tryggere til å bruke intervju som metode, og jeg ble godt kjent med intervjuguiden. I tillegg kunne jeg bygge meg opp en formening om hvordan jeg kunne stille spørsmålene og til sammen la dette til rette for å optimalisere intervjusettingen.

3.5 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervjuer ble gjennomført i mars 2023. Intervjuene foregikk på ettermiddagen ulike dager, de dagene det passet informantene. På morgningen samme dag som intervjuene var avtalt sendte jeg en SMS med påminnelse om intervjuet og spurte i tillegg om det var noen drikke eller søtsaker informantene kunne tenke seg i forbindelse med intervjuet. Dette for å skape en god og avslappet atmosfære, men også får å se til at informantene var klare for intervju.

Intervjuet ble dokumentert gjennom lydopptak med diktafonappen, som krypterer intervjuene. Dette for at jeg skulle slippe å notere gjennom hele intervjuet og for at jeg skulle få mulighet til å vie hele min oppmerksomhet til informantene og våres samtale. Dette blir gjort fordi det er umulig å huske alt som har blitt sagt i løpet av intervjuet, og det ble gitt samtykke fra intervjuobjektene til å gjøre dette. Jeg hadde også fått tillatelse til å bruke diktafon gjennom søknaden til å gjennomføre forskingsprosjektet som ble behandlet av SIKT (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD).

Jeg har i forkant av intervjuene sendt informantene et informasjonsskriv om hva studien innebærer, hva jeg skal stille spørsmål om, i tillegg til informantenes rettigheter og hvordan

jeg behandler empirien som jeg innhenter. Dette informasjonsskrivet leser jeg også høyt i oppstarten av intervjuet. Etter at jeg har informert om intervjuet sier jeg eksplisitt at læreren ikke skal oppgi skole eller personer som kan være naturlig og nevne ikke skal bli nevnt, dette med tanke på taushetserklæringen som en lærer må undertegne for å jobbe i skolen

3.6 Databehandling

Etter at alle data var innhentet, altså da jeg var ferdig med mine intervjuer, ble min oppgave å få organisert denne empirien, gjennom først å bearbeide, deretter å kategorisere og til slutt analysere mine funn.

Etter intervjuene var jeg avhengig av å få gjort om intervjuene fra lydfiler til rådata, som da innebærer å transkribere. Det blir nærmest en overføring av rådata til lange tekstfiler, der jeg skriver ned samtalene (Befring, 2020, s. 96). Når jeg valgte å transkribere så jeg bort fra pauser, intonasjon og tenkepauser i intervjuene, men transkriberte ellers tilnærmet ordrett hva informantene hadde sagt, og har bare ryddet bort enkelte småord og gjentakende ord for å øke lesbarheten. Transkriberingen gjorde jeg samme uke som jeg hadde intervjuene, dette for å ha intervjuene friskt i minne. Men jeg hørte også gjennom intervjuene samme dag som jeg hadde gjennomført dem, for å gjøre meg bedre kjent med svarene og om det var noe jeg burde endre i de neste intervjuene.

Jeg benyttet meg av programmet NVivo til å systematisere intervjuene mine. Jeg la da inn de transkriberte intervjuene inn i programmet, og leste igjennom intervjuene, og om det var noe jeg syntes var uklart, hørte jeg igjennom intervjuene, for å rette opp uklarheter. Dette gjorde jeg da for å få strukturert og gruppert dataen inn i temaer og stikkord som tar for seg mitt prosjekts problemstillinger. Dette nevner Befring i sin bok *Kvalitative forskningsmetoder* (2020), at kan være med å styrke forutsetningene for å finne det sentrale innholdet innenfor gitt tematikk (Befring, 2020, s.97). Jeg fikk gjennom denne tematiske gjennomlesningen fanget opp sentrale sitater som jeg kunne ta utgangspunkt i oppgaven.

Jeg analyserte dataene tematisk, ved at jeg kodet de ulike intervjuene opp mot hverandre så jeg fikk et innblikk i hvordan de ulike intervjuene samsvarte eller ga motstridende svar. Da får jeg et bedre innblikk i dataene som jeg kan benytte videre inn i min oppgave. Jeg ga de ulike temaene farger slik at jeg kunne enklere finne frem til de funnene som var interessante i min oppgave.

3.7 Analyseprosessen

Begrepet analyse er fra gammelgresk og oversatt betyr det *å løse* (Anker, 2020, s. 17). Når jeg har analysert i mitt prosjekt, har jeg stilt meg spørsmålet om hvordan dette kan forklare meg hva det empiriske materialet mitt forteller meg om min problemstilling?

Anker deler analyseprosessen i fire faser, der den første fasen er når man henter inn empirien. Altså samtidig i mitt tilfelle med intervjuer, under intervjuene gjorde jeg notater for meg selv. Videre gjorde jeg notater over svar som jeg syntes var spennende og for å minne meg selv på hva jeg følte under intervjuet og at jeg kan minne meg selv på dette når jeg jobber videre med analysen. I den andre fasen velger man ut materialet man ønsker å benytte seg av til videre analyse, mens i tredje analysefase ser man primært etter mønstre og ulikheter, da uten å forholde seg i noen særlig grad til teori. I fjerde og siste del trekker man aktivt inn teoriperspektivene og det blir da det som kommer fram i drøftingsdelen av oppgaven (Anker, 2020, s.20). Så med andre ord er første del under intervjuet, andre del etter intervjuet og jeg bestemmer meg for hva jeg ønsker å benytte meg av, mens i tredje del ser jeg på de funnene jeg har uten å trekke inn teori. I siste del blir det en drøfting med teori opp mot min egen empiri.

3.8 Studiens kvalitet

I forskning bruker man ofte begrepene validitet og reliabilitet, men Anker har i sin bok *Analyse i praksis* (2020) lansert begrepene gyldighet og pålitelighet som alternativer (Anker, 2020, s. 108). Jeg velger å forholde meg til Ankers begreper om gyldighet og pålitelighet, fordi jeg oppfatter dem som noe enklere og lettere forståelige.

3.8.1 Gyldighet

Når man snakker om gyldighet, så er det snakk om hvor reelle mine funn er, med tanke på fenomenene som jeg har forsket på. Det innebærer at jeg ikke kan ta utgangspunkt i at disse funnene representerer hvordan samtlige lærere i Norge opplever sin arbeidshverdag. Med tanke på at jeg har intervjuet bare tre ulike lærere, som alle *har* opplevd vold når de har

arbeidet i osloskolen. Det kan være at endel lærere kjenner seg igjen i hva jeg har kommet frem til, men at dette ikke gjelder for samtlige lærere. Men de funnene jeg har, er virkelige for de som blir intervjuet. Ser man til data som nevnt i innledningen min er det åpenbart at ganske mange lærere har opplevd lignende ting, da det kommer frem at hver fjerde lærer opplever vold i løpet av sin arbeidskarriere. Det er et lite utvalg av lærere som er intervjuet, og det blir da en liten del av populasjonen, som i tillegg utgjør en homogen gruppe (altså liten variasjon i gruppa) (Befring, 2020, s. 108). Dette gjør at det er noe som jeg må være bevist på når jeg viser mine funn, og det er heller ikke mulig å generalisere utfra dem.

3.8.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om transparens og hvordan man kan få et innblikk i forskningen som blir gjennomført (Tjora, 2021, s. 263). Jeg gjør dette så langt det lar seg gjøre i min forskning ved at jeg tar utgangspunkt i de svarene jeg har fått fra mine informanter, og benytter meg av mine funn etter analysen som jeg har gjort i etterkant av disse intervjuene. Jeg formidler mine funn gjennom de ulike kategoriene som jeg har valgt å ta utgangspunkt i.

Med tanke på at jeg har benyttet meg av kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer vil de svarene jeg har fått i mitt intervju være påvirket av situasjonen, hvordan jeg stiller spørsmålene, mitt kroppsspråk og den konteksten som skapes gjennom meg og mine informanter være umulig å oppnå det samme, fordi de svarene jeg får skjer i samspill med meg og mine informanter.

Men med tanke på at jeg har redegjort for mitt utvalg, hvordan jeg har bygget opp min intervjuguide og hvordan jeg har analysert og kodet mine funn er dette med å belyse påliteligheten i min studie.

3.8.3 Etske hensyn

En viktig faktor innenfor forskning er de etiske aspektene, særlig hvordan man tar vare på datamaterialet, spesielt ved lyd eller videoopptak (Tjora, 2021, s. 96). SIKT, som tidligere gikk under navnet NSD, er det statlige organet under Kunnskapsdirektoratet som tilser at man opprettholder personvernregler og har god informasjonssikkerhet i kunnskapssektoren. Jeg

fikk tillatelse fra SIKT til å gå videre i forskningen, denne godkjenningen ble gitt 16. februar2023 (se vedlegg 4 og 5).

I forkant av intervjuene underskrev informantene samtykkeskjema. Dette sendte jeg over til informantene på epost, men jeg skrev i tillegg ut samtykkeskjemaer som jeg leste for informantene i oppstarten av intervjuene. På den måten fikk jeg gjennomgått deres rettigheter i forkant av intervjuene, deriblant at informantene til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet, uten at dette ville få noen konsekvenser for dem, og at de ikke trengte å oppgi noen grunn for at de trakk samtykket sitt. Hver enkelt av mine informanter skrev under på samtykkeskjemaet. Disse skjemaene er oppbevart separat fra transkriberte data. Da jeg intervjuet tok jeg opp intervjuene ved bruk av appen diktafon som lagrer lydfilene kryptert og separat fra samtykkeskjemaene og kontaktinformasjonen til intervjuobjektene.

I tillegg til de overnevnte punktene som jeg måtte ta hensyn til, sa jeg eksplisitt i oppstarten av intervjuene at informantene måtte huske på sin taushetsplikt og jeg har gitt de fullstendig diskresjon hvor jeg ikke har uttrykt hvor informantene jobber. I tillegg ble informantene bedt om å ikke gi meg opplysninger om enkelt episoder, med enten navn, alder, diagnose eller andre opplysninger som kunne gjøre at jeg fikk sjanse til å gjenkjenne tredje parter, dette med tanke på kollegaer, ledere eller elever. I tillegg ble mine informanter anonymisert ved at jeg ga de fiktive navn og jeg henviser ikke til hvilken skole den enkelte informant er eller har vært ansatt ved.

4 Funn

Etter å ha analysert mine funn, kategoriserte jeg disse og kom fram til fire ulike temaer som jeg har valgt å sette søkelys på, det var først utfordrende adferd, deretter ivaretagelse, da med underkategorier som omhandlet kollegiet, ledelsen og andre faktorer. Det tredje temaet var kompetanse og herunder praksissjokk. Fjerde tema var rapportering og underrapportering. For å få et innblikk i hvor lærerne står fikk jeg noen forhåndsopplysninger fra disse i starten av intervjuet. To av informantene hadde grunnskolelærerutdanning, mens den siste informanten var i utgangspunktet førskolelærer, men hadde bygget på denne utdannelsen for å kunne arbeide som kontaktlærer i skolen. De to lærerne som hadde grunnskolelærerutdannelsen hadde jobbet i skolen i underkant av fem år, mens den siste informanten hadde arbeidet i skolen i 16 år. Samtlige av informantene hadde kun jobbet på småtrinnet, altså fra første til fjerde trinn. Jeg hadde som nevnt intervjuene i løpet av en uke i mars 2023 og ga deretter informantene de fiktive navnene Ada, Benedikte og Caroline (ABC), ut ifra hvem jeg intervjuet først, så informant Ada ble intervjuet først, Benedikte var det andre intervjuet og Caroline var det tredje og siste intervjuet. Ada og Benedikte var de to med grunnskolelærerutdanning, mens Caroline var den som hadde jobbet lengst, og hadde førskolelærerutdanning i tillegg til påbygning.

