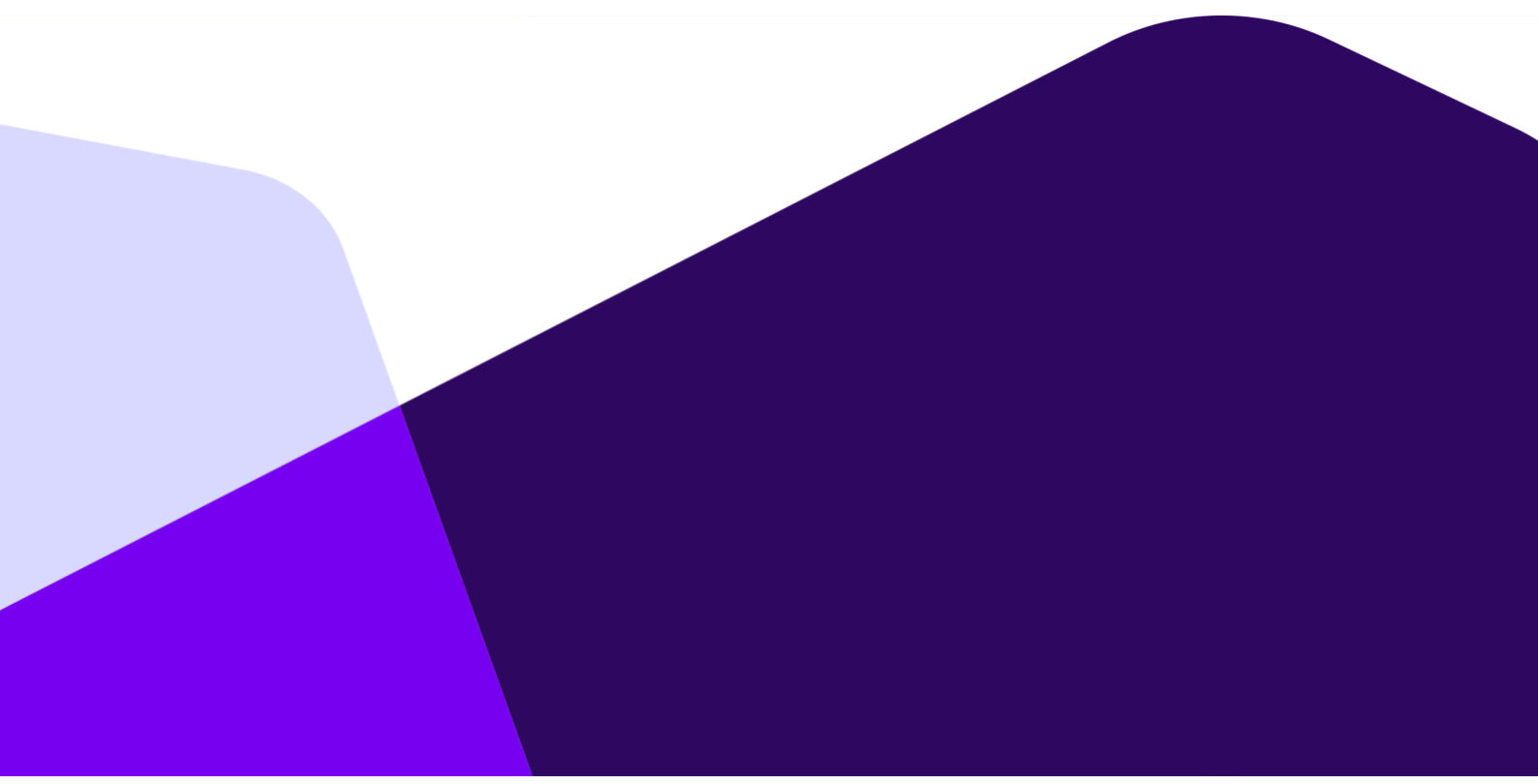


Benedikte Karlsen

Vold mot lærere i skolen

En kvalitativ studie av ledelsens håndtering av vold mot lærere



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Benedikte Karlsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Det føles både vemodig og godt å skrive de siste ordene i denne oppgaven. Prosessen for å komme hit har vært gøy, lærerik, frustrerende og lang. Kombinasjonen av masterskriving og full stilling i jobb har vært krevende, og tatt opp all min tid den siste perioden. Når jeg nå er ferdig, er jeg takknemlig for alle rundt meg som har vært med meg gjennom hele veien.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min dyktige, rause og tålmodige veileder Line Ingulfsen. Du har stadig imponert meg gjennom prosessen med hvor mye tid og presisjon du har lagt inn i våre veiledningstimer. Takk for alle gode innspill du har gitt meg, både til selve oppgaven men også de kloke ordene du har gitt meg når fortvilelsen tar over.

Min neste takk går til min kjære samboer Knut Roger Arnesen. Det ikke så mye vi har sett hverandre de siste månedene på grunn av mitt fokus på denne oppgaven, men du har likevel vært min viktigste støttespiller. Takk for tålmodigheten du har hatt med mitt svingende humør, innsatsen du legger i hjemmet vårt og de motiverende ordene du har gitt meg hver dag. Uten deg å komme hjem til hadde dette halvåret vært tøft.

Sist, men virkelig ikke minst må jeg takke damene jeg har tilbrakt de fleste timene i døgnet med det siste halvåret. Anniken Bjørnsen og Malin Gåsvær Haugen. Anniken har vært min beste lagspiller gjennom skrivningen. Hvem skulle trodd for to år siden at vi skulle bli venner, søke samme studie, og levere en masteroppgave på samme tid? Hvertfall ikke jeg, men jeg kunne ikke vært mer takknemlig. Takk for at vi har vært hverandres støttespillere, veiledere og bestevenner hele veien. Noen frustrasjoner har vi hatt og kanskje spesielt når Malin kommer inn på grupperommet med det gode humøret sitt når vi river oss i håret fordi vi er lei av alt. Heldigvis smitter humøret til Malin over på oss etter hvert. Jeg må takke Malin for å alltid få meg i godt humør, få meg til å le og alltid kommer med visdomsord på bilturen hjem fra skolen.

Tønsberg, mai 2024

Benedikte Karlsen

Sammendrag

Vold og trusler mot lærere er et økende problem i den norske skolen. Denne masteravhandlingen retter søkelys mot skoleledelsens håndtering av vold mot lærere utført av elever.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan kan skoleledelsen arbeide systematisk for å håndtere vold mot lærere?*

Formålet med studien er å belyse hvordan skoleledelsen kan arbeide med håndteringen av vold mot lærere fra elever. Studien benytter transformativ ledelse som teoretisk rammeverk og peker på blant annet Batesons kommunikasjonsteori og Honneths anerkjennelsesteori som viktige elementer. Kommunikasjon, tillit og anerkjennelse er sentralt i samarbeidet mellom ledelsen og lærerne.

Studien besvarer problemstillingen ved innhentet empiri fra semistrukturerte intervjuer med 3 lærere og 1 rektor ved den samme ungdomsskolen. Empirien er analysert gjennom Braun og Clarke sin refleksive tematiske analyse.

Samlet finner studien at ledelsens håndtering har stor påvirkning på hvordan den enkelte læreren opplever å bli ivaretatt etter voldshendelser. Studien viser også at ledelsen har makt og påvirkning på hvordan kollegiet som felleskap arbeider med fenomenet vold og trusler mot lærere. Lærerne i denne studien understreker at ledelsen og kollegiet er to viktige støttespillere for å bearbeide voldshendelser, og skryter av hvordan ledelsen på deres skole har håndtert arbeidet.

Innholdsfortegnelse

Forord

Sammendrag

1 Innledning	1
1.2 Studiens formål	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4 Avgrensninger og definisjoner	2
1.4.1 Avgrensning	3
1.4.2 Begrepsforklaringer	3
1.5 Juridiske føringer	4
1.6 Studiens oppbygging	5
2 Tidligere forskning	6
2.1 Børge Skåland	6
2.2 Masteravhandlinger	7
2.3 Sintef undersøkelsen	8
2.4 Vold og trusler mot lærere og ledere i grunnskolen og videregående skole	9
2.5 Lærerens arbeidsmiljø	10
2.6 Oppsummering	10
3 Teoretisk forankring	11
3.1 Vold i skolen	11
3.1.1 Oppfølging av vold mot lærere	11
3.1.2 Lederens ansvar	12
3.2 Arbeidsmiljø	13
3.2.1 Organisasjonskultur	13
3.2.2 Anerkjennelse og skam	14
3.2.3 Tillit	15
3.2.4 Kommunikasjon	16
3.3 Ledelse	16

3.3.1 Transformativ ledelse	17
3.3.2 Autonomi, makt og ansvar	18
3.3.4 Motstand	19
3.4 Oppsummering	20
4 Metode	21
<hr/>	
4.1 Fenomenologisk abduktiv tilnærming	21
4.2 Forskningsdesign	21
4.3 Den kvalitative forskningen	22
4.3.1 Det semistrukturerte intervjuet	22
4.3.2 Rekruttering av informanter	24
4.3.3 Utvalg av informanter	26
4.3.4 Informantene	26
4.4 Planlegging av intervju	26
4.4.1 Sted	28
4.5 Gjennomføring av intervjuene	28
4.5.1 Lydopptak	29
4.6 Analyseprosessen	29
4.6.1 Refleksiv tematisk analyse	30
4.7 Kvalitetssikring	31
4.8 Etske retningslinjer	33
5 Presentasjon og analyse av data	34
<hr/>	
5.1 Behovet for en felles forståelse av fenomenet vold i skolen	34
5.1.1 Avviksregistrering	35
5.2 Ledelsens arbeid	37
5.2.1 Tillit og kommunikasjon	38
5.2.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling	40
5.3 Fellesskap	42
5.4 Emosjonelle belastninger	44
5.4.1 Motivasjon og mestring	44
5.4.2 Yrkesutøver og privatperson	45
5.4.3 Lærerens vurdering om å gripe inn	47
6 Diskusjon	48
<hr/>	

6.1 Læreres psykiske påkjenning	48
6.1.1 Ledelsens oppfølging av voldsrammede lærere	50
6.1.2 Arbeidsmiljøet som ressurs for den enkelte lærer	53
6.2 Et kollektivt arbeid	55
6.2.1 Informasjonsflyt	57
6.2.2 Ledelsen sin påvirkning på kollektive prosesser	58

7 Oppsummering og veien videre

7.1 Implikasjoner for praksis	61
7.2 Videre forskning	62

8 Litteraturliste

Vedlegg 1: Informantskriv

Vedlegg 2: Sikt – vurdering av behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Intervjuguide for rektor

Vedlegg 4: Intervjuguide for trinnleder

Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere

«... mens det er først når du står i gruppen,

du står i klasserommet,

du går der dag etter dag,

time etter time,

friminutt etter friminutt,

det er da du opplever dette på kroppen,

det er kun ansatte i skolen som gjør det,

de andre er ikke her ...»

(Sitat fra informant)

1 Innledning

Vold i skolen er et økende problem i det norske samfunnet og påvirker både elevens læringsmiljø og læreres arbeidsmiljø. Eirik Degerud, forsker for Statens Arbeidsmiljøinstitutt peker på lærere i grunnskolen som en av landets mest utsatte yrkesgrupper for vold og trusler (Sundby, 2024). Skolevold har fått mye oppmerksomhet i nyhetsoppslag, politiske høringer og i forbundenes kommunikasjonskanaler de siste årene. Omtrent halvparten av skoleledere er klar over at voldsepisoder har forekommet på skolen deres i løpet av de siste 12 månedene (Eidset, 2023). Det ble også nylig gjennomført en undersøkelse blant lærere som viste at det har vært en betydelig økning av vold og trusler mot lærere fra 2018 og til 2024, og at mange læreres arbeidshverdag er forbundet med frykt og stress som følge av dette (Eidset, 2024). Kartlegging av landets største kommuner understreker at det meldes inn i gjennomsnitt ca. 100 avvik om vold og trusler hver skoledag (Sundby, 2024). Dette tilsvarer en økning på mer enn 40% på ett år.

Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun responderer på Eidset (2024) sin rapport og kaller inn til krisemøte for å iverksette tiltak mot vold i skolen (Utdanningsforbundet, 2024). Nordtun mener at faktorer i virksomhetens drift samt ytre faktorer er mulige årsaker til at vold i skolen forekommer (Nipen et al., 2024). Geir Røsvoll, leder i Utdanningsforbundet, uttaler at ingen lærere skal oppleve å stå alene i voldshåndteringen (Utdanningsforbundet, 2024). Likevel sitter flere lærere igjen med denne erfaringen etter å ha blitt utsatt for vold fra elever. Eksisterende forskning viser at mangel på støtte fra ledelsen er en vanlig erfaring blant voldsutsatte lærere i skolen. For noen lærere fører utryggheten de opplever på jobb i kombinasjon med dårlig oppfølging i etterkant av voldshendelser, til at de sliter både i yrket og privat (Skåland, 2018). Røsvoll bekymrer seg over at så mange lærere utsettes for vold på arbeidsplassen, og mener at bedre arbeidsvilkår er et nødvendig tiltak for trivsel på jobb, og for at søkertallene til lærerutdanningen ikke skal synke mer enn de har gjort de siste årene (Larsen et al., 2024).

Det finnes lite forskning på vold mot lærere i skolen, og enda mindre forskning som retter seg mot lederperspektivet. Denne studien søker å bidra til økt kunnskap om ledelsens arbeid for å sikre en bedre arbeidshverdag for voldsutsatte lærere i skolen, gjennom å beskrive og belyse problematikken vold og trusler mot lærere ved den enkelte skolen. Med studien ønsker jeg å løfte frem konkrete tiltak enhver skoleledelse kan gjøre i sin håndtering av problematikken vold mot lærere.

1.2 Studiens formål

Studiens formål er å belyse skolens arbeid med å håndtere vold fra elever mot lærere med fokus på hvordan ledelsen arbeider forebyggende, samt hvordan de følger opp og ivaretar lærere som blir utsatt for vold og trusler. Avhandlingen retter oppmerksomhet mot arbeidet som skjer innad i skolen hvor arbeidsmiljøet blir en viktig ressurs. Studien tar utgangspunkt i at skoleledelsen har betydelig påvirkning på skolens systematiske arbeid med vold i skolen og er en viktig ressurs for lærerens arbeidsmiljø. Lærernes erfaringer og opplevelser av skoleledelsen løftes frem for å drøfte hvordan skolen kan videreutvikle sin praksis.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan kan skoleledelsen arbeide systematisk for å håndtere vold mot lærere?

For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med lærere og skoleledelse ved en skole som har erfaring med vold og trusler fra elever. For å sikre at både lærernes og ledelsens perspektiv kommer frem i studien har jeg utarbeidet følgende to forskningsspørsmål, som danner grunnlaget for å svare på problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan opplever lærerne skoleledelsens håndtering av vold og trusler mot lærere fra elever?*

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår skoleleder sin egen rolle i håndtering av vold og trusler mot lærere fra elever?*

Håndteringen viser her til både det forebyggende arbeidet for å ruste lærerne i møte med voldsepisoder, og oppfølgingsarbeidet i etterkant av voldsepisoder for å ivareta den enkelte læreren.

1.4 Avgrensninger og definisjoner

For å gjøre studien oversiktlig og enkel å lese er det noen avgrensninger og definisjoner som må klareres først.

1.4.1 Avgrensning

For å kunne gå i dybden og gi en grundig analyse av temaet har jeg valgt å se på vold fra elever mot lærere og hvordan den enkelte skolen tar fatt på fenomenet. Det er flere aspekter ved vold i skolen som ville vært interessant å ta for seg, og som muligens burde vært sett i sammenheng for å nyansere det store bildet. Blant annet fra et politisk perspektiv.

Oppfølgingen av medelever, og den utagerende eleven vil ikke benevnes i denne studien, til tross for at ledelsens oppfølging av voldsepisoder vil skje med alle partene på samme tid. Elevens rett til skolegang blir omtalt i forbindelse med opplæringsloven for å synliggjør hvordan opplæringsloven og arbeidsmiljøloven fungerer i tilknytning til hverandre.

Studien belyser hvordan ledelsen og lærerne i skolen jobber for å forebygge, håndtere og følge opp vold i skolen, både som et fellesskap men også spesifikt inn mot den enkelte læreren som utsettes for vold.

1.4.2 Begrepsforklaringer

I denne oppgaven viser begrepet skoleledelse til den gruppen ansatte på skolen som har en lederstilling eller lederfunksjoner som rektor, assisterende rektor, inspektør og trinnleder. Fra skolen hvor informantene i denne studien arbeider er det kun rektor og trinnleder fra skoleledelsen som deltar i studien. Begrepene skoleledelsen og ledelsen vil brukes om hverandre. Når det er behov for å spesifisere en enkelt stilling innad i ledelsen vil det synliggjøres ved å bruke aktørens stillingstittel.

I avhandlingen vil jeg også bruke flere synonymer for de ansatte ved skolen. Kollegiet, ansatte og medarbeidere refererer til hele personalet. Trinnleder som er intervjuet i denne studien er også kontaktlærer og vil benevnes som en av lærerinformantene i analysen.

Studien tar utgangspunkt i Arbeidstilsynets definisjon av vold og trusler på arbeidsplassen. Styrken til Arbeidstilsynets definisjon er at den omfatter både den fysiske og psykiske volden i tillegg til at Arbeidstilsynet presiserer at gjerningspersonens tilregnelighet ikke skal påvirke om det regnes som vold eller ikke. Arbeidstilsynet understreker at enhver handling som har til hensikt å påføre fysiske eller psykiske skader på en person eller gjenstand defineres som *vold* (Arbeidstilsynet, u.å.). Videre understrekes det at *trusler* er verbale ytringer som omhandler å skade eller å skremme andre med utsagn som antyder fare for sikkerhet, helse og velvære (Arbeidstilsynet, u.å.). Voldsbegrepet kan også ses i lys av et juridisk perspektiv, der man kan

si at alt som regnes å være straffbart vil være vold. Her vil voldsbegrepet dekke blant annet fysisk vold, trusler, kroppskrenkelser etc. (Øien & Lillevik, 2020, s.7).

For å unngå gjentakelse av sammensettingen *vold og trusler* vil jeg flere steder i oppgaven referere til vold som en fellesbetegnelse av vold og trusler. Når det er behov for å avklare hvilken form for vold den enkelte hendelsen dreier seg om vil det presiseres ved å beskrive enten psykisk-, fysisk vold eller trusler.

1.5 Juridiske føringer

Det er tre lover som er aktuelle i spørsmål om vold i skolen, og vold mot lærere. De tre lovene som oppgaven viser til er arbeidsmiljøloven som omhandler lærernes rettigheter på arbeidsplassen og opplæringsloven som tar for seg elevens rettigheter i skolen, Den siste loven jeg trekker frem er straffeloven.

Arbeidsmiljøloven er gjeldene for alle arbeidsforhold i Norge og har som formål å sikre et godt arbeidsmiljø preget av trygghet og sikkerhet. Arbeidsmiljøet skal sikre arbeidstakere mot fysiske og psykiske skader som følge av arbeidet (Gisle et al., 2024). I lovens formål (2005, §1-1) formidles det blant annet at loven skal tilrettelegge for et godt ytringsklima og sikre en meningsfylt arbeidssituasjon. Loven tildeler arbeidsgiver plikt til å sikre et fullt forsvarlig arbeidsmiljø (§2-2), og generelt sikre at de gitte bestemmelsene overholdes (§2-1). Loven dedikerer en egen paragraf til krav om det psykososiale arbeidsmiljøet (§4-3). Det stilles krav til at arbeidstaker ikke skal utsettes for trakassering. Loven presiserer begrepet og definerer trakassering som krenkende, skremmende eller ydmykende handlinger. Videre benevner loven arbeidstaker krav på å beskyttes mot vold og trusler så godt det lar seg gjøre (§4-3). Arbeidsmiljøloven (2005, §3-3) stiller krav til arbeidsgiver i form av å kontakte bedriftshelsetjenesten dersom risikoforholdene tilsier at kontakten er nødvendig.

Opplæringsloven (§2-1, 1998) presiserer at alle barn i Norge har rett og plikt til en offentlig grunnskoleopplæring. Grunnskolen defineres som 1.- 10.trinn. Opplæringsloven (1998, §9) tar for seg elevenes rett til et trygt skolemiljø og nevner blant annet ansattes aktivitetsplikt og at det skal være nulltoleranse for mobbing og krenkelser. Ved nødvendighet har skolen lov til å utvise elever for enkelttimer eller resten av dagen dersom eleven tilhører 1.- 7.trinn. Elever som går på ungdomsskolen, 8.- 10.trinn, kan utvises i inntil 3 dager. For å gjennomføre en utvisning må andre tiltak være drøftet mellom rektor og kontaktlærer (Opplæringslova, 1998,

§9a-11). I situasjoner hvor den samme eleven skaper utrygghet hos andre elever, kan eleven som forårsaker alvorlige hendelser flyttes til en annen skole med enkelte forbehold tatt i betraktning.

Straffeloven regulerer straffbare handlinger (Straffeloven, 2005). Straffeloven §20 (2005) poengterer at barn under 15 år ikke er strafferettslige ansvarlige. I kapittel 24, *vern av den personlige frihet og fred* presiseres det at trusler med straffbar atferd som potensielt kan fremkalle alvorlig frykt kan straffes i inntil 1 år i form av bot eller fengsel (Straffeloven, 2005). Paragrafer om kroppsskade og kroppskrenkelse står oppført i §271-274 og viser til ulike definisjoner ut ifra alvorlighetsgraden på volden/og eller krenkelsen (Straffeloven, 2005). Kroppskrenkelser kan straffes med bot eller fengsel i inntil et år, men kan gjøres straffefri dersom kroppskrenkelsen er gjengjeldt eller at den gjengjelder en kroppskrenkelse, fysisk skade eller provoserende ytring (Straffeloven, 2005, §271).

Prop. 62 L (2023-2024, s.58) foreslår en lovendring som stiller krav til dokumentasjon av tilfeller hvor en ansatt på grunn av nødvendighet fysisk griper inn mot elev, som et tiltak for å ivareta elevens sikkerhet. Departementet krever at selve situasjonen, inngrepet som ble gjort og elevens syn på saken skal være med i dokumentasjonen. I et høringsnotat fra 31.mai 2023 presiserer Departementet at skolens ansatte kan gripe inn i en situasjon dersom det gjøres med hensikt i å hindre eskalering, men det kan kun gjøres om det er sannsynlig at det vil oppstå skade dersom man ikke griper inn. (Prop. 62 L (2023-2024), s. 38-39).

1.6 Studiens oppbygging

I kapittel 2 gjennomgår jeg tidligere forskning som er av relevans for denne studien.

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske bakteppe for studien. Her tar jeg for meg teori som belyser fenomenet vold i skolen, samt teoretiske perspektiver på arbeidsmiljø og ledelse.

I kapittel 4 redegjør jeg for studiens metodiske tilnærming og begrunner valgene jeg har tatt underveis.

I kapittel 5 presenteres analysen av empirisk data gjennom en tematisk analyse.

I kapittel 6 diskuteres funn fra analysen med utgangspunkt i tidligere forskning og oppgavens teoretiske grunnlag.

