

Marit Mælen

"Det er veldig krevende å stå i disse situasjonene"

En kvalitativ studie av hvordan ansatte i skolen beskriver sine erfaringer med håndtering av vold

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Odin Fauskevåg

Mai 2020

Marit Mælen

"Det er veldig krevende å stå i disse situasjonene"

En kvalitativ studie av hvordan ansatte i skolen beskriver sine erfaringer med håndtering av vold

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Odin Fauskevåg
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Vold i skolen ses på som en av de mest komplekse og utfordrende problemene vi har i utdanningssystemet. Tidligere kvantitativ forskning indikerer at vold stadig er et økende problem i norsk skolehverdag. Selv om dette har ført til utvikling av flere ulike programmer for å forebygge antisosial atferd som vold, er det lite kvalitativ forskning på de ansattes subjektive erfaringer ved håndtering av vold i skolen. Føler de ansatte seg rustet til å håndtere en voldssituasjon på en adekvat måte?

I dette kvalitative forskningsprosjektet undersøkte jeg følgende problemstilling ved hjelp av intervju:

«Hvordan erfarer ansatte i skolen håndtering av vold?». Utvalget bestod av en kontaktlærer, en spesialpedagog, en miljøterapeut og en faglærer fra samme barneskole. Dette med bakgrunn i at forskning viser at alle disse ulike stillingskategoriene er utsatt for vold og trusler i den norske skolen. Ved å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming ønsket jeg å få innsikt i deres erfaringer med håndtering av vold i skolen. Ved å bruke Tjoras stegvise deduktiv-induktive metode (SDI) i analysen av datamaterialet kom jeg fram til kategoriene: (1) *Usikkerhet*: «Jeg tror liksom alle er usikre på hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre», (2) *Krevende*: «det er veldig krevende å stå i disse situasjonene», (3) *Kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet*: «veien blir til mens man går» og (4) *Kompleksitet i voldssituasjoner*: «hver situasjon er veldig individuell». Deltakerne i dette forskningsprosjektet uttrykte usikkerhet i håndtering av vold i skolen med bakgrunn i mangel på kunnskap og uklare juridiske retningslinjer. Videre beskrev de håndtering av vold i skolen som krevende kunnskapsmessig og emosjonelt, samt krevende for skolemiljøet. Deltakerne forteller også at mye av den kunnskapen de har om vold i skolen er erfaringsbasert og har kommet i etterkant av starten på arbeidslivet. I tillegg beskriver de vold i skolen som et komplekst fenomen som på bakgrunn av dette også er vanskelig å håndtere.

I drøftingen svarer jeg på problemstillingen ved hjelp av tre forskningsspørsmål som ser på funnene i lys av teori. De tre forskningsspørsmålene jeg drøfter er: «Hvordan kan håndtering av vold påvirke skolemiljøet?», «Hva kreves av de ansatte for å håndtere vold i skolen?» og «Hvilke juridiske utfordringer står vi ovenfor ved håndtering av vold i skolen?». Basert på funnene kommer jeg til slutt med forslag til eventuelle tiltak for å forbedre de ansattes håndtering av vold i skolen.

Nøkkelord: Kvalitativ forskning, vold, grunnskolen.

Abstract

Violence in school is seen as one of the most complex and challenging issues regarding the education system. Previous quantitative research indicates that violence is a growing issue in Norwegian schools, which has led to the development of several prevention programs regarding antisocial behavior such as violence. Despite of this, there is little qualitative research on the school staffs subjective experiences in dealing with school violence. Do the employees feel equipped to deal with a situation of violence adequately?

Using qualitative interviews, I wanted to examine the following research question: «how do school staff experience handling violence?» The committee consisted of a contact teacher, a special educator, an environmental therapist and a subject teacher from the same primary school. The reason why this people ended up being my informants is that research shows that all these different job categories are exposed to violence and threats in Norwegian schools. Using a phenomenological hermeneutic approach, I wanted to gain insight into their experiences of dealing with school violence. Using Tjora's stepwise deductive inductive method (SDI) in the analysis of the collected data, I found the following categories: (1) *Uncertainty*: «I Think everyone is uncertain about what they can do and what they cannot do», (2) *Demanding*: «It is very demanding to be in these situations», (3) *Knowledge through work experience*: «The road is made while walking» and (4) *Complexity in situations of violence*: «Each situation is very individual». The participants in this research project expressed uncertainty in the handling of school violence due to the lack of knowledge about violence and unclear legal guidelines. Furthermore, they described the handling of school violence as demanding in terms of knowledge and emotionally, as well as demanding for the school environment. The participants also point out that most of their knowledge of school violence is experience-based and has appeared after they started their career. Finally, they described violence in school as a complex phenomenon which also makes it difficult to deal with.

In the discussion I answer my research question by using three research questions that represent the results in the light of theory. The three research questions that are discussed is "How can management of violence affect the school environment?", "What is required by the school staff to deal with violence?" and "What legal challenges do we face when dealing with school violence?". Finally, based on the results, I propose possible measures to improve the staff's way of dealing with school violence.

Key words: Qualitative research, violence, primary school.

Forord

Så var det endelig tid for å sette prikken over i'en på masteroppgaven ved å skrive forord. Ved å skrive disse ordene markerer det ikke bare slutten på min masteroppgave, men også slutten på mitt liv som student, og starten på «voksenlivet». I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke.

Takk til forelesere og medstudenter ved høgskolen i Lillehammer og NTNU Dragvoll for til sammen fem minneverdige år.

Takk til SLT koordinatorene Even Ytterhus og Tor Stinessen, samt Unn Mari Olsrød fra rådmannens fagstab i Trondheim kommune for idemyldring og motiverende ord i forkant av dette forskningsprosjektet.

Takk til intervjupersonene for deres deltakelse.

Takk til veilederen min Odin Fauskevåg for god veiledning og oppmuntrende ord underveis i skriveprosessen.

Til slutt ønsker jeg å gi en stor samlet takk til familie, venner og kjæreste for støtte og viktige avbrekk gjennom utførelsen av dette forskningsprosjektet, og *takk* til Ingrid for korrekturlesing.

Marit Mælen
Mai, 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Abstract

Forord

| | |
|---|----|
| 1.0 Introduksjon | 1 |
| 1.1 Oppgavens disposisjon og avgrensing..... | 2 |
| 2.0 Kunnskapsgrunnlag | 4 |
| 2.1 Vold..... | 4 |
| 2.2 Voldsbegrepet | 4 |
| 2.3 Voldens aktører | 6 |
| 2.5 Aggresjon..... | 7 |
| 2.6 Utbredelse av vold som fenomen i skolen. | 8 |
| 3.0 Ulike perspektiver på håndtering av vold | 9 |
| 3.1 Systemteoretisk perspektiv | 10 |
| 3.2 Skolen som beskyttelses eller risikofaktor | 11 |
| 4.0 Juridiske rammer for vold i skolen | 14 |
| 5.0 Metodologi | 16 |
| 5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted | 16 |
| 5.1 Kvalitativ metode | 17 |
| 5.2 Kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode..... | 18 |
| 5.3 Utvalg..... | 19 |
| 5.4 Datainnsamling..... | 20 |
| 5.5 Transkripsjon og Analyse..... | 21 |
| 5.5 Forskningsetikk..... | 22 |
| 5.7 Kvalitetssikring..... | 25 |
| 5.7.1 Troverdighet | 25 |
| 5.7.2 Bekreftbarhet | 25 |
| 5.7.3 Overførbarhet..... | 26 |
| 5.7.4 Forskerens rolle og forforståelse..... | 26 |
| 6.0 Presentasjon av funn | 28 |
| 6.1 Usikkerhet: «Jeg tror liksom alle er usikre på hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre» | 28 |

| | |
|--|----|
| 6.1.1 Usikkerhet som en følge av mangel på kunnskap om håndtering av vold og lovverket | 28 |
| 6.1.2 Usikkerhet med bakgrunn i uklart lovverk | 29 |
| 6.2 Krevende: «det er veldig krevende å stå i disse situasjonene» | 31 |
| 6.2.1 Subjektivt, emosjonelt krevende..... | 31 |
| 6.2.2 Kunnskapsmessig krevende..... | 32 |
| 6.2.3 Krevende for skolemiljøet | 32 |
| 6.3 Kunnskap gjennom erfaring og praksis i arbeidslivet: «veien blir til mens man går»..... | 33 |
| 6.3.1 Kunnskapen kommer i etterkant..... | 33 |
| 6.3.2 Kunnskapen er praktisk | 34 |
| 6.4 Kompleksitet i voldssituasjoner: «hver situasjon er veldig individuell» | 35 |
| 6.4.2 Håndteringa av voldssituasjonen er kompleks..... | 36 |
| 6.5 Oppsummering av funn..... | 37 |
| 7.0 Drøfting..... | 39 |
| 7.1.1 Hvordan kan håndtering av vold påvirke skolemiljøet? | 39 |
| 7.1.2 Hva kreves av de ansatte for å håndtere vold i skolen?..... | 41 |
| 7.1.3 Hvilke juridiske utfordringer står vi ovenfor ved håndtering av vold i skolen? | 43 |
| 7.2 Forslag til tiltak for å forbedre håndtering av vold i skolen | 45 |
| 7.2.1 Hvordan begrense den negative påvirkningen håndtering av vold kan ha på skolemiljøet? | 45 |
| 7.2.2 Hvordan bidra til å gjøre håndtering av vold i skolen mindre krevende? | 46 |
| 7.2.3 Hvordan hjelpe ansatte med å stå i de juridiske utfordringene håndtering av vold innebærer? | 46 |
| 8.0 Avslutning | 48 |
| 8.1 Oppsummering og et blikk på tidligere forskning | 48 |
| 8.1 forskningsprosjektets begrensninger og videre forskning | 49 |
| 8.2 Avsluttende refleksjoner | 49 |
| Litteraturliste..... | 51 |
| Vedlegg..... | 54 |

1.0 Introduksjon

Vold i skolen er ifølge Bemak & Keys (2000) en av de mest komplekse og utfordrende problemene vi har i utdanningssystemet. Vold i skolen påvirker og kan virke forstyrrende på elevers sosiale utvikling, akademiske utvikling, og senere karrieremuligheter. I tillegg kan vold være begrensende og truende for elevers og ansattes sikkerhet i skolen. Vold krenker oss som menneske. Det krenker menneskeverdet, tryggheten og friheten vår. Vold i skolen kan altså virke forstyrrende for både ansatte og elever, og kan på denne måten ha stor innvirkning på deres livskvalitet. Få av de ansatte i skolen er utdannet eller kurset i å håndtere voldelige situasjoner. Likevel oppstår det stadig flere situasjoner med vold i skolen, der ansatte er nødt til å håndtere situasjonen på best mulig måte (Bemak & Keys, 2000). Skoleeier og skolens ledelse har et viktig ansvar når det kommer til å arbeide systematisk for å sikre at lærere og andre ansatte i skolen har den kompetansen og støtten de trenger for å håndtere de utfordringene som møter dem i skolen. Allerede i St.meld. nr. 54 (1889-90) kom det fram at en rekke kommuner manglet kompetanse på atferdsproblematikk i skolen. Sju år senere i St.meld. nr. 23 (1997-98) ble kompetansemangel på det samme området fremhevet, og det ble sett på som særlig viktig å utvikle en spisskompetanse på utagerende atferd. En ny St.meld i 1998-99 (nr. 28) understreket at forebygging og *mestring* av negativ atferd skulle være et satsingsområde i grunnskole og videregående opplæring (Manger, Nordahl, Sørli & Tveit, 2003).

I dag, 20 år senere, ser vi at fokuset har økt når det kommer til vold i skolen. Det har blitt gjort flere kartlegginger på forekomst, og det er konstruert og satt i verk ulike tiltaksprogram for forebygging av vold i skolen. Ulike program slik som ART (Agression replacement training), Olweusprogrammet - mot mobbing og antisosial atferd, RESPEKT, og PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø) er iverksatt i flere skoler rundt om i landet. Disse programmene baserer seg på ulike strategier for å forebygge uønsket atferd, og fremme godt læringsmiljø i skolene. De fleste skolene arbeider som sagt kontinuerlig for å forebygge antisosial atferd som vold, aggresjon og atferdsproblemer. Dette er viktig for å prøve å forhindre og begrense antisosial atferd i skolen, men hva skjer dersom en voldssituasjon faktisk oppstår? Føler de ansatte i skolen seg trygge i å skulle håndtere en slik situasjon?

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få fram de ansatte i skolen sine erfaringer med håndtering av vold i skolen. Målet med min forskning er å øke bevisstheten av hvordan de ansatte i skolen opplever håndtering av vold, og hvordan dette påvirker skolemiljøet. I oppgaven ønsker jeg å se på voldssituasjoner som skjer mellom elev-lærer, elev-elev og som forekommer i skoletiden. Oppgavens problemstilling ble derfor følgende:

Hvordan erfarer ansatte i skolen håndtering av vold?

Da jeg startet arbeidet med dette forskningsprosjektet, ble temaet valgt på bakgrunn av interesse. Jeg syntes at vold i skolen var et interessant tema og tenkte samtidig at jeg visste lite om hvordan jeg som spesialpedagog eventuelt skulle håndtere en voldssituasjon i skolen

dersom det oppsto. Underveis i skriveingen så jeg at dette temaet etter hvert ble mer og mer aktuelt. Jeg har gjennom masterarbeidet lest en rekke ulike avisartikler og forskningsartikler som omhandler vold i skolen og ser nå enda klarere viktigheten av at dette temaet blir belyst. En ting jeg imidlertid savnet da jeg dykket dypere inn i temaet vold i skolen, var kvalitativ forskning om fenomenet. Vold er et fenomen som må håndteres «her og nå» i konkrete situasjoner. I tillegg er vold i skolen et fenomen som påvirkes av subjektive holdninger og følelser. Et kvalitativt perspektiv på fenomenet vold i skolen vil derfor være vesentlig for å forstå fenomenet og kunne håndtere det på best mulig måte. Med bakgrunn i dette tenker jeg at forskningsfeltet og samfunnet trenger en kvalitativ forskning av fenomenet vold i skolen, som gir et innblikk i hvordan vold i skolen arter seg i de skoleansattes praksis. I den forbindelse håper jeg at mitt kvalitative forskningsprosjekt om vold i skolen vil kunne bidra med dette, og være til nytte for videre forskning av fenomenet.

1.1 Oppgavens disposisjon og avgrensning

Det første kapittelet i denne oppgaven (kap 2.0) inneholder kunnskapsgrunnlaget for temaet vold i skolen, her presenteres ulike perspektiv som rammer inn og avgrenser fenomenet jeg studerer. I første del av kapittelet gjøres det rede for ulike definisjoner av begrepet vold, ulike former for vold, og ulike aktører i en voldssituasjon. I tillegg presenteres det tidligere relevant forskning som gir et innblikk i utbredelsen av vold som fenomen i skolen.

Kapittel 3.0 omhandler håndtering av vold. Dette kapittelet setter søkelys på hvordan ulike perspektiver på fenomenet vold samt ulike pedagogiske prinsipper kan ha innvirkning på hvordan ansatte i skolen håndterer og opplever vold. I dette kapittelet redegjøres det for systemteoretisk perspektiv, og skolens betydning i form av at den kan være beskyttelses- og/eller risikofaktor.

Kapittel 4.0 inneholder juridiske avklaringer ved fenomenet. Her gjør jeg rede for ulike lover og regler som de ansatte i skolen må forholde seg til, og som påvirker deres erfaringer ved håndtering av vold i skolen. Her kommer jeg inn på opplæringsloven, arbeidsmiljøloven og straffeloven.

Kapittel 5.0 inneholder metodologiske overveielser. Her redegjøres det blant annet for oppgavens vitenskapelige ståsted, valg av metode, valg av innsamlingsmetode, utvalg, hvordan intervjuene ble gjennomført og etiske hensyn, overveielser og beslutninger som måtte tas i løpet av forskningsprosessen. Til slutt i dette kapittelet drøfter jeg kvaliteten i prosjektet i lys av begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Kapittel 6.0 inneholder presentasjon av funn fra denne studien. På bakgrunn av funnene i analysen valgte jeg å presentere funnene ved å dele de inn i fire ulike kategorier. Disse kategoriene ble usikkerhet «jeg tror liksom alle er usikre på hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre», krevende «det er veldig krevende å stå i disse situasjonene», kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet «veien blir til mens man går» og til slutt kompleksitet i voldssituasjoner «hver situasjon er veldig individuell».

Kapittel 7.0 er oppgavens drøftingsdel som gir en helhet i oppgaven. I første del av drøftingen blir funnene i dette forskningsprosjektet drøftet i lys av teori ved å bruke tre underspørsmål av problemstillingen. Del to av drøftingen består av forslag til eventuelle

«løsninger» på hvordan man kan forbedre håndteringen med bakgrunn i deltakerens erfaringer med håndtering av vold.

Kapittel 8.0 er oppgavens avslutning. Her oppsummerer jeg kort hva denne oppgaven inneholder, samt hva jeg har kommet frem til i dette forskningsprosjektet.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

2.1 Vold

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få innsikt i ansattes erfaring med håndtering av vold i skolen. I dette kapitlet ønsker jeg først å definere fenomenet jeg forsker på ved å avklare hva begrepet vold i skolen innebærer, noe som også er vesentlig for skolene å vite dersom de skal kunne håndtere og forholde seg til fenomenet.

Vold er et tema som alle mennesker har en formening og forestilling om, og disse er ofte forskjellige fra person til person, fra lærer til lærer og fra skole til skole. De fleste skolene er tydelige på at vold er noe som ikke tillates på deres skole, samtidig brukes det lite tid på å bli enige om hva vold er, både voksne imellom, og med elever. Det er nødvendig at skolen vet hva vold er, og hvordan begrepet vold defineres for at skolens holdninger mot vold skal være klare, tydeligere og antivoldelige. Skolens holdninger til vold påvirker deres praksis og handlingsløp i situasjoner som oppstår med vold i skolen (Isdal, 2003, s.15-16). Det er eksempelvis stor forskjell på å betrakte vold som ondskap og å se det som et uttrykk for frustrasjon eller fortvilelse (Lillevik & Øien, 2014). Det er viktig at skolen gjør den betydningsfulle jobben både med å klargjøre hva den definerer som vold, og hvordan ansatte i skolen skal forholde seg til denne volden. Dette forarbeidet er helt nødvendig for at skolen videre skal kunne utvikle gode og virksomme tiltak mot vold (Isdal, 2003, s.15-16). I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for ulike definisjoner av vold, og hvordan disse ulike definisjonene kan virke begrensende eller mangelfulle dersom de ikke ses i lys av andre definisjoner og kontekst. I tillegg ønsker jeg å gi et lite innblikk i utbredelsen av fenomenet vold i skolen ved å presentere tidligere forskning på dette.