4.1 Utfordrende atferd

Samtlige av informantene uttalte at de hadde opplevd episoder med utfordrende atferd. Alle hadde blitt fysisk krenket, ved slag, spark, bitt eller blitt kastet gjenstander etter. Ada informerte at det var en stund siden hun hadde opplevd dette, men at det var noe som forekom regelmessig på den skolen hun arbeidet på.

Men da når elevene var litt yngre og ved min forrige skole så kom det til et punkt hvor jeg er ikke la merke til at det ble slått lenger

Dette er Adas svar da jeg spurte om hun hadde opplevd vold i sin arbeidshverdag.

Benedikte uttrykte at det hadde ikke vært mye vold, men at det var daglige utfordringer med utfordrende atferd, men ikke fysiske krenkelser i det siste. Hun hadde derimot hatt store utfordringer med en elev som hun hadde tidligere.

slag, spark dytting, elev som har knukket noen fingre- ikke på meg- men på en assistent. Så der har det vært mye. Skriking lugging, løping, skrike opp i øret og oppe i ansiktet.

I tillegg hadde Benedikte hatt en elev som hadde vært utagerende i perioder, det var primært knyttet opp mot tider på året. Det var spesielt i periodene som nærmet seg skoleferiene at denne eleven hadde mye utagerende atferd med vold. Det hadde vært mange hendelser i forkant av feriene, men det hadde ikke forekommet de siste skoleåret. Benedikte gikk da i forkant av de tidene hun visste at det nærmet seg disse periodene.

Caroline hadde ikke opplevd vold i det siste, men at det som var mest utfordrende for henne i den siste perioden var utfordrende og seksuelt ladet språk, hvor hun opplevde at elevene forsøkte å vippe henne av pinnen ved å utfordre hverandre til å si veldig drøye ting til hverandre.

Caroline: Forrige uke så hadde jeg noen gutter som løp rundt og lekte pulehar'n. Da kjente jeg at jeg bare...

Mats: Det er da altså tredjeklassinger., så de er 8 år gamle. Og leker pulehar'n.?

Caroline: Ja, da kunne man velge om man vil bli tatt forfra eller bakfra.

Etter at Caroline fortalte dette fulgte hun opp med at det var stygg språkbruk som ble brukt av enkelte elever i klasserommet også.

Caroline: Og også litt, jo drøyere hva du tør å si i klasserommet, jo kulere er du. Så nå har jeg 2- 3 gutter som jeg er på en måte, holdt på så si, slakter totalt hver gang jeg hører noe bare fordi det eskalerer så sykt. Kjempefort.

Caroline hadde også opplevd å blitt slått ned av en elev foran klassen sin, når hun skulle ta imot klassen i døra etter et friminutt. Hun ble slått i mellomgulvet så hun gikk ned for telling foran hele klassen sin. I ettertid av dette gikk Caroline rundt å så seg over skulderen fordi hun var bekymret for å møte denne eleven i gangen.

Med andre ord har alle informantene opplevd både fysisk vold, utfordrende språkbruk og opplevd latent vold. Det som kom frem fra informantene var at det var endel utfordrende adferd i skolen, og dette var noe som var i perioder. Det var gjennomgående for alle at de opplevde dette både på sitt trinn, men også ved andre trinn på skolen. Det kom frem at det var noe som man snakket om i ulik grad. Men Caroline, som var den informanten som hadde lengst fartstid som lærer, følte at man i større grad snakket om utfordrende adferd i skolen nå. Det hadde kommet mer på dagsorden de siste årene.

4.2 Ivaretagelse

Når jeg nå skal beskrive ivaretagelse vil jeg i utgangspunktet se på to ulike former for ivaretagelse, ivaretagelse fra ledelse, som da enten er nærmeste leder eller rektor, og deretter se på i hvilken grad mine informanter har blitt ivaretatt av kollegaer.

4.2.1 Ivaretagelse fra leder

Det som var tydelige funn, var at to av informantene følte seg godt ivaretatt. En i mindre grad. De to som følte seg godt ivaretatt, var Caroline og Ada, mens Benedikte i liten grad følte seg ivaretatt av ledelsen:

Nei jeg tenker jo ledelsen er alfa og omega fordi jeg er jo på jobb og de kunne nok ha gått litt mer inn og støttet mer enn hva de gjorde. Og det opplevdes jo bare som negativt og så var det en skole som hadde mange andre utfordringer også.

Ved forrige skole som Ada jobbet på følte hun seg lite ivaretatt, og jeg fikk inntrykk i at det var hovedårsaken til at hun valgte å bytte arbeidsplass. Det hadde vært endel situasjoner på

arbeidsplassen til Ada, hvor det hadde vært utfordringer, både i hennes klasse, men også på andre trinn enn det hun jobbet på.

Ada fortalte at det som har skjedd på den skolen hun arbeider på ved dette tidspunktet, var at man fikk igangsatt en handlingsplan som gjorde at man til enhver tid hadde mulighet til å ringe en fra ledelsen, om det var behov for en ekstra voksen. Om det var utagering kunne man ringe ledelsen og de kom så fort man tok kontakt.

Caroline ga uttrykk for at man til enhver tid hadde mulighet til å gå innom leder om det var situasjoner som var krevende. Hun følte at døren alltid var åpen og om man hadde noe man ønsket å snakke med lederen om, var det bare å stikke innom kontoret til nærmeste leder. De gangene det har oppstått alvorlige situasjoner var lederen ivaretagende, ved at man snakket igjennom situasjonene som hadde oppstått, og ledelsen var i kontakt med hjemmet til eleven som hadde utagert.

Benedikte har en annen opplevelse enn de to andre:

Det er ingen hjelp å få. Jeg kan godt si ifra til lederen, men det skjer jo ikke en dritt. Hvorfor gidder jeg å bruke tid på det. Det kan være dårlig ledelse, men jeg vet ikke hvordan det er på andre skoler heller.

Som i sitatet ovenfor sier, så følte hun at hun kunne si ifra til ledelsen, men hun følte i tillegg at det ikke var noe som skjedde, og hun ga uttrykk for at hun gjerne skulle hatt en handlingsplan, tilsvarende den man laget på skolen hvor Ada var ansatt. Der hadde det vært en alvorlig hendelse som gjorde at denne ble innført.

4.2.2 Ivaretagelse fra kollegaer

Samtlige av informantene ga uttrykk for at man følte at kollegaene var støttende når man stod i utfordrende situasjoner. Man kunne møte de ulike kollegaene og få støttende ord og oppmuntring. Dette ble uttrykt ulikt fra de enkelte. Caroline sa:

Jeg synes vi er gode på det da, at hvis du hører noe i gangen, så er det hoder ut av alle klasseromsdører. Så er det litt sånn ikke sant, du skal være litt forsiktig og gripe inn. Så vi har sånne tegn liksom er det er det tommel opp eller tommel ned.

Her gir Caroline uttrykk for at hun i stor grad blir sett av kollegaene sine, og hvis det skjer noe, så føler hun at alle er der for å ta i et tak sammen. Hun ga også uttrykk for at man på arbeidsrommet, der var det en samtalearena hvor det var mulig å snakke sammen om hendelser, og at man hadde galgenhumor rundt de utfordrende situasjonene som hadde oppstått. Man kunne blant annet sitte og vise fram «ukens nye blåmerker».

Benedikte uttalte også at hun følte seg ivaretatt av kollegaene.

Jeg tror kanskje kollegaene mine var mer bekymret for meg. Men, jeg var liksom litt vant med å stå i det. Så det var det bare en hverdag det.

Hun ga uttrykk for at kollegaene var urolig for henne og da spesielt når det var episoder som var krevende. Hun uttrykte at kollegaene var bekymra, men at hun bare måtte holde en maske for å stå i det.

Ada var litt mer positiv når det kommer til hvordan hun blir ivaretatt av kollegaene:

Ja man debriefer jo mye med teamet sitt tenker jeg, og hvis det på en måte skjer noe og det er en sak man må ta. Så er jo det andre på teamet på tilbudssiden og jeg er så heldig at jeg har en assistent da så om jeg må ordne ting eller om jeg har mye greier med en elev, så kan jeg jo bruke assistenten til å ta den samtalen med eleven.

For Ada var det viktig å benytte seg både av de andre lærerne på teamet hun arbeidet på, men også å benytte seg av kompetansen til assistenten hun hadde i klasserommet, som hun følte hadde en annen inngang til elevene, med tanke på at assistenten ofte fulgte elevene både på skolen og på AKS.

Andre faktorer som både Caroline og Benedikte snakket om var at man hadde noen hjemme som man kunne snakke med, og som også ble påvirket av vedkommendes jobb. Caroline uttrykte at hun hadde vekket mannen sin i søvne, da med at hun drømte om hendelser som hadde påvirket henne. Benedikte sa at det var bra at hun hadde noen å komme hjem til, som kunne ivareta henne hjemme, når det sto på som mest.

4.3 Kompetanse og praksissjokk

Det kommer fram gjennom intervjuene at informantene ga uttrykk for at de skulle ønske de hadde større kompetanse til å håndtere utfordrende elever, men også å få et innblikk i hvordan man skriver en individuell opplærings plan (IOP), eller hvordan man samtaler med foreldre.

4.3.1 Relasjonskompetanse

Når det er snakk om relasjonskompetanse er det hvordan man kan skape en relasjon mellom lærer og elev, men også elevene imellom, lærer-foreldre og relasjonen mellom kollegaer, og relasjonen mellom ledelsen og de andre ansatte. Dette er noe som er viktig. Dette er noe som alle mine informanter er samstemte om.

Ser jeg først til hva Ada sier, så sier at hun har en god kommunikasjon med foreldrene og har klart å bygge en tillitt til de gjennom flere år som kontaktlærer for samme elevgruppe. Men også at hun kan ta en samtale med elevene før hun eventuelt kontakter foreldrene for å se en endring i atferd. Som hun selv sier:

Det er veldig viktig på en måte at elevstemmen blir hørt.

I tillegg sier Ada på slutten av intervjuet jeg har med henne at hun har uttrykt til elevene som utfordrer:

Det er handling du gjør, som jeg ikke liker, men det betyr ikke at jeg ikke liker deg.

Når Benedikte snakker om relasjoner sier hun at det har blitt en endring i gruppa og hun har bedre kontroll, dette på grunn av relasjoner. Benedikte uttrykker og at hun har en god

relasjon med hjemmet. Som gjør at man kan ha et felles mål og følge opp elevene i samarbeid med foreldrene. Hun hadde en elev som var utagerende på skolen, og ved det tidspunktet hadde hun ukentlige samtaler med foreldrene.