2 Tidligere forskning

I Norge er det gjort lite forskning på vold i skolen. De siste årene har det blitt skrevet en doktorgradsavhandling og noen masteravhandlinger som tar for seg fenomenet.

Utdanningsforbundet har gjennomført undersøkelser for å belyse problemet både fra ledelses- og lærerperspektivet. Disse bidragene vil gjennomgås i det følgende kapitlet.

2.1 Børge Skåland

Børge Skåland er en av få som har forsket på vold i skolen i Norge. I 2016 la Skåland frem sin doktorgradsavhandling med navn *The experience of student-to-teacher violation: a phenomenological study of Norwegian teachers being violated by students* (NTNU). Formålet med Skåland sin avhandling var å undersøke lærernes opplevelser med voldshandlinger fra elever. Datamaterialet i studien var semistrukturerte intervju med 14 lærere som har opplevd vold eller trusler fra elever (Skåland, 2016). Samlet finner Skåland at lærerne ikke fikk tilstrekkelig støtte fra skoleledelsen og identifiserer den manglende støtten som en belastning på seg selv som individ (Skåland, 2016). Skålands materiale viser at lærere opplever at ledelsen ikke tar avvik og rapportering på alvor, noe som medfører at lærerne ikke rapporterer alt som burde vært registrert.

En av artiklene, *Student-to-teacher violation and the threat to a teachers's self* i Skåland sin avhandling tar for seg hvordan vold fra elever påvirker lærerens selvfølelse. Hovedfunnet i avhandlingen, *the threat to the self*, er delt inn i tre underkategorier som dreier seg om de ulike gradene av et svekket selv. Skåland legger frem funn som blant annet handler om læreres følelse av skam og skyldfølelse som hindret voldsutsatte lærere fra å fortelle om hendelsen til personer i miljøet sitt. Informantene har ulike historier, og det fremkommer ulike belastninger på seg selv som individ, slik som følelsen av å feile, frykt for et svekket selv og redsel på arbeidsplassen. Flere av Skålands funn viser at lærerne føler seg utrygge etter arbeidsdagen som følge av vold og trusler fra elever. Noen av informantene beskriver endringer i det daglige livet som følge av frykt for elever og at eventuelle voldshendelser fra elever skal forekomme (Skåland, 2016, s.14).

I den fagfellevurderte artikkelen *Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med vold og bruker vold* (2018) ser Skåland på innvirkningen skoleledelsen og skolens ansatte har på voldsutsatte lærere. Skåland (2018, s.17) tar utgangspunkt i de 14 informantene fra

doktorgradsavhandlingen kombinert med 6 nye lærerintervjuer. Samlet viser flere lærere til manglende støtte fra kollegaer og opplevelsen av at vold er tabubelagt å snakke om som dermed fører til at kollegaer ikke blir en støtte for hverandre (Skåland, 2018, s.18). Videre belyser Skåland at lærere er frustrert over hvordan deres ledelse håndterer vold i skolen. Frustrasjonen omhandler ikke bare mangel på støtte, men også opplevelsen av en ledelse som legger skylden for voldshendelsen på læreren. Det fremkommer at ledelsen ikke tar seg tid til å ivareta lærerne som mennesker, men kontakter den voldsrammede i tilknytning til innkjøp av materialer og behov for å fylle ut sykemeldingsskjemaet. Læreren som opplevde å kun bli kontaktet for å ordne praktiske ting understreker at selve voldshendelsen ikke var begrunnelsen til å slutte i jobben, det dreide seg om ledelsen manglende oppfølging (Skåland, 2018, s.19-20).

I 2020 fremlegger Skåland og Kleiveland en fagfellevurdert artikkel, *Skolens evne til å ivareta krenkede lærere*. Hensikten med artikkelen er å få frem hvordan lærere kan ivaretas når elever utøver vold. Skåland & Kleiveland (2020) svarer på problemstillingen gjennom 4 læreres erfaringer, funn fra Udnes sin masteravhandling (2020), Sintef undersøkelsen og relevante avisartikler. Skåland & Kleiveland (2020) presenterer et forslag om en kollegastøtteordning som tilbys til den voldsutsatte læreren. En lignende ordning foreslår også Arbeidstilsynet (u.å) for å skape en frivillig og konfidensiell samtalearena for lærere som har behov for oppfølging. Hensikten med kollegastøtte er å ivareta lærerens behov for å sette ord på sine følelser og henvise seg til en person som læreren har tillit til. Ordningen krever at personen som skal støtte læreren evner å vise empati og er en god lytter.

2.2 Masteravhandlinger

Mari Udnes (2020) belyser tematikken om vold i skolen fra et lærerperspektiv. Studien undersøker lærernes opplevelse av å bli ivaretatt i møte med vold fra elever. Samlet viser studien til Udnes at ledelsen har en spesiell rolle for å ivareta lærere, sammen med andre kollegaer og helsepersonell. Studien har samlet empiri gjennom semistrukturerte intervju med voldsutsatte lærere med tilknytning til hver sin barneskole.

Cathrine Brønne (2023) forsker i sin masteroppgave på hvordan skoleledere relasjonelt kan ivareta voldsutsatte lærere. Dette er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer av ledere i grunnskolen. Avhandlingen trekker frem at kommunikasjon er et viktig element for å

kunne ivareta lærerne. Det belyses også at samspill er en sirkulær forståelse hvor man må arbeide med seg selv for å kunne arbeide med andre mennesker.

2.3 Sintef undersøkelsen

Rapporten *Vold og trusler mot ansatte i skolen – analyse av proaktive og reaktive håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune* (Wærø et al., 2019) ser på forekomst og konsekvens av vold og trusler i de to kommunene, samt forebyggende arbeid, tiltak, håndtering og oppfølging i etterkant av hendelser. Empirien er samlet inn fra ansatte i grunnskolen med ulike stillinger, blant annet ledere, lærere og miljøarbeidere er informanter. Studien benytter kvantitativt spørreskjema for å innhente empiri. Rapporten har 881 informanter, hvor 73% er kvinner og 27% menn. Undersøkelsen er gjennomført med bevissthet rundt økning i vold og trusler mot ansatte på skoler, og med formål om å utvikle redskaper for å kunne kartlegge skolens arbeid slik at man kan forebygge, håndtere og vurdere skolens arbeid. Wærø et al (2019) viser til tallene fra Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø som indikerer at omlag 15% av grunnskolelærere i Norge blir utsatt for vold og/eller trusler årlig.

Rapporten synliggjør at vold mot ansatte har en økning på omtrent 80% de siste 25 årene ifølge NOA (Wærø et al., 2019). Denne økningen tar for seg alle norske arbeidsplasser generelt, og ikke spesifikt skolen. Før selve spørreundersøkelsen ble sendt ut ble det brukt dokumentgjennomgang av formelle systemer og rutiner i skolene og intervjuer ved 6 skoler som forberedelser. Forberedelsene danner grunnlaget for spørsmålene i spørreskjemaet sammen med krav til det systematiske HMS-arbeidet. Undersøkelsen viser at 56% av de ansatte har vært utsatt for vold eller trusler, hvor en høyere andel er på barnetrinnet. På ungdomstrinnet opplever omtrent 22% at vold og trusler er et problem for skolen. Ansatte som har blitt utsatt for en voldshandling har ulike reaksjoner i etterkant. Knyttet til trusler svarer 79% at de ikke har opplevd redsel i ettertid, mens over 6 % har opplevd redsel mer enn fem ganger det siste året. Videre fører undersøkelsen en statistikk over konsekvenser av vold og trusler. Flere ansatte har opplevd utrygghet på jobb, utrygghet på fritiden, mistriivsel og psykiske plager som følge av vold.

2.4 Vold og trusler mot lærere og ledere i grunnskolen og videregående skole

På oppdrag fra Utdanningsforbundet har Eidset fra Respons Analyse (2023) gjennomført undersøkelsen *Vold og trusler mot lærere og ledere i grunnskolen og videregående skole*. Undersøkelsens formål var å kartlegge hvordan skoler arbeider for å begrense vold i skolen, og kartlegge omfanget av fenomenet samt se på kommunens iverksettelse av tiltak (Eidset, 2023). 835 skoleledere i både grunnskole og videregående skole deltok i undersøkelsen gjennom web-intervju. Forespørsel om deltakelse ble kun sendt ut til en leder/rektor per skole og rekruttering av informantene foregikk gjennom Utdanningsforbundets medlemmer.

Flertallet av lederne oppgir at de er kjent med voldsepisoder som har skjedd på deres skole de siste 12 månedene. Undersøkelsen viser at totalt 77% av lederne svarer ja på at det har vært vold på skolen. 31% svarer at det har vært flere tilfeller, mens 21% har hatt noen og 25% er kjent med svært få tilfeller. Det henvises til omtrent lik prosentandel når det gjelder trusler, til sammen har 75% opplevd trusler mot lærerne eller lederne. Undersøkelsen presenterer en prosentandel på 24% som har hatt flere tilfeller av trusler mot lærere, 22% har hatt noen, mens 29% har hatt svært få. De resterende prosentene svarer nei ingen, eller vet ikke. Det framgår ikke hvordan voldshandlinger eller trusler er definert for informantene.

Undersøkelsen gir likevel viktig innblikk i forekomsten av vold og trusler i skolen.

Undersøkelsen kartlegger også omfanget av det forebyggende arbeidet i skolen. Samlet mener ca. halvparten, 56% at skolen jobber aktivt med forebyggende tiltak knyttet til vold og trusler mot ansatte i skolen. 36% svarer i noen grad, og 6% i liten grad. Eidset (2023) redegjør for en sammenheng mellom skolene som opplever vold og lederne som svarer at de jobber aktivt med forebyggende tiltak. Videre belyser undersøkelsen hvordan ledelsen opplever at vold i skolen jobbes med på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. 42% svarer at kommunen i noen grad arbeider aktivt for å forebygge vold og trusler mot lærere. Videre er det flere som svarer i liten grad (29%), enn de som svarer i stor grad (14%). 7% mener at kommunen ikke retter fokus mot temaet i det hele tatt, mens 8% er usikre. Totalt mener 36% at skoleledelsen har fått tilbud på kurs og opplæring i hvordan risikovurdering for vold mot lærere skal gjennomføres, mens 56% svarer nei. Undersøkelsen synliggjør at vold i skolen er et kjent fenomen for de fleste skolelederne, men skolens arbeid med temaet er varierende.

2.5 Lærerens arbeidsmiljø

Undersøkelsen *Lærerens arbeidsmiljø* er også gjennomført etter oppdrag fra Utdanningsforbundet (Eidset, 2024). Nøyaktig samme undersøkelse ble gjennomført i 2018, noe som gir anledning til å undersøke utvikling over tid. Hensikten med undersøkelsen var å se på lærernes arbeidsmiljø i møte med vold og trusler på arbeidsplassen. Alle informantene er lærere i grunnskolen. Metoden som ble brukt har mange likheter med undersøkelsen nevnt i kapittel 2.1. Dataen er samlet inn gjennom 1043 web-intervjuer med 79% kvinnelige- og 21% mannlige lærere.

Rapporten viser at flertallet av lærerne opplever å ha et trygt arbeidsmiljø, men fra 2018 til 2024 har det vært en økning i antallet som opplever at arbeidsmiljøet er utrygt. Det har også vært en tydelig økning i lærere som har blitt truet på arbeidsplassen. I 2018 svarte 33% av lærerne at de hadde opplevd dette en eller flere ganger, i 2024 økte prosentandelen til 77%. Den fysiske volden har økt fra 24% i 2018 til 47% i 2024. Det kommer også tydelig frem at flere lærere i 2024 har behov for opplæring i å håndtere voldelige episoder, mens opplevelsen av å få tilstrekkelig hjelp har blitt lavere fra 2018 til 2024. Kollegaer trekkes frem som den støttespilleren flest lærere opplevde å ha fått støtte av i begge undersøkelsene. I begge undersøkelsene opplever flere enn 80% å få hjelp fra kollegaene sine. I 2018 svarer 46% at skoleledelsen er en viktig støttespiller, og det samme gjør 49% i 2024.

2.6 Oppsummering

Kapittel 2 har gitt et innblikk i tidligere studier og forskning rundt vold i skolen. Samlet viser studiene at vold i skolen er et kjent fenomen for både skoleledelsen og lærerne. Eksisterende forskning viser at mangel på støtte fra ledelse og kollegiet fremkommer hos mange lærere, til tross for at de anses som viktige støttespillere.

3 Teoretisk forankring

I dette kapittelet presenteres teorien som danner kunnskapsgrunnlaget for studien. I kapittel 3.1 identifiserer jeg teori som belyser fenomenet vold i skolen. Kapittel 3.2 omhandler arbeidsmiljøet og presenterer tre viktige begreper i min studie: anerkjennelse, tillit og kommunikasjon. I kapittel 3.3 presenterer jeg teoretiske perspektiver på ledelse som kan belyse skoleledelsens rolle og ansvar.

3.1 Vold i skolen

Som vist i kapittel 2 er vold i skolen et økende problem. Thilesen (2003, s.11) hevder at vold i skolen både er et arbeidsmiljøproblem for lærerne og en faktor som mulig kan svekke læringsresultater og klasse miljøet for elever. Isdal (2003, s.31) identifiserer tre former for skolevold: 1) Vold mot og mellom elever, 2) Vold fra elev mot lærere/ansatte, 3) Vold fra lærer mot elev. I denne studien er vold fra elever mot lærere/ansatte i fokus, og studien vil derfor ikke berøre utfordringer som er relatert til de andre formene for vold. Øien og Lillevik (2020, s.7) peker på at en felles forståelse av begrepet vold vil skape en trygghet og forutsigbarhet for lærere.

Arbeidstilsynet (u.å) fremhever flere forebyggende tiltak mot vold og trusler på en arbeidsplass. Gode rutiner, involvering av hele personalet og organisatoriske tiltak er noen punkter i det forebyggende arbeidet som trekkes frem. Videre presenterer arbeidstilsynet (u.å) flere faktorer som kan øke risikoen for vold på arbeidsplassen. Blant annet trekkes det frem at manglende opplæring i håndtering av vold, egenskaper i organisasjonen og alenarbeid kan øke risikoen for vold. I skolens forebyggende arbeid mot vold og trusler anbefaler Arbeidstilsynet å gjennomføre risikovurderinger som vil bidra til en kontinuerlig forbedring og bevissthet rundt arbeidsmiljøet (Gunnulfsen & Hall, 2024, s.61).

3.1.1 Oppfølging av vold mot lærere

Bråten og Falkum (2019, s.19-20) løfter frem dialogen mellom den voldsutsatte læreren og skoleledelsen som sentralt for å sikre den enkelte lærerens ivaretagelse. For å få frem hvordan oppfølging av voldsutsatte bør forløpe, peker Bråten og Falkum (2019) på to former for støtte som reflekterer ulike faser i oppfølgingsarbeidet: defusing og psykologisk debrifing. Under *defusing*, som finner sted straks etter hendelsen, er det sentrale å være en god lytter for den voldsrammede. Bråten og Falkum (2019, s.162-163) understreker at støttespilleren, som ofte

er rektor, må klare å høre motstridende informasjon uten å stille spørsmål. Dette handler om å lytte til de involvertes subjektive opplevelser av hendelsen, selv om to parter kommer med informasjon som ikke stemmer overens.

I kommunikasjon mellom partene, uansett hvilken stilling de har, vil det være gunstig med en komplementaritet i interaksjonen. Dette innebærer at den som lytter responderer til den som snakker med reaksjoner for den andre partens ytringer og bygger videre på den andres utsagn (Ulleberg, 2014, s.39). Motsetningen til den komplementære interaksjonen kan oppstå dersom partene ikke lytter til hverandre og er mer opptatt av å formidle sitt budskap enn å lytte til den andre parten. Samtalen i defusingfasen krever altså at lederen, eller den med lederstilling som har ansvar for oppfølgingen ikke stiller spørsmålstegn ved uttalelsene fra den voldsutsatte. I løpet av få døgn bør skoleledelsen, eller den som er ansvarlig for oppfølgingen, kalle inn til ny samtale. Dette er fasen Bråten og Falkum (2019, s.164-165) kaller for *psykologisk debriefing*, som har til hensikt å bearbeide og redusere den psykiske belastningen til den voldsutsatte. Den ansvarlige som følger opp læreren må avgjøre, i samråd med læreren, om det er behov for videre hjelp av psykologisk instanser som bedriftshelsetjenesten. Løvlie (2021, s.28) løfter frem utfordringen med hvem som tolker saken, og hvem som bedømmer om tilfellet er en voldshandling eller en krenkelse, fordi den subjektive forståelsen danner grunnlaget for avgjørelsen.

3.1.2 Lederens ansvar

Når en voldsepisode oppstår er rektor pliktig til å sikre at arbeidstaker får nødvendig oppfølging både av den fysiske og psykiske påkjenningen en slik hendelse kan gi utslag for (Bråten & Falkum, 2019, s.19). Øien og Lillevik er opptatt av å formidle at det ikke nødvendigvis bare er den voldsrammede læreren som kan få kraftige reaksjoner i tiden etter en voldshendelse. Medarbeidere, medelever og andre som er tett på situasjonen kan få reaksjoner, noe ledelsen må være bevisst på (Øien & Lillevik, 2020, s.73). For å sikre at den voldsrammede læreren får god oppfølging kan prosedyren defusing og psykologisk debriefing være et godt verktøy (Bråten & Falkum, 2019, s.19-20).

Langsether (2019, s.197) poengterer at voldsrammede mennesker ikke er ett og samme scenario, og vil ha ulike behov for hjelp til tross for å ha opplevd lignende situasjoner. En slik forståelse av voldsrammede mennesker krever kunnskap og bevissthet fra ledelsen for å kunne ivareta enhver ansatt til tross for behov om ulik oppfølging. Den voldsutsatte læreren skal ikke måtte kvalifisere seg for å få støtte fra sin leder (Langsether, 2019, s.206). Læreren

har rett på oppfølging av sin ledelse uansett hvorvidt voldshendelsen har rammet læreren direkte eller ikke, og uavhengig av alvorlighetsgraden.

3.2 Arbeidsmiljø

Ifølge Statens Arbeidsmiljøinstitutt handler arbeidsmiljøet om hva vi gjør på jobb og knytter det til organisering, planlegging og gjennomføring (Statensarbeidsmiljøinstitutt, 2023). Videre understrekes det at arbeidsmiljøet avhenger av arbeidsplassen og vil påvirkes av konteksten. Olsen og Nystuen (2017, s.12) hevder at arbeidstakers psykiske helse er vanskelig å forbedre uten et støttende arbeidsmiljø som legger til rette for arbeidstakerne. Helsevesenet er også en viktig hjelpe instans, men Olsen og Nystuen (2017, s.12) understreker viktigheten av å møte mennesker der de hører til fordi arbeidsmiljøet har innvirkning på arbeidstakernes motivasjon, produktivitet og helse. Et støttende lederskap identifiserer også som en viktig faktor for et godt arbeidsmiljø (Statensarbeidsmiljøinstitutt 2023).

Hall (2019) presiserer at profesjonelt skjønn og kunnskap om lovverket er viktige elementer i arbeid med lærernes arbeidsmiljø (Gunnulfsen & Hall, 2024, s.62). Et kollegium er avhengig av hverandre når forpliktete oppgaver skal løses (Gunnulfsen & Hall, 2015, s.204). Kollegiet må være trygge på hverandres vurderingsevne og ha tillit til arbeidet som utføres (Gunnulfsen & Hall, 2015, s.204). Samtidig som kollegiet må skape et arbeidsmiljø hvor kollegaene er trygge på hverandre må medlemmene også lære å være trygg på seg selv og sine avgjørelser. Olsen og Nystuen (2017, s.25-26) påpeker at tro på seg selv i sine handlinger i møte med andre mennesker er nøkkelen til å være en god påvirkning på andres liv.

3.2.1 Organisasjonskultur

En organisasjon er, ifølge Henning Bang (2020, s.28) et sosialt system som utvikler sin egen kultur. Kultur har flere mulige definisjoner, hvor flere er enig i at kultur er et kognitivt system, og omhandler metoden å utføre aktiviteter på i den enkelte bedriften (Bang, 2020, s.22). Til sammen blir begrepet organisasjon og kultur sammenflettet til organisasjonskultur som handler om felles verdier, normer og virkelighetsoppfatning som dannes innad i organisasjonen når organisasjonens medlemmer samhandler (Bang, 2020, s.23). Schein (2010, s.21) hevder at organisasjonen delte antakelser danner grunnlag for arbeidet som utføres. De delte antakelsene omhandler verdiene, normene og virkelighetsoppfatningene som ligger til grunn for organisasjonens arbeid og holdninger. Innad i en organisasjon vil det dannes

subkulturer, altså små kulturer innad i den overordnede organisasjonskulturen. Menneskene i en subkultur har en relasjon til hverandre, som enten kan være støttende, hemmede eller uavhengig av hverandre (Bang,2020, s.31). En subkultur i skolen kan dannes innad på arbeidsrommet, lærere på samme trinn, medlemmer i fagforeninger eller som følge av andre delte normer og verdier.

Bang (2020, s.84-85) ser på organisasjonens medlemmer som påvirkende faktorer for kulturen som skapes. Han fremhever at særlig ledelsen har stor påvirkning på organisasjonen. Schein (2010) hevder at ledelsen påvirker på spesielt seks områder (Bang, 2020, s.86). Ett av de seks områdene er hvordan ledelsens håndterer kritiske hendelser. Schein forklarer at når truende hendelser, kriser eller konflikter oppstår, vil ledelsens håndtering og reaksjon utvikles til nye normer og virkelighetsoppfatninger (Bang, 2020, s.86). Ett annet område hvor ledelsen påvirker er at områder ledelsen begir sin oppmerksomhet til, viser for kollegaene hva ledelsen prioriterer. På samme måte vil områdene som ikke fokuseres på, synliggjøres i organisasjonens arbeid.

3.2.2 Anerkjennelse og skam

Anerkjennelse handler om å erkjenne andre menneskers atferd og ytringer som en sannhet (Jordet, 2020, s.91). I denne studien tar jeg utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori. Å bli anerkjent styrker menneskers selvfølelse (Jordet, 2020, s.91). I sammenheng med denne studien trenger ikke subjektive ytringer å handle om en objektiv sannhet men derimot følelsen av å bli anerkjent og sett når man formidler sine opplevelser. Anerkjennelse som omsorg og ros kan sees å være en avgjørende faktor for menneskers selvfølelse og utvikling (Jordet, 2020, s.89). Mennesker søker anerkjennelse hos andre for å styrke eget selvbylde. På lik linje kan mangelen på anerkjennelse føre til at selvfølelsen svekkes.