2.2 Voldsbegrepet

Det finnes flere ulike definisjoner på vold. Den enkleste definisjonen for vold er ifølge Isdal (2000) «*all bruk av fysisk makt for å skade andre*». Denne definisjonen kan ses på som mangelfull og begrensende da den ikke innebærer ikke-fysiske måter å skade andre på. I tillegg er denne definisjonen av voldsbegrepet knyttet opp mot et klart ønske om å skade, noe som også kan være problematisk med tanke på at både voldsutøver og voldsutsatte ikke nødvendigvis trenger å knytte voldshendelsen opp mot et ønske om å skade, men tvert imot tenke at det ble utført med «god hensikt». Slik «god hensikt» kan for eksempel være å gjennom fysisk avstraffing oppdra barn til å bli gode samfunnsborgere (Isdal, 2000). Istedenfor å knytte definisjonen av vold til handlingens hensikt, kan man vektlegge handlingen i seg selv og dens konsekvens. På denne måten kan man se vold som relasjonelle handlinger, altså handlinger mellom mennesker, der handlingens mål er makt. I en slik definisjon blir vold sett på som en funksjonell handling, der målet av handlingen er påvirkning av andre personer (Isdal, 2000). Breakvell (1995) definerer også vold som handlinger med et klart ønske om å påføre andre fysisk skade. Breakvell understreker videre at skade på grunn av tilfældighet eller uhell ikke er vold. Dette skillet mellom tilfældige og tilsiktede resultater avgjør hvordan vi skal reagere overfor den personen som forårsaket skaden, og er dermed viktig å ha i bakhodet når vi forklarer vold.

Straffeloven er basert på norsk lov sine bestemmelser om hva som er lovlig og hva som er ulovlig atferd. Straffeloven (1902, §271-274) definerer vold som fysisk kroppskrenkelse som slag, spark, og kasting av gjenstander. Spytting på en person anses som ærekrenkende, men anses ikke som vold. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer vold som intensjonell

bruk av fysisk styrke eller kraft, truende eller faktisk, mot en annen person, seg selv, eller en gruppe, som resulterer i fysisk skade, psykisk skade, død, eller mishandling (WHO, 2005).

Det er vanlig å skille mellom fysisk og psykisk vold. Fysisk vold er utøvelse av konkrete fysiske handlinger som retter seg direkte mot et offer og kan gi både fysiske og psykiske skadevirkninger. Psykisk vold er utøvelse av handlinger med hensikt om å skremme, kontrollere og/eller krenke offeret (Lillevik & Øien, 2014). Lillevik og Øien (2014) gjør videre oppmerksom på at skillet mellom fysisk og psykisk vold kan være kunstig med tanke på at fysisk vold vil kunne gi sterke psykologiske reaksjoner, og ettervirkninger av psykisk vold også kan være fysiske og kroppslige plager. Isdal (2000) viser til fem ulike former for vold. Fysisk vold, seksuell vold, materiell vold, psykisk vold og latent vold. Selv om jeg i mitt forskningsprosjekt har valgt å avgrense til fysisk og materiell vold i skolen, ønsker jeg likevel å greie kort ut om de ulike undergruppene av vold. Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det en nødvendighet at skolene vet hva vold er, og hva definisjonene av vold innebærer, slik at de videre kan utvikle hensiktsmessige tiltak for de ulike formene for vold.

Fysisk vold er all form for fysisk makt som påvirker et annet menneske til å slutte å gjøre noe den vil eller å gjøre noe mot sin vilje. Fysisk makt kan påvirke ved at det skremmer, skader, smerter, eller krenker et annet menneske (Isdal, 2000) Den fysiske volden er lett synlig og identifiserbar, og kan resultere i både fysiske og psykiske skader for offeret (Lillevik & Øien, 2014). Fysisk vold innebærer et stort spekter av handlinger som for eksempel å holde, dytte, riste, klype, kvele, bite og opp til bruk av slagvåpen, stikkvåpen og skytevåpen (Isdal, 2000).

Materiell vold er handlinger som skremmer, skader eller påvirker andre ved å bruke gjenstander. Materiell vold er for eksempel å kaste, knuse og ødelegge gjenstander for å skremme eller påvirke andre mennesker (Isdal, et al., 2003, s.19). Lillevik & Øien (2014) omtaler materiell vold som en form for fysisk vold hvor utagerende handlinger er rettet mot gjenstander istedenfor personer.

Psykisk vold er ikke alltid like lett identifiserbar som fysisk vold. Dette med bakgrunn i at den i noen tilfeller kan fremtre som utsagn og/ eller handlinger som kan virke totalt uskyldige for personer som ikke er involverte (Lillevik & Øien, 2014). Psykisk vold er alle måter å skremme, krenke eller skade på som ikke er direkte fysiske. Det kan også være måter å dominere eller styre andre på ved hjelp makt eller trusler. Eksempler på psykisk vold er direkte trusler, indirekte trusler, degraderende atferd (bruk av ukvemsord eller kallenavn), isolering, utestengelse og mobbing, latterliggjøring og ydmykelser (Isdal, 2000).

Seksuell vold defineres som all fysisk eller psykisk maktbruk som er rettet mot en annen persons seksualitet. Seksuell vold er handlinger som for eksempel seksuell trakassering, blotting, kinking, uønsket sjikane, uønsket eller tvangsmessig beføling, press til seksuelle handlinger, voldtekt, og bruk av kallenavn (Isdal, Thilesen & Andreassen, 2003, s.18). Seksuell vold kan forstås både innenfor fysisk og psykisk kontekst (Lillevik & Øien, 2014).

Latent vold eller potensiell vold påvirker og styrer andre i kraft av at volden ligger der som en mulighet (Isdal, et al., 2003, s.20) Latent vold oppstår når en person har vært utsatt for vold og frykter for å utsettes for vold igjen (Lillevik & Øien, 2014). I skolesammenheng kan

dette være en elev som hele tiden opptrer snilt og forsiktig fordi den vet at dersom den gjør noe som kan oppleves provoserende for andre så kommer volden (Isdal, et al., 2003, s.20).

Med bakgrunn i masteroppgavens formelle kriterier i omfang har jeg som tidligere nevnt valgt å avgrense oppgaven min til å omhandle fysisk og materiell vold. Grunnen til at jeg har valgt å sette søkelys på nettopp dette er at begge disse formene for vold er lett synlige og identifiserbare (Lillevik & Øien, 2014). Dermed er de i den forstand «enklere» å forske på enn for eksempel latent vold som er et mer diffust fenomen. I tillegg er fysisk og materiell vold handlinger som skjer i her-og-nå-situasjonen, og som trengs å håndteres med en gang, noe som gjør de handlingene mer relevante i lys av problemstillingen min som handler om håndtering av vold i skolen. Med bakgrunn i at materiell og fysisk vold må håndteres i selve situasjonen kreves det mye kompetanse for den ansatte i skolen som skal gripe inn. Det faktum at man må handle så kjapt, kan nok lett føre til at man naturlig handler impulsivt hvis man ikke har kompetanse nok til å vite hva man kan og bør gjøre i en voldssituasjon. Impulsive handlinger kan gi konsekvenser for alle involverte. Psykisk vold slik som for eksempel mobbing, har den siste tiden vært i fokus i skolen, dermed finnes det flere rutiner og teorier på hva man skal gjøre i situasjoner som omhandler mobbing. Psykisk vold er også vanskeligere å se der og da, så dette er ofte noe man håndterer mer i etterkant av situasjonen. Fysisk og materiell vold derimot, bør man som sagt gripe inn i med en gang situasjonen oppstår, og hvordan man griper inn kan ha innvirkning på handlingsforløp og ettervirkninger.

2.3 Voldens aktører

En voldshendelse består ifølge Isdal (2000) av tre aktører: offeret, utøveren og observatøren. Volden fortøner forskjellig avhengig av hvilket perspektiv man ser den fra. Eksempelvis kan et offer og en voldsutøver se den samme voldshendelsen på to veldig ulike måter. De vil knytte egne følelser til det som skjer og derav på forskjellige måter dra med seg hendelsen inn i fremtiden. Hvordan vold påvirker en person avhenger av tid og sted, voldens art og utbredelse, alder, kulturelle forhold, nettverk, relasjonen mellom utøver og offer/observatør og tiden etter voldshendelsen (Isdal,2000). Når det er barn som utøver eller er eksponert for vold er det de voksnes ansvar å hjelpe barnet med å håndtere følelser rundt hendelsen, og til gradvis ansvarlighet. Påvirkning og konsekvens av vold er et komplisert forhold og det er rimelig å tro at de som er yngre når de opplever en voldshendelse i utgangspunktet blir mer påvirket enn de som er eldre. Det som er felles for alle aktørene i voldssituasjoner er at vold avler vold. Det vil si at vold øker sannsynligheten for at ny vold finner sted. Det er ikke en nødvendighet at individer som har opplevd vold kommer til å oppleve det senere, men det øker sannsynligheten (Isdal, 2000).

Voldens offer er den som volden rettes mot, og vil derfor kjenne denne i varierende grad fra lett ubehag til ekstrem dødsangst. Offeret opplever gjerne volden mer voldsom og/eller skremmende enn det utøver gjør. Offeret vil ofte få de følelsesmessige reaksjonene i etterkant av volden fordi at organismen i oss er slik at når vi må handle selvbeskyttende er det ikke rom for å føle. I slike situasjoner handler vi gjerne uten å tenke, og den følelsesmessige reaksjonen kommer først i etterkant når vi er «trygge» (Isdal, 2000).

Voldens utøver er den som utfører volden. Utøveren er ofte den som opplever det snevreste bildet av selve voldssituasjonen. Fokuset til utøveren ligger på opplevelsen av å selv være krenket, og på å gjenopprette en maktbalanse ved å krenke offeret. I voldsutøvelsen er utøveren her og nå, og tenker ikke særlig på konsekvenser eller videre fremtid. Hvordan utøveren påvirkes av volden i etterkant av hendelsen avhenger av hvilken type vold som har blitt utøvd, og fra person til person. For utøveren vil voldens umiddelbare konsekvenser hovedsakelig være gode (følelsen av stolthet, mot, styrke og seier), og de langvarige konsekvensene kan i noen tilfeller oppleves som gode og i mange tilfeller som svært negative (selvforakt, skam, skyld og utrygghet) (Isdal, 2000).

Voldens observatør (også kalt vitne eller tilskuer) er personen som opplever volden uten og selv bli direkte rammet. Observatørens rolle kan være tosidig i den forstand at man på en og samme tid er både offer for volden, og utøver av den. Offer fordi volden kan skremme, krenke og smerte ved å se at offeret blir utsatt for den. Utøver i den forstand at man deltar i en voldssituasjon gjennom å ikke gripe inn tilstrekkelig. Med bakgrunn i dette får observatøren også ofte to etterreaksjoner av volden. På den ene siden reagerer man med angst og sjokk, og på den andre siden med skyldfølelse (Isdal, 2000).

Med bakgrunn i at vold ifølge Isdal (2000) avler vold, er det viktig at voldssituasjoner blir håndtert på en forsvarlig måte, slik at man dermed kan forebygge senere vold. Hvordan den ansatte i skolen erfarer håndtering av en voldssituasjon vil med bakgrunn i denne teorien avhenge av om den ansatte selv er offer, utøver eller observatør i voldssituasjonen. I denne oppgaven fokuserer jeg som sagt på voldshendelser som omhandler elev-elev eller elev-lærer, og utelukker dermed voldshendelser som omhandler lærer-elev. Det vil si at i dette forskningsprosjektet vil den skoleansatte være enten observatør, eller et offer. Det vil likevel være relevant å også ha innsikt i utøveren sin opplevelse av volden da den ansatte uansett må ta stilling til, og hjelpe utøveren av volden også. Teorien overfor konstaterer også at voldens påvirkning av en person avhenger av relasjoner, alder og tiden etter voldshendelsen (Isdal, 2000). Håndteringen av volden både der og da, og i ettertid vil derfor være svært viktig både for den ansatte selv, og de andre involverte med tanke på hvordan voldssituasjonen vil påvirke de involverte i etterkant.

2.5 Aggresjon

Aggresjon er et begrep som ofte relateres til vold, og disse begrepene kan ofte brukes om hverandre. I dette avsnittet ønsker jeg derfor å gi en kort redegjørelse for relasjonen mellom vold og aggresjon.

Bjørkly (2001) omtaler aggresjon som et samlebegrep for atferd et individ med hensikt utfører eller gir eksplisitt uttrykk for å ville påføre et annet individ fysisk skade, smerte eller ubehag. Som tidligere nevnt er den enkleste definisjonen på vold ifølge Isdal (2000) «*all bruk av fysisk makt for å skade andre*». Vold og voldsatferd defineres i henhold til Bjørkly (2001) som aggresjon, kjennetegnet ved at hensikten med atferden er å påføre offeret livstruende og/eller alvorlig fysisk skade, kroppslig krenkelse eller psykisk smerte. På denne måten er vold og voldsatferd en undergruppe i samledefinisjonen aggresjon. Bjørkly (2001) understreker i likhet med Isdal (2000) at en slik definisjon av vold er begrenset med tanke på at den definerer vold som fysisk skade/smerte og utelukker atferd som påfører offerer «kun» psykisk belastning fra definisjonen. Han understreker videre at utøverens motivasjon

for å påføre et offer psykisk skade kan være like «onde» og belastende for offeret som fysisk skade.

Isdal, et al (2003, s. 47-48) hevder at vold og aggresjon må betraktes som et symptom på at noe er galt. Det er den voksnes jobb å prøve å forstå symptomet og å håndtere det. Vold og aggresjon kan være symptom på mange ting. Det kan være et symptom på et naturlig utviklingsløp (treårstrassen) eller det kan være et symptom på vansker med språk, lese- og skrivevansker eller en naturlig reaksjon på vanskelige hendelser og/eller endringer i personens liv. Dersom voksne bare er opptatt av å disiplinere barnet eller fjerne aggresjonen kan dette fort bli galt. Personen vil ikke bli hjulpet kun av å bli stoppet i å reagere. Konsekvensene av aggressiv atferd som vold vil kunne være til hinder for positive og nære relasjoner med jevnaldrende, og kan føre til at elevene blir sosialt isolert og utestengt som et resultat av mange negative konflikter. I tillegg vil slik atferd kunne virke forstyrrende på klassemiljøet i form av å forstyrre undervisning, arbeidsro, læringsutbytte til den enkelte elev og klassen i helhet (Ogden, 2008).

2.6 Utbredelse av vold som fenomen i skolen.

Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 15 prosent av grunnskolelærere oppgir å ha blitt utsatt for vold (With, 2018). Årsrapporten fra Utdanningsetaten i Oslo i 2018 viser at det fra 2017 til 2018 har vært en økning på totalt 901 antall hendelser med vold og trusler mot ansatte i Osloskolen totalt. Utdanningsetaten deler de ansatte inn i tre stillingskategorier, assistenter, undervisningspersonell (lærere, spesialpedagoger) og administrativt ansatte (kontoransatte, skolens ledelse). Denne rapporten viser at alle disse tre stillingskategoriene er utsatt for vold og trusler i skolen. I 2018 var det totalt 1383 ansatte som rapporterte hendelser hvor de selv hadde vært offer. I tillegg er det i 2018 registrert totalt 1620 hendelser med vold og/eller trusler mot elever i Osloskolen, noe som er en økning på 446 tilfeller siden 2017. De fleste tilfellene for vold og trusler mot både ansatte og elever er i grunnskolen (Utdanningsetaten, 2018). En undersøkelse av Sintef i 2019 viser at 56 prosent av skolens ansatte i Trondheim og Malvik kommune har blitt utsatt for vold og/eller trusler i skolen de siste 12 månedene (Dahl, Kilskar & Wærø, 2019). Samtidig viser arbeidstilsynets undersøkelse i 2018, med utgangspunkt i 93 ulike skoler, at skolene mangler kunnskap om forebygging og håndtering av vold og trusler i skolen, samt regelverket rundt vold og trusler i skolen. Undersøkelsen viser også at mange ikke melder fra om voldshendelser, da det ofte er uklart for ansatte hva som defineres som avvik og hvem som skal følge opp avvikene (arbeidstilsynet, 2018). Vold ser med bakgrunn i disse undersøkelsene ut til å være et voksende problem.

3.0 Ulike perspektiver på håndtering av vold

Ulike syn på vold som fenomen påvirker hvordan den ansatte møter og erfarer vold i skolen. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å gjøre rede for ulike programmer i pedagogikken som baserer seg på forskjellige måter å forstå vansker på og jobbe ut fra.

Det er flere ulike perspektiver å jobbe ut fra i pedagogikken, også når det kommer til håndtering av vold. Haustätter (2007) deler spesialpedagogisk praksis inn i tre ulike programmer som påvirker måten man som pedagog handler og tenker på: det patologiske programmet, det organisatoriske programmet og det sosiale programmet. Det patologiske programmet kjennetegnes ved at det har et individualisert fokus. I dette programmet blir menneskelig atferd tolket og forstått ut fra psykologiske og biologiske aspekter og grunntanken er at mennesket skal tilpasses samfunnet. I det organisatoriske programmet er kjernen å forstå menneskets vansker som en reaksjon på organisatoriske løsninger og strategier i samfunnet. Atferdsproblemer oppstår for eksempel når enkeltelever ikke forholder seg til de organisatoriske krav og løsninger samfunnet/ skolen har. Det sosiale programmet forstår menneskets vansker i lys av sosiale strukturer og prosesser. Samfunnsskapte strukturer kan virke ekskluderende og marginaliserende, og kan på denne måten være til hinder for menneskelig utvikling og vekst. Disse ulike programmene representerer ulike måter å forstå relasjonsforholdet mellom individ og samfunn (Haustätter, 2007). På denne måten vil de også påvirke måten man opplever og håndterer vold på.

Vold er en form for problematferd, og modeller for håndtering av problematferd vil dermed også kunne brukes i håndtering av vold. Ogden (2015) definerer problematisk atferd som norm- og regelbrytende handlinger som bryter med skolen sine forventninger til eleven. Atferden bryter også med grunnleggende normer og verdier for ansvarlig, vennlig og hensynsfull atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Ifølge Ogden (2015) vil problematisk atferd forekomme periodevis i livet blant alle barn uavhengig av kjønn, alder, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, skoletilknytning eller bosted. I de fleste tilfeller er slik problematisk atferd typisk situasjonsavhengig, av lite alvorlig karakter, forbigående og dermed ikke bekymringsfullt (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Problematisk atferd i skolen kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter. Noen er høyrøstede, noen prøver å få andre til å le, og noen er frekke og grove i uttalelser. Det finnes også elever som er sinte eller frustrerte, som er i kraftig opposisjon til de voksne, og elever som går løs på lærere og medelever (Ogden, 2015). Sett at problematferden utvikler seg over tid, er omfattende og hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er veldig krenkende for andre bør den ses på som et «faresignal» på at vi har med et atferdsproblem å gjøre (Nordahl et al, 2005). Vi skiller gjerne mellom innagerende og utagerende atferd når vi snakker om atferdsproblem. Innagerende atferd kan blant annet være depresjon, angst, selvskading eller fobier. Utagerende atferd innebærer utagering verbalt eller fysisk ved blant annet å lugge, slå, sparke, spytte, og bruke skjellsord (Holland, 2013). I tillegg til dette nevner Holland (2013) at utagerende atferd kan være vold og kriminalitet hos ungdom. Ogden (2015) har laget en modell hvor han rangerer problematisk atferd i skolen etter alvorlighetsgrad. Modellen består av tre nivåer der nivå tre er den minst alvorlige problematferden i skolen, og nivå en er den mest alvorlige. I denne modellen ligger vold innenfor alvorlige atferdsproblemer, som er nivå en (mest alvorlig). Han beskriver alvorlige atferdsproblemer som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Hos ungdom omfatter dette blant annet vold og lovbrudd. Atferden er ofte stabil over lengre tid og blir ikke særlig påvirket av konsekvensene den

utløser. Videre påpeker Ogden (2015) at konsekvensene av alvorlige atferdsproblemer vil kunne hindre elevene i positive og nære relasjoner med jevnaldrende og at det kan føre til at de blir sosialt isolerte og utestengt. Holland (2013) påpeker at jo større utfordrende atferd barnet har, desto mer voksenferdigheter kreves det. Ogden (2015) betrakter vold som en alvorlig atferdsvanske, og som Holland (2013) påpeker, trengs det dermed mye voksenferdigheter. I oppgaven min ønsker jeg nettopp å undersøke dette. Føler de ansatte i skolen at de har de voksenferdighetene som kreves for å håndtere voldssituasjoner?