Når Caroline snakker om relasjoner går hun så langt, at hun sier at hun føler seg som en reservemamma:

Men for meg er det det å være den tryggheten og den støtten. Å vite at de alltid kan komme til meg. Og når man bare jobber på første til fjerde så blir man jo på en måte en sånn reservemamma, på en måte. Og likevel å bare vite at du er den som på en måte gir, eller gjør hverdagen verdifull da. Kanskje det er aller, aller fineste.

Så samtlige av informantene uttrykker at de har gode relasjoner både til elever og foreldre, og at dette er noe de jobber med.

4.3.2 Kompetanse rundt utfordrende atferd

Caroline hadde som nevnt jobbet i mange år og var veldig positiv til all ekstra kursing som ble tildelt. Det har blant annet vært et obligatorisk e-læringskurs for alle lærere i Osloskolen som har tatt for seg vold og trusler i skolen. Dette kurset hadde alle informantene gjennomført. Bortsett fra det, var det forskjellig grad av kursing de hadde gjennomgått. Ada hadde kompetente sosiallærere på sin arbeidsplass og man snakket mye om hvordan man skulle håndtere utfordrende situasjoner sammen, og man diskuterte endel i kollegagruppen. I tillegg hadde hun opplevd at de hadde hatt eksterne kursholdere fra Brusetskollen. Brusetskollen er en spesialskole, som er under Osloskolen. Brusetskollen har tidligere vært et utadrettet ressurscenter som har kompetanse innenfor elever med emosjonelle vansker og barn som viser utfordrende atferd.

Caroline hadde også hatt kursing fra Brusetskollen, og for endel år siden hadde hun hatt holdekurs, som gikk på hvordan man fysisk holder en elev. Det hadde også vært snakk om å få inn enda mer kursing når det kommer til holding, altså hvordan man skånsomt kan holde en

elev som utagerer.

Benedikte etterlyste slike kurs som de andre hadde hatt, da med ønske om økt kompetanse rundt hvordan man ivaretar elever når de utagerer, og at det kunne vært praktisk å kunne dette, for å gjøre seg selv tryggere når slike situasjoner oppstår.

4.3.3 Praksissjokk

Praksissjokk var noe samtlige av informantene kunne gjenkjenne seg igjen i når det kom til hvordan man møtte skolen etter gjennomført utdanning.

Det kan hende at det har endret seg siden jeg gikk ut, for 5 år siden. Men det burde vært mennesket, hvem er det vi møter, eleven. Hva har det i bagasjen. Hvordan kan vi møte de. Alt det som man bare må lære selv. Og diagnoser ikke minst

Dette var ønskene Benedikte hadde når jeg spurte hva hun ønsket å ha lært gjennom studieløpet, hun uttrykte i tillegg at hun syntes at det var svært lite av hva hun hadde lært gjennom lærerutdanningen som gjorde henne rustet for møtet med skolen.

Jeg tror at man ikke får tilstrekkelig hvordan man skal samarbeide med foreldre, det er mye om pedagogikken, ikke sant og teorien bak. Men ikke nok om hvordan man håndterer PP-tjenesten Alt det andre, som egentlig er 90% av jobben

Ada uttrykte også at man skulle ha i større grad informasjon om hvordan man utarbeider en individuell opplæringsplan, men hun var i tillegg uheldig med tanke på hvilken klasse hun fikk som nyutdannet lærer. Da den klassen hun fikk ansvar for var en klasse med flere elever som var krevende. Samtidig var hennes veileder også rektor, og dermed hennes leder. Dette gjorde det krevende for henne, i tillegg til alt det andre som hun også måtte håndtere som ny i lærerjobben.

Mens de to første informantene har gått den fireårige lærerutdanningen, og følte at de ikke hadde fått tilstrekkelig med verktøy eller kompetanse til å møte de sårbare elevene, hadde

ikke Caroline samme utdanning, men opparbeidet seg mer erfaring. Men hennes tilbakeblikk på hvordan det var å begynne i Osloskolen, var at det var en utfordring.

Da tenker jeg på mitt første møte med skolen. Da kommer jeg helt ferskt og hadde aldri jobbet i skolen. For nå kom opp her og fikk jobb med en gang som vikar. Og da blir jeg satt da i en gruppe egentlig som en assistent, med de som ikke klarte å være i klasserommet.

Caroline uttrykker i tillegg at man igjennom praksis i lærerutdanningen ikke møter de utfordringene som kan oppstå når man kommer ut i jobb. I praksis er man på ulike skoler i noen uker, og man kan kanskje møte de elevene som utfordrer i gangen eller i friminuttene. Og hun sa også at som student blir man heller ikke involvert i disse utfordringene. Og dermed ikke får vite hva som kan være de største utfordringene. Carolines forståelse av lærerutdanningen, eller førskoleutdanningen som hun hadde, var at den var rett og slett mangelfull når det kom til hvordan man håndterer utfordrende elever. Hun stilte seg spørsmål om man utelot det for å skåne studentene. Men det var også tydelig at hun syntes det var mangelfull opplæring rundt hva lærerstudenter kom til å møte i sin fremtidige arbeidskarriere.

4.4 Rapportering

Når det kom til rapportering rundt utfordrende adferd, kom det tydelig frem at informantene mente at det var en klar underrapportering av utfordrende adferd. Det gjennomgående var at det var vrient å ta seg tid til dette. Det hadde i tillegg blitt vanskeligere nå som registreringen av avvik skulle bli dokumenteres i datasystemet HR. Da man måtte logge inn på en egen plattform på internett for å gjøre dette.

Tidligere ble rapporteringen gjennomført på papir. Da hadde man skrevet ut skjemaene og man hadde disse på kontorpulten sin, men det ble veldig mange skjemaer til slutt.

Ada: Ja ja det er jo i HR-systemet nå. Jeg har ikke måttet fylle ut så mange av dem, men fylte ut da vi hadde de på papir, Da fylte jeg ut en sånn bunke ja

Mats: Ja du beskriver nå en halv meter bunke.

Ada: Ja det var mange krenkelsers mot elever krenkelsers mot lærere. Og det blir jo ført inn et sted.

Dette var Adas svar når jeg spurte om hun registrerte voldsepisoder. Assistentene var ikke tilstrekkelig gode på det. Så det var mange skjemaer som ble fylt ut, men hun hadde ikke opplevd like mange krenkelsers i den siste tiden, så hun hadde ikke rapportert i noen særlig grad nå som det var digitalt.

Benedikte uttrykte at det var for mye jobb å gjøre dette, og at man ikke følte noen nytte i å gjøre det.

Altså egentlig skal man skrive skadeskjema. Men det å skrive et skadeskjema er jo så komplekst. I Oslo kommune at det å gjøre det er faktisk, er så mye jobb at man ikke gidder. Så det gjorde jeg i perioder, bare at jeg hadde skrevet ut skjemaene på forhånd.

Det at å melde skade tar for mye tid, og at det er lite brukervennlig skjema gjør at hun ikke gjorde dette lenger. Hun uttrykte også at hun trodde assistentene i liten grad gjorde det også, og at man i liten grad hadde fått opplæring i hvordan man førte disse skjemaene.

Caroline som har hatt litt lenger fartstid i læreryrket sa at hun knapt nok hadde skrevet noen voldsmeldinger de ti første årene sine. Man kunne få en kommentar fra leder om at man ikke skulle skrive voldsmelding, fordi eleven som det gjaldt hadde det så vanskelig fra før. Når Caroline snakker om rapportering, sier hun:

ja nå er det enda mer pes å gjøre det. Før hadde vi en sånn liten eske med ferdig kopierte kopiark på arbeidsrommet voldsskjema sto det og plutselig så ja, men da jobber vi på et trinn hvor vi tenkte vi må ha det lett tilgjengelig hva er det så mye. Så vi snakket om det at vi måtte bli flinkere på det. og vi hadde snakket om det på fellestider. Sosiallæreren hadde snakket om hvor viktig det var. Så det gjorde vi så vi

trykket opp en god bunke med voldskjemaer og hadde de i hylla. Men vi brukte dem jo ikke. For det er noe med at det sitter så langt inne man føler litt at man, selv om det ikke blir lagt til mappa til elev, det gjør jo ikke det, det er bare for å få statistikken. Man føler jo litt på at man angir noen liksom.

Det er nok ulikt fokus på hvor mye man skal rapportere, mens noen i ledelsen mener at man bør gjøre det, kan det være andre ledere som mener at man ikke bør gjøre det. Det kan variere fra skole til skole, hvor mye fokus man har på rapportering av utfordrende hendelser. I tillegg blir det et dilemma hva man skal rapportere, spesielt når det gjelder de minste elevene, Benedikt uttrykte at hun hadde blant annet stukket med en blyant i skoen, men blyanten gikk ikke igjennom skoen hennes, så det var ikke så farlig. Så hun valgte å ikke rapportere dette, da hun hadde sko som tålte å bli stukket blyant i. Caroline sa også at hun valgte ofte å ikke rapportere, når hun så at elever bare dyttet henne bort i raseri eller når hun hadde snakket med elevene i etterkant av en episode, hvor hun så tydelig anger og at elevene ikke hadde noen utpreget baktanke med handlingene som utfordret eller kunne bli karakterisert som voldelige.

5 Drøfting

I drøftingsdelen av denne oppgaven skal jeg se på de ulike funnene mine opp mot den teorien som jeg har presentert i teorikapitlet mitt. Jeg tar i første delkapittel for meg utfordrende atferd, deretter ivaretagelse både fra leder og kollegaer. Etter de to første delene ser jeg videre på kompetansen mine informanter har, og hvilke kurs de har hatt når det kommer til temaet i denne oppgaven. I tillegg til praksissjokket som disse lærerne har følt på når de kom ut i jobb etter endt utdanning, som tyder på at lærerutdanningen ikke forberedte disse godt til denne delen av yrket. Til slutt i drøftingskapitlet vil jeg se på hva informantene sier om rapportering av hendelser.

5.1 Utfordrende atferd

Som nevnt i teorikapitlet er det ulike former for utfordrende atferd og hvis man starter med det som utfordrer og som er den mest vanlige formen for utfordrende atferd, nemlig den læringshemmende atferden som Terje Ogden (2009) nevner, med brudd på normer. Dette er bråk, uro og avbrytelser av undervisning. Dette var noe som samtlige av informantene tydelige og klart uttrykte at de opplevde. Caroline uttrykte at det var endel seksuell språkbruk som elevene brukte som middel for å få henne vippet av pinnen når hun underviste. Dette er klare og tydelige brudd på normer hvor barn ned i småskolen bruker seksualiserte uttrykk for å kanskje slippe unna undervisning, eller bare at elevene rett og slett ville tøffe seg ovenfor hverandre for å kunne skape en form for status hos de andre elevene. Det blir da en ukultur som elevene har tatt til seg. Dette er noe man kan se i teorikapitlet hvor skolekultur beskrives, der kommer det frem det er skolekulturen som setter rammer for språk eller handlinger man som skole aksepterer. Det er slik jeg ser det blitt en skolekultur på Carolines skole hvor elevene bruker krenkende ord og uttrykk, og det kan tenkes at det ikke kun er hennes klasse, men at forekommer som en kultur i flere klasser på skolen.