Som vist i gjennomgangen av tidligere studier i kapittel 2, er opplevelsen av skam knyttet til voldshendelser reelt for mange av skolens lærere som har stått i voldssituasjoner. Opplevelsen av å ikke bli sett av sin leder, og tilbudt hjelpen som lærerne vet at de har krav på kan knyttes til det Honneth betegner som å bli nektet rettigheter eller sosial ekskludering (Honneth, 2007, s.142). En slik erfaring hvor man blir nektet rettigheter knyttes til tap av selvrespekt og skam fordi man ikke opplever en likeverdighet mellom seg selv og andre i samfunnet (Honneth, 2007, s.142). Handlingen en leder utfører, eller ikke utfører, når læreren ikke opplever å bli sett kan ses på som en krenkelse. Krenkende atferd mot andre handler ikke nødvendigvis om direkte skade men handlingen kan være en negativ belastning på individets positive selvbylde

(Honneth, 2007, s.140). Honneth viser til at følelsen av skam oppstår i en handling som ikke passer inn i den moralske normen individet befinner seg i. Følelsen av skam kan føre til taushet og derfor hindre muligheten for hjelp (Langsether, 2019, s.198). Skam kan være følelsen av å ha en mindre sosial verdi, og reduksjon av individets egenverdi. Skamfølelsen kan oppstå på bakgrunn av handlinger du selv har utført, eller av andre. I det siste tilfellet blir individets egenverdi dratt ned fordi andre i omgivelsene bryter en moralsk norm (Honneth, 2007, s.146-147).

3.2.3 Tillit

Tillit kan forstås som en konkret handling eller interaksjon mellom minst to parter hvor tillitsgiver formidler informasjon til tillitsmottaker (Julsrud, 2018, s.26). Tillit er ikke en direkte følelse men derimot en handling påvirket av følelser, kontekst og erfaringer.

Handlingene utføres fordi det ligger en forventning om at tillitsmottaker kan hjelpe (Grimen, 2009, s.21). Slike forventninger er ikke alltid virkelighetsnære og kan derfor skape mistillit, eller følelsen av at tilliten svekkes mellom giver og mottaker. Tilliten mellom parter kan endres umiddelbart dersom tillitsgiver opplever at mottakelsen får mer motstand enn tidligere (Gunnulfsen, 2015, s.207). I en relasjon vil tillit være sentralt uansett om tilliten mellom partene er skapt eller ikke. Sørreime (2020, s.70) knytter tillit til styring ved å si at et menneske som gir sin tillit til andre også gir dem makt og mulighet til å true med konsekvenser.

De involverte partene i en tillitshandling kan være to enkeltindivider, men også en tillitshandling fra en ansatt til en organisasjon, eller gruppe menneske. Det ligger en forventning og tillit til at skolen som system følger sine samfunnsoppgaver fra andre aktører (Julsrud, 2018, s.29). Skoleeiere gir tillit til skolens rektor og ledelsen, og gir dem handlingsrom nok til å kunne anvende sitt profesjonelle skjønn i møte med avgjørelser og styring av skolens drift (Sørreime, 2020, s.71). En forutsetning for å bygge tillit mellom aktørene i skolen er å være tro mot felles forståelse (Hjertø et al., 2021, s.101). En av tillitens negative side omhandler at tillit kan gis til en mottaker som ikke evner å håndtere dette ansvaret, og derfor kan oppleves som et tillitsbrudd. En slik handling definerer Julsrud (2018, s.27) som feilplassert tillit. På en annen side vil det heller ikke være mulig å få hjelp fra andre dersom man ikke utfører en tillitshandling (Grimen, 2009, s.8).

3.2.4 Kommunikasjon

Studien tar utgangspunkt i Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2014, s.26). Bateson var minst like opptatt av konteksten og forholdene rundt kommunikasjonen, som det verbale språket eller teksten som formidles (Ulleberg, 2014, s.21). Det finnes ingen objektiv virkelighet, virkeligheten baserer seg på subjektive erfaringer og tolkninger (Ulleberg, 2014, s.22). Den subjektive virkeligheten er konstruert av individenes egen virkelighetsforståelse og fortolkning av omgivelsene (Jensen & Ulleberg, 2019, s.78). Relasjoner er en grunnleggende faktor i kommunikasjon. Bateson mente at et samspill og kommunikasjon er en sirkulær prosess hvor individene påvirker hverandre. Samspill vil alltid ha en sammenheng, men ikke nødvendigvis at den ene parten er den direkte årsaken til den andre partens respons (Ulleberg, 2014, s.21). Når samspillet ses på som en sirkulær prosess vil alle parters relasjon og forhold til hverandre påvirke utfallet. I følge Bateson kommuniserer et menneske uavhengig av om det er ønskelig eller ikke (Ulleberg, 2014, s.20). Når et menneske ikke ønsker å delta i kommunikasjon, er unnvikende kroppsspråk også en form for kommunikasjon. Unnvikende blick og avvisende kroppsspråk blir tolket og forstått eller misforstått av andre mennesker (Ulleberg, 2014, s.20).

Øyvind Kvalnes (2022, s.13) bruker ordet ytringsklima for å definere kommunikasjonen mellom organisasjonens medlemmer. Ytringsklimaet avhenger av medlemmenes tillit til hverandre og påvirker informasjonsflyten. Hvorvidt samhandlingen er tilrettelagt for både konstruktiv og positive tilbakemeldinger avhenger av ytringsklimaet som er innarbeidet i arbeidsmiljøet (Kvalnes, 2022, s.13). Kvalnes (2022, s.60) skiller mellom to typer ytringsfeil kalt aktiv ytringsfeil og passiv ytringsfeil. *Den aktive ytringsfeilen* handler om å uttale seg på en måte som medfører mer skade enn godt, mens *den passive ytringsfeilen* skjer i situasjonene hvor man lar være å si noe når det hadde vært hensiktsmessig å ytre seg (Kvalnes, 2022, s.60). I min studie vil ytringsklima ses på som en viktig faktor i arbeidsmiljøet og kommunikasjonen mellom de ansatte i skolen.

3.3 Ledelse

Ledelse er et komplekst begrep som beskriver både handlinger, mennesker og et fenomen. Arnulf (2012, s.9) hevder at ledelse handler om samarbeid mellom organisasjonens aktører for å oppnå felles mål og visjoner. Strand (2007, s.17) anser ledelse å ha en dobbeltbetydning. Ledelse brukes for å betegne mennesker som utøver ledelse, samt for å beskrive aktivitetene

og valgene som må gjøres av personene som defineres som ledere. Irgens (2016, s.207) understreker at en høy utdanning ikke nødvendigvis betyr at man er en god leder.

Organisering av arbeidet påvirkes av lederens syn på prosessen og omhandler å organisere arbeid og aktiviteter (Irgens, 2016, s.205). Karp (2019, s.21) hevder at essensen i ledelse er å lede mennesker. Søkelyst på menneskene i organisasjonen kan identifiseres som human resource. Rammeverket for Human Resource bygger på oppfatningen om at mennesker er ressurser for organisasjonen (Bolman & Deal, 2018, s.152-153). Organisasjonen og menneskene anses å være gjensidig avhengig av hverandre, og organisasjoner er til for å dekke menneskelige behov (Bolman & Deal, 2018, s.153). Ifølge Møller (2006, s.103) har skolen kulturelle og historiske forutsetninger som påvirker mulighetene for ledelse. Dette synet på ledelse er det stor oppslutning om. Strand (2007, s.28) hevder at det krever en meningssammenheng for å kunne forstå ledelse fordi det påvirkes av kontekst, individer og miljøet ledelsen finner sted i. Busch (2012, s.11) støtter opp under denne påstanden og presiserer at ledelse må tilpasse seg til konteksten den befinner seg i.

3.3.1 Transformativ ledelse

Som en motsetning til den instrumentelle ledelsesteorien presenterte James McGregor Burns (1978) den transformativ ledelsen (omtales også som transformasjonsledelse) som retter fokus på det relasjonelle samarbeidet mellom ledelsen og medarbeidere (Irgens, 2016, s.225). Ledelsesteorien innebærer at lederen fremmer felles verdier og vektlegger kommunikasjon og indre motivasjon hos medarbeiderne (Irgens, 2016, s. 225-226). Li (2013, s.11) understreker at en transformativ lederstil er opptatt av å fremme tillit, respekt, lojalitet og motivasjon hos medarbeiderne, samt vektlegge emosjonelle sider av ledelse som å vise støttende atferd og omsorg. Videre presiserer Li (2013, s.19) at en fungerende ledelse må ta i bruk både transformativ ledelse og transaksjonsledelse for å oppnå sine mål og visjoner. Transaksjonsledelsen fokuserer på krav og forventninger, og belønner medarbeiderne dersom kravene innfris.

Som beskrevet av Julsrud (2018, s.14) handler transformativ ledelse om å skape motivasjon og utvikle engasjementet sammen med sine kollegaer. Innenfor den transformativ ledelsen finnes 4-ier som presenterer teoriens hovedfaktorer (Li, 2013, s.25-28). *Inspirerende motivasjon* er en av de fire i-ene og handler om ledelsens formidling om organisasjonens visjon. Ledelsen kommuniserer dette på en inspirerende måte og viser sin tillit til at visjonen kan nås sammen, som skaper et positivt klima. *Idealisert innflytelse* understreker at tillit er en

avgjørende faktor for å kunne realisere organisasjonens visjon. Li (2013, s.26) formidler at den idealiserte innflytelsen handler om at lederen er en rollemodell som ikke bare drives av egne interesser. Den *intellektuelle stimuleringen* innebærer at lederen oppmuntrer ansatte til å tenke nytt, og være kritisk til organisasjonens arbeid ved å hele tiden stille kritiske spørsmål, Lederen tar de ansatte med i prosessen til ny praksis og viser at de ansattes kompetanse og refleksjoner er viktig for utvikling, Det siste hovedpunktet er *individuell støtte* og omhandler at lederen tar hensyn til ansattes utviklingsbehov og jobber for at de ansatte opplever mestring og et stimulerende arbeidsmiljø.

3.3.2 Autonomi, makt og ansvar

Grimen og Molander (2008) understreker at arbeidet i skolen forutsetter autonomi og skjønnsutøvelse på grunn av arbeidets kompleksitet (Hermansen, 2019, s.34). Både lærerne og lederen i skolen har autonomi over eget arbeid. Lærerens autonomi omhandler friheten til å ta egne avgjørelser knyttet eget klasserom, mens autonomi for en leder handler om valg av skolens fokusområder, ressurser og prioriteringer (Hermansen, 2019, s.34-35).

Sørhaug (2004) presiserer at fenomenet ledelse knyttes til makt og autoritet (Møller, 2006, s.97). Rektor, som er den øverste lederen innad i skolen har en lovgivende styringsrett og mandat til å iverksette tiltak og fatte beslutninger i virksomheten (Eriksen, 2013, s.227). Makten som en rektor besitter handler om kontroll over ressurser og muligheter som ikke resten av personalet har tilgang på (Arnulf, 2012, s.8). Parallelt med de nasjonale føringene en skole plikter å følge, må også kommunale planer følges. Kommunens utdeling av goder vil påvirke skolens økonomi, og kan derfor gjøre at rektor ikke har kapasitet til å bistå med opplæring og oppfølging av voldsrammede lærere selv om lederens oppfatter det som nødvendig (Jacobsen, 2009, s.52-53).

Relasjonen mellom lærer og rektor kan presenteres som en asymmetrisk maktrelasjon, hvor rektor besitter ressurser og muligheter som læreren ikke har (Julsrud, 2018, s.30). For å få tilgang til de samme ressursene blir læreren derfor avhengig av lederen. Dette synliggjør hvordan tillit i relasjonen mellom partene blir viktig og læreren må ha tillit til at lederen bruker sin posisjon til fordel for læreren. Den tildelte makten knyttet til lover og mandatet er en av to ulike typer makt. Maktformen som er beskrevet over kalles en formell makt (Irgens, 2016, s.138). Den uformelle makten baserer seg på andre menneskers tillit og tildeles ikke ut ifra en gitt stilling (Møller, 2006, s.97). Strand (2007, s.25) hevder at tillit kreves fra medarbeidere og aktører utenfor virksomheten for å kunne utføre ledelse på vegne av

organisasjonen. Skoleledelsens oppfatning av riktige valg og tiltak for virksomheten vil påvirke valg av ledelsestrategi og utførelser (Nordrik, 2012, s.25). Ledere må være bevisst på sin makt og forholde seg til denne hensiktsmessig for sine ansatte (Karp, 2019, s.33).

3.3.4 Motstand

Som leder i skolen vil det oppstå både oppslutning og motstand til ledelsens arbeid. Det samme gjelder ledelsens oppslutning eller motstand til organisasjonens arbeid. Irgens (2016, s.206) understreker at en ærlig og åpen kommunikasjon er utfordrende å få til dersom de ansatte har frykt for sin ledelse.

Jacobsen (2018) ser på flere årsaker for at noen stiller seg bak endringer, mens andre ytrer motstand. Perspektivene Jacobsen (2018, s.132-137) presenterer er blant annet frykt for det ukjente, tap eller gevinst av personlige goder, tap av identitet, ekstraarbeid og endring i de sosiale relasjonene. Uavhengig av om arbeidet med vold i skolen er en endring som skal skje, eller noe skolen har fokus på, vil jeg presentere mulige årsaker for hvorfor ansatte i skolen tyr til motstand mot skolens regelverk og føringer for den enkelte skolen.

Den første årsaken Jacobsen (2018, s.130) peker på er faglig uenighet. Uenighet i organisasjonens arbeid kan føre til motstand fordi noen oppfatter arbeidet som irrelevant. Det kan også handle om at ledelsen er uenig i nasjonale eller kommunale føringer og derfor tyr til motstand. Den andre årsaken Jacobsen (2018, s.131) belyser er frykt for det ukjente derav motstand for endring, fordi det er ønskelig å opprettholde dagens situasjon slik den er. Som aktør i skoleledelsen kan frykten for det ukjente handle om usikkerhet i eget arbeid, og trygghet i sin praksis når skolens planer og rutiner for arbeid rundt vold i skolen endres. En annen årsak som kan bidra til motstand fra skoleledelsen er ekstraarbeid, både i form av skriftlig dokumentasjon, oppfølging av lærere og mye bruk av tid. Til sist peker Jacobsen på at opplevelsen av å tape identitet som en mulig årsak til motstand. Menneskers identitet knytter følelser til sitt arbeid og sin mestring (Jacobsen, 2018, s.133). Frykten for å miste sin identitet i arbeidet kan føre til motstand mot endringen, eller valg om å ikke gjennomføre nødvendige rapporteringer. Frykten for å miste sin identitet og frykt for tap av positive sosiale relasjoner er to viktige grunner for at flere ytrer motstand. Selv om Jacobsen (2018, s.134-135) knytter frykt for tap av positive sosiale relasjoner på grunn av endring til omstrukturering av arbeidsgrupper og samarbeid, kan det også handle om frykt for et dårlig omdømme blant sine kollegaer.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert teori om fenomenet vold i skolen, samt teoretiske perspektiver på skolens arbeidsmiljø. Det har også blitt løftet frem relevant teori om ledelse. Denne teorien danner bakteppet for senere kapitler i studien.

4 Metode

Metodekapittelet tar for seg hele forskningsprosessen og dens valg og begrunnelse i en kronologisk rekkefølge. For å vise forkunnskapen og tilnærmingen til oppgaven innledes kapittelet med vitenskapsteoretiske grunnlaget i kapittel 4.1 og 4.2 som introduserer den kvalitative forskningsmetoden. Videre tar kapittelet for seg prosessen som innebærer informantrekruttering, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Avslutningsvis presenteres arbeidet med analyseprosessen og hvordan jeg gikk frem for å analysere det transkriberte materialet.

4.1 Fenomenologisk abduktiv tilnærming

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming. Ifølge Maurice Merleau-Ponty (1994, s.1) tolkes virkeligheten subjektivt, og fra ens egen synsvinkel. Selv om man fysisk ser på det samme, vil det oppfattes ulikt hos det enkelte mennesket fordi vår egen forforståelse og levde erfaringer påvirker ens livsverden. En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i subjektets opplevelser av omverdenen fremfor en objektiv virkelighet konstruert uten personlige inntrykk (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s.166). Fenomenologisk forskning søker etter essensen i en levd erfaring (Postholm, 2010, s.78). Kvale og Brinkmann (2009, s.33) knytter fenomenologien til subjektets forståelse av sosiale fenomener. Det er subjektets virkelighetsforståelse som står i fokus og hvordan deres livsverden er formet (Bergsland & Jæger, 2014, s.43). I denne studien vil det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming fordi jeg har valgt å benytte ansatte i skolens opplevelser for å svare på problemstillingen (Dalland, 2020, s.49).

Studien har en abduktiv tilnærming, som veksler mellom konseptet i hovedtilnærmingene, deduktiv og induktiv. Skilbrei (2019, s.55) forklarer den abduktive tilnærmingen ved at man på forhånd har gjort seg opp noen antakelser om fenomenet, men ikke planlegger og teste dem, men i istedenfor undrer seg over dem i lys av empiri og teori.

4.2 Forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt å benytte casestudie som metodisk tilnærming fordi jeg ser på den enkelte skolen som en individuell enhet (Flyvbjerg, 2020, s.621). Skilbrei (2019, s.78) presiserer at formålet med en casestudie er å gå dyp inn i forskningsenheten. Målet er å øke

kunnskapen om casen det forsker på, som i dette tilfelle er den enkelte skolen. Skolen jeg har rekruttert og derfor benyttes som case i min studie er en ungdomsskole med omtrent 200 elever. Ungdomsskolen ligger i en liten kommune som har rundt 10.000 innbyggere.

At det er mulig å generalisere funn fra en enkelt studie er et kjent fenomen som flere tenker at ikke er mulig (Flyvbjerg, 2020, s.628-629). Selv om studien kun tar for seg en case og skoleledelsen i den enkelte skolen, kan studiens funn appellere til flere skoler selv med ulik kontekst. Flyvbjerg (2020, s. 622) understreker at enheten som forsker på, altså skolen, vil avhenge av konteksten rundt. For eksempel vil skolens økonomi, geografiske beliggenhet og størrelse har innvirkning på hvordan skoleledelsen arbeider med ivaretagelse av lærerne.

4.3 Den kvalitative forskningen

Metoden i en oppgave kan beskrives som veien til målet og velges med den hensikt å besvare forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.121). I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming for å undersøke skolens arbeid med vold mot lærere. Dette innebærer at jeg kan gå i dybden på et sosialt fenomen fremfor å søke etter generaliserbare svar. Videre vil en kvalitativ forskningsmetode samsvare med den fenomenologiske tilnærmingen da begge områder er opptatt av den subjektive oppfatning på deres livsverden.

4.3.1 Det semistrukturerte intervjuet

Innenfor kvalitative metoder finnes det mange ulike empiriske tilnærminger å benytte for å samle inn data (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.22). Det semistrukturerte intervjuet er mye anvendt i kvalitativ forskning (Brottveit, 2018, s. 92). Skoleledelsens håndtering av voldsepisoder kan oppleves forskjellig hos de ulike aktørene i skolen og jeg har derfor bestemt å anvende intervjuer for å samle empiri. I en kvalitativ studie forskes det på færre variabler, og gir derfor muligheten til å fange opp mer kunnskap enn hva som ligger på overflaten (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.22-23). Med hensyn til at forskningsspørsmålet søker etter subjektive opplevelser har jeg besluttet å gjennomføre mindre strukturerte intervjuer, også kalt semistrukturert intervju. En slik datainnsamlingsmetoden retter søkelys på å forstå situasjoner og verden gjennom informantens livsverden (Dalland, 2020, s.68). Ved å ha mindre struktur på selve intervjuet, åpner det opp for informantens frie beskrivelser og tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.44). En fortelling om samme tema vil bli fortalt med ulike perspektiver i form av ulike individer fordi fortellerens opplevelse av

hendelsen påvirker virkelighetsoppfatningen (Johannessen, et al., 2018, s.111). Informantenes stilling i skolen, opplevelser og erfaringer er faktorer som danner grunnlaget for deres fortelling.

Et annet element som vil påvirke fortellerens opplevelser er hvorvidt de selv har vært voldsutsatte eller ikke. Som forsker har jeg et formål med intervjuet, og ulike temaer jeg ønsker å få frem og velger derfor et semistrukturert intervju, fremfor ustrukturert for å sikre at innholdet svarer til temaene jeg ønsker å belyse. Et semistrukturert intervju har flere likheter til en hverdagslig samtale, men med profesjonell styring fra forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009, s.43). En fordel med å benytte semistrukturert intervju er at informantene gis mulighet til å være fritt talende og formidle informasjon som ikke nødvendigvis forventes ut ifra spørsmålene. Videre er en annen fordel at det semistrukturerte intervjuet har stor fleksibilitet. I det semistrukturerte intervjuet velges det ut noen hovedspørsmål som i utgangspunktet skal stilles til alle informantene. Videre oppfølging av spørsmålene vil variere ut ifra informantenes respons og fri flyt i intervjuet. For eksempel i det ene intervjuet jeg gjennomførte ble det stilt svært få spørsmål generelt, og alle hovedspørsmålene ble ikke stilt engang da informanten selv svarte på spørsmålene i sammenheng med et annet spørsmål.

Jeg vurderte å bruke strukturert intervju som metode, men informantens frie beskrivelser ville da blitt erstattet med det som kan anses som et muntlig kvantitativt spørreskjema (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 43). Den kvalitative metoden forsker på en subjektiv sannhet hvor meninger, verdier og personlig erfaring får en viktig betydning som i et kvantitativt intervju ville vært irrelevant (Braun & Clarke, 2022, s.6). En fordel med kvalitative intervjuer er ikke bare den frie beskrivelsen som informanten har mulighet til å gi, men det gir rom for spontan oppfølging av spørsmål, og å kunne oppklare eventuelle misforståelser før informanten svarer på spørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.43). Dette bidrar til å sikre gode svar i forhold til spørsmålene i motsetning til en spørreundersøkelse hvor det ikke er mulig å forhøre seg om eventuelle misforståelser før informanten gir sitt svar. Potensielt kan et semistrukturert intervju ha andre svakheter i forhold til det strukturerte intervjuet. Selv om hensikten med et semistrukturert intervju er å få frem den frie beskrivelsen, kan nettopp dette skape store ulikheter i informantenes svar. Et strukturert intervju vil med større sannsynlighet garantere sammenlignbare svar da alle informantene stilles like spørsmål gjennom hele intervjuet.

På en annen side ville resultatene og funnene blitt annerledes om en kvantitativ metode ble brukt. Metoden kunne gitt et overblikk over statistikker på hvordan lærere har følt seg

ivaretatt etter hendelser og hvordan skolen arbeider systematisk for å håndtere vold mot lærere. Her ville det vært mulig å analysere likheter og ulikheter mellom mange informanter og få frem resultater som i større grad gjenspeiler den norske skolen generelt (Dalland, 2020, s.54-55). Det ville også vært interessant å se på hvor mange rektorer som jobber forebyggende med temaet, og hvor mye tid den enkelte skolen disponerer rundt temaet vold mot lærere. Derimot har jeg det inntrykket at både ledelsen og lærere har mer å si om slike hendelser enn bare avkryssninger på et spørreskjema og ønsket både selv å samle inn data gjennom kvalitative intervju, men også å gi ledelsen og lærere en arena for å prate om egne opplevelser.