3.1 Systemteoretisk perspektiv

Som nevnt finnes det ulike måter å håndtere atferdsvansker på. I et systemteoretisk perspektiv på atferdsvansker vektlegger man her-og-nå situasjonen, og muligheten for endring. Systemteoretisk perspektiv utelukker ikke at tidligere hendelser kan ha betydning for atferden her og nå, men tenker at disse kan man dessverre gjøre lite med. Med bakgrunn i dette fokuseres det derfor på her-og-nå-situasjonen, og veien fremover. Likeledes fokuseres det også på viktigheten av å flytte oppmerksomheten fra individ til system. Man ønsker ikke kun å sette søkelys på barnet/ungdommen og familien, men på systemet her og nå, og hvilke faktorer som opprettholder problemet (Holland, 2013).

Kontekstens betydning er et av hovedfokusene i systemteoretisk perspektiv. Det er eksempelvis umulig å skulle vite årsaken til at et barn slår dersom man ikke vet noe om konteksten handlingen forekommer i. Det å analysere konteksten grundig før man går setter i gang tiltak er derfor et særdeles viktig poeng her. Det å vektlegge system og kontekst er ifølge Holland (2013) det å ha en sirkulær årsaksforståelse av fenomenet. En sirkulær årsaksforståelse bryter med lineær årsaksforståelse hvor en hendelse A ses på som årsak til hendelse B. I en sirkulær årsaksforståelse påvirker begge hendelsene A og B hverandre gjensidig, og man kan ikke bestemt konstatere hvilken hendelse som er årsak, og hvilken som er virkning. På denne måten kan man i en sirkulær årsaksforståelse av atferdsvansker kunne se nærmere på og sette inn tiltak ovenfor barnet, den voksne eller samspillet mellom dem. Man ser ikke på barnet eller den voksne som årsak eller virkning på samme måte som i en lineær årsaksforståelse, der man mest sannsynlig ville satt inn tiltak i det man så på som årsak. Systemperspektiv gir mulighet for endring for flere medlemmer av systemet, og i prinsippet skal sirkulene av for eksempel problematferd kunne brytes uavhengig av hvem man setter inn tiltak overfor. Tanken er at endring i atferden til voksne som er i relasjon til barnet eller ungdommen fører til atferdsendring hos barnet eller ungdommen selv. I den forbindelse legges det vekt på å heve den voksens kompetanse til å håndtere vanskelige relasjoner (Holland, 2013).

Systemteoretisk perspektiv samsvarer med flere ulike defineringsmåter på atferdsvansker. Ogden et al (2005) hevder at Bronfenbrenner (1979), Klefbeck & Ogden (2002) og Henggeler, Melton og Smith (1992) ser på atferdsproblemer som et resultat av et «forstyrret økosystem». Dette innebærer at det er en konflikt mellom samfunnets krav og forventinger til barn på forskjellige utviklingstrinn, og den evnen eller viljen barnet/ ungdommen viser til å møte kravene. Slik ses problematferd som et produkt, konstruert av en toveispåvirkning mellom omgivelsene og barnet/ungdommen (Ogden, et al 2005). Holland (2013) påpeker at i et systemteoretisk perspektiv må skolen ses på som et system som barn og ungdom må forholde seg til hver dag, og i den sammenheng er eleven og den voksne et system med

gjensidig påvirkning på hverandre. Påvirkningen kan være både positiv og negativ. Med tanke på barn som viser utagerende atferd i skole og barnehage har vi en lang tradisjon med å lete etter årsaker til vanskene enten hos barnet selv eller i barnets hjemmemiljø. Med andre ord kan man si at det er blitt satt søkelys på den delen av situasjonen man har minst mulighet til å påvirke, i motsetning til å fokusere på her-og-nå-situasjonen som det i større grad er mulig å påvirke og finne løsninger på. Hvilke faktorer her og nå bidrar til å opprettholde problemene, og hva kan man gjøre for å hindre en videre skjevutvikling?

3.2 Skolen som beskyttelses eller risikofaktor

Som en konsekvens av at dagens barn tilbringer store deler av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner, har det skjedd en endring i barn og unges oppvekstsvilkår. Ifølge Nordahl (2005) har dagens skole også et stort ansvar når det kommer til oppdragelse, og er også en sentral faktor for håndtering av vold.

Overordnet del av læreplanen utdyper verdigrunnlaget som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen. Den tydeliggjør skolens ansvar for danning, og utvikling av kompetanse til alle i grunnskolen. Opplæringens verdigrunnlag innebærer blant annet at elever skal lære om menneskeverd, identitet, kulturelt mangfold og etisk bevissthet. Overordnet del gir også prinsipper for hvordan skolens praksis skal være. Herunder ligger blant annet prinsippet om inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, skole-hjem samarbeid, profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Til slutt beskriver overordnet del prinsipper for læring, utvikling og danning. Her er sosial læring og utvikling en sentral del. Skolen skal blant annet støtte og bidra til at elevene utvikler evne til å vise empati, reflektere over egne holdninger og meninger, håndtere uenigheter på forsvarlige måter, danne vennskap og samarbeid. Gjennom folkehelse og livsmestring skal skolen gi elevene kompetanse som gir muligheter til å ta ansvarlige valg, og som fremmer god psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ved å se på læreplanverket kan man tydelig se at skolens mandat ikke bare handler om å gi elever skolefaglige kunnskaper. Skolen skal også bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling. På den ene siden kan skolen gi elevene muligheter for en berikelse i personlig vekst, ny kunnskap og erfaringer. Selv om dette er det ønskelige, kan skolen på den andre siden også være begrensende for utvikling og læring. Lærere og andre ansatte i skolen møter elevene hver dag i flere timer og vil kunne ha stor innvirkning på barn og unges hverdag. På denne måten kan man si at skolen både kan være en risiko og en beskyttelsesfaktor i barn og unges liv (Nordahl, 2005). Ved å se dette i lys av håndtering av vold ser man hvor stor betydning måten skolen møter og håndterer vold og aggresjon på har.

Nordahl (2005) refererer til Durlak (1995) som forstår risikofaktorer som alle faktorer hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan gi økt sannsynlighet for en framtidig negativ utvikling. For elever som opplever mye nederlag, isolasjon, kritikk og lite verdsetting kan skolen virke som en risikofaktor ved at slike erfaringer kan få negative følger i fremtiden. Negativ utvikling kan utspringe i form av psykiske problemer, atferdsvansker og/ eller dårlige skoleprestasjoner. I dag ser vi på atferdsvansker som kontekstuelle i den forstand at det ikke nødvendigvis kan forklares kun ved individuelle forutsetninger eller hjemmeforhold,

men også ut fra den skolen den går i, og måten skolen møter eleven (Nordahl, 2005). Ogden (2015) underbygger det at atferdsvansker i skolen er kontekstuelle ved å understreke at vi i tillegg til individuelle og sosiale bakgrunnsfaktorer også må trekke inn forhold som skolens innhold, organisering og kultur og se på hvordan disse forholdene samvirker med elevforutsetninger og samfunnskulturen. Han hevder videre at det finnes både elever som har det vanskelig i skolen, elever som skolen har vansker med og skoler med problemer.

Beskyttelsesfaktorer er faktorer som fremmer kompetanse og en positiv utvikling, og som kan beskytte mot negativ utvikling. Følelsen av anerkjennelse, mestring, trygghet, sosial attraktivitet og lignende kan være beskyttelsesfaktorer og dermed kompensere for negativ innvirkning fra mulige risikofaktorer (Nordahl, 2005). Det fine med skolen som risikofaktor er at mens andre risikofaktorer som for eksempel de genetisk betingende, er noe som alltid ligger latent i barnet og de må lære å leve med, så er risikofaktorer i skolen noe man kan gjøre noe med. Skolen kan på denne måten når man trekker tråden til håndtering av vold ha en positiv og beskyttende innvirkning på barnet dersom barnet og dets utfordringer møtes på riktig måte. Hvordan skolen møter og håndterer vold er derfor avgjørende for hvordan barnets utfordringer utvikler seg, og hvilke konsekvenser det får for barnet. Måten elevene møtes på av skolen, vil også reflektere tilbake på de ansatte i skolen, noe som vil kunne påvirke de ansattes erfaringer med håndteringen av vold i skolen.

Et konkret eksempel på skolen som en risiko eller beskyttelsesfaktor ser man i den kvalitative undersøkelsen «ungdom på ville veier- skoleerfaringer og kriminalitet». Denne undersøkelsen setter søkelys på unge voksne som har hatt en ungdomstid preget av kriminalitet og rus sine opplevelser og erfaringer med skolen. Undersøkelsen inneholder 23 retrospektive intervjuer. Alle intervjupersonene har gått på vanlig ungdomsskole, og noen av elevene har erfaringer med alternativ skole. I undersøkelsen belyser de gjennom sine fortellinger om ulike forhold som påvirket deres ungdomstid. Oppvekstvilkår, selvbilde, vennskap, rus, kriminalitet og skole formidles som risiko og beskyttelsesfaktorer som har påvirket intervjupersonenes ungdomstid. I analysen av datamaterialet har de tatt utgangspunkt i tre dimensjoner. Relasjon og samspill (lærer-elev), kontroll og mestring, og skolens betydning. Under relasjon og samspill kommer viktigheten av relasjon mellom lærer og elev frem. Her uttrykker flere informanter viktigheten av det å bli møtt med støtte, anerkjennelse og vennlighet av læreren. De forteller om opplevelser hvor lærere som ikke møtte dem, og som de følte at så på problematferden som deres egenskaper på denne måten fastholdt negative mønstre og sirkler. Lærere som så og anerkjente elevene derimot, fikk se en annen versjon av dem, fordi de også selv begynte å se det beste i seg. Ingen av intervjupersonene gir skolen skylden for den vanskelige ungdomstiden sin, men flere understreker at de selv må ta ansvar for de valgene de selv tok. En intervjuperson oppsummerer med å si at skolen ikke kan passe på deg eller holde deg i handa. Rapporten understreker at slike uttalelser kan tenkes å komme med bakgrunn i at de ut fra egne opplevelser og erfaringer med skolen, ikke ser det som realistisk å forvente at skolen skulle ha hjulpet dem. Erfaringer med at skolen ikke har hjulpet dem med å håndtere problemer kan gi liten tro på at de kunne hjulpet og gjort en forskjell i det hele tatt. På denne måten ser ikke disse tidligere elevene nødvendigvis på skolen som en risikofaktor, men uttalelsene

om deres opplevelser og erfaringer i skolen kan likevel tolkes dithen at skolen kan ha utgjort en risiko (Damsgaard & Kokkersvold, 2011).

4.0 Juridiske rammer for vold i skolen

Juridiske avklaringer setter rammer for hvordan de ansatte i skolen kan og vil håndtere vold i skolen. De juridiske rammene påvirker også det pedagogiske spillerommet for håndtering av vold. Ofte ønsker pedagoger å jobbe ut fra pedagogiske prinsipp, men vold i skolen er en problematikk som også trengs å forstås og håndteres ut fra juridiske rammer. Dette er et litt nytt, men samtidig veldig relevant og viktig perspektiv ved håndtering av vold i skolen som jeg ønsker å løfte frem i dette forskningsprosjektet.

Ulvestad (2019) stiller spørsmål om hvem som eier krenkelsen i en situasjon der det er utført vold mot en ansatt i skolen. Her understreker han at krenkelsen er mot fellesskapet og fellesskapets normer og er derfor eid av fellesskapet. Følgelig burde jussen i mange tilfeller være et mer selvfølgelig valg enn hva den ofte er for pedagoger. Som pedagoger er man ofte «programmert» til å håndtere situasjoner med en pedagogisk tilnærming, og ofte kan man ha en enten eller rolle til om situasjonen skal håndteres gjennom pedagogikk eller juss. Ulvestad argumenterer videre for at for å være profesjonelle aktører i yrket vårt må vi kunne bruke både juss og pedagogikk uten at den ene utelukker den andre, og kvitte oss med enten-eller-holdningen (Ulvestad, 2019).

I opplæringsloven (1998, §9 A2-4) står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal ha nulltoleranse for krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider på skolen har en aktivitetsplikt for å sikre at elever har et godt psykososialt miljø, og skal gripe inn mot vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig.

I likhet med opplæringsloven står det i Arbeidsmiljøloven § 1 (2005) at arbeidstakerne skal sikres et arbeidsmiljø som innebærer «full trygghet mot psykiske og fysiske skadevirkninger». Videre står det i § 4-3 at arbeidstaker skal, så langt som mulig beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre (Arbeidsdepartementet, 2005). Denne delen av arbeidsmiljøloven sett i sammenheng med opplæringsloven kapittel 9, kan skape noen utfordringer for skolen. På den ene siden har de ansatte en aktivitetsplikt for å sikre at elevene har et godt psykososialt miljø og skal gripe inn mot vold, diskriminering og trakassering. På den andre siden skal ansatte i skolen også sikres et godt psykososialt miljø, og beskyttes mot vold, diskriminering og trakassering.

Arbeidsmiljøloven legger også føringer for arbeidsgiver sine plikter. Blant annet gir den arbeidsgiver ansvar for å tilse at de ansatte får nødvendig opplæring og kompetanse (Arbeidstilsynet, 2009). Opplæringsloven gir også føringer når det kommer til kompetanse hos ansatte i skolen. § 10-1 Understreker at den som ansettes i undervisningsstillinger i grunnskolen og den videregående skolen, skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998).

I forbindelse med håndtering av voldelige situasjoner vil det blant annet være nødvendig for ansatte i skolen å ha kunnskaper om straffelovens og opplæringslovens bestemmelser med tanke på hva den hva de ansatte i skolen er pliktige til og har lov til å gjøre i slike situasjoner. Opplæringsloven inneholder ikke hjemmel til å bruke tvang, men åpner for bruk av makt uten tvang. Bruk av makt uten tvang innebærer blant annet at man kan be en elev om å forlate klasserommet og lede eleven forsiktig ut av klasserommet

(Utdanningsdirektoratet, 2018). I situasjoner hvor personalet i skolen opplever at det er nødvendig å gripe inn for å hindre at en elev skader seg selv eller andre så kan straffeloven gi rom for bruk av fysisk makt, ved å bruke nødverge eller nødrett. Nødretten regulerer hva man har lov til å gjøre om man må gripe inn i situasjoner for å hjelpe andre. § 17 i straffeloven beskriver at nødrett er når en handling som ellers ville vært straffbar er lovlig. Nødretten må brukes på bakgrunn av at den blir foretatt for å redde liv, helse, eiendom eller en annen interesse fra fare for skade som ikke kan avverges på en annen rimelig måte. I tillegg må skaderisikoen være langt større enn skaderisikoen ved nødrett-handlingen (Straffeloven, 2005). § 18, Nødverge er handlinger som ellers ville vært straffbar, men som er lovlig når den blir foretatt for å avverge et ulovlig angrep på en selv, som ikke går lenger enn nødvendig og til sist ikke går åpenbart ut over det som er forsvarlig med hensyn til hvor farlig angrepet er, angriperens skyld og interessen angrepet krenker (Straffeloven, 2005).

Midlene og makten som brukes for å avverge en truende situasjon må stå i forhold til omfanget av nødsituasjonen og må avsluttes så snart faren er over. Vurderingen av hva som er et ulovlig angrep og hva man skal gjøre må vurderes skjønnsmessig i det enkelte tilfellet (Straffeloven, 2005). Fysiske angrep og vold på medelever eller ansatte kan i denne sammenheng åpne for at ansatte i skolen vil kunne gripe inn med fysisk makt for å stoppe angrepet og beskytte andre elever eller seg selv. For å sikre at personalet på skolen er forberedt på hvordan en nødretts eller nødvergesituasjon kan håndteres er det viktig med rutiner og prosedyrer som kan bidra til å sikre at de skadeavvergende tiltakene er forholdsmessige, forsvarlige og forutsigbare (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Netland (2019) hevder at personalgrupper som jobber med elever som har mye utfordrende atferd bør ha en plan for håndtering av situasjoner når de oppstår. En slik plan vil være en trygghet for de ansatte med tanke på at de vet hva de kan gjøre i en situasjon med alvorlig utagerende atferd i tillegg til at det sannsynligvis også vil være mer skånsomt for eleven at måten de voksne griper inn på er forutsigbar, enn at de griper inn på tilfeldig måte hver gang.

5.0 Metodologi

Ordet metode har den opprinnelige betydningen «veien til målet». For å finne den riktige veien er det viktig at man allerede har kartlagt hva innholdet og målet med forskningsprosjektet er (Kvale & Brinkmann, 2018). Hvilke metode man velger å benytte i et forskningsprosjekt avhenger av problemstillingen og temaet som forskes på (Silverman, 2014). I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for forskningsprosjektets metodologiske perspektiv, og for de valgene jeg har tatt i den betraktning. Jeg ønsker først å redegjøre for prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted og hvorfor kvalitativ metode var den mest egnede metoden for mitt forskningsprosjekt. Videre vil jeg gå inn på intervju som metode for datainnsamling, samt utvalg. Deretter presenterer jeg hvordan utførelsen av intervjuet, transkripsjon og analyse foregikk, før jeg avslutter kapittelet med å skrive om forskningsprosjektets kvalitet og etiske betraktninger.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

De fleste vitenskapene er enten empiriske eller erfaringsbaserte. Den vitenskapelige kunnskapen konstrueres i samspillet mellom teori og observasjoner av virkeligheten. I vitenskapsteorien finner man både ulike syn når det kommer til hva virkeligheten er (ontologi), og ulike syn på hvordan kunnskap konstrueres (epistemologi) (Ringdal, 2018). Vår vitenskapsteoretiske forankring er betydningsfull med tanke på hva vi søker informasjon om, og er samtidig et underliggende utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg innsikt i de ansatte i skolen sine erfaringer med håndtering av vold. Jeg ønsker derfor å prøve å beskrive deres subjektive opplevelser av fenomenet vold i skolen, og finne fellestrekk ved de ulike informantenes erfaringer. Med bakgrunn i denne vinklingen, falt valget naturlig på en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien er ifølge Thagaard (2010) en vitenskapsteori som ønsker å søke en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer, og vektlegger derfor subjektive opplevelser. Derav bygger den på en antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2018).