Når jeg ser til hva Ada sa, så var det ingen stor utfordring for henne med vold ved den skolen hun var ansatt på nå, men i større grad ved tidligere skole. På den skolen hun arbeidet på tidligere var det gått så langt at hun til slutt ikke merket at hun ble slått. Hun opplever ikke det samme ved den skolen som hun er ansatt på i dag. Det kan være ulike grunner for dette, som at det er en annerledes elevgruppe, men også at man har en annerledes skolekultur og

en annen ledelse på toppen. Benedikte uttrykker i intervjuet at det forekommer mye utfordrende atferd, i form av skriking inn i øret og en elev har til og med knekt noen fingre på en assistent. Benedikte uttrykte at utfordrende adferden har gått et steg lenger og blitt mer ekstrem. Med disse tre informantene og deres ulike erfaringer ser man at det er stor variasjon mellom forskjellige klasserom.

5.1.1 Vold

Lillevik og Øien skriver om de fem ulike formene for vold i sin bok *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen* (2020). De kategoriserer vold som fysisk, psykisk, materiell, seksuell og latent vold. Når jeg ser til hva mine informanter forteller, så har samtlige av de opplevd fysisk vold, mens Benedikte uttrykte at hun i tillegg hadde opplevd latent vold i stor grad. Hun uttrykte at hun hadde en elev som hadde et voldsmønster spesielt i perioder. Benedikte gikk i perioder hvor hun hadde sett et mønster og ventet på at eleven som det gjaldt skulle bli utagerende i perioder. Når hun hadde sett at denne eleven hadde vært voldelig i perioder, forventet hun at det ville komme. Det hadde ikke kommet det siste skoleåret, men det hadde forekommet de tre årene i forkant. Dette framstår som om hun gikk inn en form for alarmberedskap. Dette skriver også Lillevik og Øien. Det samme hadde Caroline opplevd, hun hadde en episode hvor en elev hadde slått henne ned foran hele klassen, og hun klappet sammen foran elevene. I etterkant av denne episoden gikk Caroline og var urolig for at den samme eleven skulle ty til vold mot henne igjen. I denne sammenhengen skiller Ada seg fra de to andre informantene, om at hun uttrykker at hun nå føler seg trygg på sin nåværende arbeidsplass.

Det var kun Caroline som uttrykte at hun hadde opplevd materiell vold, hvor elever hadde skjøvet pulter mot henne og hun hadde opplevd å få blyanter kastet etter seg. Disse blyantene, sa hun, kunne være ganske spisse. Ut ifra informantens uttalelse kan man få inntrykk for at denne milde formen for vold ikke blir registrert på samme måte da hun ikke fysisk har tatt skade av den. Den forsvinner i all den andre volden som er tydeligere og dette kan gi et skjevt bilde av hvordan ting faktisk er på hennes arbeidsplass.

Med andre ord hadde disse lærerne som jeg hadde som informanter til min oppgave opplevd så mye vold at man ikke nødvendigvis lenger brydde seg om det. Caroline sa også at i perioder

da det var mye vold, kunne hun sammenligne blåmerker på teamrommet og le litt av antall man har fått i løpet av en uke. Så spesielt Caroline uttrykte at de bagatelliserer volden som blir utført ovenfor dem. Mine informanter har opplevd ulike typer vold, og når jeg skal se på dette i lys av hva Lillevik og Øyen (2020) beskriver i sin bok kan man i etterkant av en voldsepisode oppleve muskelspenninger, gråt, sinne, maktesløshet og forvirring, og på lang sikt alvorligere konsekvenser som blant annet søvnmangel, og vedvarende angst.

5.2 Ivaretagelse

Ifølge Johannessen og Bakken (2023) er det viktige faktorer som gjør at man kan håndtere og følelsesmessig mestre å oppleve utfordrende situasjoner som for eksempel volden som nevnt ovenfor. Det er da nevnt tre former for støtte som kan gjøre at man klarer å stå i dette. I første omgang er det at man har en ledelse som bistår, støtter og hjelper deg. Når det kommer til ledelsens ivaretagelse, er dette noe man har krav på etter arbeidsmiljøloven. Man har videre behov for støtte kollegialt, dette er ikke noe man har krav på, men det er noe bør ha. Man har i tillegg til disse en form for motstandsdyktighet i seg selv, men også i samspill med venner, eller familie som man kan sparre med.

5.2.1 Ledelse

Når det kommer til ledelse så ønsker jeg å starte med å se på hvilken støtte de ulike informantene har fått av sin ledelse og hva de har svart sine når de beskriver egne følelser angående ivaretagelse fra ledelsen. Ser jeg først til hva lederen har blitt pålagt av utdanningsetaten, med tanke på skjemaet *prosess ved registrering av vold og trusler i osloskolen*, som jeg viste til i teoridelen, om en ansatt har opplevd utfordrende situasjoner eller vold ved arbeidsplassen sin skal dette skjemaet fylles ut. Det er i tillegg et delt ansvar mellom leder og ansatt, da den ansatte er pålagt å varsle sin nærmeste leder om man opplever å bli skadet. Skaden skal bli registrert videre i HR-programmet under en HMS-modul. Ut ifra hva mine informanter sier ser det ut som Benedikte har en av de største utfordringene her. Hun føler at ledelsen ikke tar hennes bekymringer, eller hennes uttrykk for at det hun står i har vært krevende, på alvor. Ikke før hun var borte fra jobb og en sosiallærer ser hva som foregår, sier sosiallæreren at hun skulle ropt høyere. For å på den måten kunne oppnådd den støtten fra ledelsen eller fått flere midler, så hverdagen skulle blitt bedre for henne. Slik

jeg forstår denne utfordringen har Benedikte åpenbart stått i utfordrende situasjoner, men ledelsen har ikke tatt dette alvorlig til å begynne med, og når hun ikke føler seg sett, velger hun til slutt å ikke si ifra lenger.

Ser jeg til Ada, så uttrykte hun at ledelsen som hun har på sin nåværende arbeidsplass var imøtekommende og alltid på alerten om det var behov for bistand. Hun uttrykte i intervjuet at ved den forrige arbeidsplassen hennes, så hadde hun ikke fått ønsket støtte fra ledelsen. Derimot hadde rektor valgt å ta side med foreldrene når det var perioder med utfordrende atferd, og foreldrene ved den skolen uttrykte at problemet var at Ada ikke hadde nok erfaring til å håndtere de utfordrende elevene. Da følte hun rett og slett at rektor var på foreldrenes side, og valgte å ikke ta hennes parti når det var samtaler med foreldrene. I tillegg til dette uttrykte hun også at det var ganske utfordrende for henne å være kontaktlærer i en klasse som var krevende. Det kommer jeg tilbake til i underkapitlet om kursing og kompetanse. Det som det endte med ved Adas forrige arbeidsplass, var rett og slett at hun søkte seg til en ny jobb, og hun ga uttrykk for at hun var fornøyd ved det valget, da ledelsen som hun har møtt ved den nye arbeidsplassen i større grad var imøtekommende og støttet henne når det var kalt inn til møter med elever som utfordret. Dessuten hadde ledelsen observert henne i klasserommet, og gikk god for at det hun gjorde var en dyktig klasseleder.

Caroline var den læreren som hadde lengst fartstid i læreryrket og følte ved det tidspunktet jeg intervjuet henne at hun ble sett og ivaretatt av ledergruppen. Selv om det ikke var en stor ledergruppe, mente hun at det ikke handlet om størrelsen på ledergruppen, men at man følte at døren alltid stod åpen og at det bare var å banke på dørkarmen så fikk man den bistanden man trengte. En annen positiv situasjon som Caroline fortalte om, var da hun hadde opplevd å bli slått ned av en elev. Da ble hun tatt med til kontoret til sin nærmeste leder og følte seg godt ivaretatt av ledelsen etter denne hendelsen. Hun fikk ikke tillatelse av ledelsen til å gå å undervise før de følte at man hadde jobbet godt gjennom situasjonen som hadde oppstått.

Når det kommer til ledelsen og hvordan ledelsen bistår når man opplever utfordrende situasjoner er dette åpenbart en viktig faktor og Ada sier i intervjuet at ledelsen er alfa og omega. Hun uttrykte at det å ha en støttende ledelse var viktig for hvordan trivselen og følelsen av å bli ivaretatt var.

Når det kommer til Benedikte sa hun at det var liten hjelp å få, og hun har ved det tidspunktet som jeg intervjuet rett og slett resignert og valgte ikke lenger å bruke tid på å snakke med ledelsen om hun opplevde utfordringer i arbeidshverdagen. Benedikte sa at hun hadde fått seg jobb på en annen skole og håpet at hun skulle oppleve en endring i hvordan ledelsen ivaretar de ansatte ved sin nye arbeidsplass. Dette resonerer også godt med det jeg skriver i oppgavens teorikapittel, hvor jeg henviser til de ulike fasene til Per Isdal (2022) skriver om utbrenthet. Da føler den ansatte en form for apati, man har for høy arbeidsmengde, og føler man går på autopilot. Det var det jeg fikk inntrykk av at Benedikte følte og det var hovedgrunnen til at hun rett og slett skiftet arbeidsplass.

Ser man til hva Haavik og Toven (2020) skriver, så kan manglende støtte fra ledelsen føre til at man får dårlig selvfølelse og lav mestringsfølelse. Man har behov for at døra til lederen er åpen, så man kan få den bistanden den enkelte ansatte har behov for. Ser man til hva Caroline uttrykte, at lederen var tilgjengelig for henne, men også som Ada sa, at hun hadde lederen på en direktelinje, er dette noe som gjør at de kan føle seg ivaretatt av lederen om det er behov for en sparringspartner eller bistand når det var utfordrende situasjoner.

Med andre ord er ledelsens ivaretagelse av ansatte viktig, og det er også en klar forventning i arbeidsmiljøloven, men det er som nevnt andre faktorer som er med å påvirke hvordan man har det på arbeidsplassen. Det handler om mestringsevne, men også hvordan dine kollegaer møter deg når du har det utfordrende på arbeidsplassen. Jeg vil derfor gå videre til å utdype om ivaretagelse fra kollegaer.

5.2.2 Ivaretagelse fra kollegaer

En god kollega er uvurderlig. En kollega er en du møter hver eneste hverdag og som du kanskje også har kontakt med utenfor arbeidsplassen. Samtidig som at lærere ofte er alene i undervisningssituasjoner, er kollegaene noen man kan dele erfaringer og opplevelser med, og man har et felles ansvar for å bygge en relasjon med hverandre. En kollega vil ofte ha stått i eller har opplevd lignende erfaringer som hver enkelt lærer har. Dette er noe av det som gjør at man kan skape et felleskap med hverandre. Når det kommer til ivaretagelse fra eller mellom kollegaer er dette noe som må legges til rette for i et felleskap, men man må også få

rom og tid til å snakke med kollegaene om utfordrende situasjoner. En god samtale med kollegaer kan man ikke ta i forbifarten i gangen, men må ha satt av tid til. Som Haavik og Toven (2020) skriver er kollegaene det den viktigste faktoren for at man holder ut i en travel, hektisk og utfordrende arbeidshverdag. Når jeg ser på hva mine informanter sier om sitt kollegaskap er dette noe som de ser på som en nødvendighet.