4.3.2 Rekruttering av informanter

Informantene er valgt med utgangspunkt i at de er egnet til å uttale seg på en reflektert kunnskapsrik måte om skoleledelsens arbeid med voldsrammede lærere (Tjora, 2021, s.145). I denne påstanden vektlegges det at informanten jobber i feltet, har erfaringer med vold og trusler enten som førstehåndserfaringer eller vært tett på andres opplevelser. Når det var tid for å rekruttere informanter ble det i forkant bearbeidet et informantskriv som spesifiserte kort hva prosjektet handler om og prosjektets formål (Se vedlegg, kapittel 9.1). Det ble viktig å understreke at formålet med prosjektet ikke er å analysere hvor vidt skoleledelsen har gjort et godt arbeid tidligere men heller å fange opp hva ledelsen har gjort som fungerer bra og hvordan ledelsen fremover kan jobbe systematisk i sin håndtering av vold mot lærere som også sikrer at voldsrammede lærere blir ivaretatt.

Rekruttering av informanter er gjennomført via søk på internett og gjennom egne bekjentskap. For å komme i kontakt med aktuelle deltakere sendte jeg ut en e-post. E-posten inneholdt et informasjonsskriv, samtykkeskjema og kort om meg selv og mine ønsker rundt studien. I e-posten som ble sendt ut etterspurte jeg om de hadde lærere og personer i ledelsen ved deres skole som kunne være aktuelle å bruke som informanter dersom rektoren selv ville stille til intervju. En slik metode hvor man begynner med førstekontakter og deretter utvider etter tips fra første kontakten kalles for snøballmetoden (Tjora, 2021, s.150). Knyttet til snøballmetoden som jeg i utgangspunktet ønsket å bruke i denne studien er det flere kritikkverdige elementer. Med tanke på at jeg startet rekrutteringen av informanter ved å ta kontakt med ulike rektorer kunne utfallet resultert i at rektor tar selektive valg av hvilke lærere som informeres om studien (Tjora, 2021, s.150). I de tilfellene hvor en rektor er klar over lærerens misnøye med oppfølging og håndtering av tidligere voldsepisoder, kan det være mulig at rektor bevisst velger å ikke fortelle disse lærerne om studien.

Av de 14 rektorene som ble kontaktet var det 4 rektorer som svarte på e-posten, og 2 av de 4 som takket ja til å stille til intervju. Tidlig i rekrutteringsprosessen fikk jeg ja på forespørsel om deltakelse fra en rektor som senere ikke ønsket å delta likevel. I det andre tilfellet hvor rektoren takket ja, ble det etterspurt fra rektor om jeg selv kunne forhøre meg med lærere og andre med ledelsesstillinger på skolen. Med andre ord så ble ikke snøballmetoden brukt i dette tilfellet annet enn at jeg ventet på et ja til deltakelse fra rektor før jeg tok kontakt med lærere og trinnledere. Totalt ble to trinnledere som også er kontaktlærere, og 3 lærere kontaktet. På grunn av sykemelding var det ikke mulig å kontakte inspektør. En av lærerne ble kontaktet fordi en annen lærer ved skolen anbefalte meg å ta kontakt. Læreren jeg fikk navnet på har opplevd flere episoder med vold og trusler selv, og ønsket å stille som informant. Her ble snøballmetoden benyttet da jeg valgte å ta kontakt med den aktuelle informanten jeg ble tipset om. I etterkant ser jeg en tydelig fordel med å selv kontakte lærere, da rektor ikke har innblikk i hvilke lærere som stiller til intervju som igjen kan forsterke læreres ønsker om å delta i studien. Jeg har konkludert med at snøballmetoden ikke alltid er hensiktsmessig da anonymiteten til den enkelte informanten blir vanskeligere å opprettholde når rektor er klar over hvilke lærere som har bidratt inn i studien. Allikevel må det understrekes at lærerne i denne casen er klar over at rektor stiller til intervju, og rektor har gitt samtykke til at det er i orden at lærerne vet om det.

Tidlig i prosessen ble det vurdert fordeler og ulemper med å rekruttere informanter fra to ulike skoler. Begrunnelsen for å ha med to skoler var å få en bredere forståelse for hvordan skolene håndterer vold mot lærere i skolen, i motsetning til kun en enkelt case. På grunn av utfordringer med rekruttering av informanter har studien kun hentet empiri fra en skole. Jeg vil benytte anledningen til å presisere at det var ønskelig å rekruttere informanter fra flere skoler, men det var dessverre ikke tid nok til å kontakte flere skoler da jeg hadde fått ja til deltakelse fra en rektor som senere ikke svarte på e-postene. Kort tid etter rekrutteringsprosessen ble satt i gang var det tydelig at mange skoler var inne i en hektisk periode og derfor ikke kunne bistå. Dette kan muligens være en svakhet i min studie. Et kjennetegn for kvalitativ forskning er kontekstavhengighet som kan være utfordrende å generalisere. Det er likevel et mål at oppgavens funn og resultat kan bidra til økt kunnskap om vold mot lærere i skolen, og at flere skoler kan bruke mine funn til å reflektere over sitt arbeid med håndtering av vold mot lærere på sin skole.

4.3.3 Utvalg av informanter

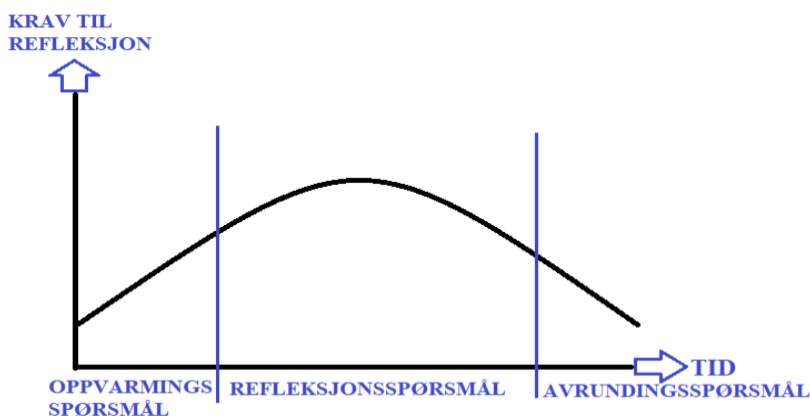
For å få et nyansert bilde av skoleledelsens arbeid ønsket jeg å intervju personer med lederstillinger og lærere. Sluttresultatet av rekrutteringen ble 4 informanter som ønsket å stille til intervju. Rektor, en trinnleder og to lærere.

4.3.4 Informantene

Utvalget består av både kvinner og menn. Med hensyn til informantenes anonymitet innad i skolen ønsker jeg ikke å presentere dem med tydelige kjennetrekke, men jeg ønsker likevel å gi leserne litt informasjon om studiens informanter. På bakgrunn av at alle informantene er ansatt på samme skole vil det ikke presiseres hvilket trinn de ulike informantene jobber på eller spesifikt hvor mange år de har jobbet i skolen. To av informantene har jobbet på skole i over 10 år. De to andre informantene er yngre, og har jobbet på skole i mindre enn fem år. Rektor har i tillegg til erfaring med ulike lederstillinger også jobbet som lærer i mange år. Trinnleder jobber også som kontaktlærer, de to andre lærerne er også kontaktlærere. Trinnleder anses å være en del av skolens ledelse.

4.4 Planlegging av intervju

For å sikre at intervjuguiden tok utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming la jeg ned mye tid og arbeid i å utforme spørsmålene. Spørsmålene er åpne og gir rom for informantens subjektive opplevelser og beskrivelser (Tjora, 2021, s.128). Når en utarbeidelse av intervjuguide fant sted tok jeg utgangspunkt i Tjora sine tre faser i et intervju (Tjora, 2021, s.161). Jeg utarbeidet tre forskjellige intervjuguides med hensyn til informantens stilling, en til rektor, en til trinnleder og en til lærerne.



Figur 1 (Modell konstruert etter Tjoras dybdeintervju struktur, 2021, s.161).

Fase 1: De første spørsmålene i intervjuguiden krever lite refleksjon og er direkte spørsmål som bidrar til å bli kjent med informanten i korte trekk. Eksempler på oppvarmingsspørsmålene som ble stilt er hvor lenge informanten har jobbet i skole, på den spesifikke skolen og hvilken stilling vedkommende har. Med hensyn til at det ikke var en grunnleggende relasjon mellom meg som forsker og informanter var jeg bevisst på at intervjuene kan gå litt treigere i starten før vi lærer hverandre å kjenne så godt man får til på kort tid. Tidsperspektivet er en viktig del av et intervju, det var viktig for meg å sette av nok tid til å skape en god dialog og refleksjoner i intervjuet (Tjora, 2021, s.127). Rikelig med tid gjør det også mulig for informanten å bli litt kjent utenom selve spørsmålene for å opparbeide en slags tillit mellom forsker og informant (Tjora, 2021, s.130). Denne tilliten kan handle om at informanten føler støtte i form av å bli trodd på, uten å nødvendigvis ha behov for støtte i form av at forsker applauderer deres handlinger (Tjora, 2021, s.130).

Fase 2: Denne fasen dreier seg om refleksjonsspørsmålene som stiller høye krav til refleksjon (se figur 1). Spørsmålene i denne fasen danner grunnlaget for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet i studien (Tjora, 2021, s.160). Spørsmålene som ble stilt krevde refleksjoner fra informanten da det ikke dreide seg om ja/nei spørsmål. Det oppstod flere ganger at informanten svarte på spørsmålet, og brukte ord som «men samtidig, på en annen side» som viser at informanten reflekterer over sine svar og ser på flere aspekter opp mot hverandre. Med hensyn til at informantenes svar vil variere ut ifra egne erfaringer, personlighet og evne til å svare vil noen trenge mange oppfølgingsspørsmål mens andre muligens ikke behøver noen (Tjora, 2021, s.160). Dette var også noe jeg erfarte under gjennomføring av intervjuene. Refleksjonsfasen er den fasen som krever mest både av forsker og av informanten (Tjora, 2021, s.161). I oppvarmingsfasen krevde det ikke særlig mye refleksjon fra forsker da informanten kun stilles direkte spørsmål om seg selv. I denne fasen derimot krevde det at jeg som forsker lyttet til informantens verbale språk, pausene og stillheten. Jeg var bevisst på å ikke bryte inn så fort det ble stille, men lot heller stillheten vare i noen sekunder slik at informanten fikk tid til å tenke. Et annet viktig moment som også var utfordrende var å tenke ut gode oppfølgingsspørsmål samtidig som kroppsholdningen, blikkontakt og tankene skulle være til stede for å høre på informantens respons. På forhånd hadde jeg forberedt mulige oppfølgingsspørsmål, men det oppstod flere ganger at jeg måtte stille uplanlagte spørsmål der det var behov.

Fase 3: I den siste fasen rundes intervjuet av og fokuset er på å redegjør for videre arbeid for forskeren. Da jeg så meg fornøyd med intervjuets innhold, lengden nærmet seg 45 minutter og informantens replikker ble noe mer gjentakende ga jeg beskjed om at jeg har fått svar på mine spørsmål, og spurte deretter om informanten hadde noe mer informasjon som vedkommende ville dele. Om informanten ønsket å fortelle noe mer, ble det gjort og om ikke så takket jeg for tiden, kunnskapen og erfaringene jeg var så heldig å få ta med meg inn i min oppgave. Avslutningsvis ble informantene igjen påminnet på hvordan dataen skal brukes, og deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

4.4.1 Sted

Alle informantene ble tilbudt å ha intervjuet på egen arbeidsplass, og valg av sted er tilrettelagt etter informantens ønske. Begrunnelsen for at informantene ble tilbudt å ha intervjuet på sin arbeidsplass handlet om at de skulle gå inn i intervjuet uten unødvendig stress og planlegging for å få det til. For noen kan arbeidsplassen oppleves som et trygt sted å gjennomføre intervjuet mens andre kan oppleve det som forstyrrende fordi andre har forventninger til deg når du fysisk er til stede på jobb (Tjora, 2021, s.135). For andre kan det være utfordrende å få det til utenfor arbeidsplassen, da det krever planlegging rundt deres hverdag som ellers ikke ville vært nødvendig. Det ble derfor avklart med hver enkelt informant hvor intervjuet skulle foregå og hvilket tidspunkt på dagen. En av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet over telefon, da flere av tidspunktene jeg foreslo ble vanskelig å imøtekomme. Som forsker valgte jeg å si ja til forespørselen istedenfor å foreslå nye tidspunkter. Uten at informanten ga uttrykk for at dette handlet om sårbarhet og usikkerhet rundt temaet vold og trusler var dette noe jeg selv tenkte at kunne være mulig. Etter gjennomføring av intervju ble det tydelig at informanten jobber tett på enkeltelever som utagerer, og hadde flere episoder å fortelle om. Jeg opplevde å få like god informasjon fra denne læreren som av lærerne jeg hadde fysisk intervju med.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Informantene fikk ikke tilgang på intervjuguiden i forkant av intervjuene. Dette var en bevisst handling da hensikten med intervjuet var å få en naturlig og genuin samtale basert på informantens respons i øyeblikket, og ikke et planlagt svar (Dalland, 2020, s.84). Det var ikke ønskelig at informantene på forhånd skal ha tenkt ut svar, eller svare «politisk korrekt» på spørsmålene. Spesielt spørsmål som handler om skolens skriftlige planer, rutiner og regler

kan man enkelt lese seg opp til for å kunne respondere på spørsmål om disse momentene dersom man visste på forhånd at det ville bli stilt spørsmål om dette. Et annet argument for å ikke sende ut intervjuguiden er for å sikre at informanten ikke blir forvirret eller satt ut dersom vedkommende på forhånd har planlagt sine svar. I et semistrukturert intervju vil det skje endringer underveis, både på hvilke spørsmål som blir stilt men også i hvilken rekkefølge basert på informantenes svar. Det ville vært uheldig om deler av tiden måtte gå på å forklare for eksempel hvorfor ikke alle spørsmålene ble stilt eller hvorfor noen spørsmål som ble stilt ikke var oppført i intervjuguiden.

Alle intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter. Etter å ha gjennomført intervjuer er det tydelig at den semistrukturerte metoden skapte rom for den frie beskrivelsen til informantene. I ett av intervjuene ble informanten stilt få spørsmålene i intervjuguiden, mens det kom noen oppfølgingsspørsmål underveis. Informanten hadde mye å komme med allerede på første spørsmål, og gikk selv naturlig over på temaer jeg skulle spør om senere. Informanten hadde som nevnt over mye å komme med og etter en god stund hvor jeg som forsker satt med anerkjennende korte replikker for å svare informanten og en engasjerende tone hadde informanten svart på flere av intervjuguidens refleksjonsspørsmål. På bakgrunn av dette ble det ikke stilt mange spørsmål, og det var heller ikke særlig behov for å veilede informanten inn på et spor som var ønskelig da informanten kom med relevant informasjon på egenhånd.

4.5.1 Lydopptak

For å kunne sikre at analysen av datainnsamlingen er konkret og i minst mulig grad preget av forskerens tolkning ble det gjort lydopptak av intervjuene (Tjora, 2021, s.136). Til tross for muligheten om å notere underveis er det ingen garanti for at jeg som forsker klarer å fange opp alle viktige elementer (Brinkmann & Kvale, 2015, s.205). Det vil også motstride tanken om å gjennomføre en tematisk analyse hvor fellestrekkene i de ulike intervjuene trekkes frem. Ved å kun bruke eget minne og notater som er ført underveis i intervjuet kan det allerede der stoppe opp for at elementer som analyseres til å være likheter ikke blir tatt med.

4.6 Analyseprosessen

Hensikten med analysen er å gjøre det mulig for leseren å få dypere innsikt i skolens håndtering av vold uten å ha behov for å lese datainnsamlingen selv (Tjora, 2021, s.216). Jeg har valgt å bruke en refleksiv tematisk analyse i denne studien.

4.6.1 Refleksiv tematisk analyse

I en fenomenologisk analyse er forskeren opptatt av å analysere informasjonen fra fenomenets livsverden (Embree, 2013, s.123). Virginia Braun og Victoria Clarke (2022) introduserte den refleksive tematiske analysen som en tilnærming til kvalitativ analyse i 2006. Metoden, som tidligere ble kalt tematisk analyse, inkluderer nå også refleksivitet for å belyse forskerens rolle i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022, s.5). Braun og Clarke (2022, s.13) påpeker at refleksivitet omfatter forskerens ansvarliggjøring av egen praksis og påvirkning på studiens resultat. Hensikten med analysen er å strukturere empirien samt oppdage nye sammenhenger (Johannessen, et al., 2018, s.280). For å systematisere funnene inn i kategoriserte temaer benyttes koding (Braun & Clarke, 2022, s.4). Til sammen skal temaene svare på prosjektets forskningsspørsmål (Johannessen, et al., 2018, s. 279-280). Johannessen, et al (2018, s.280) viser til at et særtrekk for tematisk analyse er at den forklarer hvordan man kan analysere empiri, men viser ikke hva man skal se etter. En tematisk analyse er delt inn i seks faser, hvor man ikke nødvendigvis gjør seg ferdig med en fase før man går over til den neste (Johannessen et al., 2018, s.283).

Samme dag som intervjuene ble gjennomført startet første steget i analyseprosessen, også kalt transkriberingen. Ifølge Braun og Clarke (2022) er transkribering en del av første fasen som omhandler å bli kjent med empirien, og er en viktig prosess. Høgheim (2020, s.133) understreker at transkribering handler om å simplifisere og korte ned datainnsamlingen. Jeg valgte å sende lydopptakene inn i nettskjema.no som transkriberte materialet for meg. Ved å benytte en automatisk transkribering sparte det mye tid for meg. Valget om å jobbe med transkriberingen samme dag som intervjuene handlet om å ha intervjuet ferskt i minne da jeg skulle lese over. Dalland (2020, s.95) understreker at å gjennomføre transkriberingen kort tid etter intervjuet vil bidra til å bevare mest mulig av hendelsene. For å få tydeligere klarhet i setninger som var uklare i transkriberingen hørte jeg gjennom lydopptaket samtidig som jeg korrekturleste transkriberingen. Å lytte på lydopptakene gjorde meg bevisst på pauser, nøling og andre faktorer i intervjuet som ikke blir fanget opp og transkribert i det skriftlige materialet. Jeg tok i betraktning at det ikke finnes en objektiv fasit når det gjelder måter å transkribere på (Brinkmann & Kvale, 2015, s.213). Det er mulig at jeg hadde blitt bedre kjent med min egen data dersom transkriberingen hadde blitt gjort kun av meg selv. Braun & Clarke (2022, s.41-42) poengterer at transkriberingen også handler om å være kritisk til empirien gjennom å stille spørsmål og reflektere. Dette fikk jeg god anledning til, fordi grovarbeidet med transkriberingen ble gjort automatisk ved hjelp av digitale verktøy.

Da jeg opplevde å ha god kontroll på det transkriberte materiale og blitt godt kjent med det startet jeg med fase to som er koding. Ifølge Braun og Clarke (2022, s.52) er koding en systematisk prosess hvor essensielle elementer skal fremheves. I bli-kjent fasen identifiserte jeg noen hovedtemaer, som ble utgangspunktet for selve kodingen. Kodingen ble valgt å gjennomføre på utskrift av det transkriberte materialet, altså for hånd. Dette fungerte bra med tanke på at materialet i min studie er forholdsvis lite. Dersom studien hadde inneholdt flere informanter ville jeg vurdert å ta i bruk et digitalt verktøy for kodingsprosessen. Tjora (2021, s.219) understreker at kodingen skal skje uten planlagte temaer eller teoretiske perspektiver.

Som forsker ble det viktig for meg å gjennomføre kodingen uten å legge for mye teoretiske føringer. Poenget med å forsøke å ikke legge på teoretiske perspektiver i denne fasen av analysen handler om å ikke trekke forhastede konklusjoner, men heller vise tillit til empirien (Tjora, 2021, s.217). Analysen følger kodesystemet som anbefales hvor det er en runde med grundig markering, deretter en oppsummering i form av stikkord etterfulgt av refleksjoner over prosessen (Johannessen et al., 2018, s.292). Markeringene utviklet seg til korte stikkord for å tydeliggjør enda bedre hva markeringene presiserte.

Videre handlet analysen om å sammenfatte alle stikkordene fra kodingsprosessen og kategorisere dem inn i temaer som er relevant for forskningen (Braun & Clarke, 2022, s.35). Johannessen et al (2018, s.296) poengterer at temaene som lages bør ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å sikre at problemstillingen blir besvart. For å lage en god oversikt over temaene mine benyttet jeg meg av tankekart ført ned på ark. Etter at temaene var laget og arbeidet godt med, fulgte jeg Braun og Clarke (2022) sin analyse og startet fasen som handler om kvalitetssikring. Jeg vendte tilbake til å det transkriberte materialet for å sikre at tidligere avgjørelser og kategoriseringer opplevdes relevante. For å hindre at tilbakeblikket på transkripsjonen skulle påvirkes av kodingen jeg allerede hadde utført, valgte jeg å benytte en utskrift uten kodingsprosessen. Mot slutten av analysen fikk temaene navn og jeg fokuserte fortsatt på å se på arbeidet mitt ned et kritisk blick (Braun & Clarke, 2022, s.36). Den siste fasen handler om å skrive og ferdigstille analysen, noe jeg presenterer i kapittel 5.

4.7 Kvalitetssikring

Reliabilitet i forskning handler om forskningens pålitelighet og troverdighet (Kleven & Hjordemaal, 2023, s.100). Postholm (2010, s.169) påpeker at med en fenomenologisk

tilnærming erstattes begrepet reliabilitet med begrepet pålitelighet. Bakgrunnen for endring av begrepet handler om at kriteriet for å måle reliabilitet er hvorvidt resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2010, s.169). Utfordringen mellom reprodusering og gjentakelse og en fenomenologisk tilnærming er at det kvalitative intervjuet som forsker på menneskers livsverden vil variere. Postholm (2010, s.169) belyser noe jeg selv erfarte ved å gjennomføre intervjuer. Til tross for å benytte samme intervjuguide på alle mine intervjuer, ble resultatet av dem helt forskjellig. Her vil jeg igjen presisere at datainnsamlingsmetoden var et semistrukturert intervju som åpner for oppfølgingsspørsmål som medførte at ikke alle informantene ble stilt alle de samme spørsmålene. Likevel ser jeg hvor liten sannsynligheten er for at en annen forsker ville fått nøyaktig samme resultat ved å gjennomføre min studie på nytt. Valget om å gjennomføre semistrukturert intervjuer i istedenfor en strukturert form kan utfordre reliabiliteten i arbeidet, da informantene muligens ikke får nøyaktig samme spørsmål, eller til samme tid i intervjuet (Kleven & Hjørdemaal, 2023, s.106). Østerud (1995) hevder at den unike opplevelsen som kommer frem i menneskers opplevelser av sin livsverden i det eksakte øyeblikket er meningen bak en fenomenologisk tilnærming og kan derfor ikke testes på nytt (Postholm, 2010, s.169).