Fenomenologiske forskere er i henhold til Thagaard (2018) ute etter å beskrive de trekkene som er felles ved de opplevelsene som deltakerne i prosjektet beskriver. I og med at det er deres erfaringer jeg er ute etter, er det viktig at jeg, som andre fenomenologiske forskere ifølge Dowling (2004) gjør, forsøker å sette egen forforståelse til side ved å stille meg åpen til fenomenet slik det presenteres av deltakerne. Allikevel tenker jeg personlig at min rolle som forsker underliggende nettopp vil være av betydning for forskningsprosessen, uavhengig av om jeg prøver å sette min forforståelse til side. Jeg tenker at min måte å se fenomener på alltid vil påvirke måten jeg tolker datamaterialet på. Følgelig kan man si at jeg i dette forskningsprosjektet også har latt meg inspirere av Hermeneutikken og dens vektlegging av fordømmen som uungåelig, men nødvendig og produktiv.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære (Dalland, 2017). Mens fenomenologien illustrerer hvordan mennesker erfarer og opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikken opptatt av selve fortolkningen av meningen. Hermeneutikken fremhever nettopp at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018). Følgelig vil jeg ikke komme frem med noe fasitsvar på hvordan ansatte i skolen opplever håndtering av vold, da det er ulike måter å erfare og oppleve fenomenet vold i skolen på.

Jeg ønsker heller å sette søkelys på de ulike måtene å erfare fenomenet vold i skolen på, og hvordan de ulike måtene kan påvirke individer og miljøet rundt individet på forskjellige måter.

I lys av fenomenologien og hermeneutikken er det viktig at jeg igjennom hele forskningsprosessen kontinuerlig tar i betraktning at min forforståelse påvirker mitt forskningsprosjekt. Min forforståelse består av mine erfaringer og oppfatninger gjennom livet, min utdanning, min arbeidspraksis, og mine verdier og holdninger. I forskningsprosessen, slik som ellers i livet er det umulig å frigjøre seg totalt fra sin forforståelse og gå inn helt nøytralt og objektivt. I den sammenheng har jeg gjennom hele forskningsprosjektet forsøkt å være bevisst hvordan min forforståelse danner grunnlag for fortolkningen, og dermed vil påvirke deler av resultatet som nettopp bygger på min fortolkning og analyse av datamaterialet.

5.1 Kvalitativ metode

I motsetning til kvantitativ metode som vektlegger utbredelse og antall, er en viktig målsetning for kvalitativ metode å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode ønsker å få innsikt i mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017). De ansatte i skolens erfaringer med håndtering av vold lar seg ikke tallfeste på samme måte som for eksempel antall voldshendelser i skolen gjør. De ansattes subjektive opplevelser og erfaringer med håndteringen av vold gir heller en dypere forståelse av det sosiale fenomenet vold i skolen, og hvordan de ulike informantene jeg bruker i dette prosjektet opplever håndteringen av vold i skolen. Dette samsvarer med målet med kvalitativ metode som ifølge Dalland (2017) er blant annet å skaffe seg en dybdekunnskap og en helhetlig forståelse av få enheter. Kvantitativ metode derimot handler om å skaffe seg kunnskap om og se statistiske sammenhenger blant mange enheter (Dalland, 2017). Med bakgrunn i mitt tema, og min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming i dette forskningsprosjektet, fant jeg det naturlig å bruke kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet. For å oppnå en forståelse av de ansattes erfaringer med håndteringen av vold i skolen tenker jeg at nær kontakt mellom deltakerne, og meg som forsker er nødvendig, noe som kvalitative metoder ifølge Thagaard (2018) innebærer.

Som nevnt innledningsvis finnes det allerede en del forskning på forebyggende arbeid for vold i skolen. Det har også blitt gjort kartlegginger av vold og trusler i skolen, men det finnes lite forskning på ansattes opplevelse av håndtering av voldssituasjonen og etterarbeidet. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie av hvordan de ansatte erfarer håndteringen av vold i skolen, fordi jeg selv ønsket å få en innsikt i hvordan dette oppleves av skoleansatte. Samtidig ser jeg også nødvendigheten av å se fenomenet vold i skolen fra akkurat denne vinkelen, da dette er noe jeg så langt ikke har funnet noe forskning på. Thagaard (2018) hevder at kvalitativ metode egner seg godt for studier av tema som det er lite forskning på fra før, følgelig ble kvalitativ metode i form av intervju den metodiske tilnærmingen jeg valgte å bruke i dette forskningsprosjektet. Ved å bruke kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt har jeg også hatt spillerom for å være fleksibel og gjøre tilpasninger underveis, noe som jeg i ettertid ser at har vært av stor nytte. Kvalitative metoder er i stor grad fleksibel og åpen for tilpasninger underveis (Ryen, 2002; Thagaard, 2018). Jeg har blant annet gjort endringer underveis i prosjektet når det kommer

til utvalg og når det kommer til spørsmål i intervjuguide. Disse endringene vil jeg komme mer spesifikt inn på når jeg kommer til oppgavens utvalgsdel og gjennomføring av intervju del.

5.2 Kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode

For å få svar på problemstillingen «hvordan erfarer ansatte i skolen håndteringen av vold?» så jeg det hensiktsmessig å bruke kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Ved å gjennomføre intervjusamtaler kan man ifølge Thagaard (2018) utvikle en forståelse av hvordan personer reflekterer og opplever en situasjon. Han argumenterer for at dersom vi vil vite hvordan personer opplever verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? Gjennom samtaler konstruerer vi kunnskap om en annen persons opplevelser, følelser og holdninger i deres egen livsverden.

Intervju er en form for samtale hvor intervjuer stiller spørsmål og lytter til det intervjupersonen svarer. På denne måten kan man ikke si at intervju er en konversasjon mellom to likeverdige deltakere, men en samtale med en viss struktur og hensikt hvor det er forskeren som styrer og definerer samtalen uten å dele like mye av sitt eget liv som det intervjupersonen gjør (Kvale & Brinkmann, 2018). Formålet med intervjusamtalen er å innhente informasjon som forskeren behøver for å belyse problemstillingen på forskningsarbeidet sitt (Ringdal, 2018). Jeg ønsker derfor at mine intervjupersoner selv skal få fortelle om, og sette ord på sine opplevelser i møtet med voldssituasjoner i skolen. Opplevelsene som informantene forteller meg om vil jeg i etterkant av intervjuet fortolke med den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteorien i bakhodet gjennom hele prosessen. Som nevnt i kapittel 5.1 er fenomenologien ute etter å beskrive felles trekk ved opplevelsene til de ulike deltakerne, mens hermeneutikken er opptatt av selve fortolkningen av meningen og at forforståelsen alltid er underliggende og vil påvirke resultatet av fortolkningen (Thagaard, 2018). Min forforståelse vil derfor alltid prege materialet, ikke bare i analysen, men også med tanke på at de spørsmålene som jeg har utformet i intervjuguiden setter premisser for intervjuet og hvilke data informantene gir.

Kvalitative intervju baserer seg ifølge Kvale & Brinkmann (2018) på en delvis strukturert intervjuguide, hvor temaene forskeren ønsker å spørre om i hovedsak er forhåndsbestemt, men rekkefølgen av temaene og spørsmålene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge intervjupersonens fortelling, men likevel sørge for å få gjennomgått alle de temaene som er viktige med tanke på problemstillingen. Intervjumetoden jeg har valgt å bruke i prosjektet er samtaleintervjuet. Samtaleintervjuet består hovedsakelig av åpne spørsmål og stor fleksibilitet, i motsetning til spørreundersøkelser som er veldig strukturert og består av lukkede spørsmål (Ringdal, 2018). I utformingen av intervjuguiden min startet jeg med å utforme noen innledende spørsmål for å bygge relasjon og tillit med informanten. Jeg ønsket at de innledende spørsmålene skulle være enkle å svare på, som en slags oppvarming til selve intervjuet for å løsne litt på stemningen. De innledende spørsmålene i min intervjuguide er derfor spørsmål om deltakernes valg av utdanning, motivasjon for valg av utdanning og erfaringsbakgrunn. Thagaard (2013) påpeker at det i kvalitative intervju er en fordel å starte med nøytrale emner som er enkel å snakke om, før man gradvis kommer inn på mer emosjonelt ladete temaer, og avslutter med mer nøytrale temaer.

I videre utarbeidelse av intervjuguiden startet jeg derfor med å avklare fire ulike «tema» jeg ønsket å formulere spørsmål ut fra, før jeg formulerte hovedspørsmål og «oppfølgingsspørsmål». «Temaene» jeg formulerte spørsmål ut fra var: Kompetanse,

opplevelse av voldssituasjonen, refleksjon i etterkant av situasjonen og oppfølging og konsekvenser. Disse temaene ble laget ut ifra problemstillingen, da jeg ønsket å få et størst mulig innblikk i de ansatte i skolen sine erfaringer med håndtering av vold i skolen.

I utformingen av intervjuguiden la jeg vekt på at spørsmålene skulle være åpne, og at de skulle invitere til refleksjoner rundt deres egne erfaringer av håndtering av vold i skolen. Selv om jeg hadde laget intervjuguiden med ulike spørsmål og tema i en rekkefølge som utgangspunkt, visste jeg at rekkefølgen kunne endres i selve intervjusituasjonen basert på informantenes svar og refleksjoner, slik at samtaleintervjuet fikk en naturlig utvikling.

For å kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet måtte jeg få godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) om at prosjektet mitt ville behandle personopplysninger i samsvar med personvernlovgivningen. I søknaden måtte jeg blant annet legge ved intervjuguiden. På denne fikk jeg tilbakemelding om at jeg måtte være oppmerksom i formuleringen av spørsmålene slik at de ikke la opp til at intervjupersonene skulle bryte taushetsplikten sin ved å fortelle om hendelser på en måte som kunne identifisere skoler eller personer. Denne tilbakemeldingen gjorde at jeg omformulerte noen spørsmål i intervjuguiden for å sikre at det kom tydelig frem at jeg ikke var ut etter selve hendelsesforløpet eller en beskrivelse av voldssituasjonen, men en beskrivelse av intervjupersonens opplevelse av selve håndteringen av situasjonen og refleksjoner og etterarbeid i etterkant av selve voldshendelsen. Da prosjektet ble godkjent fra NSD (vedlegg 1) Kunne jeg fortsette med de videre forberedelsene som å finne aktuelle forskningsdeltakere, og sørge for at det informerte samtykket ble signert og forstått av deltakerne.

5.3 Utvalg

I studier hvor kvalitativ metode benyttes velger man ofte utvalget strategisk ut fra hvilke personer forskeren tenker har de spesifikke egenskapene og kvalifikasjonene som kan bidra til å svare på forskningsprosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). I lys av problemstillingen er det ansatte i skolen som er aktuelle informanter til mitt forskningsprosjekt. Jeg startet med å sende ut e-post og ringe til flere forskjellige skoler jeg tenkte kunne være aktuell for å besvare på problemstillingen min. Det skulle vise seg å være vanskeligere og mye mer tidkrevende enn hva jeg hadde trodd og skaffe deltakere, men etter flere måneder uten å få tilgang til noen, hadde jeg plutselig åtte personer som ønsket å stille som intervjupersoner. Av disse valgte jeg å bruke en kontaktlærer, en spesialpedagog, en miljøterapeut og en faglærer fra samme barneskole. Årsrapporten fra utdanningsetaten viste som tidligere nevnt at alle disse ulike stillingskategoriene var utsatt for vold og trusler i skolen (Utdanningsetaten, 2018). Med bakgrunn i dette ønsket jeg at alle de ulike stillingskategoriene skulle få en stemme, og ikke bare for eksempel spesialpedagoger eller lærere. Dessuten søker jeg i denne oppgaven et innblikk i de ansattes erfaringer med håndtering av vold i skolen, og hadde ikke fått svar på problemstillingen dersom utvalget hadde bestått av kun lærere eller spesialpedagoger.

Alle i utvalget virket engasjerte og nysgjerrige på temaet for oppgaven min og virket relevant for å kunne gi meg svar på problemstillingen min. I tillegg visste jeg at de alle hadde erfaringer og opplevelser om vold i skolen, da dette var noe jeg etterspurte i

informasjonsskrivet til prosjektet mitt. Ringdal (2018) understreker at utvalget i et forskningsprosjekt er de personene forskeren ønsker å hente ut informasjon fra og at intervjupersonene velges med bakgrunn i at forskeren har en forforståelse for at disse personene sitter med kunnskap og livserfaringer som forskeren ønsker å få innsikt i for å kunne besvare sin problemstilling. Når det kom til valg av antall informanter måtte jeg velge et antall som tilsa at jeg hadde nok tid og ressurser til å gjøre en så dyp og valid fortolkning av datamaterialet som mulig. Valget falt derfor på fire informanter. I og med at det skulle vise seg å være mer tidskrevende enn tidligere antatt å få informanter til dette forskningsprosjektet, er jeg i ettertid veldig glad for valget på fire informanter, da det ganske sikkert hadde blitt for liten tid til å gjennomføre, transkribere og analysere flere enn fire intervjuer. Antallet intervjupersoner (utvalgsstørrelsen) og innholdet i intervjuet avhenger av hva forskeren er ute etter (Ringdal, 2018). Thagaard (2018) understreker viktigheten i at utvalgets størrelse ikke er større enn at analyser kan bli gjennomført. Analyser er både tidskrevende og ressurskrevende, derfor må man ved valg av utvalgsstørrelse tenke på hva som er overkommelig og gjennomførbart. Dette samsvarer med Kvale & Brinkmann (2018) sin uttalelse om at det i kvalitative studier ikke handler om å gjøre flest mulig intervju, men å gå i dybden i de intervjuene man gjør.

5.4 Datainnsamling

I forkant av gjennomføringen av intervjuene ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju. Grunnen til at jeg ønsket dette var for å få testet meg selv som intervjuer, i tillegg til at jeg ønsket å få tilbakemelding på hvordan det følte å bli intervjuet av meg, og hvilke endringer jeg eventuelt burde gjøre med tanke på intervjuguiden, måten jeg stilte spørsmålene på, plassering i rommet, kroppsholdning og lignende. Pilotintervjuet ble gjennomført med en studievenninne som «informant», som har erfaring med håndtering av vold i skolen, slik at intervjuet skulle bli så ekte som mulig. Etter pilotintervjuet følte jeg meg mer trygg på hvordan jeg skulle oppføre meg i intervjusituasjonen, og hvordan jeg skulle stille de ulike spørsmålene for å få mest mulig åpne og reflekterte svar. Samtidig bidro pilotintervjuet til at jeg ble bedre kjent med egen intervjuguide, og fikk testet diktafonen. Jeg opplevde pilotintervjuet som en god erfaring å ha med seg, før gjennomføringen av intervjuene som skulle generere data til dette forskningsprosjektet.

Selve gjennomføringen av intervjuene gikk ikke helt som planlagt. Jeg hadde i utgangspunktet planer om å gjennomføre vanlige intervju ansikt til ansikt, men på grunn av stengte skoler og andre restriksjoner fra myndighetene som en følge av koronaviruset ble ikke dette gjennomførbart. Jeg så meg derfor nødt til å gjennomføre videochat-intervju istedenfor. Her fikk jeg kjenne på en av utfordringene med intervju som datainnsamlingsmetode, som er at når man forsker på mennesker så kan ikke alt planlegges. Heldigvis er kvalitativ forskning fleksibel, og man kan derfor tilpasse seg situasjonen (Ryen, 2002; Thagaard, 2018). Jeg avtalte tidspunkt med hver enkelt intervjuperson, og var veldig fleksibel med tanke på dette. Jeg ønsket at tidspunkt skulle passe godt for deltakerne både med tanke på at de selv skulle føle seg avslappet og klar til samtalen (Thagaard, 2018), og med tanke på å forhindre forstyrrelser fra andre under video-samtalene. Det var satt av ca 45 minutter til hvert intervju, men ved gjennomføring av pilotintervjuet erfarte jeg at intervjuet i realiteten tok ca 30 minutter, og kunne derfor på forhånd informere deltakerne om at vi hadde godt med tid, og de som deltakere kunne ta seg god tid til refleksjon og å svare så utfyllende som mulig.

Alle intervjuene startet med at jeg først presenterte meg selv og forskingsprosjektet mitt, i tillegg til at jeg gikk igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema. Jeg informerte videre om at de måtte spørre underveis dersom noe var uklart, og at de gjerne måtte svare så utfyllende som mulig, men samtidig huske på taushetsplikten og utelukke alle identifiserbare opplysninger. Jeg poengterte videre at formålet med studien var å få et innblikk i deres opplevelse og følelser knyttet til håndtering av vold i skolen, og ikke en beskrivelse av selve voldssituasjonen. Til sist før jeg begynte selve intervjuet, spurte jeg om de hadde noen spørsmål før båndopptaker ble satt på. Under selve intervjuet forholdt jeg meg til intervjuguiden og startet med de innledende spørsmålene, før jeg beveget meg inn på de mer utdypende spørsmålene. Jeg var opptatt av å gjennom hele intervjuet vise interesse, lytte oppmerksomt samt og vise forståelse og respekt for det informantene fortalte, noe som ifølge Kvale & Brinkmann (2018) skaper god kontakt mellom intervjuer og intervjuperson. Det er også viktig at intervjueren er avslappet og er sikker på hva hen ønsker å vite. Ved å bruke diktafon kunne jeg fokusere på å være hundre prosent til stede i intervjusituasjonen, og slapp å konsentrere meg om å skrive notater for å huske intervjuet i detalj. Bruk av diktafon bidro til at jeg ble frigjort til å konsentrere meg om å stille gode oppfølgingsspørsmål samt å endre på rekkefølgen av spørsmålene med bakgrunn i det informantene sa, slik at samtalen fikk en god og naturlig flyt (Thagaard, 2018). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål ved å gjenta enkelte ord fra svaret som en oppmuntring til å utdype, stilte spesifikke spørsmål om informantene kunne forklare/ eller beskrive nærmere, samt stilte mer fortolkende spørsmål som intervjupersonen kunne bekrefte eller avkrefte (Kvale & Brinkmann, 2018). Til slutt spurte jeg om det var noe de selv ønsket å tilføye, som ikke hadde blitt tatt opp i samtalen. Som en avrundning på intervjuet oppsummerte jeg kort hva vi hadde snakket om, fortalte om min opplevelse av intervjuet og spurte etter deres, før jeg takket for deltakelsen.

5.5 Transkripsjon og Analyse

Etter gjennomføringen av hvert enkelt intervju transkriberte jeg intervjuene fra muntlig form til skriftlig form fortløpende. Ved bruk av diktafon av god kvalitet ble ikke transkripsjonen noe problem. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker oversatt fra talespråk til skriftspråk noe som er en konstruksjon som krever en rekke vurderinger og beslutninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2018). Selv om diktafonen medførte at jeg slapp å tenke på å huske hva som ble sagt under intervjuet, er det noen ting som hverken kommer frem på båndopptaker eller i transkripsjon slik som for eksempel kroppsspråk, stemmeleie og ironiske utsagn. Når det kommer til transkripsjonsstil, valgte jeg å bruke en ganske enkel stil. Jeg transkriberte ordrett, og inkluderte pauser, latter, sukk, og utfyllingsuttrykk slik som «Mhm», og «ikke sant». Grunnen til at jeg ønsket å inkludere dette var for å få en mest mulig lik transkripsjon som den virkelige samtalen, og på denne måten prøve å sikre en troverdig transkripsjon. Allerede i transkripsjonen valgte jeg å skjule personenes identitet ved å transkribere på bokmål, i tillegg til å fjerne navn, og annet identifiserbart materiale for å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, og eventuelt andre personer eller institusjoner som ble nevnt i intervjuene (Thagaard, 2018).