Caroline sa i intervjuet med henne, at så fort det var noen lyder i gangen, så var det hoder som ble stukket ut av klasseromsdørene, for å se om det var behov for bistand og de hadde i tillegg opprettet en form for tegnspråk ovenfor hverandre hvor man kunne nonverbalt uttrykke om man hadde behov for bistand. I tillegg sa hun at man hadde en fin tone og man hadde et miljø for å gå igjennom episoder på teamrommet om det hadde vært vanskelige situasjoner. Og man hadde en form for galgenhumor, hvor man hadde en mulighet for å vise fram ukens blåmerker og snakke rundt de situasjonene som hadde oppstått.

Ada sa at de som hun jobbet på team med var på tilbudssiden og gjerne ville bistå og komme med gode råd om det var behov for det. Hun ga i tillegg uttrykk for at hun i stor grad kunne støtte seg til assistenten hun hadde på trinnet, om situasjoner i klasserommet hadde låst seg. Her skiller Ada seg fra de to andre informantene, de uttrykte at assistenten tidvis kunne være en byrde. Ved den tidligere arbeidsplassen hennes hadde det vært mer utfordrende enn hva det var på det nåværende tidspunktet. Nå fikk hun en god klem og oppløftende ord og en kopp kaffe når hun kom på teamrommet, hvis kollegene oppfattet at hun hadde hatt en utfordrende dag. Så med andre ord, så fikk hun den støtten som hun hadde behov for. Men den støtten som hun fikk var ikke tilrettelagt fra ledelsen, den kom primært fra omtanke fra de ansatte som hun jobbet på team med.

Ser jeg videre på hva Benedikte sa om kollegastøtte, så var det til en viss grad støtte, men at kollegaene primært var bekymret for henne. Det hun stod i var ganske tøft, men jeg fikk et inntrykk av hun kanskje ikke helt åpnet seg for sine kollegaer. Dette fordi hun sa at de var bekymret for henne og at hun sa at hun ikke kunne klart å holde ut uten en kjæreste på hjemmebane som ivaretok henne. Kollegaene skjønnte at det hun opplevde var krevende. Dette kom ikke fram i klartekst, men hun sa at hun opplevde at kollegaene var bekymret for henne.

Ser man på hva Isdal (2022) skriver, trenger man å skape rutiner og kjøreregler for hvordan man kan ivareta hverandre i et felles arbeidsforhold. Informantene uttrykte at man ikke nødvendigvis hadde kjørereglene for hvordan man skulle ivareta hverandre, men to av informantene hadde opplevd at man på arbeidsrommet ble møtt med både omsorg og humor. Spesielt Caroline uttrykte at om det var lyder fra gangen, så tok kollegaene og viste at de var til stede og kunne bistå om det var behov for det. Men også når Caroline kom til arbeidsrommet uttrykte hun at de kunne snakke sammen og støtte hverandre om det hadde vært krevende hendelser som hadde forekommet.

5.2.3 Selvivaretakelse

Den tredje formen for ivaretagelse som jeg beskrev i kapittel 2.2.4, blir kalt selvivaretagelse, og er den formen som kollegaer og ledelse bør ha ett innblikk i, men som blir gjort på hjemmebane eller av deg selv. Det er altså de ulike resilienspunktene som du selv er avhengig av, altså at man tar med seg utfordringer fra hjemmebane med på jobb, for eksempel om man har kranglet med kjæresten eller at det har vært en krevende morgen når man skal levere i barnehagen. Eller om det er andre mer alvorlige ting, som for eksempel dødsfall i familien eller at man opplever et samlivsbrudd. Da må man kanskje få pause fra enkelt arbeidsoppgaver når man er på arbeidsplassen, og man må få nok distanse fra hjemmesituasjonen for å kunne oppnå en selvivaretagelse. Men man tar også med seg jobben hjem når man har psykisk belastende situasjoner som man ikke klarer å legge fra seg der. Det uttrykte både Caroline og Benedikte at de hadde opplevd at de hadde gjort.

Benedikte sa at hun ikke hadde holdt ut om hun ikke hadde hatt en kjæreste hjemme som hun kunne snakke med om utfordrende situasjoner, og spesielt i de mest krevende periodene. Caroline sa at i perioder hvor det var mye, så hadde hun hatt utfordringer med å sovne på kvelden og hun hadde også vekket mannen sin i søvne, når hun drømte om situasjoner som hun ikke hadde klart å bearbeide tilstrekkelig. Med andre ord hadde disse informantene hatt utfordrende situasjoner på jobb som påvirket dem på hjemmebane.

For å konkludere om ivaretagelse, så har man tre ulike faktorer som gjør at man klarer å holde ut i utfordrende arbeid, og etter utfordrende situasjoner. Det er hvordan ledelsen legger til

rette, men det påvirker i tillegg hvordan man som kollega kan møte kollegaer, fordi det er viktig med avsatt tid i en ellers stressende arbeidshverdag. Den siste biten som Benedikte og Caroline henviser til er det å ha noen å snakke med på hjemmebane, og det kan også påvirke de man bor sammen med når man står i krevende situasjoner. Caroline nevnte avslutningsvis at på den skolen hun jobber på hadde de en psykolog som var ansatt for å ivareta barna, men at psykologen var tilgjengelig for de ansatte to timer hver uke, og hun sa at det var befriende å få mulighet til å snakke med en fagperson, som kunne bekrefte at søvn-mangel og tunge tanker var helt naturlig. Hun sa: «Mer psykolog i skolen».

5.3 Praksissjokk og kompetanse

I dette underkapitlet skal jeg først ta for meg relasjonskompetanse, deretter skal jeg se til annen kompetanse mine informanter uttrykte at de ønsket og til slutt skal jeg skrive om praksissjokk.

Når det er snakk om relasjonskompetansen er dette noe som jeg vil trekke fram som en av de viktigste byggesteinene man har som lærer, man har en relasjon med leder, men også en relasjon med kollegaer. I tillegg til disse så er det å ha en god relasjon med både foreldre og elever essensielt for å få bukt med utfordrende atferd, men også når man ser til overordnet del i opplæringsloven, så må man sammen med foreldrene være med å danne elevene.

Når det kommer til relasjoner som informantene beskriver, uttrykker de at de hadde god relasjon med både elever og foreldre. De skryter av foreldregruppen og at de har en god foreldregruppe da jeg intervjuet dem. I tillegg la de også vekt på at de jobbet med relasjoner og tillitt med elevene. Kinge (2022), sier at faktorer for å skape en god relasjon er åpenhet, nysgjerrighet og at man har et ønske om å forstå eleven. Ser man til dette, sier blant annet Benedicte at hun har vært på kurs for å forstå elever som har fått diagnoser. Et slikt kurs gjør at vedkommende lærer ønsker å se, og skjønne mer når det kommer til hvordan personer med enkelte diagnoser opplever livet og oppfører seg. Ser jeg på hva Ada sier, så sier hun at hun gjerne skulle vært inne i hodet til enkelte elever for å kunne forstå disse bedre. Ada sier også at hun jobbet mye med å håndtere konflikter og få elevene til å forstå hverandres grenser. Fallmyr (2017) skriver at en lærer trenger noen egenskaper for å bygge gode relasjoner, og disse er konflikthåndterende, anerkjennende og involverende evner.

Kinge (2022) sier at dialogen med eleven er viktig, og man skal forstå hverandre i et felleskap. Dette kommer frem både i intervjuene med Ada og Caroline, som selv uttrykker at de har dialoger med elevene, enten det er etter en konflikt i skolegården eller om det er i etterkant av en episode hvor det er utfordrende atferd ovenfor dem selv. Caroline sier i intervjuet at når hun snakker med elevene etter episoder hvor de har kastet blyanter eller virket truende, viser elevene anger når hun forteller dem at den handlingen de utfører sårer henne.

Ser jeg på hva Caroline uttrykte så fint, at man nesten blir en reservemamma og at elevene kan komme til henne om det er noen utfordringer de har, betyr dette åpenbart at hun jobber med relasjon, og at hun har en høy relasjonkompetanse. Og disse elevene kan, som Ogden (2009) beskriver, stole på læreren sin. Ada sa i intervjuet jeg hadde med henne at hun nylig hadde sagt til en elev at handlingen eleven gjorde var det som hun ikke likte, men at hun likte eleven. Også dette er som Ogden (2012) skriver noe av det viktigste for å bygge relasjoner med elever, det handler om å ha flere gode kontra negative hendelser man hadde opplevd.

Mine informanter var tydelige på at de ønsket mer kompetanse når det kom til hvordan man kunne håndtere utfordrende atferd, men også at de ikke følte seg rustet til hva som møtte dem etter endt utdanning, enten det var språkbruk blant elevene eller hvordan de skulle reagerer når et barn slo dem. Når jeg spurte mine informanter om hva de tenkte om utdanningen i møte med praksisen som lærer, var praksissjokket noe de følte at de virkelig hadde hatt. Det er også vanlig om man ser til hva som blir beskrevet av Bergem (2014), Man kan møte praksissjokket allerede *under* praksis når man er student, men man står ofte i situasjoner som man ikke hadde opplevd i løpet av praksisperioden når man begynner som kontaktlærer eller lærer i skolen.

Da jeg spurte Ada om hun hadde hatt et praksissjokk var dette noe hun kunne bekrefte. Ada hadde som nyutdanna lærer blitt satt i en utfordrende klasse og følte seg ganske alene i den situasjonen. Hennes nærmeste leder var dessuten hennes veileder ved dette tidspunktet, og hun sa at det var krevende å ha sin nærmeste leder som veileder. Ada sa at hun ikke hadde kompetanse på hvordan hun skulle ivareta elever som utagerte eller og at hun ikke hadde noen verktøy til å håndtere dette. Det var noe som var gjennomgående svar fra samtlige av

informantene. Det er det som Bergem (2014) også skriver, som jeg henviste til i kapittel 2.4.3, at man får et sjokk når man kommer i jobb og man ikke har lært nok om de utfordrende situasjonene man møter, men har primært faglig fokus på lærerutdanningen. Men det kan også være at man kan stille spørsmål ved hva man som praksisstudent får være med å oppleve. Det er ofte skole-hjem samarbeidet som kan være det som er det første sjokket, men også arbeidsmengden som kan være det store praksissjokket for andre. Det uttrykte Benedikte under intervjuet, at det var en av grunnene til at hun ønsket å slutte i jobben, da hun følte at arbeidsbyrden hennes var for høy.