Validiteten i kvalitativ forskning handler om hvor nøyaktig forskningsmetoden gjenspeiler det den er ment til å besvare (Postholm, 2010, s.170). Brinkmann og Kvale (2015, s.277-278) understreker at validitetssikring skjer gjennomgående i hele forskningsprosessen. Høijer (1990) presiserer at validiteten er elementært for å oppnå meningsfulle og gode resultater i forskningen (Postholm, 2010, s.170). Som forsker i denne studien har jeg tatt mange avgjørelser, blant annet valg av metode, design, datainnsamlingsstrategi og valg av analyseverktøy. Braun og Clarke (2022, s.26-27) understreker at kvaliteten på studien påvirkes av koherensen mellom forskningsdesign, datainnsamlingsmetode og den analytiske tilnærmingen. Når slike avgjørelser blir tatt må validitetsbegrepet være med i begrunnelsen for valget. Forskeren må evaluere sine valg både før de avgjøres, men også etterpå. I denne studien må man evaluere om en kvalitativ tilnærming var riktig valg å ta for å besvare problemstillingen. Det blir også nødvendig å reflektere over datainnsamlingsmetoden. Med hensyn til at studien støtter en fenomenologisk tilnærming, ville kanskje et ustrukturert intervju sikre at lærerens livsverden ble synliggjort i større grad.

4.8 Etiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) inneholder retningslinjer som pålegger forskeren å behandle sin studie med grunnleggende respekt for menneskeverdet. Med hensyn til at studiens innhold kan oppleves sensitivt for noen ble det essensielt for meg å ha respekt for informantenes følelser, reaksjoner og utsagn i intervjuene. Noen hadde behov for mer informasjon rundt forskningen, annet enn det som ble gitt i informasjonsskrivet, noe jeg villig satt av tid til. Eksempel på informasjon som ble etterspurt var hvorvidt studien skulle nevne hvilket fylke eller kommune skolen ligger i.

Forskningskomiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) trekker også frem samtykke fra informantene som en retningslinje for forskning. Studien er godkjent av SIKT, tidligere kjent som NSD (Se vedlegg, kapittel 9.2). Alle informantene i studien ble tilsendt et skriv om forskningen, og et samtykkeskjema før intervjuene fant sted. Informasjonsskrivet redegjør for informantenes anonymitet, rettigheter og hvordan innsamlet materiale skal oppbevares og behandles.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet presenterer jeg analysen av studiens empiri. For å gi et bedre overblikk over analysen er den inndelt i fire temaer som til sammen skal gi svar på oppgavens problemstilling. *Hvordan kan skoleledelsen arbeide systematisk for å håndtere vold mot lærere?*

5.1 Behovet for en felles forståelse av fenomenet vold i skolen

Som vist i kapittel 3.2.3 må alle ansatte i skolen være trofast mot de felles beslutningene som tas. I intervjuene jeg har gjennomført i denne studien framkommer det at ledelsen vektlegger at de ansatte ved skolen har en felles forståelse for hva som er uønsket atferd og når atferd blir så problematisk at den må dokumenteres som avvik. Det vises i intervjuet med rektor at ordensreglementet ved skolen sier noe om hva som defineres som vold. Rektor beskriver arbeidet rundt en enkeltelev som forklarer hvilke rammer som må til for å få til et godt felles arbeid.

Rektor: Samtidig var det så veldig viktig at vi hadde klare ramme og klare strukturer, og at alle gjorde likt. Det var en viktig forutsetning for å lykkes. (...) Jeg tror som lærer må du læres opp til det rette for akkurat den eleven.

Rektor mener at å skape et godt team rundt enkeltelever som har utfordringer med utagering er en suksessfaktor både for eleven og for lærerne som jobber med den enkelte. Det må være klare handlingsplaner, felles forståelser og lik praksis knyttet til arbeidet.

Likevel framgår det i intervju med lærerinformantene at lærere har ulikt syn på samme hendelser, hvor noen vil se på hendelser som mer alvorlig enn andre og derfor blir den subjektive forståelsen grunnlag for lærerens vurdering om å rapportere videre. Det framkommer et savn på en felles forståelse som alle arbeider ut ifra. Lærerne synes å være omforent om hva de forstår som fysisk vold og kroppskrenkelser, men viser større variasjon i hvilke former for språk og ytringer lærere forstår at det skal være nulltoleranse for. En av lærernes ønske om å arbeide ut ifra en nulltoleranse for trusler og grov språkbruk illustreres under.

Lærer 1: Det må jo være at det er null toleranse for det, at alle lærere må reagere på det. Det tenker jeg er viktig, at det ikke er akseptabelt. Man må ha klare linjer for hva

som er akseptabelt eller ikke. (...) Lærerne finner seg i å tåle for mye at noen av lærerne tenker det er en del av ungdomskulturen.

Læreren mener at ulikhetene i lærernes forståelse av vold og trusler er noe de ansatte som et fellesskap må arbeide med. Ulikhetene i lærernes forståelse er noe en av informantene tenker at må endres i arbeid med vold. En av informantene uttrykker at ikke alle på skolen har nulltoleranse for krenkelser og grovt språkbruk hos elever, og mener det er utfordrende å arbeide med tematikken når ikke alle håndterer vold på samme måte. To av lærerne forteller at flere ansatte ser på grov språkbruk som en del av ungdomskulturen og legger derfor ikke vekt på dette som krenkende atferd og trusler mot lærere.

Lærer 2: Gå å ta livet ditt. Gå å drep deg selv. Skyt deg selv.

Lærer 3: Man bruker jo på en måte litt skjønn så det vil alltid være individuelt hva man på en måte oppfatter. Også tenker man jo ofte at han var sint eller han var så, man feier det litt under.

Sitatet fra lærer 2 eksemplifiserer elevenes grove språkbruk. Det fremkommer at den grove språkbruken fort blir børstet under teppe fordi «vi som lærere unnskylder elevene og deres oppførsel fordi vi kjenner dem så godt.

5.1.1 Avviksregistrering

Ett område der lærernes ulike forståelser kommer til uttrykk er avviksregistrering. Skolen anvender kvalitetssystemet Compilo for å føre avvik. Avvikssystemet tror på å håndtere, rapportere og lukke avvik på lavest mulig nivå i organisasjonen. Når avviket dreier seg om vold får rektor og verneombudet varsel om at avviket er meldt inn. Videre blir også hovedverneombud og kommunalsjef for oppvekst varslet. Etter at avviket er registrert skal rektor lese gjennom, kommentere eventuelle tiltak og lukke saken. Alle avvik blir registrert i statistikk. Hensikten med statistikken er å få overblikk over avvikene for å kunne iverksette tiltak og dokumentere virksomhetens arbeid (Compilo, u.å).

Ifølge rektor er avviksregistreringen relevant for den felles forståelsen, fordi rammene for å melde inn avvik sier noe om hva som defineres som vold. Rektor opplever at lærerne kommer å spør i tilfeller hvor de er usikre på om et tilfelle skal rapporteres som et avvik eller ikke. Rektor tydeliggjør at avviksregistrering er noe skolen benytter for å melde avvik på rutiner, hendelser og andre faktorer som gjør at det blir en svikt i organisasjonen. I tilfeller hvor

lærerne er i tvil om de skal melde avvik, opplever rektor at de kommer for å luften sin usikkerhet. Rektor påpeker også at det alltid oppfordres til å melde avvik både for å ha skriftlig dokumentasjon på hendelser, men også for at lærerne ikke skal oppleve at det er rektors avgjørelse om hendelsen er alvorlig nok til å melde avvik på. Rektor understreker at alt som er vold i form av fysisk vold, psykisk vold, trusler og hærverk skal meldes som avvik.

Alle lærerne tar opp avvik som en prosedyre de er kjent med, og beskriver hvordan de bruker avviksregistrering i sitt arbeid.. Til tross for en tydelig presisering fra rektor om at all negativ atferd skal rapporteres som avvik, uttrykker lærerne i studien at det er ulike praksiser med hensyn til hva slags atferd som blir meldt inn. Flere av lærerne reflekterer over hendelser de har vært opplevd, og hørt om, som de mener burde vært meldt inn.

Lærer 3: Det handler om individuelle beslutninger om man velger å melde inn som avvik eller ikke. (...) Ofte kommer man med unnskyldninger til hvorfor eleven sa eller gjorde det som hendte. Kanskje vet jeg at eleven har en dårlig dag, og jeg velger derfor å ikke legge så mye i kommentaren som ble sagt.

Sitatet over uttrykker hvordan krenkende ord og atferd fort kan bli børstet over og ikke meldt inn som avvik fordi man som lærer finner andre årsaker til elevens oppførsel. Læreren knytter evalueringen av hendelser opp til relasjoner og understreker at når man kjenner elevene godt så lærer man å kjenne deres oppførsel.

En annen årsak til at lærere ikke melder alle avvik kan være at det er tidkrevende å dokumentere alle situasjoner som oppstår, for eksempel i møte med utagerende elever. Denne problematikken løftes opp av en av lærerinformantene som er kontaktlærer for en elev som utagerer ofte. Læreren forteller at selv om flere av avvikene blir like og handler om samme elev, er det viktig å rapportere slik at det blir ført i statistikken. Det tar mye tid, men er noe som må gjøres. En tredje årsak til at hendelser ikke meldes inn, som framkommer i intervjuene er at læreren er i tvil om hvorvidt hendelser er verdt å melde eller ikke. Her påpeker en av informantene at også tvilstilfeller bør meldes inn. Den siste læreren, som også er trinnleder forteller om viktigheten av å melde avvik men presiserer at det er lite tid og dårlig rutine på å få det gjennomført i en hektisk hverdag. Informanten forteller om sin egen terskel for å melde avvik og sier den er høyere enn den burde. Uansett om læreren mener at flere avvik burde vært meldt av læreren selv, påpekes det at det skrives mye logg fra observasjoner, hendelser og samtaler som andre ville registrert som avvik.

En av lærerne har tidligere opplevd at avviksregistreringen ikke ble fulgt opp av ledelsen selv om ledelsen stadig påminnet lærerne om å melde inn hendelser. Dette er en fjerde årsak som viser hvorfor avvik ikke meldes inn fra lærere.

Lærer 2: Men det er jo litt motløst når en registrerer avviket (...) også hører man aldri noe mer (...) Det er jo litt sånn, hva er vitsen liksom?

Læreren opplevde at den manglende oppfølgingen fra ledelsen gjorde at det ble lagt inn mindre innsats fra lærerne til å prioritere avviksregistreringen, fordi det ikke ble gjort noe med uansett.

En femte årsak til at hendelser ikke meldes inn er at lærerne har ulike forståelser for alvorlighetsgraden av voldshendelser. En av lærerinformantene forteller at utfallet av en voldsepisode har større påvirkning på definering av handlingens alvorlighetsgrad, enn det selve handlingen har. Dette illustreres når en lærer forteller om en situasjon hvor en lærer blir forsøkt kastet en stol på, på toppen av en trapp.

Lærer 1: En alvorlig episode er hvis du blir dyttet og for. eksempel, hvis du da snubler og ikke får tatt deg for så kan det jo gå galt, ikke sant?

Læreren forklarer en enkelt hendelse og sier at utfallet kunne blitt alvorlig hvis læreren hadde falt ned trappen fremfor å ta seg for i rekkverket og holde seg fast. Utsagnet viser til en oppfatning av at elevens handling og alvorlighetsgrad av den handlingen defineres ut ifra utfallet. Altså, elevens handling var den samme uavhengig av om læreren fikk tatt seg for i rekkverket eller ikke men læreren mener elevens handling ville vært verre om læreren hadde falt ned trappen, fordi skaden kunne vært mer alvorlig.

5.2 Ledelsens arbeid

Som vist i kapittel 3 vil ledelsens prioriteringer ligge til grunn for arbeidet som legges ned i å følge opp voldsutsatte lærere og fokuset på vold mot lærere. Informantene i denne studien peker på flere momenter som blir viktig i håndtering av vold, sett både fra et lærer- og et ledelsesperspektiv.

5.2.1 Tillit og kommunikasjon

Lærerne og ledelsen trekker frem i intervjuene at tillit og god kommunikasjon er betydelige faktorer for et godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne både i forkant og i etterarbeid av voldshendelser. Rektor bruker begrepet støttende ledelse som et overordna begrep for hvordan ledelsen skal sikre å ivareta lærere etter voldshendelser, og løfter fram betydningen av å se læreres behov i slike situasjoner.

Rektor: Som regel er det viktigst for dem at de blir hørt og tatt på alvor av skoleledelsen, og at man sier at det er varslet videre.

Rektor fremhever videre viktigheten av å ha en åpen dør til kontoret, tid til kollegaer og å ta dem på alvor som sentralt i det å utøve støttende ledelse. Rektor legger vekt på å synliggjøre sitt ansvar som en del av skoleledelsen og sin egen påvirkning på lærernes arbeidsmiljø. Lærerinformantene i denne studie understreker at støtte både er viktig, og noe de forventer fra skoleledelsen i etterkant av voldshendelser. En av lærerne beskriver en støttende ledelse som en som lytter, handler og følger opp hendelser med konkrete tiltak. En annen lærer fremhever at en støttende ledelse må ha tid til sine lærere, spesielt etter voldshendelser. Lærerne forteller at rektor innkaller til samtaler i etterkant av voldsepisoder og opplever at ledelsen prioriterer samtaler utover dette også.

Lærer 2: Hver gang jeg kommer ned på rektors kontor for å prate om en situasjon som nettopp skjedde, eller bare prate generelt om hvordan det går så har rektor tid til meg. (...) Hos inspektør har også døra alltid vært åpen. (...) Rektor går rett på sak og ringer og drøfter med skolesjef og spør hva vi skal gjøre, kan vi knytte inn politiet? Dette vil jeg si er en god oppfølging.

Lærerne uttrykker at tillit til skoleledelsen ikke etableres automatisk i kraft av den formelle rollen ledelsen har, men at det også handler om lederens fagkompetanse og lederstil. En av lærerne bruker ofte begrepet «denne ledelsen, den ledelsen vi har nå» i omtale av skoleledelsens arbeid med å ivareta lærerne.

Lærer 1: Den rektoren vi har nå har jo gått veldig dypt inn i en enkeltsak på skolen, noe som gjør at jeg føler meg veldig støttet i akkurat denne saken.

Sitatet uttrykker hvordan rektors aktive involvering i etterkant av en situasjon er betydningsfullt for opplevelse av støtte. Videre illustrerer sitatet at informanten forstår rektor

involvering i denne saken som personavhengig. Også en av de andre lærerne reflekterer over hvorvidt oppfølgingen ville vært annerledes om skolens ledelse besto av andre personer.

Lærer 2: Rektorer er jo ulike mennesker, og hvis det ikke ligger en systematikk i arbeidet, er jo og jeg har tenkt på, hvor mye hadde jeg egentlig blitt fulgt opp da? Det har jeg tenkt på, skulle det da vært noen som ikke var like god som her, hvilket system hadde det vært som hadde fanget opp eller tatt ting videre da? Det er jeg litt usikker på.

Informanten påpeker flere ganger at deres skole er heldig med ledelsen, og heldig med hvor mye medfølelse og støtte lærerne får fra den nåværende ledelsen. Informanten undrer seg videre over utfallet av sakene dersom skoleledelsen ikke hadde vært like god som den har vært. Lærerne syntes ikke å ta for gitt at en skoleledelse agerer på en god måte, da de mener at ledelsens arbeid påvirker av personene som leder.

Rektor beskriver sin kommunikasjon med den voldsutsatte læreren i tiden etter hendelsen, og påpeker at læreren skal bli fulgt opp i dagene og ukene i etterkant. Rektor uttrykker bevissthet rundt lærernes ulike reaksjoner på en hendelse, og viser til at ikke alle klarer å se sitt eget behov for hjelp til å bearbeide slike opplevelser. Den voldsrammede læreren blir informert om ordningen av psykologisk oppfølging som er tilgjengelig i kommunen og oppfordrer læreren til henvisning hvis læreren ønsker.

Rektor: Det som er viktig er at når en ansatt har blitt utsatt for vold og trusler og ikke sier noe selv, må man passe på å spørre jevnlig. Jeg forteller at man har tilbud om psykisk helse og kan komme raskt inn å få hjelp.

Rektor viser til tilbud om psykisk helsehjelp. Etter noen dager tar skolens verneombud en lignende samtale og redegjør for prosedyrer og lærerens krav. Verneombudet forteller også at læreren kan få tilbudt psykisk helsehjelp, både for å vise sin støtte, men også for å sikre at læreren har fått informasjon om hjelpetilbudet.

Rett etter at skoleledelsen er informert om hendelsen innkaller ledelsen til samtale med den involverte ansatte. Rektor tar kontakt med hjemmet, og gjør raskt en vurdering av om eleven må sendes hjem eller får lov å være på skolen resten av skoledagen. Vurderingen tas med utgangspunkt i om eleven anses å være en trussel for seg selv, lærere eller andre elever. Det

vurderes også om det er nødvendig å informere alle ansatte på skolen. Vurderingen gjøres av rektor sammen med skoleledelsen.

Rektor: Fortrinnsvis blir det snakket om hendelsen med trinnlederne. Da belyser vi situasjonen og finner nødvendige tiltak som må iverksettes med engang også snakker vi om hva informasjonen blir. Hvis det må informeres til hele personalet så har vi fast informasjonsmøte i uka, også har vi felles kompetansetid (...) Hvis noe skulle være veldig akutt og hastig så vil alle bli kalt inn til ekstra møte, hvis vi vurderer at det er nødvendig.

I tilfeller hvor andre har fått med seg hendelsen, eller det er så alvorlig at det kan komme i media, settes det opp et ekstraordinært møte fort for å informere alle ansatte. Rektor understreker at dette gjøres for å hindre ryktespredning, og sikre at de ansatte i skolen sitter på riktig informasjon. Videre vektlegger rektor å sette inn tiltak med en gang. Tiltakene dreier seg ofte om et styrket vakt hold, både i klasserom og i friminutter, så en ny vaktordning sendes ut til hele personalet.

Et annet tiltak rektor formidler er at skolen har et aktivt samarbeid med kommunenes polititjeneste hvor skolen kan rådføre seg med politiet. Rektor tar kontakt når tilfeller av vold og trusler blir alvorlige og drøfter tiltak sammen med dem. Terskelen for å kontakte politiet er lav og rektor er opptatt av å vurdere hvorvidt det skal anmeldes sammen med politiet. Videre redegjør rektor for prosedyren bak en anmeldelse og sier at verken den enkelte lærer eller den enkelte skolen anmelder, det gjør kommunesjefen.

Rektor: Jeg som rektor er her for å støtte mine lærere, ikke for å undersøke (...) Jeg vurderer aldri noe informasjon om alvorlige hendelser, det gjør politiet.

Skolen tar aldri avgjørelsen om en anmeldelse uten å vurdere sammen med politiet først. En av lærerne som tidligere har blitt forsøkt stukket med en blyant i ansiktet sier at det er betryggende å komme ned til ledelsens kontor å vite at både skolesjefen i kommunen og politiet blir kontaktet for å drøfte arbeidet fremover.

5.2.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling

Arbeidstilsynet (u.å) understreker at mangel på kunnskap om forebyggende arbeid kan gi økt risiko for vold i skolen. Rektor forteller at alle ansatte i kommunens skoler skal ha opplæring i hvordan du møter vold og trusler fra elever.

Rektor: Verneombudene og skoleledere, altså rektor, skal delta på 40-timers HMS-kurs. Det handler jo om arbeidsmiljø.

Som et tiltak for å jobbe mot et arbeidsmiljø hvor de ansatte er rustet til å møte eventuelle voldshendelser er ledelsen opptatt av å sende ansatte på kurs og opplæring. Dette kommenterer en av lærerne, som uttrykker at de setter pris på at ledelsen tilrettelegger for kurs som lærerne etterspør mer kunnskap og utvikling på.

Lærer 3: Det er umulig å være godt nok forberedt når det oppstår en voldelig situasjon, det er noe helt annet når du står i hendelsen selv om du har lært hva du skal.

Informanten påpeker at selv om man opplever å ha fått god opplæring og mulighet til å delta på kurs vil det aldri være nok til å lære å håndtere en voldshendelse, da man ikke kan forberede seg på opplevelsen en slik hendelse vil innebære av stress, reaksjoner og adrenalin.

Opplærende kurs om forsvar har alle ansatte vært med på, som innebærer kunnskap om hvordan forsvare seg selv fysisk, og beskytte andre elever. Rektor er opptatt av å understreke at forsvaringen må skje uten at den ansatte fysisk tar tak i eller gjør noe tilbake mot eleven. Rektor trekker også frem at alle lærere skal ha vært gjennom et kurs som heter traumebevisst omsorg i skolen. Informantene fremhever en planleggingsdag for noen år siden der det ble arrangert et kurs i håndtering av vold, som ble arrangert som en respons på at skolens ansatte etterlyste kunnskap om håndtering av en konkret voldsepisode i skolen. Utover å kurse alle ansatte, sender ledelsen også enkeltlærere på kurs for å utvikle sin kunnskap som de oppfordres til å dele med resten av kollegiet slik lærer 2 nylig har opplevd.

Lærer 2: Jeg ble spurt i forrige uke om ikke jeg kunne tenke meg å dra på et kurs for å se om det kan være nyttig for meg ... ledelsen spurte om ikke jeg kunne være med på det. Tanken var da at jeg skal fortelle dette videre på et møte til resten av personalet ved en senere anledning.

Læreren synes det er positivt å se at ledelsen prioriterer å sende sine ansatte på kurs, og opplever dette både når lærerne selv ber om å få gå på kurs, men også i tilfellene hvor initiativet kommer fra ledelsen. Tillitsvalgte ved skolen er også flinke på å informere om diverse kurs, og løfter frem hvor viktig det er å utvikle sin kompetanse. Lærerinformantene i denne studien uttrykker at de føler seg hørt når de etterspør mer opplæring om vold og trusler.

5.3 Fellesskap

Arbeidstilsynet (u.å) fremhever involvering av hele virksomheten som et viktig tiltak for å forbygge vold og trusler på arbeidsplassen. Som vist i kapittel 3.2 er et godt arbeidsmiljø en forutsetning for å skape et godt samspill mellom kollegiet.

Alle informantene er enige om at en god arbeidskultur er avgjørende for å ha en felles forståelse når de møter vold og trusler fra elever, og at det er viktig for å få til et utviklende praksisfellesskap. Rektor fremhever sitt eget fokus på at skolen skal ha et praksisfellesskap preget av utvikling, inkludering og engasjement. En av lærerne hevder at et sterkt fellesskap vil styrke det forebyggende arbeidet med vold og trusler samt sikre en god kommunikasjon. Imidlertid uttrykker lærerne et ønske om bedre informasjon på tvers av klassetrinnene. Det fremkommer at flere opplever at lærerne arbeider isolert innad på trinnet i et større kollegium når det gjelder håndtering og arbeid med vold og trusler.

Lærer 2: Jeg føler at vi sitter veldig på hvert vårt trinn, at vi ikke har et samlet kollegium.

Lærer 3: Jeg synes jo at vi kunne blitt bedre på å være ett stort kollegiet, i istedenfor å være på hver vårt trinn. Jeg føler det hadde gjort noe med hele delingskulturen, både faglig og på en måte sosialt, og arbeidsmiljøet.

Alle informantene understreker at informasjon om voldshendelser ikke gis til hele kollegiet med mindre hendelsen er svært alvorlig. Dette poengteres også av rektor i kapittel 5.2.1 og begrunner at det alltid skal vurderes om informasjon bør gis til hele personalet eller ikke. Det gis imidlertid ingen begrunnelse for hvorfor ikke alle voldsepisoder blir informeres om.