Jeg valgte videre å analysere intervjutranskripsjonene etter hvert som de ble ferdigstilte. Jeg brukte Tjoras stegvise deduktiv-induktive metode (SDI) som utgangspunkt i min analyse

av datamaterialet. SDI starter med en induktiv, empiri nær koding der det vektlegges ord og uttrykk som informantene har brukt i intervjuene. Her er hensikten å trekke ut essensen i datamaterialet, redusere datamaterialet og videre legge til rette for idè-generering med bakgrunn i datamaterialet (Tjora,2017). Jeg startet med å analysere det første intervjuet, og opprettet koder underveis, som jeg videreførte til de neste transkripsjonene, i tillegg supplerte jeg med eventuelle nye koder som jeg fant i de andre transkripsjonene. Dette ga meg mange ulike koder, som jeg etter hvert ved hjelp av det neste steget SDI, samlet i grupper som til slutt representerte temaer/kategorier (Tjora, 2017). Jeg opprettet koder med å bruke markeringstusjer i ulike farger og markere ulike koder som jeg fant underveis. For eksempel brukte jeg gul for følelser knyttet til håndtering av vold, rød for data knyttet til kompetanse og ressurser og lignende. Til slutt knyttet jeg disse ulike kategoriene som jeg hadde funnet i analysen til teori jeg allerede hadde skrevet i teori-delen. De kategoriene jeg til slutt ønsket å bruke for å gi et innblikk i de ansattes erfaringer med håndtering av vold i skolen ble: usikkerhet, krevende, kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet, og kompleksitet i voldssituasjoner.

Koding eller kategorisering er ifølge Kvale & Brinkmann (2018) å systematisere intervjuuttalelser inn i kategorier og tema slik at man lettere kan sammenligne data på tvers av de ulike intervjuetranskripsjonene. Koding brukes ofte som analytisk metode for å finne meningsinnholdet i tekster fra kvalitative analyser. Etter at jeg hadde funnet ut hvilke kategorier jeg ønsket å bruke som knagger i oppgaven min, gikk jeg gjennom transkripsjonene en gang til og markerte setninger som jeg ønsket å bruke i presentasjonen av resultatet mitt. På denne måten ble jeg godt kjent med teksten slik som Thagaard (2018) mener er nødvendig for å finne meningsinnholdet i datamaterialet. Etter hvert som jeg bestemte meg for hvilke uttalelser jeg ville bruke i presentasjonen av resultatet mitt ble det også klart at jeg måtte systematisere funnene mine ytterligere, og dermed fant jeg ulike dimensjoner knyttet til hver kategori.

5.5 Forskningsetikk

Etikk stammer fra det greske ordet *ethos* som betyr karakter. Ethos ble oversatt til det greske ordet *mores*, som det norske ordet moral stammer fra (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) arbeider med en bred definisjon av begrepene etikk og moral og henviser til den *menneskelige eksistens' bør-het*. Denne menneskelige bør-heten mener han handler om at menneskelivet innebærer moralske forventninger om å tenke, føle, handle og å være på de måtene som kreves av samfunnet rundt oss. Etikken skal være en veileder, og gi oss grunnlag for vurderinger før vi handler når vi er stilt overfor vanskelige avgjørelser i livet. Forskningsfeltet er et av mange ulike områder hvor etikken anvendes og omhandler vurdering av forskning i forhold til samfunnets verdier og normer (Dalland, 2017).

Forskningsetikken innebærer ifølge Ringdal (2018) de grunnleggende moralnormene for all vitenskapelig praksis. I mitt forskningsprosjekt har jeg derfor kontinuerlig i løpet av forskningsprosessen tatt bevisste valg med bakgrunn i de moralske forventningene til samfunnet. Hele veien fra tematisering til rapporteringen av resultatene i forskningsprosjektet mitt om vold i skolen har bestått av refleksjoner rundt hvert eneste valg. I tillegg har jeg helt fra start hatt et mål om å gjøre dette forskningsprosjektet så gjennomslukt som mulig, ved å i dette metodekapittelet være åpen om hvilke etiske

refleksjoner og beslutninger jeg har tatt. Forskningsetiske overveielser handler enkelt forklart om å tenke igjennom de etiske utfordringer forskningsarbeidet vårt medfører, hele veien fra planleggingen til formidlingen av resultatene i forskningsarbeidet (Dalland, 2017).

I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom å ta etiske hensyn, og ønsket om å oppnå kunnskap. En intervjustudie preges spesielt av denne spenningen. På den ene siden ønsker man som forsker å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige, på den andre siden skal man ta etiske hensyn og beskytte informantene mot krenkelse og mulige negative konsekvenser av deltakelsen av forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). For å redegjøre for hvilke etiske valg og beslutninger jeg har tatt i løpet av denne forskningsprosessen, ønsker jeg å bruke Kvale & Brinkmann (2018) sine syv stadier i forskningsprosessen:

Tematisering- Da jeg startet prosessen med å velge tema for forskningsprosjektet mitt, tok jeg først utgangspunkt i noe som jeg selv synes var interessant, nemlig utagerende atferd i skolen. Etter hvert måtte jeg spisse temaet, da utagerende atferd er et stort spekter av forskjellige typer atferd. Valget falt dermed på vold i skolen. Formålet med intervjuundersøkelsen min ble etter hvert tilspisset til å få et innblikk i ansatte i skolen sine erfaringer med håndtering av vold i skolen, noe som videre førte til valget om å bruke kvalitativ metode i denne forskningen. Som nærmere forklart i introduksjonen av denne oppgaven, fant jeg ut at dette var en vinkling som det var lite forskning på, og som jeg tenkte at både forskingsfeltet og samfunnet kunne trenge. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) bør formålet med intervjuundersøkelsen diskuteres både med tanke på forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes, og med tanke på den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes.

Planlegging- Planleggingen av forskningsprosjektet innebar blant annet å utforme en prosjektskisse, en intervjuguide og et informasjonsskriv og å sende inn meldeskjema til NSD for å få godkjent prosjektet. Denne prosessen tok litt lengre tid enn hva jeg hadde forventet da det tok sin tid før jeg fikk tilbakemelding. Tilbakemeldingen medførte at jeg måtte gjøre noen endringer som jeg igjen måtte sende inn før jeg fikk godkjent prosjektet. Disse endringene gikk ut på at jeg måtte sikre at jeg på ingen måte oppfordret intervjupersonene til å bryte taushetsplikten ved å for eksempel fortelle om voldshendelser på en måte som var identifiserbare for elever eller andre ansatte. Her var jeg nødt til å ta en etisk vurdering med tanke på hvilke mulige konsekvenser min studie kunne ha for intervjupersonene. Planleggingen innebar også valg av utvalg og informanter, samt å sende ut informasjonsskriv og innhente informert samtykke, noe som er beskrevet ytterligere under utvalg. Kvale & Brinkmann (2018) understreker at planleggingen i et forskningsprosjekt blant annet innebærer å innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i forskningsprosjektet, sikring av konfidensialitet, samt å vurdere studiens mulige konsekvenser for intervjupersonene.

Intervjusituasjonen- Intervjusituasjonen skulle vise seg å bygge på flere etiske dilemma og overveielser enn hva jeg hadde antatt på grunn av koronaepidemien. Her måtte jeg ta en beslutning med å endre intervjusituasjonen fra å være vanlige intervju, til videochat-intervju. Denne beslutningen brukte jeg litt tid på å ta, men samtidig var beslutningen

nødvending hvis jeg i det heletatt skulle få gjennomført intervjuene i nærmeste fremtid. På den ene siden visste jeg at jeg ville miste den fysiske nærheten et vanlig intervju gir, og at dette kunne påvirke både data og resultat for forskningen. På den andre siden ville videochat-intervju begrense smittefare både for meg og informantene, og på denne måten gi en større trygghet og mindre opplevelse av stress i akkurat denne situasjonen. Kvale & Brinkmann (2018) informerer om at forskeren her må kartlegge intervjurapportens konfidensialitet, og vurdere intervjusituasjonens mulige konsekvenser for informantene – for eksempel endret selvbilde og/eller opplevelse av stress i intervjusituasjonen. Når alt kommer til alt er det ikke den fysiske nærheten man er ute etter i kvalitativ forskning, men en nærhet i mening og forståelse, noe som også er fullt mulig å få til over video-chat. Sittestilling, kroppsspråk og blikkontakt ble kanskje også ekstra viktig for å vise at jeg lyttet aktivt til det informantene fortalte.

Transkribering-I transkriberingen av datamaterialet tok jeg et etisk valg når jeg bestemte meg for å transkribere på bokmål og ikke på dialektene de ulike informantene brukte. På den ene siden kan det å omgjøre til bokmål føre til at noe informasjon «forsvinner» i omgjøringen til bokmål dersom man ikke er svært nøye. På den andre siden bidrar en slik omgjøring til bokmål til å sikre konfidensialitet og anonymitet for intervjupersonene. Som forsker må man i henhold til Kvale & Brinkmann (2018) stille spørsmål til hva som er en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser, samtidig som man også i denne fasen av forskningsprosjektet vurderer konfidensialitetshensynet.

Analysering- Etske valg i analysedelen baserte seg blant annet på at jeg gjorde noen endringer på sitatene som ble brukt i oppgaven for å skape bedre sammenheng og forståelse. Dette gjorde jeg for at informantene ikke skulle fremstilles som mindre intelligente på bakgrunn av forskjellen på muntlig og skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2018).

Verifisering – Dette stadiet i forskningsprosjektet er beskrevet under 5.7.2 Bekreftbarhet.

Rapportering- I rapporteringen av forskningsprosjektet måtte jeg ta etiske valg med tanke på hvordan jeg skulle rapportere funnene, og hvilke utsagn jeg skulle velge å ta med i rapporten. Jeg måtte dobbeltsjekke at alle utsagn ikke inneholdt noe form for identifiserbare detaljer eller informasjon, og være kritisk til egen tolkning av utsagn med tanke på hvilke konsekvenser min fremstilling av data kunne ha for intervjupersonene. Kvale & Brinkmann (2018) understreker at også i rapporteringen må konfidensialitetsprinsippet vurderes. I tillegg må konsekvensene den offentliggjorte rapporten kan ha for intervjupersonene og for institusjonen eller gruppen rapporten representerer vurderes. Som forsker har jeg ifølge Nesh (2016) et ansvar med å formidle forskning som er preget av kvalitet og relevans som kan bidra til tverrfaglige diskusjoner i samfunnet. Samtidig skal forskningsresultatene tilbakeføres til deltakerne på en forståelig og forsvarlig måte. I tillegg skal forskeren følge god publiseringspraksis, henvisningskikk og ikke plagiere (Ringdal, 2018).

5.7 Kvalitetssikring

Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er godt brukte ord når det kommer til kvalitetssikring i forskning. Det er imidlertid omdiskutert om disse begrepene er relevant for kvalitativ forskning, dette fordi de er nært knyttet til kvantitativ måling, og vil dermed ikke dekke kvalitetssikring i kvalitative metoder som også vurderes ut fra kontekst og forskningens mål (Ringdal, 2018). I kvalitativ forskning brukes begrepene troverdighet og bekreftbarhet fremfor reliabilitet og validitet og overførbarhet fremfor generaliserbarhet for å argumentere for kvaliteten i forskningen (Thaagard, 2018). I den sammenheng har jeg derfor valgt å bruke begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet for å argumentere for kvaliteten i min forskning. I tillegg vil jeg argumentere for mitt forskningsprosjekts kvalitet ved å redegjøre for min (forskerens) rolle og forforståelse.

5.7.1 Troverdighet

Prosjektet er troverdig når det er gjennomført på en tillitvekkende måte (Thaagard, 2018) Silverman (2014) argumenterer for at troverdigheten i et prosjekt kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomsiktig. Gjennomsiktighet vil si at forskeren gjør en klar og tydelig redegjørelse for fremgangsmåtene som er benyttet i utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Dette vil også innebære å tydeliggjøre betydningen forskeren har i prosessen (Thagaard, 2018). For å oppnå troverdighet i mitt forskningsprosjekt har jeg derfor forsøkt å tydeliggjøre hvordan innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet har foregått. I tillegg har jeg prøvd å være reflektert og oppmerksom på hvordan min posisjon, forforståelse og rolle som forsker har påvirket og farget datamaterialet både med tanke på datainnsamlingen og i tolkning og analyse. Dette vil jeg forklare ytterligere under punkt 5.7.4 Forskerens rolle og forforståelse. I tillegg har jeg forsøkt å være ærlig på studiens utvikling ved å beskrive eventuelle utfordringer underveis og endringer som har oppstått som følge av disse.

5.7.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet handler om gyldighet av de tolkninger og resultater som forskeren kommer frem til. Vi kan styrke bekreftbarheten i forskningen ved å stille kritiske spørsmål til hvordan vi har tolket data og til resultatet (Thagaard, 2018). Hovedspørsmålet man kan gå ut fra for å sikre bekreftbarhet i forskningsprosjektet er om de tolkningene du som forsker har kommet frem til gjenspeiler den virkeligheten du har studert (Silverman, 2014). Jeg har forsøkt å sikre troverdighet i dette forskningsprosjektet ved å stille meg selv kritiske spørsmål underveis i forskningsprosessen. Er det en sammenheng mellom kontekst, utvalg og formålet med forskningsprosjektet? Samsvarer min tolkning av data med virkeligheten av fenomenet? Med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode hadde jeg mulighet til å jobbe fleksibelt med spørsmålene slik at tiden ble brukt relevant for å svare på problemstillingen min. Selv om jeg hadde en intervjuguide å ta utgangspunkt i kunne jeg endre på spørsmålene underveis ut fra den informasjonen intervjupersonene ga meg. Jeg stilte ofte oppfølgingsspørsmål og forsøkte hele tiden å sikre meg at jeg hadde forstått svarene deres riktig. Ved å stille oppfølgende spørsmål fikk intervjupersonene tid til å tenke seg om en ekstra gang, omformulere seg, utdype, avkrefte eller bekrefte det de sa enda en gang. Ved avslutningen i intervjuet oppsummerte jeg samtalen, og spurte intervjupersonene om det var noe de ønsket å tilføye. I tillegg til dette gikk jeg kritisk igjennom analyseprosessen noen uker etter at jeg egentlig var ferdig med analysen. Dette gjorde jeg

for å sikre at de sammenhengene og koblingene jeg så da jeg sto midt oppi analysen, var noe jeg også kunne se og stå for i etterkant. Jeg forsøkte å se min egen analyse ovenfra, og reflekterte kritisk de sammenhengene og koblingene jeg allerede hadde funnet, og prøvde å se etter nye. Dette gjorde jeg både for å sikre størst mulig størst mulig bekreftbarhet og for å forsøke å forhindre at jeg hadde misforstått eller oversett noe. Som forsker har man ifølge Kvale & Brinkmann (2018) et etisk ansvar om å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.

5.7.3 Overførbarhet

I kvalitative studier handler overførbarhet om at kunnskapen skal kunne overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Et enkelt prosjekt i kvalitativ forskning kan på denne måten bidra til en mer generell forståelse av et sosialt fenomen, ikke bare forståelse av en enkeltstående situasjon i akkurat den ene konteksten (Thagaard, 2018). Kleven & Hjordemaal (2018) fremhever viktigheten av at vi ikke kan forvente at pedagogisk forskning skal gi presise «oppskrifter» på hvordan ulike pedagogiske utfordringer i praksis kan løses. Likevel kan den forskningsbaserte kunnskapen brukes ved at den innlemmes med praktikerens erfaringskunnskap og på denne måten gi et bedre grunnlag for egne gode valg i utfordrende pedagogiske situasjoner. Selv om mitt prosjekt tar utgangspunkt i et utvalg fra en spesifikk skole, kan forhåpentligvis ansatte fra andre skoler også kjenne seg igjen og se noen fellestrekk til egne erfaringer og opplevelser med vold i skolen. Jeg har også forsøkt å styrke mitt prosjekts overførbarhet ved å ikke bare velge en spesifikk yrkestittel i skolen som mitt utvalg, men har istedenfor intervjuet ulike typer yrkesgrupper i skolen. I intervjuguiden forsøkte jeg også å styrke overførbarheten ved å unngå lukkede eller ledende spørsmål slik at intervjupersonene selv kunne reflektere over egne erfaringer og de på minst mulig måte skulle bli farget av det jeg har lest og lært av teorier om vold i skolen.

5.7.4 Forskerens rolle og forforståelse

Dalland (2017) omtaler kvalitativ forskning som en personlig utfordring. Kvalitativ forskning er en personlig utfordring fordi forskeren selv er instrumentet som fanger opp data. Gjennom hele forskningsprosessen går informasjon og data gjennom forskeren og valgene som blir tatt påvirkes av forskerens personlighet, holdninger, forhistorie og kunnskaper. Forskerens rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten av de etiske beslutningene som blir tatt og resultatet av selve forskningen. Offentliggjøring av funnene skal være så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig, for at den vitenskapelige kunnskapen skal være av best mulig kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2018). Hvilken posisjon forskeren har i forskningsprosessen er derfor svært viktig med tanke på resultatet og kvaliteten man oppnår med forskningsprosjektet. Som tidligere konstatert ønsker jeg med inspirasjon fra hermeneutikk og fenomenologi å forstå fenomenet slik informantene opplever det, og samtidig være bevisst min egen forforståelse og hvordan den kan påvirke forskningen min. Ryen (2002) hevder at interaksjonen mellom deltaker og forsker som et intervju innebærer, kan øke muligheten for en skjevhet hvor resultatene ikke samsvarer med virkeligheten. Det kan for eksempel tenkes at deltakerne med bakgrunn i den informasjonen de ble gitt om prosjektet på forhånd, svarte slik de trodde var ønskelig for meg med tanke på resultat. Det kan også tenkes at deltakerne hadde svart annerledes på spørsmålene dersom jeg hadde kjent dem fra før. Jeg ser på min rolle som forsker i dette forskningsprosjektet som en «outsider», som står på utsiden av selve forskningsfeltet. Selv

har jeg jobbet i PP-tjenesten og i barnehage, men ikke direkte i skolen. Jeg hadde heller ingen kjennskap til deltakerne i utvalget fra før. Likevel har jeg med min bakgrunn i pedagogikk og spesialpedagogikk lært mye om hvordan skolen utøver pedagogikken og om sosiale og psykologiske relasjoner og fenomener. Min forforståelse av fenomenet vold i skolen har blant annet påvirket valg av tema, metode, empiri, deltakere, spørsmål i intervjuguide, analyse og tolkning av resultat. Det kan også tenkes at min forforståelse kan ha vært positiv med tanke på at de kan ha ført til at jeg har utformet mer relevante spørsmål som bidrar til mer relevant data. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen foretatt kontinuerlige vurderinger og valg, som har lagt føringene for prosessen. Jeg har forsøkt å være åpen for deltakernes svar og refleksjoner og gjennom hele prosessen vært refleksiv over egen rolle og forforståelse ved å forsøke å ikke fortolke informantenes perspektiv i lys av mitt eget. Jeg har også forsøkt å stille åpne spørsmål for å fremme egne refleksjoner og svar hos deltakerne, basert på deres forforståelse og måte å se fenomenet på. I lys av det hermeneutiske perspektivet er derfor all objektivitet (mine forskningsresultat), alltid objektivitet i lys av et subjekt eller et subjektivt perspektiv (mine perspektiver). Dette er ikke til å unngå, men det viktigste er å være bevisst det.