Benedikte gikk så langt som å si at lærerutdanningen var en vits. Det hun etterlyste når hun sa dette, var at hun skulle ønske at hun hadde fått økt kompetanse når det kom til å skrive IOP (individuell opplæringsplan). I tillegg skulle hun ønske at hun hadde en større innsikt på hva en diagnose innebar og om toleransevinduet til elevene, og hvordan stress kunne påvirke elevene. Når det er snakk om toleransevinduet skriver Fallmyr (2017) om dette, men han kaller det toleransesonen. Det innebærer at elever som er utenfor toleransevinduet sitt kan ha uregulert atferd og eleven kan utagere eller bli apatisk om hen blir sint, redd eller har andre følelser som blir trigget. Eleven utagerer eller fryser om hen ikke er innenfor sitt toleransevindu. Men det Benedikte uttrykte var det største praksissjokket var arbeidsbyrden som man møter som lærer, og hun sa også at selv etter lange arbeidsdager så følte hun på at hun ikke strakk for alle elevene. Derfor gikk hun hjem med en dårlig samvittighet for ting hun ikke rakk å gjøre i løpet av arbeidsdagen.

Caroline sa at første møtet med skolen, var at hun ble satt inn som vikar i en gruppe med fire elever som ikke fungerte i klasserommet og hennes jobb var etter hennes utsagn på en måte å «lure» disse elevene til å få noe faglig utbytte av skolehverdagen. I denne perioden var det mye stygg språkbruk fra elevene mot henne. Men hun fikk også god støtte fra nærmeste leder, som hun snakket med ukentlig om hvordan det gikk og om de skulle prøve å endre arbeidshverdagen. Caroline sa at den utfordrende atferden til elevene var hun ikke i det hele tatt klar over at kom til å møte henne da hun kom inn i skolen. Hun hadde hatt endel kurs i løpet av sin arbeidskarriere, blant annet fra Brusetskollen, som er et kompetansesenter i Oslo innenfor utfordrende atferd, emosjonelle utfordringer og diagnoser som ADHD og

autismespekterforstyrrelser. Ada fortalte under intervjuet at de også hadde hatt kursing fra Brusetskollen ved hennes skole.

Caroline var den som hadde lengst fartstid av informantene mine, og i tillegg til kurs fra Brusetskollen, hadde de på hennes skole hatt kurs hvor man lærte hvordan man skulle holde elever som utagerte, og om hvordan man skulle snakke med elevene når de var utfordrende. Ada og Benedikte sa at de hadde hatt kurs når de hadde fått elever som hadde diagnoser og som kunne bistå dem til å forstå disse elevene bedre. I skoleåret 2021 og 2022 lagde Utdanningsetaten i Oslo et obligatorisk e-læringskurs for alle ansatte i skolen. I forkant av dette kurset skulle også skolelederne ha et eget kurs. Det ble anbefalt fra Utdanningsetaten å gjennomføre kurset i fellestid sammen med hele personalet og drøfte sammen på trinn eller på team i ettertid. Alle mine informanter hadde gjennomført kurset. Ada og Benedikte uttrykte at de fikk lite utbytte av å gjennomføre dette e-læringskurset. Kurset var delt opp i fem moduler. De første modulene hadde de gjennomført sammen med kollegaer og diskutert etterpå, mens resten gjorde de alene. De ga uttrykk for at de syntes at kurset ga dem lite. Caroline var av en annen oppfatning, og sa at hun syntes at dette kurset var givende. Hun hadde gjennomført mesteparten av kurset sammen med kollegaer og de hadde i større grad fått krav om å dele erfaringer og tanker etter de enkelte modulene ble diskutert i personalet og med kollegaene som hadde gjennomført kurset.

Når man ser på praksissjokk og kompetanse som mine informanter snakket om, kommer det frem at de var positive til mer kursing i skolen og de skulle gjerne vært mer forberedt om de hadde fått dette som en del av utdannelsen sin. Når informantene snakket om dette, sa de også at de hadde fått et praksissjokk og at dette kunne vært unngått om de hadde vært oppi situasjoner som hadde vært mer utfordrende da de var i praksis, men det er jo ikke noe man kan bestille. Og man kan i tillegg trekke inn kollegafelleskapet under dette kapitlet også. Caroline sa at hun syntes kurset i regi av Utdanningsetaten førte til at de kunne ha fruktbare samtaler med kollegaene under og etter kurset, noe som gjorde at hun fikk større utbytte av det enn hva de to andre informantene uttrykte.

Men det handler slik som jeg ser det også om at man kan stille spørsmål ved hva man lærer i løpet av utdannelsen sin og om den er praksisnær nok, med tanke på hva mine informanter

belyser. Det kan i tillegg være at man ikke får oppleve de utfordrende situasjonene som mine informanter forteller om. Men ser man til teorien som jeg har rundt dette og hva som mine informanter har snakket om og i tillegg til hva som Skåland (2016) nevner i sin studie, er det ledelsen som bør på banen for å tilrettelegge for å ruste lærerne til å kunne møte den hverdagen som man møter som nyutdannet lærer. Man kan i tillegg se til hva mine informanter sier om sitt studieløp, hvor de skulle ønske at de hadde større innblikk i hva de møtte etter endt utdanning, med tanke på diagnoser, hvordan man skal møte foreldrene og hvordan man utarbeider en IOP. Det handler nok i stor grad om hvordan skolen er strukturert, og om hvordan man legger til rette for at man kan få bygget et stilas rundt den enkelte lærer når den nyutdannede læreren møter disse utfordringene. Da ved hjelp av sosiallærer, kollegaer eller ledelse.

5.4 Underrapportering

Det er lite teori om underrapportering, men jeg mener at det er viktig å drøfte dette funnet også. Selvom teorien er mangelfull kan man stille seg spørsmål om hvorfor underrapporteringen forekommer. Samtlige av mine informanter uttrykte at det forekom underrapportering, men man må se på hva som ligger bak disse uttalelsene. Ada sa at hun ikke hadde trengt å rapportere noe særlig i den siste tiden, noe som er vel og bra, siden det da var liten grad av utagering og vold i hennes arbeidshverdag. Men da hun hadde mye utagering hadde hun skrevet ut en god bunke med vold- og trusselmeldinger som hun skrev på for hånd, og hun beskrev denne bunken som nesten en halvmeter høy. Nå er disse registreringene blitt gjort digitalt, og rapportert i det man kaller for HR. Det kan altså tyde på at registreringen ikke enkel nok, som gjør at man unngår å rapportere, og at man føler at det blir enda en krevende arbeidsoppgave i en hektisk arbeidshverdag.

Benedikte uttrykte at hun ikke gadd å rapportere vold og trusler lenger, fordi hun ikke følte at det var noen nytte i det. Men ser vi tilbake til skjemaet som var lederens mal for hvordan man skal ivareta ansatte som blir utsatt for vold eller trusselhendelser i osloskolen, står det at man skal ha en oppfølgingssamtale med den som har opplevd dette og det er nærmeste leder som har denne oppgaven. Om Benedikte har gått så langt at hun ikke har en tillit til dette, så blir det da med andre ord ikke rapportert. Benedikte sa at hun ikke blir fulgt opp av sin nærmeste

leder. Hun uttrykte også at det handlet om tid, hvor Benedikte ikke hadde tid til eller tok seg tid til å rapportere. Informantene sa også at det var lite brukervennlig, det systemet som Osloskolen benyttet seg av. Det handler trolig også om en skolekultur som implisitt sier at man ikke nødvendigvis trenger å melde ifra. Spørsmålet mitt når det kommer til underrapportering, og spesielt i Benediktes tilfelle, er om det hadde gjort at hun klarte å stå i situasjonen på en bedre måte om hun hadde fått beskjed om at hun skulle rapportert hver gang hun opplevde utfordrende situasjoner. Da ville hennes leder hadde mulighet til å få et innblikk i problematikken hun opplevde. Så her vil jeg også trekke inn ivaretagelse fra ledelsen og kollegaene som en utfordring, da de ikke oppfordrer til å rapportere og at det har blitt en skolekultur som sier at de ikke trenger å rapportere dette. Om det er for at man ikke skal ha så mange rapporterte avviksmeldinger eller om man tenker at det ikke er så viktig, har jeg ikke svaret på.

Caroline, uttrykte også at det var opp til leder om man skulle rapportere eller ikke, altså lederen som sitter på toppen og dette kan være med å danne en skolekultur. Caroline uttrykte at det hadde hendt at lederen hadde sagt at det var så synd på denne eleven, så man skulle ikke skrive en skademelding fordi den stakkars eleven hadde det så vanskelig. Men hun ga også uttrykk for at det var mer kronglete nå å fylle ut vold- og trusselskjemaene, nå som disse var blitt digitale. Det hadde også vært et tema om at lærerne burde blitt flinkere på dette, og ved det tidspunktet jeg intervjuet henne, hadde sosiallæreren ved skolen oppfordret alle til å bli flinkere til å dokumentere og understreket det viktig i å gjøre det. Caroline følte at det allikevel satt langt inne å føre disse skjemaene og registrere dette, at man på en måte angir noen når man registrerer avvik innenfor vold og trusler. Caroline sa også at hun knapt hadde skrevet en voldsmelding de ti første årene sine i skolen.

Samtlige av informantene uttrykte at det var mørketall på deres arbeidsplass når det kommer til registrering av vold og trusselhendelser. Dette handler da som nevnt tidligere blant annet om skolekultur. Og hvordan kulturen for å registrere var lav tidligere, men at på skolen til Caroline hadde man ved det nåværende tidspunktet blitt oppfordret til å registrere og viktigheten ved at man gjør det ble understreket. Om den samme holdningen til å registrere vold og trusselhendelser har en stigning i osloskolen generelt, eller om det bare er ved Carolines arbeidsplass, blir spennende å se. Det som også blir et dilemma når det kommer til

registrering, var om man skal registrere hvis det kun var en førsteklassing som ble irritert og dyttet til en ansatt. Det er jo en voldshandling, selv om barna er små. Så jeg tenker at man bør ha tydeligere retningslinjer og en felles forståelse av hva som er vold, og når man må registrere. En slik felles forståelse oppnås bare hvis det er nok tid for samtale og diskusjon, og man har en skolekultur som støtter oppunder det.

6 Avslutning

I min forskning har jeg gjort noen tydelig funn. Mine informanter har for det første uttrykt at det å bli ivaretatt av sine kollegaer er meget viktig og at det å komme på arbeidsrommet for å få trøst, støttende ord eller bare en klapp på skulderen er noe av det som gjør at man klarer å holde ut i en krevende dag som lærer. Det er støtten både fra kollegaer og ledelse som gjør at man klarer å holde ut. Men som beskrevet må man føle at man får støtte fra ledelsen til å prioritere dette, og ha en handlingsplan når utfordrende atferd først oppstår, så man får bukt med atferden. Så det henger sammen, både skolekultur, som ledelsen skal legge til rette for, men også ha kollegaer som ønsker å støtte kollegaen sin.

Det var også et tydelig funn at man skulle hatt større kompetanse i skolen, og aller helst allerede fra lærerutdanningen, da mine informanter uttrykte at man i praksis ikke får mulighet til å se hva som kan møte en ferdig utdannet lærer. Det blir spennende å se om man etter søkelyset på vold og trusler i osloskolen får tilrettelagt for kompetanse rundt denne problematikken og at man kan få økt kompetansen som omhandler vold og trusler. Når man ser til statistikken så er det åpenbart at man trenger en kompetanse på hva man skal gjøre når vold og trusler forekommer, men også hva som må til for å kunne holde ut og være en trygg voksenperson for elevene som utfordrer, og viktigst av alt, alle de andre elevene også.