Lærerne mener at det krever en endring og beskriver behovet for bedre og mer omfattende informasjon til hele kollegiet. En av informantene forteller om flere episoder der lærere blir overasket når de i etterkant blir kjent med episoder som har oppstått fra elever mot lærere.

En av lærerne presiserer at behovet for å ha en åpen dialog blant hele kollegiet ikke bare handler om et styrket samarbeid preget av tillit, god delingskultur og et godt arbeidsmiljø. Det handler faktisk også om lærernes sikkerhet i jobben.

Lærer 1: Du kan jo bli satt inn som vikar i de klassene, og da er det jo geit å vite hva som faktisk rører seg og hva som er utfordringene. Å komme inn og ikke vite noen ting kan være stressende.

Læreren gjør rede for en utfordring knyttet til taushetsplikten, fordi lærerne syns det er vanskelig å vite hva som kan formidles videre til andre lærere. Det er sårbart for lærerne å være vikar for elever som har en utagerende atferd, fordi de ikke vet hvilke tiltak og strategier trinnlærerne bruker i møte med eleven. Læreren understreker blant annet at uvitenhet om hendelser på de andre trinnene fører til usikkerhet rundt håndtering av elever i friminutter og i andre tilfeller der de møter på elever som kan utagere.

Utsagnet forsterkes av en annen lærer som ikke tilhører samme trinn, og som sier at det har vært mangelfull informasjon om hva som foregår på andre trinn. To av lærerne konkluderer med at skolen har blitt bedre på å dele informasjon ut til hele kollegiet og viser til en spesifikk endring. Endringen omhandler at det nå er satt av 15 minutter en gang i uken til å gå gjennom hendelser som har skjedd i løpet av uken. Begge lærerne understreker at den positive utviklingen har vært nødvendig da det oppsto uro blant personalet rundt enkeltelever som de ikke var informert om. Samtidig som lærerne ser på endringen som positiv, redegjør en av lærerne for en hendelse hvor snakk mellom kollegaene utenom møtetid gjorde at informasjonen var kjent for alle lærerne før møtet.

Lærer 2: Det oppsto en konflikt mellom en elev og en lærer på grunn av en gjenstand læreren valgte å ta fra eleven. I et slags basketak ble det brudd i hånda på læreren. Alle vet jo at hen sitter med gips, og da er det jo ferdigsnakka blant personalet så alle kjenner til det før møtet.

Rektor understreker selv at felles informasjon for hele kollegiet er viktig, men at alle voldsepisoder ikke blir informert om. Selv om ikke alle hendelser gjøres rede for i plenum forteller rektor at felles møtetid en gang i uken åpner opp for slik informasjon. Til tross for at en fast arena for å ta opp slike hendelser oppleves positivt for lærerne viser det noen svakheter ved at det ikke blir gjennomført et møte med engang. I dette tilfelle hadde alle ansatte fått med seg hendelsen før det skulle tas opp i møtet fordi kollegaene prater seg i mellom, og som lærer 2 forteller, var det åpenbart at noe hadde skjedd da læreren satt med gips.

Lærerinformantene uttrykker takknemmelighet til sine kollegaer og fremhever betydningen av den åpne kommunikasjonen mellom dem. Noen av lærerne refererer hovedsakelig til kollegaene på samme trinn, mens andre sikter til medarbeiderne som deler arbeidsrom. En av lærerne bruker ordet subkultur for å beskrive det gode arbeidsmiljøet som utvikler seg innad på arbeidsrommet. Det fremkommer at tillit og kommunikasjon ikke bare er sentrale

elementer i relasjonen mellom ledelsen og lærere, men også lærerne seg imellom. En av lærerne forteller om sin tillit til at kollegene tar hendelser på alvor og videreformidler dem til ledelsen dersom hen selv hadde valgt å ikke gjøre det.

Lærer 2: Hvis jeg hadde sagt nei, jeg vil ikke gå ned og forstyrre ledelsen med dette så hadde jeg vært sikker på at noen andre hadde gått ned og sagt i fra. Det vil jeg si, flertallet. Absolutt.

Informanten deler sin erfaring om en hendelse på arbeidsrommet. Læreren som ble intervjuet opplevde at en elev som kastet en stol mot læreren og besluttet å ta en pust på pauserommet istedenfor å gå tilbake til timen. På arbeidsrommet møtte læreren kollegaer og fortalte dem om hendelsen. Kollegaene oppfordret og gå til ledelsen selvom rektor ikke var på jobb denne dagen. På kontoret ble læreren møtt av en trinnleder som tok saken på alvor. De ble enige om å sende eleven hjem for dagen og læreren ble fulgt opp.

5.4 Emosjonelle belastninger

Skåland (2016) finner at vold resulterer i et svekket selv på ulike nivåer. Det å oppleve vold og trusler har en negativ effekt på lærernes psykiske helse. Analysen synliggjør flere aspekter ved hvordan vold i skolen påvirker lærernes motivasjon, mestring og selvfølelse.

5.4.1 Motivasjon og mestring

Alle informantene beskriver den psykiske påkjenningen som følger av å bli utsatt for vold og de viser til en svekkelse av motivasjon og mestring. Flere har selv blitt utsatt av fysisk vold og trusler fra elever, mens andre har vært vitne til voldshandlinger uten å være direkte involvert. Uavhengig av om de har opplevd vold mot seg selv eller ikke, nevner alle informantene at voldshendelser kan svekke deres mestringsfølelse og motivasjon i arbeidet. En av lærerne påpeker at usikkerhet rundt egen praksis kan oppstå, og følelsen av å ikke mestre situasjonen er vanlig etter en voldshendelse.

Lærer 1: Det er jo selvfølgelig en forferdelig ubehagelig opplevelse fordi da føler man at man ikke mestrer situasjonen ... også blir man usikker på hvordan man skal håndtere det.

Innholdet i sitatet gjenspeiler alle informantenes opplevelser. Informantene beskriver at motivasjonen svekkes i etterkant av voldsepisoder og knytter det til mangel på mestringsfølelse i sitt arbeid. Informantene uttrykker usikkerhet både rundt håndtering i en pågående voldshendelse og i deres egen rolle som lærer. Selv om alle lærerne uttrykker at voldshendelser påvirker motivasjon og mestring i arbeidet, er en av lærerne usikker på om det svekker motivasjonen. Denne læreren opplever tvert imot at motivasjonen øker fordi det blir en sterk drivkraft å støtte og hjelpe elever som utøver vold i skolegangen. Læreren ser på disse elevene som individer med utfordringer og hindringer i livet som har skapt den negative atferden og mener at dette gir en ekstra motivasjon for å være et positivt bidrag til elevens liv.

Rektor uttrykker at lærerne må møtes på dere behov, og at tilpasninger i lærerens arbeid er nødvendig i noen tilfeller for å sikre lærerens opplevelse av et trygt arbeidsmiljø. Flere av lærerinformantene har opplevd å måtte overta klasser fra andre lærere som følge av voldsepisoder som gjorde det utfordrende for de voldsutsatte lærerne å fortsette. Begge lærerne sier at det var god kommunikasjon i forkant av ny organisering.

5.4.2 Yrkesutøver og privatperson

En sentral del av den emosjonelle belastningen som synliggjøres er frykt både på jobb og utenfor arbeidstid. Flere av lærerinformantene påpeker at frykten for at voldshendelser skal inntreffe konstant er til stede og hvordan dette påvirker deres hverdag.

Lærer 3: Det var en gang jeg var ute i friminuttet med noen elever. Da var jeg veldig bevisst på å ikke snu ryggen til fordi jeg visste at en elev holdt en stor stein i hånda og det var litt amper stemning.

Læreren uttrykker frykt for voldelige situasjoner, noe som preger hvordan lærerne beveger seg på arbeidsplassen. Flere lærere beskriver at vold på arbeidsplassen påvirker deres hverdag og deres rolle som lærer. En av lærerne nevner at frykten oppstår fordi de ikke kan fjerne seg fra situasjonene som skaper den. Elevene har rett til å gå på skolen, selv etter å ha utøvd vold eller trusler, så lærerne må møte dem daglig selv om de ikke nødvendigvis har tett kontakt med dem.

Rektor deler samme oppfatning som lærerne og er klar over at frykt og stress er faktorer som belaster lærerne. Når rektor beskriver lærerens frykt i arbeidshverdagen, fortelles det også om utryggheter utenfor arbeidstid. Rektor presiserer at det har vært trusler fra elever om å

oppsøke lærere privat men det er ikke kjent at truslene har blitt realisert. Sitatet under illustrerer rektors kjennskap til trusler fra elever som omhandler lærerens privatliv.

Rektor: Det kan skje, og det har skjedd. ... Vi prater først og fremst med eleven og hjemmet.. også er det selvfølgelig politiet. Da er vi i dialog med politiet. Når vi kommer på en sånn alvorlighetsgrad at det er trusler om å bli oppsøkt hjemme.

Flere informanter belyser også den frykten som kan oppstå utenfor arbeidstiden. En av informantene som har opplevd trusler, krenkende ord og hendelser beskriver hvordan dette utløser frykt og stress, både i skolen og privat. Læreren forteller at det åpenbart preger deg når en flere ganger daglig får høre kommentarer som «gå å dø, jeg skal skyte deg, jeg skal kutte deg med kniv». Selv om truslene oppstår på skolen sier læreren at frykten blir tatt med hjem. Informanten forteller videre at trusler som angår lærerens privatliv blir en psykisk påkjenning.

Lærer 2: Jeg fikk høre fra en annen lærer at en elev pleier å kaste en stein på vinduet mitt hver gang eleven passerer huset mitt. Det er klart det påvirker, plutselig blir du bevisst på å ta ned persiennene på vinduene, for å forhindre skade på mennesker som eventuelt befinner seg inne i huset om det skulle komme en stein gjennom ruta. (...) om det stemmer at dette blir gjort, eller om det er en trussel vet jeg ikke, men det påvirker deg allikevel i det hverdagslige livet.

Informanten forteller om et konkret tilfelle som fører til bevissthet over egne handlinger og omgivelser i hverdagen utenfor jobb. For eksempel har læreren nå begynt å trekke ned persiennene på vinduene når det er mørkt ute. Læreren forteller videre om mulige livsendringer som har blitt vurdert for å få en tryggere hverdag for sin familie. Endringene inkluderer å flytte lenger bort fra skolen eller flytte til en eiendom med lenger innkjørsel for å redusere sannsynligheten for at elever nærmer seg huset.

To av lærerne forteller at de selv ikke har opplevd trusler om å bli oppsøkt hjemme, men viser sin forståelse for at lærere frykter at dette skal skje, og at det blir oppfattet som en stressende situasjon. En av disse to lærerne forteller at frykt og stress i møte med voldsepisoder ikke er noe læreren selv har kjent på, og knytter det til at alle lærere har ulike personligheter som reagerer og responderer forskjellig på elevens trusler og voldelige handlinger.

Rektor trekker frem at noen lærere kan være mer sårbare enn andre når det gjelder frykt og stress, og at belastningen kan få store konsekvenser for en gruppe mennesker. Rektor

understreker alvorret i en voldshendelse uansett hvem som blir utsatt men uttrykker en spesiell bekymring for gravide lærere.

Rektor: For det blir annerledes med et fysisk angrep, vold eller trusler når du er gravid for du har et beskyttelsesinstinkt over barnet du bærer frem. Dette kan skape større grad av frykt, og frykt fører til stress som igjen kan påføre skade på fosteret. Det er utrolig viktig at ikke ansatte skal gå og kjenne på frykt som fører til stress og eventuell skade.

Rektor viser til at ikke bare fysiske angrep kan påføre skade på den gravide læreren eller fosteret. Stress som følger av et utrygt arbeidsmiljø, kan få konsekvenser for et svangerskap og utgjøre direkte fare for svangerskapet. Rektor er ikke bare bekymret for den gravide lærerens frykt og stressmoment, men viser egne opplevelser med stress knyttet til redsel for at gravide på arbeidsplassen skal rammes av vold.

5.4.3 Lærerens vurdering om å gripe inn

Kunnskapsdepartementet foreslår et lovvedtak som setter tydelige rammer for når lærere kan gripe inn fysisk mot elever og for forebygging, meldeplikt og rapportering (Prop. 62 L, 2023-2024). Rektor forteller om utfordring lærerne står i dersom de blitt vitne til voldshendelser mellom to elever.

Rektor: Vi har ikke lov å gripe inn fysisk inn på en elev som utagerer, hvis en ansatt gjør det og regelrett holder en elev som går løs på en annen elev så skal det rapporteres helt spesielt. (...) For det har man ikke lov å gjøre. (...) det er jo et avvik (...) Det eneste vi kan gjøre nå er å ta opp hendene på en måte i forsvar, eller du kan gå mellom som et skjold. Det vil si at du står der og tar slagene og sparkene selv. Og det kan jo føre til skade, for det gjør det noen ganger. Det fører til skade på ansatte, som får store konsekvenser for skolen og elever som i en periode kan miste en ansatt.

Rektor forteller om valgene den ansatte må ta når slike situasjoner oppstår, og syns det er leit at ønske om å stoppe vold mot andre muligens går på bekostning av egen helse, fordi eleven da kan utøve vold mot deg som går imellom. En av lærerinformantene belyser også denne utfordringen og beskriver at læreren potensielt blir elevens boksepute i sitt forsøk på å beskytte andre elever.

6 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere hvordan skoleledelsen kan arbeide med vold mot lærer ved å belyse tematikken gjennom ledelse- og lærerperspektivet. For å svare på problemstillingen: *Hvordan kan skoleledelsen arbeide systematisk for å håndtere vold mot lærere?* er kapittelet delt inn i to hoveddeler. Den første diskusjonen handler om håndtering og oppfølging av den enkelte læreren, og den andre delen tar for seg det kollektive arbeidet med vold mot lærere. Oppgavens forskningsspørsmål som skal bidra til at problemstillingen besvares ligger også til grunn for diskusjonens innhold: 1) *Hvordan opplever lærerne skoleledelsens håndtering av vold og trusler mot lærere fra elever?* 2) *Hvordan forstår skoleleder sin egen rolle i håndtering av vold og trusler mot lærere fra elever.* Studiens teoretiske rammeverk, eksisterende forskning og analyse er utgangspunktet for diskusjonskapittelet.

6.1 Læreres psykiske påkjenning

En reaksjon i etterkant av vold som fremheves i tidligere forskning er opplevelsen av skyld og skam. Skåland (2018) fant for eksempel at flere lærere opplever å bli tillagt skyld og skam fra sine ledere i etterkant av voldshendelser. I et av tilfellene som Skåland (2018, s.22) beskriver ble en lærer holdt ansvarlig for en voldsepisode hen var involvert i av assisterende rektor. Handlingen til den assisterende rektoren kan betegnes som en aktiv ytringsfeil da uttalelsen kan tenkes å ha medført skade på lærerens omdømme eller oppfatning av seg selv, samt også skadet relasjonen mellom den assisterende rektoren og læreren (Kvalnes, 2020, s.60). Det handler ikke nødvendigvis om at ledere bevisst og eksplisitt tillegger eller pålegger læreren skyld og skam. I lys av Batesons teori kan imidlertid også fravær av kommunikasjon føre til misforståelser der læreren oppfatter manglende kommunikasjon som et tegn på at ledelsen tillegger læreren skyld. Slike passive ytringsfeil, hvor ledelsen velger å ikke si noe til tross for at det ville vært nødvendig og anerkjennende for lærerens selvfølelse, kan påføre skam og skyldfølelse over egne handlinger i voldsepisoden.

I denne studien fremtrer ikke skam og skyld som en følge av ledelsens aktive eller passive ytringsfeil, men det fremkommer likevel at lærerne opplever skam og skyldfølelse i etterkant av voldsepisoder. Analysen i kapittel 5 viser eksempler på at lærere tar på seg ansvaret i situasjoner der elever utagerer, fordi de reflekterer over egne holdning og samspill med eleven og konkluderer med at deres fremgangsmåte kan ha provosert eleven, og dermed ført til vold. For å gjøre dette enda mer praksisnært kan det forklares i dilemmaet som oppstår når en lærer

observerer at en elev utover vold mot en annen. Det blir presisert i studiens analyse at lærerne selv må avgjøre hvorvidt de skal gripe inn fysisk i en voldshendelse eller ikke. Lærerne er bevisst på at det eneste de kan gjøre uten risikoen for rettslige konsekvenser er å stille seg opp som en skillevegg mellom voldsutøver og voldsoffer. Dette innebærer, slik rektor i denne studien forklarer, at læreren potensielt tar slagene og sparkene selv i bytte mot den andre elevens sikkerhet. Det er ingen lov som direkte sier at lærere ikke kan gripe inn fysisk for å forhindre elever i å påføre andre elever skade, men fysisk inngripping må være siste løsning. Straffeloven (2005) §271 derimot sier at den som utøver kroppskrenkelse mot andre kan straffes, med mindre det kan bevises at det var eneste muligheten for å stoppe den som utøver vold. Med andre ord kan paragraf §271 felle læreren for å ha fysisk fjernet en elev fra situasjonen (Straffeloven, 2005). For mange vil det nok være en selvfølge å gripe inn mellom to elever, selv om læreren da gjør seg til en levende boksepute, slik en av mine lærerinformanter beskriver det. I tilfeller hvor læreren ikke griper inn, for å ikke utsette seg selv for vold, ei heller utsette seg for rettslige konsekvenser kan det oppstå skam og skyld overfor eleven som blir påført vold.

Skyld og skam over egne handlinger kan også være et resultat over å ha valgt å gripe inn i voldsepisoder. Læreren har selv tatt avgjørelsen å gripe inn, med velviten om å muligens bli elevens boksepute. Dette kan igjen gjøre at læreren får skyldfølelse over egne handlinger fordi de resonerer seg frem til at de tok valget selv. Langsether (2019, s.198) sier at en av konsekvensene ved at læreren opplever skam og skyldfølelse er risikoen for at læreren blir taus, som dermed gjør det vanskelig for ledelsen å hjelpe læreren. En annen årsak til å skyld på seg selv kan dreie seg om en svekket motivasjon og mestringsfølelse som resulterer i tvil over eget arbeid. Studiens funn viser at svekket motivasjon og tap av mestringsfølelse er et resultat av vold mot lærere, både for den enkelte læreren som blir utsatt samt at fenomenet vold mot lærere utfordrer lærerens mestringsfølelse og motivasjon. I en klasseromsammenheng hvor en eller flere elever kommer med krenkende ord, trusler eller fysisk vold mot lærere vil det ta bort tid fra undervisningen. Det kan være demotiverende for læreren å måtte bruke mye av sin undervisningstid på å håndtere enkeltelevers utagering, fremfor å holde undervisningen slik den er planlagt.

Som belyst i kapittel 5 beskriver en voldsutsatt lærer frykten for at elever skal møte opp hjemme hos dem med dårlig intensjoner, på bakgrunn av trusler fra elever. Som en respons på lærerens frykt i private omgivelser understreker rektor i min studie at politiet blir en viktig samarbeidspartner. Politiet blir kontaktet for å få hjelp til konkrete voldshendelser og

håndteringen av dem, samtidig som politiet blir kontaktet for å søke veiledning på hvordan skolen kan iverksette sikkerhetstiltak på skolen i etterkant av voldshendelser. Lærerne i min studie opplever det som en trygghet at ledelsen lufter sine bekymringer for lærernes sikkerhet sammen med politiet, og at de sammen vurderer hvordan skolen kan arbeide for å ivareta lærernes arbeidsmiljø.

Lærerens psykiske påkjenning kan, i tillegg til opplevelsen av skam og skyld, medføre til et svekket selv. Et svekket selv fremtrer som en av konsekvensene flere lærere må bearbeide etter å ha blitt utsatt for vold fra elever (Skåland, 2016, s.8). Når en lærer utsettes for en traumatisk opplevelse, som en voldsepisode kan oppfattes som, kan dette beskrives som et psykologisk jordskjelv (Øien & Lillevik, 2020, 75). Lærerens opplevelser kan belaste den profesjonelle identiteten, samt lærerens selvfølelse i sin helhet. For å bearbeide lærerens svekket selv, kan anerkjennelse fra andre bidra til å opparbeide selvfølelsen igjen (Jordet, 2020, s.91). Dette krever at blant annet ledelsen sikrer at læreren ikke blir nektet sine rettigheter, men får hjelpen de har behov for og krav på (Honneth, 2007, s.142). For å kunne opparbeide en bedre selvfølelse igjen, og bearbeide de emosjonelle belastningene som følger etter voldshendelser vil tilgang på støtte i form av anerkjennelse, kommunikasjon og tillit være sentralt. Som nevnt i kapittel 3.2.2 kan anerkjennelse fra andre bidra til et styrket selvbilde og selvfølelse. Dette aspektet for å styrke den voldsutsatte lærerens selvbilde handler om menneskene rundt læreren, altså kollegiet og ledelsen. For å håndtere lærerens emosjonelle belastninger som følge av vold må ledelsen iverksette tiltak. Hvordan dette kan gjøres går jeg inn på i de to neste diskusjonene.

6.1.1 Ledelsens oppfølging av voldsrammede lærere

I Skåland sin studie fremkommer det at ledelsens håndtering i etterkant av en voldsepisode har påvirket den enkelte læreren i større grad enn selve voldshendelsen. Eidset (2024) fremstiller, i likhet med Skåland at antall lærere som ikke opplever støtte fra ledelsen er mange. Den første samtalen som gjennomføres etter en voldshendelse kan defineres som defusing hvor ledelsens ansvar er å lytte til lærerens subjektive oppfatninger. Slik Bråten og Falkum (2010, s.19-20) belyser ledelsens ansvar, skal den voldsrammede læreren inviteres til en samtale kort tid etter voldshendelsen. Isdal og Thilesen, (2003, s.107) understreker at håndteringen og oppfølgingen av den voldsrammede læreren bør være den første prioriteringen til ledelsen. At ledelsen prioriterer å gjennomføre samtale med den voldsrammede læreren fremkommer i min studie, i motsetning til mye tidligere forskning som viser at lærere erfarer en ledelse som ikke tar kontakt direkte etter voldshendelsen.

Rektor, eller den fra ledelsen som kontakter den voldsrammede læreren må akseptere at de involverte partene kan ha ulike oppfatninger av hendelsesforløpet. Læreren forteller sin versjon, tatt i betraktning at eleven kan fortelle noe helt annet. De ulike sannhetene må ledelsen akseptere i dette stadiet, og heller fokusere på å anerkjenne partenes sannhet og lytte. Videre bør lederen, eller den ansatte i ledelsen som følger opp læreren be om en ny samtale etter noen dager. Tar man utgangspunkt i Bråten og Falkum (2019) sine to stadier, vil den nye samtalen være en psykologisk debriefing hvor det avgjøres om den voldsrammede har behov for psykologisk hjelp. Rektor informerer den voldsutsatte læreren om lærerens krav på helsehjelp om det er ønskelig. Læreren blir blant annet informert om Bedriftshelsetjenesten. Vurderingen avgjøres ut ifra lærerens reaksjoner og ytringer, samt ledelsens tanker om nødvendig tilrettelegging. I min studie beskriver lærerne at de blir hørt og anerkjent fra ledelsen, uten at ledelsen følger opp med kritiske spørsmål. Dette illustreres når en av lærerne forteller om lærernes muligheter til å gå ned til rektors kontor for å få ut sine frustrasjoner og opplevelser i møte med en enkeltelev som ofte bruker vold og trusler mot lærere. Rektor lytter, anerkjenner lærerens opplevelser og sammen finner tid til nye samtaler for å følge opp situasjoner. I denne delen av lærerens oppfølging kobler skolens verneombud inn i saken, og får ansvar for å be om en samtale med den voldsrammede. Med hensyn til relasjoner, tillit og anerkjennelse kan læreren oppleve å bli anerkjent på en bedre måte av verneombudet, enn av ledelsen. At flere parter oppsøker den voldsrammede læreren kan være positivt da de ulike forholdene og relasjonene mellom partene kan ha stor påvirkning på lærerens ønske om å fortelle. Dette drøftes videre i kapittel 6.1.2.