6.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere hovedfunnene jeg identifiserte i min analyse av datamaterialet. Først vil jeg gi en skildring av de ulike kategoriene, før jeg tilslutt oppsummerer funnene mine. Som tidligere nevnt kom jeg frem til fire ulike kategorier som belyser problemstillingen «Hvordan erfarer ansatte i skolen håndtering av vold?»

Kategoriene jeg ønsker å benytte for å presentere funnene er:

- 1) Usikkerhet: «jeg tror liksom alle er usikre på hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre»
- 2) Krevende: «det er veldig krevende å stå i disse situasjonene»
- 3) Kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet: «veien blir til mens man går»
- 4) Kompleksitet i voldssituasjoner: «hver situasjon er veldig individuell»

Ved å bruke disse kategoriene ønsker jeg å skildre ulike dimensjoner ved ansatte i skolen sine erfaringer med håndtering av vold. Med bakgrunn i deltakernes uttalelser og beskrivelser, samt min analyse av datamaterialet ser det ut til at det er disse temaene og dimensjonene de ansatte må forholde seg til i håndtering av vold. Intervjupersonene har fått pseudonymene Anna, Bjarne, Camilla og David for å ivareta deres anonymitet. For å understreke hva som er intervjupersonenes egne ord kommer jeg til å bruke kursiv i løpende tekst og sitater for å fremheve hva som ble sagt i intervjuene.

Som tidligere nevnt har jeg intervjuet fire forskjellige stillingskategorier på mellomtrinnet fra samme skole. Anna er utdannet spesialpedagog og har arbeidet i skolen i et halvt år. Bjarne er utdannet barne- og ungdomsarbeider og er ansatt som miljøarbeider på skolen. Han har jobbet i skolen i fem år. Camilla er under utdanning for å bli lektor. Hun har jobbet i skolen i fire og et halvt år, er ansatt som faglærer og har tidligere erfaring som miljøarbeider i skolen. Daniel er utdannet lærer, har 30 års erfaring med arbeid i skolen og er ansatt som kontaktlærer. Han har tilleggsutdanning i idrett og sosialpedagogikk.

6.1 Usikkerhet: «Jeg tror liksom alle er usikre på hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre»

Dette temaet er valgt med bakgrunn i at intervjupersonene beskrev at de følte en generell usikkerhet med tanke på håndtering av vold i skolen. Usikkerheten som ble beskrevet er både knyttet til en usikkerhet blant de ansatte som en følge av mangel på kunnskap om håndtering av vold og det lovverket som gjelder, og usikkerhet på bakgrunn av et diffust lovverk. Denne kategorien er følgelig blitt inndelt i to ulike dimensjoner. 1) *Usikkerhet som følge av mangel på kunnskap om håndtering av vold og lovverket*, 2) *Usikkerhet som følge av uklart lovverk*.

6.1.1 Usikkerhet som en følge av mangel på kunnskap om håndtering av vold og lovverket

Flere av intervjupersonene uttrykker en usikkerhet med bakgrunn i for lite kunnskap om og opplæring i håndtering av vold i skolen og det lovverket som gjelder. De blir på bakgrunn av dette usikker på hva de skal gjøre i selve voldssituasjonen, samtidig som de i etterkant tenker mye på om det de gjorde var riktig eller ikke.

Camilla forteller at hun der og da i selve voldssituasjonen ble usikker på hva hun skulle gjøre. Hun forteller at det er så mye hensyn å ta at hun tror at alle blir usikre på hva de kan

gjøre å ikke gjøre, både ansatte og elever. På spørsmål om det er noe Bjarne føler at han mangler av ressurser og kompetanse i etterkant av å ha håndtert en voldssituasjon, forteller han at selv om han synes han håndterte en konkret situasjon fint, føler han likevel at han ikke har *nok* kompetanse på området.

Jeg synes jeg håndterte situasjonen fint, men jeg hadde ikke i forkant fått noe opplæring eller veiledning på hvordan jeg skal håndtere slike situasjoner. (Bjarne)

Jeg kunne tenkt meg mer oppøring i hvordan man håndter elever med slike vansker, opplæring som er rettet mot elever med utagerende atferd. Det tror jeg kunne vært greit, for vi har ikke nok. (Bjarne)

På spørsmål om i hvilken grad de har fått opplæring i lovverket rundt voldssituasjoner uttrykker informantene at de har fått opplæring i ulik grad.

«Personlig synes jeg kanskje ikke at jeg har fått så god opplæring i akkurat det.» (Camilla)

«Ingenting. Vi har lest oss opp selv, spesielt på nødvergeloven da. Fordi det er jo den som er mest nyttig. Når kan vi gripe inn, og når kan vi ikke. Så veldig lite vil jeg si. Vi har jo en handlingsplan som ligger til grunn, men ikke nå mere enn det på et vis. Annet enn hva vi har lest selv da.» (Anna)

«Ja, etter at jeg begynte å jobbe på denne skolen så har vi lest oss litt opp på det ja.» (Bjarne)

«Jeg føler meg ganske komfortabel. Vi har fått en del kurs, veiledning og foredrag og sånt på lovverket. Ikke paragrafer, men mer hvordan vi står stilt, hva vi kan, hva vi ikke kan og hva vi må ha av kurs før vi kan gjennomføre de ulike tingene.» (David)

Det skal jo ikke være sånn at du gruer deg til å gå inn i en klasse for å undervise fordi at du ikke vet rettighetene dine eller hva som er rettighetene til eleven. Hva gjør du hvis det og det skjer, hva er konsekvensene for det, hva kan foreldrene gjøre? Jeg føler meg litt sånn der kneblet, fordi jeg vet ikke helt hva.., ja vi har en handlingsplan, men ja, nei.. Det er så vanskelig. (Camilla)

6.1.2 Usikkerhet med bakgrunn i uklart lovverk

Denne dimensjonen viser at selv om deltakerne i ulik grad uttrykker at de har fått opplæring i lovverket rundt voldssituasjoner som vist ovenfor, opplever flere av deltakerne at det lovverket de har kjennskap til virker veldig *diffust*. samtidig føler de at de kan bli *handlingslammet* av systemet i håndtering av vold. Usikkerhet som en følge av et uklart lovverk ble derfor en ny dimensjon i analysen av de ansattes erfaringer med håndtering av vold i skolen.

Det skulle ha vært, det tror jeg hadde vært viktig både for elevene som utagerer, medelever, foreldre og oss ansatte, at det hadde vært veldig tydelige retningslinjer på hva som er greit og hva man har lov til, begge veiene. (Camilla)

Jeg blir jo redd liksom fordi du har jo det lovverket som beskytter elevene, men jeg føler på en måte ikke at vi har så mye som beskytter oss. Vi har jo den nødvergeloven, men samtidig er den veldig diffus. Når kan jeg gripe inn, og når kan jeg ikke gjøre det? Så jeg er jo på en måte kjempeusikker i situasjonene. (Anna)

Blant annet viser en studie at hvis man på en måte stopper eleven, så kan eleven holde på i opp til førti minutter, men hvis man lar de gjøre seg ferdig med å for eksempel slå på en gjenstand så holder de bare ut i sju til åtte minutter. Da er på en måte spørsmålet: skal vi gripe inn eller skal vi la de holde på? Samtidig sier jo handlingsplanen at man må gripe inn. Vi skal tenke på egen sikkerhet, men samtidig skal vi gripe inn, så da blir det litt sånn der. Hva skal vi egentlig gjøre da? (Anna)

Disse utsagnene tolker jeg som at de ansatte ønsker seg klarere retningslinjer når det kommer til håndtering av vold i skolen. De er usikre på hva de bør gjøre og hva de ikke bør gjøre fordi det de kjenner til av lovverk virker diffust og kan samtidig være paradoksalt med annen kunnskap, andre lover og rettigheter. Dette poenget understrekes av deltakeren David, som forklarer at han føler at de ansatte i skolen er svakt stilt i rettssystemet og at han føler at man på bakgrunn av dette på en måte kan bli *handlingslammet* av systemet når det kommer til håndtering av vold i skolen.

Det er jo et system hvor det at eleven skal bli hørt står veldig sterkt. Likevel så er jo det å bli hørt, og det å gjøre som eleven sier to forskjellige ting. Det er ikke alltid at eleven vet sitt eget beste, og dersom man da ikke gjør som eleven sier så kan det bli brukt mot en som lærer at eleven ikke blir hørt. (David)

En ting som er mye debattert, er jo akkurat dette feltet i skoleverket om læreres rettsikkerhet. Og jeg må jo si meg ganske enig nå, etter at jeg dessverre har fått litt erfaring på det feltet, at rettssystemet står oss lærere veldig svakt. For eksempel kan skolens sak komme til fylkesmannen, uten at vi er part i saken. Altså blir vi ikke spurt, hørt eller får innsyn i saken. (David)

David uttrykker også at han synes opplæringsloven burde få inn et punkt som sikrer rettsikkerheten til de ansatte i skolen:

Paragraf 9A er jo kjempebra. Altså den støtter jeg 100%. Den har gjort veldig mye bra for mange elever. Men, det mangler et punkt der som får inn selve læreren. Et punkt som ikke skal gå på bekostning av eleven sine rettigheter, men som må komme i tillegg, som et supplement, ikke istedenfor. (David)

6.2 Krevende: «det er veldig krevende å stå i disse situasjonene»

Dette temaet er valgt med tanke på at flere av intervjupersonene som deltok i forskningsprosjektet på ulike måter uttrykte at de opplevde håndtering av vold i skolen som krevende. Utrykk som *emosjonelt sliten*, *ubehagelig* og *utrygghet* blir brukt både for å forklare hvordan de selv opplever håndtering av vold i skolen, men også rundt refleksjoner om hvordan de tenker at håndtering av vold påvirker skolemiljøet både i form av klasse- og kollegium. I tillegg påpeker flere deltakere at håndtering av vold er kunnskapsmessig krevende. Denne kategorien er derfor delt inn i tre ulike dimensjoner, 1) *Subjektivt, emosjonelt krevende*, 2) *Kunnskapsmessig krevende* og 3) *Krevende for skolemiljøet*.

6.2.1 Subjektivt, emosjonelt krevende

Flere av intervjupersonene forteller at de opplever håndtering av vold som emosjonelt krevende. Det er mange valg og hensyn de kontinuerlig må ta stilling til i håndtering av vold. Vold i skolen fører til at de ansatte kan møte flere ulike moralske dilemma, i tillegg til at de selv kan bli emosjonelt belastet av å håndtere voldssituasjoner.

I selve voldssituasjonen uttrykker Anna at det er emosjonelt krevende i form av moralske utfordringer. Hun reflekterer blant annet rundt valg som tas i voldssituasjonen med tanke på hva som kan overses, hva man skal gripe inn i, og hvordan man skal gripe inn. Hun forteller at «*Man kan på en måte velge å gå inn i det, å si for eksempel «nei du kan ikke si sånne ting», eller du kan «drite i det» på et vis». Vi har jo på en måte slik at noe atferd overser vi, noe griper vi inn i, og noe er ikke lov i det hele tatt*». Hun synes også at valget om å kontakte politiet dersom de ikke klarer å få kontroll på situasjonen er veldig krevende fordi hun tenker at det å kontakte politi er veldig *inngripende* for eleven. Hun forteller at det er greit å vite at hun kan kontakte politiet, men at det «*sitter veldig langt inne å ringe og si at de trenger hjelp fra dem*». Camilla beskriver en voldssituasjon med elev-lærer på denne måten:

På en måte så følte jeg at grensen for hva jeg synes er greit å bli utsatt for på en måte ble strekt lenger og lenger. Sånn at man må føye seg og vente til det går over ikke sant. (Camilla)

Flere av intervjupersonene uttrykker at håndtering av vold kan være spesielt krevende for dem i etterkant av selve voldssituasjonen:

Det er veldig krevende å stå i disse situasjonene. Men for min del opplevde jeg det som enda mer krevende i ettertid. Fordi når man står midt oppi hendelsen så er i hvert fall jeg sånn at jeg bare er der, og tenker ikke på så mye annet enn der-og-da situasjonen. Resten av verden faller liksom litt ut. Det er veldig krevende, og man prøver på en måte bare å dempe og roe hele situasjonen. (Bjarne)

Jeg kan bli veldig emosjonelt sliten, og da trenger jeg en pause. Da kunne det vært greit om noen andre på en måte hadde kommet og avlastet litt, slik at jeg kunne ha tatt den kaffekoppen da, satt meg ned og roet meg litt. (Anna)

Jeg følte meg veldig... jeg vet ikke helt hvilket ord jeg skal bruke. Men ja, jeg følte et stort ubehag. Det ubehaget ble enda verre i etterkant. Der og da når det skjer så blir man veldig sånn, det er adrenalin og.. Men jeg synes det er verst etterpå ja. Når man tenker over hva som kunne skjedd, og hva som skjedde. (Camilla)

David utrykker at man med tanke på håndtering av vold alltid i etterkant tenker at det er noe som kunne ha vært gjort annerledes. Han forteller at han etter hver episode han har vært en del av har tenkt at «*det burde jeg ha gjort*», eller «*det kunne jeg ha prøvd*». «*Det er alltid et forbedringspotensial*». Anna påpeker også det samme, og forteller at for henne er det avgjørende med et evalueringsmøte i etterkant av voldssituasjonen der hun får luftet tankene sine.

Vi har alltid et evalueringsmøte rett etterpå med alle som har vært involvert. Spesielt for oss som sto i situasjonen. Her får vi liksom ut alt av følelser inni oss. Det er viktig at vi får det ut slik at vi ikke sitter igjen med de følelsene vi får. Jeg tenker at dersom jeg ikke hadde fått det ut, så hadde jeg kanskje blitt utbrent. Det er viktig at vi drøfter hva vi kunne ha gjort annerledes, men samtidig må vi heller ikke glemme at det vi gjorde der og da var riktig. Det kan fort bli veldig negativt for oss som sto i den kjempevanskelige situasjonen dersom vi kun fokuserer på hva vi kunne gjort annerledes. Ja selvfølgelig må vi gjennomgå det, men samtidig må vi huske på at der og da ble det rett. Hvis ikke forsvinner man jo nede i gjørmene på et vis.

6.2.2 Kunnskapsmessig krevende

Intervjupersonene utrykker også at håndtering av vold er krevende kunnskapsmessig. Camilla understreker nettopp at det krever mye av deg som person, det å jobbe med elever med ulike vansker. Hun tror at det å ha kunnskap og kompetanse om de vanskene eleven har, er minst like viktig som det å ha en god relasjon til eleven.

Det er jo viktig generelt på skolene, at det blir ansatt personell som har den kompetansen som skal til for å håndtere de vanskene eleven har. Jeg ser jo ofte at det blir ansatt personell som ikke har utdanning innen det feltet, annet enn å ha en god relasjon til eleven, slik som når jeg selv ble ansatt. Jeg skjønner at en god relasjon er viktig, men jeg tror også det er viktig at man har den kompetansen som trengs. Jeg tror det er mange skoler som ansetter ufaglærte, og da tror jeg det kan bli enda verre.

Anna forteller at de bruker mye konfliktdempende atferd ved håndtering av voldssituasjoner. *Vi skrur oss på en måte veldig ned når vi ser at elevene utagerer. Vi prøver på et vis å sette oss inn i situasjonen til eleven. Jeg pleier ofte å fortelle eleven at jeg forstår at hen er sint, og at jeg skjønner at denne situasjonen er veldig vanskelig. Istedenfor å komme med utsagn som «slutt» og lignende. I tillegg prøver vi å holde oss selv rolig. Selv om vi er stresset på innsiden så må vi bare utstråle rolighet, styrke og voksenhet da, til disse elevene. Det største tiltaket vi gjør er bare å trygge, trygge og trygge. Dette prøver vi å gjøre med å på en måte ta bort litt den typiske pedagogrollen, og bli litt mer jevngammel og prøve å vise forståelse på denne måten.*

6.2.3 Krevende for skolemiljøet

Flere av intervjupersonene forteller at de tror at vold i skolen er krevende også med tanke på at de kan ha negative konsekvenser på skolemiljøet.

Bjarne forteller blant annet at han tror at håndtering av vold i skolen har en negativ innvirkning på skolemiljøet. Han forteller at de ansatte har støtte i hverandre og fra andre rundt seg i etterkant av voldssituasjoner. Derimot forteller han at det ikke er like mye fokus på elevene som var vitne til voldssituasjonene i etterkant, fordi de ikke har noen måte å gjøre dette på. David forteller at han tror at voldssituasjoner egentlig er ganske dramatiske for alle sammen. Både for de som er vitne og for de som er involverte. Han tror det kan skape en frykt. Camilla utrykker også at håndtering av vold i skolen er krevende for

skolemiljøet. Hun tror at det er både elever og lærere som er redde, og at det noen ganger kan kjennes ut som en *tikkende bombe*. Hun forklarer det slik: «Jeg føler noen ganger når jeg går inn i klasserommet at jeg må gå på eggesskall. Og da tenker jeg litt på hvordan det er for de elevene som går i den klassen og som står i dette hver dag».

Anna forteller at ettersom de er en liten skole, så merkes det godt når det skjer ting. Hun forteller at hun tenker at det både påvirker arbeidsmiljøet til ansatte og skolemiljøet til elevene. Hun tror at håndtering av vold skaper en *utrygghet* både i kollegiet og blant elevene. I kollegiet fordi de i arbeid med håndtering av elever som utagerer kan gjøre ting forskjellig, og kanskje litt *annerledes* med tanke på konsekvenser i forhold til andre elever. Noen kolleger kan derfor lure på hvorfor ikke disse elevene får de samme konsekvensene som andre elever, dermed føler Anna at hun ofte må *forsvare seg*. I tillegg tror hun at elevene føler seg utrygge fordi de kanskje går rundt og tenker på at noen *når som helst* kan utagere.

Camilla forteller at det har vært episoder med en elev som har utagert, der hun føler at eleven har dratt hjem etter en skoledag og at konflikten kanskje ikke har blitt ordnet opp på den måten den burde vært, og at hverken eleven eller hun selv har fått prosessert hendelsen ordentlig.

På spørsmål om hun tenker at håndteringen av en voldssituasjon kan ha noen sosiale konsekvenser for eleven eller klassen, forteller Anna at de ser at det kan være *veldig store* sosiale konsekvenser.