Informantene har også uttrykt at det har vært og er en utfordring med underrapportering i skolen, men at det handler i stor grad om at man får støtte og blir oppfordret til å rapportere som gjør at man rapporterer uønskede hendelser. Noe som handler om skolekultur, hvordan kulturen blant kollegaer er for å rapportere og om man oppfordrer hverandre til å gjøre dette.

Det som også kom frem som henger sammen i så og si alle funnene er det som omhandler relasjonskompetanse. Da mellom kollegaer og ledere, men selvsagt også mellom lærer og elev og mellom lærer og foreldre.

Så nå som jeg har sett og undersøkt rundt vold og trusler og hvordan lærere blir ivaretatt kan jeg konkludere med at det er et komplekst fenomen. Det er mange faktorer som spiller inn. Det handler om relasjonskompetanse. Hvordan er lærerens relasjonskompetanse, elevenes

kompetanse til selvregulering, og det er i tillegg bundet i hvordan skolekulturen er. Har man en ledelse som oppfordrer til å registrere avvik, eller vil ledelsen at man skal unngå dette. Hva skjer med lærerne når man til stadighet føler at man må stå alene i situasjoner som krever at man skal tåle å bli slått av et annet menneske. Hvilke faktorer er det som gjør at en lærer klarer å stå i dette år etter år? Man kan da også stille spørsmål til hva lærerutdanningen gjør for at disse lærerne kan mestre det å stå i utfordrende situasjoner.

Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan tre lærere som jobber i Osloskolen føler seg ivaretatt etter utfordrende situasjoner i skolen. Det som de ga uttrykk for var at man måtte ha på plass en ledelse som kunne bistå dem til å stå i det, men i tillegg var det viktig med et kollegasamhold og kollegastøtte, for å klare å holde ut.

Det kunne vært interessant å sett dette her fra andre ansatte i skolens øyne som et supplement til lærerne. Hvordan opplever assistenten eller barne- og ungdomsarbeiderne å stå i dette? De følger disse elevene tettere, og ofte uten den faglige tyngden som en lærer har. Hvordan føler assistenten seg ivaretatt og hvilken kompetanse skulle barne- og ungdomsarbeideren fått gjennom å fullføre sitt fagbrev? Hvordan forholder lederen seg til disse spørsmålene, om ivaretagelse, hvordan er det i praksis? Har rektorene nok midler til å kunne skape en skolekultur til å kunne få rapportert mer, eller får lederen den støtten de skulle ha hatt fra sin leder igjen? Kunne man ha funnet en skole som hadde opplevd mye vold og trusler, og gjort en casestudie fra denne skolen med å klare å sette inn tiltak som kunne endret disse utfordringene over tid? Det kunne også vært interessant å sett dette fra elevenes perspektiv i tillegg. Men da er det jo selvsagt noen helt andre etiske problemstillinger som reises.

Jeg vil avslutningsvis benytte meg av et sitat fra Ada, som uttrykte det så fint når hun snakket om hvordan det var å stå i disse krevende situasjonene hun opplevde i perioder og hva hun sa til elevene som utfordret.

Handlingen du gjør er ikke god, men det betyr ikke at jeg ikke liker deg.

Referanser/litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Arbeidsmiljøloven. (2006). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8>

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm akademisk.

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk

Berndt, dr. C. (2013). *Slik Takler du motgang: hemmeligheten bak mental motsandskraft – Bygg opp din indre styrke mot stress, utbrenthet og depresjon*. Pantagruel.

Dokument 8:144 S (2022-2023). *Representantforslag om å bekjempe vold og trusler i norsk skole*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2022-2023/dok8-202223-144s/?all=true>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget

Grunnlova (1814), Kongerikets Noregs Grunnlov, (LOV 1814-05-17). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

Haavik, M. & Toven, S. (2020). *Ivaretagelse av hjelpere – Er vi ikke betalt for å tåle dette?* Universitetsforlaget.

Hasle, S.S (2020). Retten til utdanning. I Høstmæling, N., Kjørholt, E.S & Sandberg, K. *Barnekonvensjonen – Barns rettigheter i Norge*. (s.288 – 315). Universitetsforlaget.

Isdal, P. (2022) *Smittet av vold – om sekundærtraumatisering og compassion fatigue og utbrenthet i hjelpeyrkene*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (5.utg.). Abstrakt forlag.

Johannessen, K.N. & Bakken A-K. (2020). *Fra uro til ro – utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.

Kinge, E.C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.

Linaker N. & Akselsen, T.K. (2020). *Forekomst og håndtering av vold og trusler i grunnskolen: En kvantitativ studie utført i Stjørdal kommune* [Masteroppgave], Nord universitet.

<https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/2680777/LinakerAkselsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lofstad, R. (2023, 12. januar). *Stengte skolen: Ikke trygt*. Dagbladet.

<https://www.dagbladet.no/nyheter/stengte-skolen-ikke-trygt/78255391>

Lydersen, T.(programleder). (2023, 30. mars). *30. Mars, Politisk kvarter* [TV-program]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/politisk-kvarter-tv/202303/NNFA07033023/avspiller>

Lydersen, T.(programleder). (2023, 11. april). *11. April, Politisk kvarter* [TV-program]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/politisk-kvarter-tv/202304/NNFA07041123/avspiller>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Ogden, (2012). *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>

Osloskolen, Utdanningsetaten, Oslo kommune (2023). *Vold og trusler i Osloskolen 2022*.

(Osloskolen rapport) <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/arsrapport-2022---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte.pdf>

Osloskolen, Utdanningsetaten, Oslo Kommune, (2019) *Årsrapport 2018 – vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i Osloskolen*. (Osloskolen rapport).

<https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/arsrapport-2018---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-og-elever-i-osloskolen.pdf>

Ruud, M. (2022, 21. september). *Oslo-ordføreren beklager til den tidligere læreren Clemens*

Saers. Utdanningsnytt. <http://utdanningsnytt.no/clemens-saers-marianne-borgen-osloskolen/oslo-ordforeren-beklager-til-den-tidligere-laereren-clemens-saers/333656>

Skåland, B. (2016). *The experience of student-to-teacher violation: A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.

Norwegian university of Science and Technology.

Skåland, B. (2018, 28. november). *Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/>

Skåland, B. (2021 28. januar). *Skolens evne til å ivareta lærere*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/>

Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137).

Universitetsforlaget.

Stami. (u.å.). *vold å trusler om vold*. Lest 23.mai. 2023.

<https://noa.stami.no/arbeidsmiljofaktorer/konflikter-vold-og-trakassering/vold-og-trusler-om-vold/>

Straffeloven (2015) *Lov om straff*. (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.

Utdanningsetaten (u.år). *prosesskart for registrering av vold og trusler for ansatte*. intranett:

<https://ude.intranett.oslo.kommune.no/hms/vold-trusler-og-skader/vold-trusler-og-skader-ansatte/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, januar, 10.) *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, november, 12). *Forebyggende tiltak og leders ansvar*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/>

Vedvik (2023, april, 4.). *Landets 20 største kommuner: over 100 krenkelses hver dag*.

<https://www.utdanningsnytt.no/over-100-krenkelses-mot-ansatte-i-skolen-hver-dag/355420>

Wærø, I., Dahl, Ø., Kilskar, S. S. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen : Analyse av proaktiv og reaktiv håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune (PROREAKT)*.

(SINTEF-rapport 2019:00859). SINTEF. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf

Øby, M. (2023, 26. mai). *Alvorlige voldsepisoder på skole*. Sarpsborg arbeiderblad

<https://www.sa.no/alvorlige-voldsepisoder-pa-skole/s/5-46-1376713>

Øien, L & Lillevik, O. G. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Pedlex.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosesskart for registrering av vold og trusler for ansatte

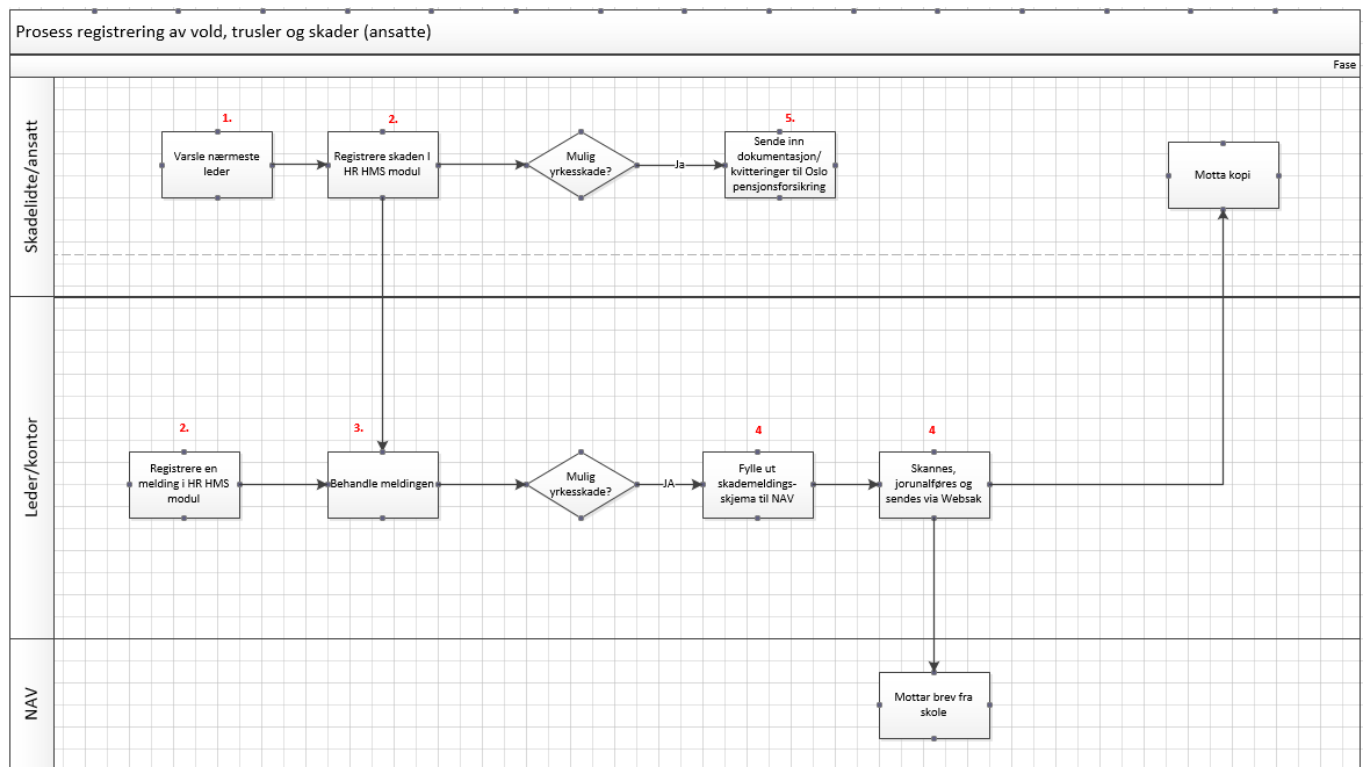
Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Søknad Sikt