Innledningsvis i kapittel 6.1 drøftet jeg hvordan lærere kan oppleve skam og skyld som en reaksjon etter å ha blitt utsatt for vold. Dette kan også ha en innflytelse på lærerens kommunikasjon til ledelsen. Det kan resultere i at læreren ikke formidler sine ønsker om videre oppfølging. Ordtaket min skjebne i dine hender er noe klisje, men forklarer en tillitserklæring på få men kloke ord. I henhold til arbeidsmiljøloven (2005) skal arbeidsgiver avgjøre og vurdere om det er behov for å kontakte psykologisk hjelp til arbeidstakere etter voldshendelser. Loven viser hvor virkelighetsnært ordtaket er, når lærerens behov for hjelp skal avgjøres av noen andre enn selv. Antakeligvis er ikke tillitserklæringen fra en lærer til skoleledelse større enn tilliten som gis fra en pasient til sin lege, men tillitsgivers kompetanse, erfaring og intensjoner vil være sentralt i lederens avgjørelse. Dersom ledelsen ikke oppfatter at læreren har behov for videre hjelp, fordi læreren selv ikke verbaliserer det, kan det få negative konsekvenser for lærerens psykiske helse. Dersom læreren ikke får bearbeidet sine

opplevelser med profesjonell hjelp kan det føre til videre skade på lærerens selv. I studiens funn fremkommer det at rektor er opptatt av å informere den voldsrammede om skolens hjelpetilbud uansett om læreren selv ytrer behov for det eller ikke. Rektor viser til tidligere erfaringer hvor lærere ikke ytrer sine behov, selv om det fremstår åpenbart at læreren bør følges opp tett både av ledelsen og profesjonell hjelp. Dette krever en ledelse som prioriterer kommunikasjon med voldsutsatte lærere for å fange opp hvordan læreren påvirkes av voldshendelser.

I tilfellet som Skåland (2018) redegjør for, opplevde en lærer å kun bli kontaktet når ledelsen hadde spørsmål om organisering av arbeid, og ikke for å vise sin støtte til den voldsutsatte læreren. Skåland sitt funn illustrerer en lederstil som er mer opptatt av at forventninger og krav innfries, i likhet med transaksjonsledelsen. En slik opplevelse kan forklares som et tillitsbrudd for læreren, da lærerens forventning til ledelsen ikke ble oppfylt. Lærerne i min studie derimot beskriver en ledelse som har likheter med den transformative ledelsen. Ifølge lærerne i min studie vektlegger ledelsen kommunikasjon, samspill og et kollektivt arbeid. Ett av de fire kjernepunktene i lederstilen er individuell støtte, noe mine lærerinformanter opplever å få fra sin ledelse (Julrud, 2018, s.14). Ledelsen anvender ressurser og tid på å ivareta de ansattes individuelle behov slik at lærerne opplever mestring i sitt arbeid. Lærerne i min studie beskriver ledelsen som støttende og de erfarer at ledelsen er opptatt av dem som individer. Studiens funn viser også til den idealiserte innflytelsen, hvor lederen går frem som en rollemodell for sine ansatte og skaper samhold for å realisere skolens visjon (Li, 2013, s.26).

I sammenheng med at ledelsen har en samtale med den voldsutsatte læreren, må ledelsen også vurdere andre tiltak. Med utgangspunkt i at eleven som utøver vold fortsatt vil oppholde seg på skolen må ledelsen bidra til å sikre lærerens rettigheter til tross for omstendighetene. Enda arbeidsmiljøloven stiller krav til et fullt forsvarlig arbeidsmiljø, viser flere tidligere studier at lærere utsettes for vold i den norske skolen. Som vist i kapittel 5 utsettes også lærerne i min case for vold fra elever på skolen. Skåland (2018, s.24) argumenterer for at elevenes rettigheter til skolegang vektlegges høyere enn lærernes rettigheter på et trygt arbeidsmiljø. Ett glansbilde vil være at begge parters rettigheter finner sted i skolen. Dessverre viser flere tilfeller at lærerne trekker det korteste strået med sine rettigheter i møte med vold fra elever, og elevenes rett trumfer gjennom. Det blir et etisk dilemma for rektor som er ansvarlig for lærerens arbeidsmiljø samt elevens psykososiale miljø på skolen. Opplæringsloven (1998, §9A-4) sier at elevens beste skal være grunnleggende for skolens arbeid, og skal vektlegges

tungt når rektor tar sine avgjørelser. Slik lovverket er i dag må ansatte i skolen nærmest bare godta at vold på arbeidsplassen vil forekomme med jevne mellomrom, og må godta at den som utøver vold vil oppholde seg på arbeidsplassen. Som presentert i kapittel 1.5 kan elever bortvises fra skolen i maks 3 dager på ungdomsskolen etter alvorlige voldshendelser, men utover det vil eleven ha rett til å være på skolen igjen. Det vil i de ytterligste sjeldne tilfellene være mulig med et tvunget skolebytte, men dette er vanskelig å la seg gjøre, og vil muligens bare flytte utfordringen til en annen skole, og ikke stoppe volden fra å skje.

En av årsakene Arbeidstilsynet (u.å) peker på som kan øke risikoen for vold i skolen er kulturelle forhold innad i organisasjonen som skaper uklare retningslinjer og ulik praksis blant organisasjonens medlemmer. I mine funn redegjør rektor for ulike tiltak som vurderes i etterkant av voldsepisoder som skal bidra til lærerens sikkerhet og trygghet på skolen. Blant annet setter rektor inn et styrket vakthold ute i skolegården, og i gangene på skolen slik at ikke lærere skal være alene rundt elever i tiden etter vold. Rektors bevissthet rundt alenearbeid er viktig ifølge Arbeidstilsynet (u.å) som presiserer at alenearbeid kan være en risiko som øker vold mot lærere i skolen. Analysen viser også at lærere kan få tilbudt andre arbeidsoppgaver dersom læreren opplever det som utrygt å komme tilbake til den normale arbeidshverdagen. Slike tilpasninger skjer i dialog mellom ledelsen, læreren og eventuelt lege dersom sykemelding har forekommet.

Som redegjort for i kapittel 3.1.2 må personene som tilhører ledelsen være bevisst på at hver voldsrammede lærer er en enkelt case, som ikke nødvendigvis krever samme oppfølging til tross for likheter i voldshandlingen. I mine funn forteller lærerinformantene om ledelsens oppfølging av seg selv voldsutsatt og viser til de ulike fremtoningene ledelsen har hatt ut ifra lærerens behov og følelser. En slik tilnærming i møte med den voldsrammede læreren viser at rektor, som refereres til i min studie, evner å se lærerne som enkelt individer og tilpasse seg deres behov. I følge Bolman & Deal (2018, s.153) skal en organisasjon dekke medlemmenes menneskelige behov og det blir derfor viktig at lærerne opplever et trygt arbeidsmiljø. Med utgangspunkt i Human Resource sine beskrivelser av arbeidstakere viktige ressurser for organisasjonen, og det må derfor anvendes en lederstil som søker å ivareta lærernes selvfølelse (Bolman & Deal, 2018, s.152-153)

6.1.2 Arbeidsmiljøet som ressurs for den enkelte lærer

I følge Bang sitt perspektiv på organisasjonskulturen har ledelsen en stor påvirkning på organisasjonen men kan likevel ikke endre arbeidskulturen umiddelbart. Jacobsen (2018, s.59-

60) påpeker at en kulturell endring vil måtte skje over tid da det omhandler å endre menneskers praksis, holdninger og verdier. Derimot kan ledelsen iverksette strukturelle endringer for å synliggjør fokuset på håndtering av vold mot lærere. Strukturelle endringer som implementeres av ledelsen kan, etter en tid hvor det blir innarbeidet i kulturens praksis, utvikle seg til å bli en kulturendring. En endring som tidligere har blitt foreslått av Arbeidstilsynet (u.å) og av Skåland og Kleiveland (2020) er å innføre en kollegastøtteordning i skolen for å sikre at den voldsrammede læreren får en god oppfølging. Samlet finner Eidset (2024) at antall lærere som opplevde kollegaene som gode støttespillere er høyere enn andelen som opplevde sine ledere som gode støttespillere. Dette er et godt argument for hvorfor det er relevant å anvende kollegaer som en ressurs i arbeidet med håndtering og oppfølging av den voldsutsatte læreren. Forslaget om kollegastøtte vil gjøre at lærerne har flere støttespillere å henvende seg til, og kan bli møtt på sine behov for defusing og psykologisk debrifing.

Øien og Lillevik (2020, s.79.80) omtaler ordningen som formell kollegastøtte, som kan finne sted dersom en uformell støtte blant kollegaene er opparbeidet. Arbeidstilsynet (u.å) mener også at den voldsutsatte læreren må ha tillit til personen som gir kollegastøtten, og tydeliggjør at dette er individuelt hos hver enkelt lærer. Det vil derfor være behov for en organisering og struktur rundt ordningen som krever tid fra ledelsen og lærerne som skal involveres i å lede kollegastøtteordningen. Foreløpig er ordningen bare en anbefaling og en frivillig tjeneste som vil være opp til hver enkelt skole å implementere eller ikke. En formell kollegastøtte krever et felles arbeid blant kollegiet og ledelsen, samt engasjerte medarbeidere som kjemper for å få til en slik ordning. En slik ordning fremkommer ikke i min caseskole, derimot viser studiens analyse at den uformelle kollegastøtten står sentralt i skolens håndtering av vold.

Videre er en uformell kollegastøtte også elementært for den kollektive håndteringen av vold mot lærere. I min studie fremkommer det at den uformelle kollegastøtten har vært en stor ressurs for voldsrammede lærere. Som nevnt i kapittel 5.3 beskriver læreren at subkulturen som dannes innad på arbeidsrommet er preget av tillit og et godt samhold. Dette understreker hvor viktig samarbeidet med andre lærere blir i håndteringen og oppfølgingen av den enkelte læreren. I min studie fremkommer det at medlemmene i en subkultur støttet og oppfordret en lærer til å kontakte ledelsen i etterkant av en voldshendelse. Lærerens dialog med kollegaene på arbeidsrommet var komplementær, og kollegaene lyttet til lærerens forklaring av hendelsen som nettopp hadde skjedd (Ulleberg, 2014, s.39). Som respons til læreren når hendelsen var fortalt, viste kollegaene sin støtte og anerkjente lærerens oppfatning av hendelsen. Kollegaene

oppfordret læreren til å gå til ledelsen med en gang, for å sikre at lærerne og elevene skulle få et trygt miljø resten av dagen på skolen.

Et annet forum hvor lærerne kan søke støtte er gjennom lærerforbundet de eventuelt er medlem i. I min studie fremkommer ikke tillitsvalgt som en direkte støtte for den enkelte læreren, men derimot belyses tillitsvalgt på arbeidsplassen som viktige aktører for å fremme at håndtering av vold mot lærere er noe som burde fokuseres på. Mine funn understreker at tillitsvalgte bidrar til å spre informasjon og kunnskap rundt problemet, noe som er viktig for å holde arbeidet med tematikken oppe. For å hindre at håndteringen av vold mot lærere mister sin plass i ledelsens prioriteringer må det settes på dagsorden og være et tema som stadig tas opp i skolens arbeid.

6.2 Et kollektivt arbeid

For å jobbe kollektivt i håndter av vold mot lærere i skolen må ledelsen, som er ansvarlig for skolens arbeid, legge til rette for en praksis som inkluderer alle skolens ansatte. Brønne (2023) understreker at vold påvirker flere enn kun den voldsutsatte lærere og eleven som utøver vold, som dermed tilsier at håndteringen bør innebære mer enn bare oppfølging av de involverte partene. Utdanningsforbundet (2023) belyser vold i skolen som et arbeidsmiljø som rammer hele skolen, og det må derfor jobbes med i felleskapet. Som vist i kapittel 3.2.1 vil ledelsens håndtering av konflikter blir viktig for kulturens verdier og normer som ligger til grunn for skolens arbeid (Bang, 2020, 86). Videre vil ledelsens oppmerksomhet rundt fenomenet gi kollegiet et godt inntrykk av hvilket syn ledelsen har på vold og trusler (Schein, 2010, 21). Ved skolen der informantene i denne studien jobber, er det tydelige koblinger mellom ledelsens aktive involvering i voldssaker og lærernes oppfatning av fenomenets viktighet. Analysen viser flere eksempler på hvordan ledelsens disponering av tid og ressurser påvirke lærerne, for eksempel i forbindelse med rapportering av avvik. Funn fra min studie viser en ledelse som er opptatt av at lærerne melder avvik, og oppfordrer dem til å melde alle hendelser hvor elever har en negativ atferd mot lærere. Dette gjenspeiles i lærernes oppfatning av avviksregistreringen, og flere av lærerne beskriver det som en *viktig skriftlig dokumentasjon*.

Likevel må det presiseres at lærernes terskel for å melde avvik, og vurderinger for hva som er uakseptabel atferd har store forskjeller. Andreas og Thilesen (2003) påpeker at det bør være

nulltoleranse for all atferd som krenker lærere, enten det er snakk om trusler eller fysisk utagering. Det å ha en felles definisjon er ikke i seg selv nok da skolens ansatte også må evne å handle ut ifra den felles definisjonen som har blitt bestemt. Nulltoleransen som en skreven felles definisjon har ingen betydning dersom lærere praktiserer ulikt. Studiens analyse viser at noen lærere forutsetter nettopp grensen Andreas og Thilesen beskriver, mens andre lærere tar lettere på spesielt trusler og verbale krenkelser. Til tross for at lærerne i min studie anser avvik som en viktig dokumentasjon, tar flere lærere beslutninger om å melde avvik eller ikke ut ifra sine personlige meninger. Det kan innebære å ta hensyn til elevens normale oppførsel og unnskylder krenkelser som fremstår som enkelthendelser, på bakgrunn av å kjenne eleven godt. En slik reaksjon på vold hvor læreren finner unnskyldninger for elevene er en form for underreaksjon. Hendelser blir ikke kommunisert videre da læreren selv ikke oppfatter elevens handling som alvorlig nok. Risikoen med underreaksjoner som deretter resulterer i manglende rapporteringer er at hendelser ikke blir synliggjort for ledelsen, og derfor heller ikke arbeidet aktivt med fra ledelsens side.

For at håndteringen av vold mot lærere skal oppfattes som et felles arbeid må alle ta utgangspunkt i samme definisjon og grense på hva som skal meldes og ikke. I Arbeidstilsynet (u.å) sin liste over faktorer som kan øke risikoen for vold og trusler i skolen, finner man de ansattes syn på fenomenet. Denne problematiseringen fremtrer i studiens analyse og flere av lærerne viser frustrasjon over mangelen på en felles definisjon som alle handler etter. Ifølge Hjertø et al (2021) dreier det seg om å være tillitsfull til felles beslutninger, noe som anses å være en forutsetning for å bygge tillit mellom skolens aktører. Studien viser også tilfeller hvor lærerne har ulike oppfatninger av hva som definerer voldens alvorlighetsgrad. Det fremkommer at noen lærere ser på selve voldshendelsen som det viktigste, mens andre ser på utfallet av hendelsen. Skal skolen arbeide mot et felles utgangspunkt, og få gode rutiner på rapporteringen må lærerne bli enig om hvordan dette skal gjøres. Å avgjøre om en hendelse skal meldes i fra om ut ifra utfallet vil gjøre at mange elevs oppførsel ikke blir rapportert og registrert. Som nevnt i kapittel 5.2.1 opplevde en av lærerinformantene at en elev forsøkte å stikke en blyant i ansiktet på læreren. I et slikt tilfelle vil det være et dårlig utgangspunkt å evaluere hendelsen ut ifra at eleven ikke traff, da elevens forsøk på en voldelig handling ikke ble ført i statistikken. Dette eksempelet, og lærernes ulike oppfatninger av vold illustrerer nok en gang behovet for at alle håndterer vold ut ifra samme utgangspunkt.

For å forebygge vold og trusler på arbeidsplassen blir det nødvendig å sikre god opplæring hos alle ansatte. Ledelsen fra min casestudie viser et fokus på kurs og opplæring av sine

ansatte. Rektor understreker at et nødvendig tiltak som leder i skolen er å sikre at lærerne får opplæring som kan ruste dem, eller i det minste forsøke å ruste dem på å håndtere vold fra elever. Lærerinformantene opplever å bli tilbudt å gå på kurs uten å ha etterspurt kursene selv. Dette oppleves positivt for lærerne, som føler at rektor er opptatt av å gi dem tilstrekkelig opplæring. Hvorvidt en skole har mulighet til å sende lærere på kurs utenom opplæring og kurs som alle skal gjennom, vil avhenge av skolens økonomiske ressurser og rektors syn på selve kurset. Dersom rektor ikke anser kurset som nyttig for fellesskapet vil det være enkelt å si nei. Kursing av enkelte ansatte kan bidra til kollektiv kompetanse, så lenge det blir lagt til rette for at ansatte som har vært på kurs gis muligheten til å formidle innholdet videre.

6.2.1 Informasjonsflyt

Som vist i Eidset (2024) sitter mange lærere igjen med opplevelsen av å måtte håndtere voldsepisoder alene. Kommunikasjon trekkes frem som et viktig bidrag for at lærerne i min studie ikke har opplevd å sitte alene med håndteringen av voldshendelser. Lærerinformantene understreker at alle parter må ta ansvar for kommunikasjonen seg imellom, og lærerne ansvarliggjør spesielt seg selv i første stund etter voldshendelsen. Årsaken til at lærerne mener de selv har et stort ansvar for kommunikasjonen handler om at det er deres opplevelse, og ofte en hendelse andre ansatte ikke har observert. Dersom læreren selv ikke informerer ledelsen om hendelsen, er det store sjanser for at hendelsen forblir usagt.

I studiens analyse kommer det tydelig frem at lærerne har behov for mer informasjon rundt voldshendelser. Slik skolen praktiserer idag blir den rammede læreren og elevens kontaktlærer informert om ledelsens tiltak rundt hendelsen, mens kun de mest alvorlige hendelsene blir fortalt til hele kollegiet. Lærerinformantene i studien min trekker frem flere argumenter for hvorfor de ønsker mer kommunikasjon og bedre informasjon rundt enkelthendelser. Ett av argumentene for å endre praksisen slik den er idag og gi informasjon til hele kollegiet handler om forutsigbarhet i lærernes arbeidsdag, og mulighet til å forberede seg på interaksjoner med elever som kan utagere. Studiens funn eksemplifiserer hvorfor lærerne har behov for mer informasjon rundt enkeltelever. Lærerinformantene trekker frem flere episoder hvor de blir satt inn som vikar på et annet klassetrinn og det fremkommer i ettertid av voldsepisoder at lærerne på trinnet har handlingsplaner og individuelle opplæringsplaner på enkeltelever som kan ha uakseptabel atferd. Lærerne beskriver sårbarheten som oppstår når de ikke evner å møte eleven på en måte som kan forhindre at eleven skal utagere, og dermed blir en dårlig opplevelse både for læreren, eleven og resten av

medelevene. En utfordring som løftes frem i studiens funn knyttet til felles informasjon er taushetsplikten om den enkelte eleven. Lærerne beskriver at dem er forsiktig med hva de formidler til lærere på andre trinn for å sikre at elevens rettigheter overholdes.

Dersom skolen skulle ønske å endre sin praksis, og bruke mer tid på å formidle informasjon felles til hele kollegiet, kan det ses på som et tiltak fra ledelsen. For å faktisk bruke informasjonen som et verktøy for interaksjon med de aktuelle elevene krever det tid og arbeid fra de ansatte også. Mer informasjon er ikke nødvendigvis nøkkelen i seg selv til et bedre arbeidsmiljø for lærerne, men det åpner opp for muligheter til å kommunisere om tiltak og handlingsplaner for hvordan alle lærerne kan håndtere vold, og møte elever som trenger ekstra oppfølging og støtte. Med andre ord så må både ledelsen og lærerne ansvarliggjøres for deres forebyggende arbeid.

6.2.2 Ledelsen sin påvirkning på kollektive prosesser

Ledelsens beslutninger vil preges av lovverket, men også av ledelsens autonomi og handlingsrom. Dette tildeler ledelsen makt fordi ledelsen kan velge hvorvidt enkelte temaer skal få stor plass i praksisfellesskapet eller ikke. Selv om rektor ansvarliggjøres for arbeidet, må et samarbeid med ledelsen og kollegiet til for å oppnå et kollektivt arbeid. Andreassen og Thilesen (2003, s.55) understreker at ledelsen må disponere tid til arbeid med vold for å få til et godt felles arbeidet. Ledelsen har stor påvirkning på organisasjonens drift og for hvilket arbeid som blir prioritert. Videre presiserer Andreassen og Thilesen at et faste rutiner rundt fenomenet skaper forutsigbarhet i arbeidsmiljøet. Slik Schein (2010) presenterer det, har lederstilen stor påvirkning på organisasjonskulturen og arbeidet som utføres. Funnet i min studie synliggjør lærernes behov for et systematisk arbeid rundt fenomenet. En av lærerinformantene trekker frem at ledelsens handlinger baserer seg på forutsetningene ledelsen har i sitt arbeid, noe som blir sårbart dersom ledelsen ikke tenker at håndtering av vold mot lærere er et nødvendig fokusområde. Læreren understreker at det systematiske arbeidet ikke bare må være godt innarbeidet i skolens kultur, men bør til fordel for alle ansatte være nedført i skolens lovverk. Behovet for å løfte opp temaet enda høyere enn i skolens verdier og normer handler om å sikre en god praksis og oppfølging uavhengig av hvilke personer som danner lederteamet.

Funn i Brønne (2023) sin masteravhandling viser at både ledelsen og kollegaer ved flere anledninger fraskriver seg ansvar fra å følge opp den enkelte læreren som har blitt utsatt for vold. Lovverket presiserer at arbeidsgiver skal sikre et arbeidsmiljø som ikke innbefatter vold og trusler (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-3). Lovens siste setning kan være en god begrunnelse for at skolens ansatte i følge noen ikke følger opp på en god måte. Videre sier loven at *så godt det lar seg gjøre*. Det kan argumenteres for at loven ikke gir presise krav til arbeidsgiver i skolen, og kan derfor føre til unnasluntring og ansvarsfraskrivelse. Et lovverk som ikke stiller direkte krav til arbeidsleder gjør det mulig å argumentere for at man har gjort så godt man kan. Ledelsens forutsetninger, omstendigheter og ressurser i voldsøyeblikket kan gjøre at hendelsen bagatelliseres fordi ledelsen ikke så muligheter for å prioritere håndteringen.