Vi bruker å si at vi skjerner både de elevene som utagerer og de andre i klassen. Dersom det er noen som utagerer prøver vi alltid å fjerne andre sånn at de andre ikke skal se dem i den situasjonen. Det er et kjempesårt øyeblikk, det å miste seg selv helt. Det vet jeg jo selv, man kan jo føle seg veldig liten og jævlig etterpå. Dette gjør vi jo for at de skal få slippe de store sosiale konsekvensene, men det skjer jo likevel, fordi elever oppfatter så mye mer enn det vi klarer å tenke at de gjør.

6.3 Kunnskap gjennom erfaring og praksis i arbeidslivet: «veien blir til mens man går».

Dette temaet kom frem ved at flere av deltakerne i dette forskningsprosjektet forteller at de opplever at det meste av kunnskapen de har tilegnet seg som omhandler håndtering av vold i skolen har blitt tilført etter at de kom i situasjoner som krevde disse kunnskapene. I tillegg er kunnskapen i hovedsak praktisk kunnskap, ikke teoretisk. Denne kategorien er derfor delt inn i to ulike dimensjoner. 1) *Kunnskapen kommer i etterkant* og 2) *Kunnskapen er praktisk*.

6.3.1 Kunnskapen kommer i etterkant

På spørsmål om hvilke kunnskaper intervjupersonene har om håndtering av vold i skolen uttrykker flere av informantene at kunnskapen de nå har, har de tilegnet seg underveis i arbeidslivet. Imidlertid ser man at det er ulike oppfatninger blant deltakerne om hvorvidt kunnskapen de har fått gjennom ulike instanser og handlingsplaner faktisk er praktisk mulig og hjelpelig ved håndtering av vold i skolen. Fellestrekket er her at flere av intervjupersonene indikerer at kunnskap og kompetanse om håndtering av vold i skolen har blitt tilført først etter at de har opplevd fenomenet.

På spørsmål om hvilke kunnskaper David har om håndtering av vold i skolen forteller han at han dessverre har vært *nødt til å pålegge seg ganske god kunnskap om dette temaet*, ettersom denne typen kunnskap har blitt nødvendig for han å ha i hverdagen som lærer.

Camilla forteller at hun ikke hadde mye kunnskap om vold i skolen før hun ble ansatt i stillingen, men at hun har fått den kunnskapen hun har nå underveis og i etterkant av erfaringer med voldshendelser.

Det blir jo litt sånn at du blir kastet ut i det og veien blir til mens du går på en måte. Når det skjer må du bare forte deg å spørre rektor eller ledelsen på skolen, hva gjør man? Så det blir jo på en måte litt brannslukning i ettertid da. (Camilla)

Anna forteller også at hun ikke hadde noe spesiell kunnskap og kompetanse på håndtering av vold når hun kom ut i arbeidslivet. Hun beskriver det slik:

I utdanningen hadde vi et emne som het sosioemosjonelle vansker, men jeg synes ikke vi fikk noe inngående kunnskap om temaet vold på en måte. Vi snakket om det, og hvorfor det kunne skje, men ikke noe spesielt om hvordan vi skulle håndtere det når det skjer. (Anna)

Camilla gir uttrykk for at hun savner mer kunnskap om håndtering av vold i utdanningen:

Jeg synes jo kanskje at det kunne ha vært litt mer fokus på dette i utdanningen som et, kanskje ikke et eget fag, men et tema da. For alle vil i en eller annen situasjon oppleve det, og jeg synes at vi får generelt lite informasjon om det. Men det gjelder jo ikke bare vold i skolen, det gjelder også mange andre ømfintlige tema. (Camilla)

6.3.2 Kunnskapen er praktisk

Intervjupersonene uttrykker også hvilken type kunnskap de har tilegnet seg i løpet av arbeidslivet. Kunnskapen de beskriver ser ut til å være erfaringsbasert, og mye praktisk kunnskap. De forteller blant annet at de har kunnskap fra *praktiske erfaringer*, gjennom blant annet konkret veiledning og kursing.

David forteller at han har blant annet vært på kurs i holding, og blitt kurset i hvordan man i størst mulig grad skal prøve å forhindre at man kommer i situasjoner hvor man trenger å bruke holding. I tillegg har han blitt kurset «*hvordan man tilnærmer seg slike situasjoner uten å virke provoserende, med dialog, og ved å holde seg på avstand*». Han uttrykker også at han finner støtte i handlingsplaner og prosedyrer som er laget i samarbeid med hjemmet.

Anna uttrykker at kunnskapen hun har om håndtering av vold i skolen har hun fått gjennom «*veiledning i arbeidslivet, handlingsplanen i kommunen og praktiske erfaringer rett og slett*». Hun forteller at hun tror at for eksempel vernepleiere har en mer systematisk opplæring og utdanning i hvordan man skal håndtere vold, og holder en knapp på å få inn deres kompetanse i skolen.

Camilla forteller at hun etter at hun ble ansatt har fått veiledning fra BUP, PP-tjenesten og deltatt på noen kurs. Hun sier at skolen har prøvd å få hjelp på området ved å for eksempel leie inn familietjenesten for å holde kurs for både ansatte og for foreldre. Men at hun føler at de på skolen generelt sett har fått lite konkret hjelp når det kommer til håndtering av vold. Likevel har skolen de siste to årene satt søkelys på og jobbet mye med dempende atferd, noe som hun føler at skolen har blitt ganske god på.

Bjarne forteller at de kunnskapene han har om håndtering av vold i skolen er erfaringer. Han sier at han har jobbet med elever som har vært voldelige i skolen ved flere tilfeller. I tillegg har han i likhet med andre også fått veiledning, og deltatt på et lite kurs i holdning. Han forteller at han har opplevd at det varierer fra skole til skole hvilke ressurser man har tilgjengelig dersom en voldssituasjon oppstår:

Der som jeg jobber nå har vi planer og opplegg om hvordan vi skal håndtere voldssituasjoner. På skolen hvor jeg arbeidet tidligere var det ikke noen struktur, planer eller noen spesielle fremgangsmåter rundt håndtering av vold. Da brukte jeg og læreren hverandre som ressurser og avlastet hverandre dersom det ble mye. (Bjarne)

6.4 Kompleksitet i voldssituasjoner: «hver situasjon er veldig individuell»

Dette temaet kom fram ved at flere av intervjupersonene fortalte at hver voldssituasjon er veldig *individuell*. Samtidig er både elever og lærere forskjellige, og har individuelle væremåter og reaksjoner. Dette gjør at vold i skolen i denne undersøkelsen fremstår som et veldig kompleks fenomen som viser seg i to ulike dimensjoner. 1) *Selve voldssituasjonen er kompleks og 2) håndteringen av voldssituasjonen blir kompleks.*

6.4.1 Voldssituasjonen er kompleks

David påpeker voldssituasjonens individualitet når det er snakk om evaluering i etterkant av en voldssituasjon. Han forteller at de ofte snakker om hva de kunne gjort annerledes, og hva de kan prøve neste gang, men at dette er *vanskelig* nettopp fordi at *hver situasjon er veldig individuell*. Anna understreker dette ved å si at «*alt er individuelt, bestandig*». Bjarne beskriver voldssituasjonens kompleksitet ved å uttrykke at det er flere forskjellige og ulike ting som kan være triggende for elever som utagerer. «*Det er mye i skoleverket som ikke alltid går overens med elevers forutsetninger*».

Camilla forteller om voldssituasjonens individualitet og kompleksitet ved å beskrive at det kan variere fra gang til gang om man føler at man har tilstrekkelig med kompetanse og ressurser for å håndtere situasjonen, nettopp fordi at situasjonene kan være så forskjellig:

Noen ganger har jeg følt at jeg har hatt tilstrekkelig med kompetanse og ressurser for å håndtere situasjonen, men det er klart at i de tøffeste situasjonene så følte jeg ikke det. Det kunne være så nytt og annerledes fra gang til gang, sånn at når en ting skjedde så var du på en måte forberedt på at en ting kunne skje, men så var det en ny, annen ting som skjedde ikke sant. (Camilla)

Camilla uttrykker også voldssituasjonens kompleksitet ved å fortelle at hun blant annet har stilt konkrete spørsmål i veiledning med andre instanser om hva hun skal gjøre i spesifikke voldssituasjoner, spørsmål som «*hva gjør jeg når?*», uten å ha fått noe konkret svar. Imidlertid har det blitt holdt kurs for å håndtere voldssituasjoner, men hun føler at det eneste de har fått beskjed om er å skrive rapporter og avvik. «*Men ikke sant man kan jo skrive rapporter opp og ned, men det hjelper jo på en måte ikke så mye. Det hjelper jo ikke eleven*».

Dette tolker jeg som at hver enkelt situasjon er så forskjellig, at det også er vanskelig for mer spesialiserte instanser slik som PP-tjenesten og BUP å gi konkrete svar på hvordan man skal håndtere en voldssituasjon. Dette er forståelig, men som Camilla selv påpeker så hjelper det ikke eleven å kun skrive rapporter og avvik på hendelsene.

6.4.2 Håndteringa av voldssituasjonen er kompleks

flere av intervjupersonene uttrykker at voldssituasjonens kompleksitet også medfører en kompleksitet i håndteringen. Det at hver enkelt situasjon er unik og forskjellig, medfører at hver voldssituasjon kanskje krever ulike måter å håndtere situasjonene på.

Anna forteller at hun i ulike voldssituasjoner har brukt forskjellig type kunnskap og kompetanse. Blant annet har boken «*kan de ikke bare ta seg sammen*» vært nyttig, *handlingsplanen*, samt *veiledning* fra andre instanser. Hun påpeker likevel at samarbeid med hjemmet er noe av det som har vært mest nyttig med tanke på håndtering av elevers individuelle atferd ved utagering. Hun forteller at foresatte kan komme med tilnærminger de ansatte «*aldri kunne ha lest seg til*», men som kan fungere veldig fint for akkurat den eleven.

Bjarne forklarer også hvordan håndteringen av vold er kompleks ved å fortelle at det ikke alltid er slik at man nødvendigvis er helt klar over akkurat hva det var som løste situasjonen heller:

En gang i en voldssituasjon så fikk jeg fjernet eleven fra situasjonen ved å ta hen med bort fra åstedet og skolen, og da ble eleven veldig rolig igjen. Uten at jeg hadde gjort noe spesielt, eller at vi hadde blitt enige om noen ting. Jeg vet ikke om det var noe jeg gjorde som roet ned situasjonen. Det ble på en måte plutselig bare sånn. Vi dro hjem og hadde det egentlig veldig fint resten av dagen.

Camilla beskriver kompleksiteten til håndteringen når hun forteller om de handlingsplanene de bruker i håndtering av vold i skolen. Hun forteller at hun synes at det kan virke som at man i utarbeidelse av handlingsplaner skriver om *ting*, og *ikke mennesker*. Hun påpeker at vi aldri kan vite sikkert hvordan en elev reagerer, og forteller at voldssituasjoner i skolen ofte kan starte som en elev-elev-situasjon, men utvikle seg til en elev-lærer-situasjon når læreren griper inn. Bjarne uttrykker denne typen kompleksitet ved å si at han i selve situasjonen egentlig tenker lite på handlingsplanen, men heller fokuserer på å være til stede i *der-og-da* situasjonen.

Dette tolker jeg som at handlingsplaner i seg selv kan være problematiske å utarbeide, og praktisere, nettopp fordi at hver enkelt situasjon er forskjellige og kan utvikle seg ulikt. Det er ikke bare elevenes reaksjoner som påvirker hvordan voldssituasjonen utarter, men også personalets. Intervjupersonene forteller om individuelle forskjeller i hvordan ansatte reagerer og håndterer voldssituasjoner, og at dette kan påvirke hvordan voldssituasjonen utarter. For eksempel uttrykker Camilla dette ved å påpeke at *alle har forskjellige grenser for hva man tåler og ikke*. Dette understreker også Anna i sitt intervju.

Jeg vil jo si at alle møter det litt forskjellig. Det spørs jo på hvilken måte man forstår problemene eleven står i da. Jeg tenker det har mye å si på en måte. Vi som er det nærmeste «teamet» vi forstår jo godt og møter det på en ganske grei måte. Andre som på en måte ikke kjenner elevene like godt kan jo reagere på et annet vis, og for eksempel si «nei sånn må du ikke gjøre», og dette kan jo for eksempel trigge det slik at det blir verre da. Så vi prøver jo på en måte å samordne alle voksne på samme plassen slik at vi reagerer likt. Men det kan nok være en triggende situasjon det at vi er mange forskjellige voksne på samme plass, pluss elever som reagerer på sine måter da. (Anna)

6.5 Oppsummering av funn

Funnene i dette kvalitative forskningsprosjektet er som sagt gjort med bakgrunn i kvalitative samtaleintervju, og analyse av den innsamlede dataen. Jeg har forsøkt å få frem deltakernes subjektive opplevelser for å få en dypere forståelse av det sosiale fenomenet vold i skolen. I følge Thagaard (2010) bygger fenomenologien på en antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter at den er. Vold er et objekt som ikke bare kan forstås ut fra sitt fysiske uttrykk som for eksempel slag eller spark. Voldsfenomenet består også av subjektive dimensjoner, som bare kan forstås gjennom kvalitative tilnærminger. Derfor har jeg forsøkt å få innsikt i virkeligheten av fenomenet vold i skolen ved å beskrive de felles trekkene ved deltakerens fortalte erfaringer av håndtering av vold (Thagaard, 2018). På denne måten har jeg ikke bare fått innsikt i de ansattes opplevelser ved håndtering av vold, men også en bredere forståelse av hva fenomenet vold i skolen er, ved å se på de egenskapene deltakerne beskriver at vold i skolen innebærer. Objektet vold i skolen er en del av deres virkelighet, som ikke bare består av egenskaper som at en elev slår en annen, men som skaper ulike erfaringer og følelser hos de ansatte.

For å presentere funnene i denne studien valgte jeg som vist ovenfor å dele inn i fire ulike kategorier som til stadighet dukket opp gjennom analysen av datamaterialet. Disse kategoriene var: *usikkerhet, krevende, kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet og kompleksitet i voldssituasjoner.*

Kategorien *usikkerhet* er inndelt i to ulike dimensjoner: 1) *Usikkerhet som følge av mangel på kunnskap om håndtering av vold i skolen og lovverket som gjelder,* og 2) *Usikkerhet som følge av et uklart lovverk.* Denne kategorien viser at ansatte opplever en følelse av usikkerhet i håndtering av vold på bakgrunn av blant annet lite fokus på vold i skolen i utdanning og lite opplæring i håndtering av vold og det lovverket som gjelder. Samtidig føler de ansatte en usikkerhet i håndtering av vold på bakgrunn av at det lovverket som gjelder virker veldig diffust. Dette funnet viser at deltakerne føler en usikkerhet med tanke på håndtering av vold, og ønsker mer fokus, kunnskap og kompetanse om vold i skolen, samt en tydeliggjøring av det juridiske lovverket som gjelder, som også omfatter de ansattes rettsikkerhet.

Kategorien *krevende* viser at alle informantene på ulike måter gir beskrivelser av håndtering av vold i skolen som krevende. Kategorien er delt inn i tre ulike dimensjoner. 1) *Subjektivt, emosjonelt krevende,* 2) *Kunnskapsmessig krevende* og 3) *Krevende for skolemiljøet.* Denne

kategori viser at de ansatte i skolen opplever håndtering av vold som krevende i form av at det består av flere moralske valg og emosjonelle reaksjoner som i etterkant sitter igjen hos dem. De ansatte føler også at det er krevende å håndtere vold fordi det er kunnskapsmessig krevende. Dette fordi det krever en helt egen forståelse av vold som fenomen og av eleven som utøver volden. Den tredje dimensjonen viser at de ansatte ser på håndtering av vold som krevende for skolemiljøet også. Både i form av at det påvirker elevene som utøver volden sosialt, tryggheten i klassen, og arbeidsmiljøet hos de ansatte.

Kategorien *kunnskap gjennom erfaring i arbeidslivet* gir et innblikk i de ansattes opplevelse av den kunnskapen de har, og hvilken type kunnskap de har. Denne kategorien viser at de ansatte har fått stordelen av den kunnskapen de har om håndtering av vold gjennom erfaringer i arbeidslivet og konkret veiledning. Samtidig ser vi at den kunnskapen de har nettopp derfor er mer praktisk orientert enn teoretisk. Denne kategorien er også delt inn i ulike dimensjoner :1) *Kunnskapen kommer i etterkant* og 2) *Kunnskapen er praktisk*. Denne kategorien viser antydninger til at de ansatte ønsker seg mer kunnskap om håndtering av vold før de havner i situasjoner hvor de trenger den. Samtidig ønsker de seg mer praktisk veiledning og kursing, men også teoretisk kunnskap om hva vold er og innebærer, samt hvordan man bør og ikke bør tilnærme seg elever som utagerer.

Til slutt tar kategorien *kompleksitet i voldssituasjoner* utgangspunkt deltakernes opplevelse av vold i skolen som et veldig komplekst fenomen, som dermed også fører til at håndteringen av volden er kompleks. Denne kategorien er derfor delt inn i de to dimensjonene: 1) *Voldssituasjonen er kompleks* og 2) *Håndteringen av volden er kompleks*. Her forteller deltakerne om hvordan hver voldssituasjon er veldig individuell, og at alle som er innblandet i voldssituasjonen kan reagere på ulike måter, noe som også gjør håndteringen kompleks. Alle har individuelle reaksjoner på vold, noe som medfører både at elever som utøver volden reagerer forskjellig, vitner til hendelsen reagerer forskjellig, og de ansatte som skal håndtere situasjonen reagerer forskjellig.

7.0 Drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å drøfte de funnene jeg kom fram til i lys av teorien som ble presentert tidligere. For å svare på problemstillingen «Hvordan erfarer de ansatte i skolen håndtering av vold» ønsker jeg i første del av drøftingen å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål under problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er basert på mine funn i analysedelen sett i lys av teori. De tre forskningsspørsmålene jeg ønsker å drøfte for å få svar på problemstillingen min er derfor: «Hvordan kan håndtering av vold påvirke skolemiljøet?», «Hva kreves av de ansatte for å håndtere vold i skolen?», og «Hvilke juridiske utfordringer står vi ovenfor ved håndtering av vold i skolen?». I del to av drøftingen ønsker jeg å diskutere eventuelle tiltak for å forbedre de ansatte i skolens håndtering av vold med bakgrunn i hvordan de ansatte i skolen i denne undersøkelsen opplever håndtering av vold.

7.1.1 Hvordan kan håndtering av vold påvirke skolemiljøet?

Resultatene på undersøkelsen antyder at håndtering av vold påvirker skolemiljøet på flere ulike måter som jeg ønsker å drøfte i denne delen av oppgaven. Som tidligere påpekt har jeg i dette forskningsprosjektet valgt å avgrense oppgaven til å handle om fysisk og materiell vold i skolen, og hendelser som skjer mellom elev-elev, og elev-lærer.