Vedlegg 5: Godkjenning Sikt

Vedlegg 1: Prosess registrering av vold, trusler og skade ansatte: Osloskolen



Detaljert beskrivelse:

Nr	Aktivitet	System	Kommentar	Utføres av	Mal/rutine
1	Varsle nærmeste leder om hendelse		Vurdering av Bedriftshelse-tjeneste, vurdering av behov, vurdere å varsle interne aktører, læring av hendelse mm.	Ansatt og leder	https://ude.internett.oslo.kommune.no/hms/vold-trusler-og-skader/vold-trusler-og-skader-ansatte/
2	Skaden registreres inn i HR HMS modulen Gjelder også skader oppstått som følge av ulykke der det ikke er noen skadevolder. Eventuelt papirskjema leveres til ansvarlig på skolen for registrering i HR.	HR HMS	For ansatte som er tilsatt for under 6 måneder og timevikarer som ikke har tilgang til HR fylles papirskjemaet ut av den ansatte. Skjemaet er kun et hjelpeskjema for registrering av data i HR HMS, og skal ikke registreres inn i Websak. Den ansatte kan beholde skjemaet etter registrering.	Ansatt eventuelt i samarbeid med nærmeste leder	https://ude.internett.oslo.kommune.no/hms/vold-trusler-og-skader/vold-trusler-og-skader-ansatte/ Se e-læring i HR-systemet for hvordan registrere en melding. E-læring finnes i venstre menyfelt.
2	Hvis den ansatte ikke har fylt ut skjema eller registrert i HR HMS modul kan den ansatte gjøre dette sammen med personalleder på skolen. Utfylt skjema kan beholdes av ansatt	HR HMS		Ansatt og personalleder	

Nr	Aktivitet	System	Kommentar	Utføres av	Mal/rutine
	etter registreringen er fullført i HR-systemet.				
3	Behandle melding i HR-systemet	HR HMS	Ved alvorlige saker (melde til NAV, OPF, større tiltak) velg opprette sak i HR HMS. Dersom leder kun gjennomfører en samtale med ansatt velges loggføre.	Leder	Se e-læring i HR-systemet for hvordan behandle en melding. E-læring finnes i venstre menyfelt.
4	Ved mulig yrkesskade melder skolen inn skaden til NAV	HR HMS	Skjemaet hentes fra HR HMS når leder har opprettet sak. Skjemaet må printes ut og signeres av leder og ansatt. Skolen skanner og registrerer ferdig utfylt og signert skjema på personalmappen i Websak. Dokumentet ekspederes fra Websak til det lokale NAV-kontoret til den ansatte. Dersom NAV godkjenner dette som yrkesskade tar NAV kontakt med den ansatte direkte for videre saksgang.	Leder	https://www.nav.no/no/Person/Arbeid/yrkesskade-og-yrkessykdom
5	Ved mulig yrkesskade melder den ansatte inn skaden til Oslo Pensjonsforsikring		Dersom den ansatte har behov for medisinsk bistand og har utgifter knyttet til dette må den ansatte sende inn dokumentasjon og kvitteringer for utlegg til Oslo Pensjonsforsikring (OPF). Ansatte må få signatur/stempel fra skolen før det sendes til OPF.	Ansatt Skolen skal informere om Oslo Pensjons-forsikring til ansatte.	Oslo Pensjonsforsikring www.opf.no

Vedlegg 2 Intervjuguide:

Intervjuguide:

Jeg har en liste med spørsmål, men det viktigste er at du kommer med det du har på hjertet, og jeg vil vite om alt du tenker på rundt dette temaet her. Kom gjerne med eksempler og lange og detaljerte svar.

Under dette intervjuet vil jeg understreke at det er viktig at man har taushetsplikten i bakhodet og unngår å nevne navn på skoler, eller tredje personer generelt. Vi må i tillegg unngå opplysninger som kan identifisere hvem du snakker om.

Oppstart:

Kjønn?

Hvor gammel er du?

Hvordan utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvor mange skoler har du arbeidet på?

Jobber du i på barnetrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet?

Hvorfor ble du lærer?

Innledende spørsmål.

Hva legger du i begrepet utfordrende adferd?

Opplever du at utfordrende adferd er et tema i skolen?

Hovedspørsmål:

Har du i løpet yrkeslivet vært i situasjoner som du synes var utfordrende, kan du fortelle litt om det?

(Hvis informanten er lite konkret, følg opp med spørsmål om):

Barnevern?

Politi?

Vold?

Utfordrende foreldre?

Trusler?

Seksuelle tilnærmeringer?

Har du opplevd en endring i dette gjennom yrkeslivet?

Arbeidsplass

Erfaring

Kollegaer

Ledelse

Samfunnsmessige endringer

Nedstenging

Har du blitt utsatt vold for i løpet av din tid som lærer?

(oppfølgingsspørsmål).

Kjenner du til om kollegaer av deg blitt utsatt for dette?

(Oppfølgingsspørsmål). Sett? Når var det sist? Frekvens?

Hva skjedde i etterkant av disse situasjonene?

Om informanten er lite konkret kan jeg huke av på disse punktene:

vold og trusselskjema

snakket med foresatte

Snakket med kollegaer

Samtale med leder

Hvordan følte du deg ivaretatt?

Er det noe du synes kunne eller burde vært gjort annerledes?

Er det noen arbeidsplasser du har hørt om eller andre yrker enn undervisningsyrket du har hørt om eller kan tenke deg at det er annerledes? I bedre eller værre?

Utdanningsetaten har satt temaet vold og trusler på dagsorden med et E-læringskurs har du hørt om dette?

Det var et E-læringskurs med temaet «vold og trusler» i regi av osloskolen som ble gjennomført i fjor. Har du gjennomført dette kurset?

Hvordan synes du dette kurset var?

(oppfølgende spørsmål rundt dette svaret)

Har du gjennomført andre kurs som tar for seg dette temaet?

Skulle du ønske at du fikk noen form for kursing innenfor dette temaet i regi av arbeidsgiver?

Synes du at du har fått tilstrekkelig med verktøy for å håndtere disse utfordringene gjennom studieløpet ditt, da du studerte?

Er det noe du har lyst til å tilføye om akkurat dette temaet?

Nå har vi snakka om alvorlige om vanskelige ting i læreryrket, men jeg lurer da til slutt om hva du synes er bra med dette yrket?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Håndtering og debrifing etter utfordrende situasjoner i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan lærere blir ivaretatt når det oppstår utfordrende situasjoner. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke og kartlegge om et utvalg lærere har opplevd utfordrende situasjoner i sin arbeidshverdag, og hvordan de ulike lærerne føler seg ivaretatt og hva som eventuelt må til for at lærere kan håndtere slike utfordrende situasjoner bedre. Det vil bli gjennomført en kvalitativ undersøkelse, da gjennom intervjuer av inntil fem personer. Prosjektet er en masteroppgave i Grunnskolelærer utdanningen ved Universitet i Sør-Øst Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst-Norge (Usn) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg skal i min masteroppgave gjøre intervju med lærere som har opplevd utfordrende situasjoner i arbeidet. Så jeg har benyttet det man kaller et snøballutvalg, og jeg har kontaktet bekjente av meg, som kan kjenne til lærere som har blitt utsatt for dette. På den måten unngår jeg at jeg kjenner informantene personlig.

Du blir spurt om å delta da jeg fikk tilbakemelding av en kontakt, at du kunne tenke deg å bli intervjuet i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuer gjennomføres som et semistrukturert, det vil si at jeg har forberedt et utvalg med spørsmål. Men jeg ønsker også dine tilbakemeldinger og betraktninger om temaet underveis. Det som kan komme frem av opplysninger om deg eller din arbeidsplass vil anonymisert.

Intervjuene vil bli tatt opp gjennom applikasjonen diktafon, som krypterer dataene. Om du velger å delta på prosjektet, vil det ta inntil en time, avhengig av hvor mye du har på hjertet. Intervjuene vil foregå på et grupperom ved Deichmanske bibliotek ved Bjørvika, eller et annet egnet lokale hvis det passer bedre for deg.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dataene vil bli behandlet av meg, som ansvarlig for prosjektet, og rådataene i anonymisert form kan bli gjort tilgjengelig for min veileder. Navnet og kontaktopplysningene vil ikke bli lagret sammen med transkriberte data. Kun oppbevares adskilt.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgavene. Eller i senere publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven leveres, dette er 1.juni. Vi vil ikke benytte oss av navn eller andre personopplysninger ved opptak. Det skal ikke lagres videre, og opptaket slettes etter prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Mats Broman, 41528170, mats_broman@hotmail.com, eller veilder, Elisabeth Stang Lund, 98007326, elisabet.s.lund@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ved USN , personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Mats Broman

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Søknad Sikt

25.05.2023, 21:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [«Håndtering av utfordrende situasjoner og debrifing etter utfordrende ...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

361716

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

«Håndtering av utfordrende situasjoner og debrifing etter utfordrende situasjoner i skolen.»

Prosjektbeskrivelse

Forskningen i studien skal kartlegge hvordan enkelte lærere blir ivaretatt etter utfordrende episoder i skolen. Prosjektet skal ende opp som en masteroppgave.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Det er for å innhente data og gjengi anonymiserte nøkkelopplysninger.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse0211.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mats Broman, mats_broman@hotmail.com, tlf: 41528170

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth Stang Lund, elisabeth.s.lund@usn.no, tlf: 98007325

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere i skolen

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Snøballmetoden, hvor jeg får bistand av venner og bekjente til å knytte kontakt med lærere som de kjenner.

Alder

25 - 65

<https://meldeskjema.sikt.no/63e937b6-9237-42c5-ac69-609f39f536a4/eksport>

1/3

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Vedlegg**[Intervjuguiderev1402.pdf](#)**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv[Informasjonsskriv. 1402.pdf](#)**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

Dokumentasjon**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Elektronisk eller muntlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De kan få tilgang til det transkriberte råmaterialet, men de transkribering blir umiddelbart koda, og de registrerte blir anonymisert.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

Behandling**Hvor behandles personopplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Legger ved samtykke skjema til informanter

Andre vedlegg[Informasjonsskriv. 1402.pdf](#)

Vedlegg 5: Godkjenning fra Sikt:

25.05.2023, 21:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [«Håndtering av utfordrende situasjoner og debrifing etter utfordrende ...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

361716

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lyddopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

«Håndtering av utfordrende situasjoner og debrifing etter utfordrende situasjoner i skolen.»

Prosjektbeskrivelse

Forskningen i studien skal kartlegge hvordan enkelte lærere blir ivaretatt etter utfordrende episoder i skolen. Prosjektet skal ende opp som en masteroppgave.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Det er for å innhente data og gjengi anonymiserte nøkkelopplysninger.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse0211.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mats Broman, mats_broman@hotmail.com, tlf: 41528170

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth Stang Lund, elisabeth.s.lund@usn.no, tlf: 98007325

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere i skolen

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Snøballmetoden, hvor jeg får bistand av venner og bekjente til å knytte kontakt med lærere som de kjenner.

Alder

25 - 65

<https://meldeskjema.sikt.no/63c937b6-9237-42c5-ac69-609f39f536a4/eksport>

1/3