Slik Eidset (2024) fremstiller, opplever omtrent halvparten av ledelsen at skolene aktivt tilrettelegger og setter inn tiltak for å forebygge vold i skolen. Hva som skyldes variasjonene med arbeidet i de norske skolene kan være mye, og gjerne sammensatte årsaker. Med utgangspunkt i at lovverket ikke stiller presise krav og skolene ikke har tydelige planer for arbeidet med vold i skolen, vil skolens arbeid skje basert på ledelsens prioriteringer. Jacobsen (2018) omtaler at faglig uenighet kan være grunnen til at noen ikke velger å prioritere et arbeid. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor noen skoler ikke jobber aktivt med voldsfenomenet er at ledelsen ikke oppfatter at det er aktuelt. Som vist i mine funn jobber skolen mest med vold som oppfølging og håndtering av tidligere hendelser. I en skole hvor vold sjeldent finner sted kan det tenkes at ledelsen bortprioriterer temaet da det ikke fremtrer som nødvendig bruk av tid og ressurser. En annen potensiell faktor som hindrer ledelsen i å involvere seg aktivt i arbeidet med vold og trusler er frykten for ekstraarbeid slik Jacobsen (2018) viser til. Den skriftlige dokumentasjonen medfølger rapportering, handlingsplaner og oppfølging av tiltak, noe som er krevende og vil ta fokuset bort fra andre oppgaver. Særlig oppfølgingen av den enkelte læreren vil kreve mye tid og kan oppfattes som unødvendig bruk av tid da det blir arbeid inn mot en enkelt lærer.

Skåland (2016) viser til læreres opplevelser med at avviksregistreringen ikke blir fulgt opp som dermed medfører at lærerne ikke prioriterer tid til å rapportere selv. Det blir en ringvirkning, hvor handlingene til en av partene påvirker den andre. Det er ingen tvil om at ledelsen har stor påvirkning på skolens arbeid, og derfor på lærernes hverdag, likevel må man ikke undervurdere lærernes påvirkning på ledelsens arbeid. Den tredje årsaken til at ledelsen ikke disponerer tid og ressurser på å arbeide med vold i skolen er svak eller manglende kommunikasjon mellom ledelsen og lærerne fra lærernes side. Arbeidstilsynet (u.å) beskriver

også manglende medvirkning fra de ansatte som en årsak for at temaet ikke belyses. I denne studien blir det redegjort for erfaringer med en tidligere ledelse som ikke fulgte opp avviksregistrering. Dermed resulterte dette i at lærerne oppfattet at rapporteringen ikke var nødvendig, fordi det ikke skjedde noe mer etter at avviket var sendt inn. Når lærere ikke synliggjør deres levde opplevelser vil ikke ledelsen få mulighet til å iverksette nødvendige tiltak, og dermed heller ikke kunne gjøre en god innsats for sine ansatte. Eksempelet illustrerer at lærerens tillit til ledelsen påvirker hvorvidt læreren velger å involvere ledelsen i sine erfaringer. Samtidig viser eksempelet også at både ledelsen og lærerne må ansvarliggjøres for deres bidrag for å bekjempe vold i skolen.

Det fremkommer i analysen at informantene i denne studien gode erfaringer med dagens ledelse, og trekker spesifikt frem rektors tilstedeværelse for voldsutsatte lærere, og engasjement rundt konkrete saker. Elementer lærerinformantene trekker frem som positivt omhandler rektors forståelse og ønske om å ivareta lærerne. Ledelsen i denne casen har valgt å ha en åpen dør policy på sine kontorer. Videre har rektor prioritert å være til stede for sine lærere og verdsetter dialogen mellom ledelsen og lærerne. Med autonomi og makt over prioriteringer i sitt arbeid viser rektor med sine valg at vold mot lærere er et tema som er viktig å fokusere på. Lærerinformantene signaliserer tillit til rektor på grunn av hens valg, og ikke nødvendigvis fordi rektor er øverste leder i skolen. På grunn av tilliten som har oppstått mellom lærerne og rektor, har rektor opparbeidet seg en uformell makt. Med utgangspunkt i at studiens funn viser ulikheter i tilliten til dagens ledelse og tidligere ledelse, vises det at den uformelle makten blir viktig. Lærerne sier at de har tillit til at ledelsen håndterer fremtidige voldsepisoder på en god måte, da de har erfaringer med dette fra før. Dette kan forklares med at fordi rektor tidligere har innfridd forventningene om å hjelpe lærerne, har de tiltro til at dette vil fortsatt være utfallet fremover (Grimen, 2009, s.21). Ledelsen tildeles ikke tillit fra sine lærere kun med sin formelle posisjon i skolen, men kommer av tillitserklæringer, og ledelsens respons på lærerne som tillitsgiver.

Hensikten med faste rutiner og et systematisk arbeid med vold mot lærere er ikke å sørge for at alle skoler praktiserer på nøyaktig lik tilnærming, men derimot å sikre at alle norske skoler belyser vold mot lærere som et viktig tema å prioritere. Lærerinformantene i min studie beskriver sin tillit til skoleledelsen og arbeidet de utfører for å bekjempe vold i skolen. Denne tilliten er et resultat av tidligere erfaringer og opplevelser av at ledelsen iverksetter tiltak og oppfølging.

7 Oppsummering og veien videre

Som presisert ved flere anledninger i avhandlingen øker antall voldsepisoder i skolen og antall lærere som utsettes for vold og krenkelser i skolen. Dette synliggjør et behov for økt fokus på fenomenet vold i skolen, både i praksisfeltet og i forskningen.

7.1 Implikasjoner for praksis

Funnene i denne studien synliggjør skolens behov for å ha et felles utgangspunkt å arbeide etter i møte med utfordringen vold og trusler mot lærere i skolen. Analysen viser behovet for en felles forståelse av voldsbegrepet i kollegiet, og av terskelen for å melde ifra om uakseptabel atferd. Den felles forståelsen blir sentral funksjon i håndteringen av vold mot lærere, og danner grunnlaget for skolens praksis i møte med vold. Underrapportering er et problem, og episoder meldes ikke om fordi lærerne tar på seg et stort ansvar for situasjoner, og i noen tilfeller unnskylder elevenes handlinger av ulike grunner. Å jobbe med en felles forståelse kan føre til mindre underrapporteringer. Bedre, og like rutiner på rapportering vil også synliggjør tydeligere hvilke utfordringer lærere i den norske skolen står i.

Håndteringen av vold og trusler må ses på som et kollektivt arbeid hvor ledelsen og lærerne samarbeider. Kommunikasjon er grunnleggende for at samarbeidet skal fungere godt.

Vold i skolen kan ramme lærere både fysisk og psykisk, og dermed bli en stor belastning på deres selvfølelse og profesjonsutøvelse. Ledelsen i skolen må skaffe seg kunnskap om håndtering av vold mot lærere, og anvende kunnskapen slik at lærerne opplever å bli ivaretatt. En lederstil som fokuserer på relasjonelle forhold, slik som den transformativ ledelsen, kan være et godt utgangspunkt for å sikre at lærerne får en god oppfølging.

I denne studien har jeg vist at kollegiet har en viktig rolle i skolens håndtering av vold og trusler. Kollegiet står sentralt i det kollektive arbeidet med fenomenet vold mot lærere i skolen, blant annet som støttespillere for voldsrammede lærere. I skolens videre praksis vil det være nyttig å vurdere implementering av en kollegastøtteordning som tiltak for den enkelte læreren som rammes av vold. Med hensyn til det høye antallet av lærere som opplever at kollegaer er gode støttespillere kan kollegastøtteordningen gi positive virkninger på skolens praksis.

7.2 Videre forskning

Forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for å svare på problemstillingen tar, som nevnt innledningsvis utgangspunkt i lærerens og ledelsens perspektiv på vold mot lærere i skolen.

Det er behov for mer kunnskap om vold i skolen og kunnskap om årsakene til at vold i skolen øker. I denne studien har jeg belyst hvordan skoleledelsens håndtering av vold mot lærere påvirker lærernes arbeidsmiljø, og deres opplevelse av å bli ivaretatt etter å ha blitt utsatt for vold. For å utvikle en bedre praksis i skolen er det nødvendig å se på hvordan andre aktører, som skoleeier kan bidra til å minimere vold mot lærere. Skoleeier påvirker skolens drift og de økonomiske ressursene som er tilgjengelig for skolen. Videre forskning bør også belyse det politiske perspektivet på håndtering av vold i skolen. Det er begrenset hvor mye skolens ledelse og ansatte alene kan påvirke og forhindre vold i skolen før mer drastiske endringer som lovendringer må til.

Dersom forslaget til lovendring, Prop. 62 L (2023-2024) blir innvilget vil det være nødvendig med videre forskning på hvordan skolens ansatte skal forholde seg til dokumentasjonen som kreves, og hvilke rammer som skal definere når læreren har lov til å gripe inn fysisk mellom elever.

8 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). Etnometodologi. I M. Alvesson & K. Sköldberg. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (165-176). Studentlitteratur.
- Andreassen, S.M. & Thilesen, R. (2003). Forebygging av vold. I P.Isdal, S. Natvik & Thilesen, R (Red.), *Vold i skolen* (s. 49-100). Kommuneforlaget.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* LOV-2005-06-17-62. Lovdata. [Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. \(arbeidsmiljøloven\) - Kapittel 2. Arbeidsgivers og arbeidstakers plikter - Lovdata](#)
- Arbeidstilsynet. (u.å). *Vold og trusler på arbeidsplassen*. Hentet 11.03.2024 fra <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>
- Arnulf, J.K. (2012). *Hva er ledelse*. Universitetsforlaget.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolman, L.G. & Deal, E.E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: struktur, HR, politikk og symboler* (6.utg.). Gyldendal.
- Braun, V. & Clark, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3.utg.). Sage.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s.84-106). Gyldendal.
- Brønne, C. (2023). *Den rosa elefanten: En undersøkelse av lederes relasjonelle ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3086958>

- Bråten, O. & Falkum, A. (2019). *Håndbok i konflikthåndtering i oppvekst- og utdanningssektoren – forebygging av trakassering, trusler og vold*. Cappelen Damm Akademisk.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Fagbokforlaget.
- Compilo. (u.å.) *Avvik*. Hentet 10. mai 2024. <https://compilo.no/?page=1004>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eidset, I. (2023). *Vold og trusler mot lærere og ledere i grunnskole og videregående skole: Undersøkelse blant Utdanningsforbundet medlemmer som er rektorer/skoleledere 10.august-5.september 2023*. Utdanningsforbundet. [Microsoft Word - Utdanningsforbundet Lederundersøkelse vold og trusler 2023](#)
- Eidset, I. (2024). *Lærernes arbeidsmiljø: Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er grunnskole lærere 13.mars-5.april 2024*. Utdanningsforbundet. [utdanningsforbundet arbeidsmiljo rapport 240408.pdf](#)
- Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse: Ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Akademika Forlag.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Gyldendal Juridisk.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann., & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3.utg., s.621-656). Hans Reitzel.
- Gisle, J. Jakhelln, H & Stokke, T.A. (2024, 27.mars). *Arbeidsmiljøloven*. Store norske leksikon. [arbeidsmiljøloven – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Gunnulfsen, A.E. & Hall, J. (2015). *En skoleleders dagbok: profesjonell praksis og juridisk skjønn*. Gyldendal Akademisk.

- Gunnulfsen, A.E. & Hall, H. (2024). *Rektor som rettsanvender: juridisk tenkning som verktøy for ledelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I K.Helstad. & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærere- og lederroller i skolen* (s.29-52). Universitetsforlaget.
- Hjertø, K.B., Zachariassen, T. & Andersen, M.S. (2021). *Team i skolen*. Universitetsforlaget.
- Honneth, A (2007). *Kamp om anerkjennelse*. PAX.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2003). Hva er vold? I P. Isdal, S. M. Natvik & Thilesen, R (Red.), *Vold i skolen* (s. 15-33). Kommuneforlaget.
- Isdal, P. & Thilesen, R. (2003). Tiltak ved voldshendelser. I P.Isdal, S.M. Natvik & Thilesen, R (Red.), *Vold i skolen* (s.101-115). Kommuneforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2009). *Perspektiver på Kommune-Norge: en innføring i kommunalkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2.utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, N.A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Julsrud, T. E. (2018). *Organisatorisk tillit: grunnlaget for samarbeid i nettverkens tid*. Fagbokforlaget.
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse: Hva gjør ledere i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg.). Gyldendal.
- Kvalnes, Ø. (2022). *Ytringsklima* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Langsether, H. (2019). Et hjelpetilbud som hjelper voldsutsatte? I O.G. Lillevik, J.S. Salamonsen & I. Nordhaug (Red.), *Vold i nære relasjoner: diskurser og fenomenforståelse* (s.194-208). Gyldendal.
- Larsen, H., Svarstad, J. & Arnesen, M. (2024, 26. april). *Færre vil bli lærere, flere søker sykepleie*. Khrono. [Færre vil bli lærer, flere søker sykepleie \(khrono.no\)](https://www.khrono.no/nyheter/farere-vil-bli-larer-flere-soker-sykepleie)
- Li, J.Z. (2013). Transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Transformasjonsledelse* (s. 11-46). Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand: veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. PAX.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90 (2), 96-107. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-02-02>
- Nipen, K., Hjorthen, I. R., Lydersen, T. (2024, 12. april). *Vold og trusler i skolen er langt mer omfattende enn tidligere kjent*. NRK. [Volden i skolen er mer omfattende enn hittil kjent. Sterk økning siste seks år. – NRK Østfold – Lokale nyheter, TV og radio](https://www.nrk.no/ostfold/nyheter/2024/04/12/vold-og-trusler-i-skolen-er-langt-mer-omfattende-enn-tidligere-kjent-1.14111111)
- Nordrik, B. (2012). *Psykososial arbeidsmiljøkartlegging: en trojansk hest?* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Olsen, B. & Nystuen, P. (2017). *Arbeid og psykisk helse* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslov>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Prop.62 L (2023-2024). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (kompetansekrav, faglig ansvar og bruk av fysisk inngripen for å avverge skade m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-62-l-20232024/id3030651/?ch=1>
- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4.utg.). Jossey-Bass.
- Skåland, B. (2016). *The experience of student-to teacher violation: a phenomenological study of Norwegian teachers being violated by students*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skåland, B. (2016). *Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. Teaching and Teacher Education*, 59, 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>
- Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Psykologi i kommunen*, 2020(6). <https://psykisk-kommune.no/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177>
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*, 2018(6), 17–27. <https://oda.oslomet.no/oda-xmli/bitstream/handle/10642/6733/Behov-for-sikkerhet%25284%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2023, 18. desember). *Hva er arbeidsmiljø? Hva er arbeidsmiljø? - Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI)*
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata. [Lov om straff \(straffeloven\) - Lovdata](#)
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.). Fagbokforlaget.

- Sundby, J.C. (2024, 18.april). *100 meldinger om vold og trusler mot lærere hver dag: – Preger meg psykisk*. NRK. [Vold og trusler mot ansatte i skolen – 100 meldinger hver dag – Stor-Oslo \(nrk.no\)](#)
- Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thilesen, R. (2003). Innledning – noen hovedpremisser for arbeidet med vold i skolen. I ¹ Isdal, S.M. Natvik & Thilesen, R (Red.), *Vold i skolen* (s. 11-12). Kommuneforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Udnes, M. (2020). *Vold i skolen. Læreres opplevelse av å bli ivaretatt etter å ha blitt utsatt for vold i skolen*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmliui/handle/11250/2784882>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsforbundet (2023, 9. november): *Vold, trusler og trakassering mot ansatte er ikke en privatsak, det er et arbeidsmiljøproblem*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/utalelse-vold-trusler-og-trakassering-mot-ansatte-er-ikke-en-privatsak-det-er-et--arbeidsmiljoproblem/>
- Utdanningsforbundet. (2024, 19.april). *Vold i skolen: Krever handling for tryggere skoler*. NTPkommunikasjon. [Vold i skolen: Krever handling for tryggere skoler | Utdanningsforbundet \(ntb.no\)](#)
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Bli du utsatt for vold og trusler på jobben?* Hentet 15.Januar 2024 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/arbeidsmiljo/vold-og-trusler-pa-jobben/om-du-blir-utsatt-for-vold-eller-trusler-pa-din-arbeidsplass/>
- 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*. SINTEF-digital. <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISin+1742316>

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

Vedlegg 1: Informantskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan sørger skoleledelsen for å ivareta lærere som har opplevd vold og trusler fra elever?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleledelsen følger opp lærere som har blitt utsatt for vold og/eller trusler fra elever på sin arbeidsplass. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dagens debatt om skolene er vold en sentral diskusjon, og vi ser at det snakkes mer om vold og trusler mot skolens ansatte fra elever nå enn tidligere. Noen mener at årsaken er at det har vært en økning av vold og trusler mot lærere i norsk skole, mens andre mener at det tidligere var tabu å løfte det frem. Uavhengig av hvorfor diskusjonen er aktiv er temaet viktig for utdanningssektoren og dens ansatte.

Til tross for den økte oppmerksomheten omkring vold mot lærere har vi ennå begrenset med forskningsbasert kunnskap om hvordan skolene håndterer oppfølgingen av voldsepisoder. Formålet med denne studien er derfor å løfte frem tiltak, planer og andre relevante verktøy skoleledelsen benytter for å ivareta sine lærere som har opplevd vold og/eller trusler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Benedikte Karlsen, masterstudent ved Institutt for pedagogikk, USN (Universitetet i Sørøst-Norge), vil gjennomføre forskningsprosjektet som del av sitt masterarbeid.

Prosjektgjennomføringen skjer under veiledning av førsteamanuensis Line Ingulfsen (USN).

Det er Institutt for pedagogikk som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien vil skoleledelsens ivaretagelse undersøkes gjennom kvalitative intervjuer med rektor, avdelingsledere og aktuelle lærere ved skoler som deltar i prosjektet. Fokuset vil være hvordan skoleledelsen sørger for å ivareta sine lærere. Utvalget er strategisk, der skoler som kan være aktuelle for deltakelse i prosjektet er identifisert gjennom mediasaker og kontaktnettverk

Hva innebærer det for deg å delta?

Dataene i studien vil bli samlet inn gjennom kvalitative intervjuer. Dersom du velger å delta i studien vil vi avtale tidspunkt og møtested for utførelse av intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Det er viktig å understreke at jeg ikke er ute etter å evaluere tidligere håndtering av hendelser, men heller å få frem de aktuelle aktørenes opplevelser.

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

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

Under intervjuet vil det gjøres lydopptak. Lydfilen vil lagres på et adgangsbegrenset område av USNs servere, hvor kun jeg som masterstudent og min veileder vil ha tilgang. I transkripsjonen av samtalen fra intervjuet vil alle identifiserende opplysninger fjernes, slik at du ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller presentasjoner fra studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 1. juni 2024. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt (tidligere NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Benedikte Karlsen (benediktekarlsen@hotmail.no)
- Veileder ved USN: Line Ingulfsen (Line.ingulfsen@usn.no)
- Personvernombud ved USN: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

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

- Sikt på epost (personverntjenestersikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Line Ingulfsen

(Veileder/prosjektansvarlig)

Benedikte Karlsen

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan sørger skoleledelsen for å ivareta lærere som har opplevd vold og trusler fra elever?*», 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 2: Sikt – vurdering av behandling av personopplysninger



Norsk ▾ Benedikte Karlsen ▾

Meldeskjema / Hvordan sørger skoleledelsen for å ivareta lærere som har opplevd vold og trusler fra... / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

06.02.2024 ▾

Referansenummer
475423

Vurderingstype
Automatisk ⓘ

Dato
06.02.2024

Tittel

Hvordan sørger skoleledelsen for å ivareta lærere som har opplevd vold og trusler fra elever?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Line Ingulfsen

Student

Benedikte Karlsen

Prosjektperiode

31.01.2024 - 01.06.2024



Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b869b6b02

Vedlegg 3: Intervjuguide for rektor

Opptinningsfasen

Kan du fortelle om deg selv og din rolle på skolen?

Hvor lenge har du jobbet her? Har du jobbet på andre skoler? Har du hatt andre stillinger enn den du har nå?

Har du selv blitt utsatt for vold eller trusler fra elever?

Refleksjonsfasen

Hvordan jobber dere med vold fra elever mot lærere?

Har dere faste rutiner og beredskapsplaner som dere benytter?

Opplever du tydelige krav og forventninger fra skoleeier om hvordan vold skal håndteres og følges opp?

Hvordan sikrer skoleledelsen en god dialog med lærere om temaet vold og trusler?

Hvordan fungerer samarbeidet med andre instanser som for eksempel politiet?

Hvordan ser du for deg at skolen kan forbedre sin håndtering og oppfølging av vold og trusler i fremtiden?

Hva er det deres skole gjør i møte med vold og trusler fra elever som fungerer bra?

Avrundningsfasen

Har du noe å tilføye utenom det vi allerede har pratet om?

Vedlegg 4: Intervjuguide for trinnleder

Opptiningsfasen

Kan du fortelle om deg selv og din rolle på skolen?

Hvor lenge har du jobbet her? Har du jobbet på andre skoler? Har du hatt andre stillinger enn den du har nå?

Refleksjonsfasen

Kan du fortelle om en episode hvor du selv ble utsatt for vold eller trusler fra elever?

Hvordan opplevde du denne hendelsen?

Hva gjorde du i etterkant av hendelsen? Ble noen informert?

På hvilken måte har volden påvirket deg i arbeidshverdagen? Hvordan påvirket dette deg emosjonelt?

Har voldsepisoder, eller vold i skolen generelt hatt noen innvirkning på din motivasjon som lærer?

Hvordan har vold i skolen hatt innvirkning på din trygghet på arbeidsplassen?

Hvilke felles rutiner og planer har skolen i møte med vold og trusler?

Hvordan opplever du skolens rutiner på å føre avvik?

Hvordan fungerer din kommunikasjon som trinnleder med rektor?

Som trinnleder, blir du informert om voldsepisoder av dine kollegaer?

Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet på skolen?

Snakker dere om voldshendelser?

Avrundningsfasen

Har du noe å tilføye utenom det vi allerede har pratet om?

Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere

Opptiningsfasen

Kan du fortelle om deg selv og din rolle på skolen?

Hvor lenge har du jobbet her? Har du jobbet på andre skoler? Har du hatt andre stillinger enn den du har nå?

Refleksjonsfasen

Kan du fortelle om en episode hvor du selv ble utsatt for vold eller trusler fra elever?

Hvordan opplevde du denne hendelsen?

Hva gjorde du i etterkant av hendelsen? Ble noen informert?

På hvilken måte har volden påvirket deg i arbeidshverdagen? Hvordan påvirket dette deg emosjonelt?

Har voldsepisoder, eller vold i skolen generelt hatt noen innvirkning på din motivasjon som lærer?

Hvordan har vold i skolen hatt innvirkning på din trygghet på arbeidsplassen?

Hvilke felles rutiner og planer har skolen i møte med vold og trusler?

Hvordan opplever du skolens rutiner på å føre avvik?

Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet på skolen?

Snakker dere om voldshendelser?

Avrundningsfasen

Har du noe å tilføye utenom det vi allerede har pratet om?