I analysen så vi at intervjupersonene ga uttrykk for at håndtering av denne typen vold påvirker skolemiljøet både i form av klassemiljø og arbeidsmiljø. Blant annet uttrykker informantene at de blir emosjonelt slitne, og at det kan være desto mer krevende i etterkant av situasjonen, enn i selve situasjonen. Altså gir de uttrykk for at håndteringen av vold, og det å stå i slike situasjoner påvirker dem psykisk, selv om det i intervjuet var snakk om fysisk og materiell vold, ikke psykisk. Dette samsvarer med Lillevik og Øien (2014) sin teori om at det er vanskelig å skille mellom psykisk og fysisk vold blant annet fordi fysisk vold vil kunne gi sterke psykologiske reaksjoner. En av informantene forteller blant annet om hvor viktig og nyttig hun tenker at evalueringsmøter i etterkant av voldssituasjonen er for de som har vært involverte. Hun tror at disse er avgjørende for å få ut de følelsene man sitter igjen med etter en voldssituasjon, og tenker at dersom de ikke hadde hatt disse møtene, ville hun blitt utbrent.

En annen måte informantene uttrykker at håndteringen av vold i skolen kan påvirke skolemiljøet er at det kan påvirke klassemiljøet. De uttrykker at det påvirker i den forstand at elevene kan bli utrygge og usikre på hvordan de skal forholde seg til elever som de vet kan utagere, og at selve utageringen kan få store sosiale konsekvenser for elevene som er utøvere. Det at voldssituasjonen har ettervirkninger både hos de ansatte og elevene er i overenstemmelse med Isdal (2000) sin teori, som antyder at voldens ulike aktører opplever, og knytter ulike følelser rundt voldssituasjonen. Han hevder blant annet at voldens offer ofte vil få de følelsesmessige reaksjonene i etterkant av volden. Dette fordi at instinktet i oss er slik at når man handler selvbeskyttende, er det ikke rom for følelser. Når man handler selvbeskyttende handler man gjerne uten å tenke, og den følelsesmessige reaksjonen kommer først i etterkant, når vi er trygge. I voldssituasjoner kan det dermed tenkes at både elever og personalet instinktivt kan handle selvbeskyttende dersom de er offer i en voldssituasjon. Her ser jeg en tydelig sammenheng med noen av intervjupersonenes uttalelser om at de i selve voldssituasjonen ikke tenker så mye på handlingsplanen, men

heller fokuserer på å være til stede der-og-da i situasjonen, og først i etterkant begynner å reflektere på hva som skjedde og hva som kunne ha skjedd.

Videre hevder Isdal (2000) at voldens observatør ofte får to etterreaksjoner av volden. Angst og sjokk på den ene siden, og skyldfølelse på den andre siden fordi at man eksempelvis føler at man ikke har grepet inn tilstrekkelig. I og med at jeg i denne oppgaven setter søkelys på voldssituasjoner som omhandler elev-elev og elev-lærer, kan deltakerne i denne oppgaven både ha opplevd vold som observatør og som offer. En av informantene påpekte nettopp at voldssituasjonene ofte kan starte som elev-elev situasjoner, men utarte til å bli elev-lærer situasjoner etter hvert som den ansatte griper inn i situasjonen. I disse tilfellene vil trolig den ansatte oppleve voldssituasjonen som både offer og observatør, og vil dermed kunne få etterreaksjoner både som offer og som observatør. I tillegg er det viktig å huske på at elever som selv ikke var innblandet i selve voldshendelsen kan være observatører, og at de dermed også kan få etterreaksjoner av voldshendelsen.

Måten deltakerne i en voldssituasjon opplever volden på, er altså med på å påvirke skolemiljøet. Når det kommer til voldens utøver, og dens reaksjoner, hevder Isdal (2000) at utøver i voldssituasjonen er fokusert på å gjenopprette maktbalanse fordi de selv føler seg krenket, og derfor ikke tenker på konsekvenser der og da. Imidlertid er ofte de langvarige konsekvensene for utøveren negative, og kan være blant annet selvforakt, skam, skyld og utrygghet. Denne teorien støttes også i mine funn da intervjupersonene uttrykker at utøveren ofte kan føle seg skamfull og liten i etterkant, og at det dermed ikke alltid er rom for at skolen kan gi negative konsekvenser, men heller må fokusere på å trygge utøveren. De negative sosiale og følelsesmessige konsekvensene er ofte nok i seg selv uttrykker deltakerne. Ogden (2008) bemerker at aggressiv atferd kan være et hinder for positive og nære relasjoner til jevnaldrende, i tillegg til at det kan virke forstyrrende på klasse miljøet. Deltakerne i dette forskningsprosjektet uttrykker at elever legger merke til mye mer enn hva man tror, og at selv om de som ansatte prøver å skjerme både utøver og observatører, ser de at vold og håndteringen av den har negativ innvirkning på klasse miljøet. Både med tanke på enkelte elever som er usikker på hvordan de skal forholde seg til elever som de vet kan utagere, og utøvere som i etterkant føler skyld og skam og dermed blir usikker på hvordan de skal forholde seg til resten av klassen. Isdal (2000) påpeker at når det er barn som utøver eller blir eksponert for vold så er det de voksnes ansvar å hjelpe barnet med å håndtere følelser knyttet til hendelsen og hjelpe barnet til gradvis ansvarlighet. Måten de ansatte møter og håndterer vold på, er dermed av stor betydning både for utøver, og for resten av elevene.

Dagens barn og ungdom tilbringer en stor andel av barndommen sin i skolen, noe som gjør at skolen i dag ikke lenger bare har ansvar for elvers fagkunnskap, men også for oppdragelse (Nordahl, 2005). Overordnet del av læreplanen tydeliggjør blant annet skolens ansvar når det kommer til elevenes sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2005). Med bakgrunn i dette vil måten skolen møter elevenes utfordringer på være av stor betydning for barns liv, og skolen kan fungere som både en beskyttelses- og risikofaktor i barns liv. Slik jeg tolker det, uttrykker informantene i dette forskningsprosjektet at de hele tiden streber etter å være en beskyttelsesfaktor for elevene sine, også når det kommer til vold i skolen. De forteller blant annet at de alltid i etterkant av voldssituasjoner reflekterer over hva de kunne ha gjort annerledes, hva de gjorde riktig, og hva de bør prøve neste gang.

Skolemiljøet påvirkes av skolens tilnærming til håndtering av vold og som nevnt i teoridelen finnes det flere ulike perspektiver å jobbe ut fra i pedagogikken. Intervjupersonene i denne studien uttrykker nettopp at ansatte møter, forstår og håndterer vold på ulike måter. Blant annet påpeker en at de ansatte har ulike grenser for hva de tåler og ikke. Deltakerne uttrykker også at de tror at ansattes ulike reaksjoner og håndtering også kan være en trigger for utagerende atferd som vold. På bakgrunn av dette forsøker de så godt det lar seg gjøre å samkjøre kollegiet, slik at de reagerer på og håndterer vold på mest mulig lik måte. Likevel føler den ene deltakeren at hun ofte må forsvare seg og måten hun håndterer vold på for kolleger, som kanskje ville håndtert situasjonen på en annen måte. Hun tenker at dette kan påvirke arbeidsmiljøet blant kolleger. Samtidig kan man trekke tråden til Haustätter (2007) sin teori om at ulike pedagogiske programmer og måter å se vansker på vil påvirke hvordan ansatte i skolen møter vansker, i dette tilfellet vold. Eksempelvis vil det være en vesentlig forskjell på om volden ses på et symptom på at noe er galt med eleven slik som i det patologiske programmet (Haustätter, 2007), eller om det ses på som et resultat av en mismatch mellom samfunnets krav og den evnen barnet har til å møte kravene slik som i det systemteoretiske perspektivet (Holland, 2013). Ulike måter å se vansker på, og ulike reaksjonsmønster påvirker underliggende hvordan man reagerer på og håndterer vold, noe som igjen påvirker skolemiljøet.

7.1.2 Hva kreves av de ansatte for å håndtere vold i skolen?

Funnene i dette forskningsprosjektet viser blant annet at deltakerne ser på vold i skolen som et komplekst fenomen, som er vanskelig å håndtere. Intervjupersonene uttrykker dette ved å blant annet fortelle at hver situasjon er veldig individuell noe som også fører til at hver enkelt voldssituasjon kan trenge individuell håndtering og oppfølging. De ansatte blir på grunn av dette usikker på når de skal gripe inn, hvordan de skal gripe inn og hva de kan og ikke kan gjøre. Ifølge Breakvell (1995) er det skillet mellom om skaden etter handlingen er tilsiktet eller tilfeldig som avgjør hvordan man skal reagere på volden. Sånn som jeg tolker det, dersom man skal følge Breakvell sin teori, vil man være nødt til å spørre elevene i etterkant av situasjonen hvorvidt hendelsen var tilsiktet eller ikke for å avgjøre hvordan skolen skal reagere, og hvilke konsekvenser hendelsen skal få. Imidlertid hevder Isdal (2000) at voldsutøver og voldsutsatte nødvendigvis ikke trenger å knytte volden opp mot et ønske om å skade, men tvert imot tenke at volden ble utført med «god hensikt». Dersom hendelsen var tilsiktet, men med «god hensikt» hvordan skal man da reagere?

Intervjupersonene gir som nevnt uttrykk for at alle voldssituasjoner er veldig individuelle, og at det i noen tilfeller ikke er rom for konsekvenser for utøveren, selv om skaden etter handlingen var tilsiktet. En informant forteller at det største tiltaket de gjør er å prøve å trygge eleven ved å prøve å vise forståelse og å utstråle voksenhet og styrke, selv om de ansatte også er stresset på innsiden. Intervjupersonen forteller at hun prøver å unngå ord som «slutt» og lignende, fordi hun tror at det uansett ikke vil hjelpe eleven, men heller trigge til å gjøre situasjonen verre. Hun tror at det ofte kan være et triks å prøve å «fjerne» den typiske pedagogrollen, og bli litt jevn gammel for å prøve å oppnå at eleven føler seg forstått. Denne måten å håndtere vold på samsvarer med Isdal (2003) som hevder at vold og aggresjon må betraktes som et symptom på at noe er galt, og at den voksnes jobb dermed er å prøve å forstå og håndtere årsaken til symptomet. Han påpeker videre at dersom den voksne bare er opptatt av å disiplinere barnet kan dette fort bli galt fordi personen blir ikke hjulpet kun ved å stoppe å reagere. Ifølge Isdal sin teori kan det tenkes at dersom den voksne er mer opptatt av å disiplinere enn å prøve å forstå symptomet, så vil skolen kanskje opptre mer som en risikofaktor enn en beskyttelsesfaktor for eleven, med

tanke på videre utagering og utøvelse av vold. I systemteoretisk perspektiv er det viktig å analysere konteksten grundig før man setter i verk tiltak. Ved å ha en sirkulær årsaksforståelse ser man på årsak og virkning som noe som gjensidig påvirker hverandre og kan ikke konstatere sikkert hva som er årsak og hva som er virkning (Holland, 2013). Dermed kan det like gjerne settes inn tiltak overfor den voksne, i relasjonen de imellom, eller i systemet som hos barnet. Her ser man også et tydelig eksempel på at måten man ser vanskene på, påvirker hvordan man møter og håndterer vanskene. Problematferd vil ifølge Ogden (2015) forekomme periodevis i livet til alle barn, men kan komme i ulike grader av alvorlighet, og er i de fleste tilfelle forbigående og ikke bekymringsfullt. Dette samsvarer med deltakernes uttalelser om at kompetanse om håndtering av vold er noe de absolutt trenger, fordi at alle skoleansatte vil oppleve utagerende atferd i skolen en eller annen gang. Intervjupersonene i dette forskningsprosjektet uttrykker et ønske om mer fokus og kompetanse på feltet, både i utdanning og i arbeidslivet. De uttrykker at den kompetansen de har om håndtering av vold har kommet i etterkant av at de har opplevd voldssituasjoner, og at den dermed er erfaringsbasert og praktisk som en følge av å ha blitt «kastet» ut i slike situasjoner i arbeidslivet. Dette, samt deltakerens uttrykk for usikkerhet med bakgrunn i mangel på kunnskap om håndtering av vold og lovverket, samsvarer med arbeidstilsynets undersøkelse der informantene uttrykker at de mangler kunnskap om håndtering av vold og regelverket som medfølger (arbeidstilsynet, 2018)

Deltakerne beskriver videre håndtering av vold i skolen som svært *krevende*. Både kunnskapsmessig, emosjonelt og krevende for skolemiljøet. En av intervjupersonene påpeker at hun tror det er viktig at skoler ansetter personell som har den kunnskapen og den kompetansen som trengs, der det trengs. Hun tror at dersom skoler ikke gjør dette, kan de forverre situasjonen både for elever og for ansatte. Holland (2013) påpeker at desto mer utfordrende atferd barnet har, jo mer voksenferdigheter kreves. Samtidig rangerer Ogden (2015) vold som noe av den mest alvorlige atferdsproblematikken. På bakgrunn av dette bør det vel egentlig være ganske selvsagt at håndtering vold i skolen krever voksenferdigheter i stor grad. Jeg anser det derfor som et lite tankekors at de ansatte uttrykker at de ikke føler at de har tilstrekkelig med kompetanse i håndtering av vold, samtidig som vold er kategorisert som noe av den mest alvorlige atferdsproblematikken.

Deltakernes ønske om mer kompetanse om håndtering av vold i skolen kan ses i sammenheng med Holland (2013) sin systemteoretiske teori hvor utfordrende atferd blir sett på som en konflikt mellom samfunnets krav og forventninger til barnet og barnets vilje eller evne til å møte kravene/forventingene. I systemteoretisk perspektiv anses skolen som et system med mennesker som gjensidig påvirker hverandre, derfor er tanken at endring i den voksnes atferd også fører til endring hos barnet. Samtidig kan man også her trekke tråden til Nordahl (2005) sin teori om at skolen kan virke som en beskyttelses og/eller risikofaktor for barnet. Her vektlegges det også at måten den voksne møter barnets vansker på, påvirker hvordan vasken utvikler seg for barnet. Det ønskelige er at skolen skal virke som en beskyttelsesfaktor for barnets vansker og hjelpe barnet til å håndtere og forebygge vanskene (her vold). Imidlertid kan skolen også være en trigger for vanskene og bidra til en negativ utvikling dersom de har manglende kompetanse på hvordan de skal møte eleven.

7.1.3 Hvilke juridiske utfordringer står vi ovenfor ved håndtering av vold i skolen?

I analysen ser vi at deltakerne beskriver flere juridiske utfordringer når det kommer til håndtering av vold i skolen. Blant annet ønsker deltakerne seg klarere og tydeligere retningslinjer som gjelder håndtering av vold i skolen, også på juridisk nivå. De forteller at de kan føle seg usikker på hva det kan og ikke kan gjøre når det kommer til håndtering av vold, og at de er usikre på når de kan gripe inn og ikke. En av deltakerne forteller at hun blir usikker fordi hun føler at de ansatte i skolen ikke har lovverk som beskytter dem på samme måte som elevene har. Hun kjenner til nødvergeloven, men synes samtidig at den er veldig diffus, noe som fører til en usikkerhet på når hun kan gripe inn og ikke.

Opplæringsloven (1998, §9 A2-4) sikrer elevene rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Den nevner blant annet at skolen skal ha nulltoleranse for vold, og at de som arbeider på skolen har en aktivitetsplikt for å sikre dette. På denne måten er elevene «beskyttet» mot vold og de ansatte er pliktige til å gripe inn mot volden. På den andre siden har man arbeidsmiljøloven som skal beskytte de ansatte. Arbeidsmiljøloven understreker at arbeidstakere skal sikres et arbeidsmiljø som innebærer full trygghet mot psykiske og fysiske skadevirkninger, og skal så langt som mulig beskyttes mot vold og trusler (Arbeidsdepartementet, 2005). Slik jeg tolker det er det dermed et lite paradoks mellom opplæringsloven og arbeidsmiljøloven. Trolig vil det oppstå problemer med å etterfølge begge disse lovene under en voldssituasjon spesielt hvis situasjonen er mellom elev og lærer. Med bakgrunn i dette er det kanskje naturlig at det kan oppstå følelser slik som usikkerhet for hva de kan gjøre blant ansatte i skolen. Som en god pedagog er man «programmert» og motivert, så vel som pliktig til å sikre elevenes sikkerhet, men samtidig vil man ifølge Isdal (2000) som offer i en voldssituasjon automatisk handle selvbeskyttende.

Både arbeidsmiljøloven og opplæringsloven legger føringer for arbeidsgiver/skoleleder med tanke på deres plikt for å tilse at de ansatte har nødvendig opplæring og kompetanse. Opplæringsloven understreker at de som ansettes skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (Opplæringsloven, 1998) (Arbeidstilsynet, 2009). Intervjupersonene gir imidlertid uttrykk for at de har fått opplæring i lovverket rundt voldssituasjoner av ulik grad. Tre av deltakerne uttrykker at de ikke har fått noe særlig opplæring i de juridiske retningslinjene, men at de har lest seg opp litt selv på blant annet nødvergeloven fordi de har sett behovet for det. Den siste deltakeren forteller at han har deltatt på kurs, veiledning og foredrag om lovverket og føler seg ganske komfortabel med tanke på dette. Den sistnevnte deltakeren er også den som har lengst erfaring i skolen. Det at denne deltakeren uttrykker minst usikkerhet kan kanskje ses i sammenheng med at flere av deltakerne forteller at mesteparten av kunnskapen de har om håndtering av vold er kommet i etterkant av at de har startet yrkeskarrieren, og at «veien blir til mens de går». Det er derfor naturlig å tenke at deltakeren som har lengst erfaring også kan ha deltatt i flere kurs, og fått mer veiledning enn deltakerne som ikke har like lang arbeidserfaring.

Opplæringsloven inneholder ikke hjemmel til å bruke tvang. Den åpner derimot for bruk av makt uten tvang, som innebærer blant annet at man kan be en elev om å forlate klasserommet og lede eleven forsiktig ut av klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Men hva om eleven fysisk nekter å gå ut av klasserommet? Dersom dette skjer er kanskje de ansatte i skolen nødt til å bruke fysisk makt for å fjerne eleven fra en situasjon som kan være skadelig for eleven selv, eller andre. Opplæringsloven gir som sagt ikke hjemmel for

dette, men i slike situasjoner kan straffeloven gi rom for bruk av fysisk makt, ved å bruke nødverge eller nødrett (straffeloven, 2005). Det er denne delen av straffeloven deltakerne påpeker at de synes er diffus. Nødrett er når en handling som ellers ville vært straffbar er lovlig, fordi handlingen foretas for å redde liv, helse, eller eiendom fra skade som ikke kan avverges på en annen rimelig måte (Straffeloven, 2005). Nødverge er handlinger som ellers ville vært straffbare, men som er lovlig fordi de blir foretatt for å avverge et ulovlig angrep mot en selv (straffeloven, 2005). Altså vil ansatte i skolen ifølge straffeloven kunne bruke nødretten når de griper inn i vold mellom to elever, og/eller nødverge for å beskytte seg selv dersom det er nødvendig. Vurderingen av hva som er et ulovlig angrep og hva man skal gjøres må vurderes skjønnsmessig i det enkelte tilfellet (straffeloven, 2005). Det er nok dette punktet som kan skape usikkerhet for de ansatte i skolen. Hva kan defineres som et ulovlig angrep og hva er det som skal gjøres?

Deltakerne i dette forskningsprosjektet uttrykte at de var godt kjent med den kommunale handlingsplanen, men uttrykte likevel usikkerhet i håndtering av vold i skolen. Det kan være flere grunner til dette, men en forståelse er at selv om handlingsplanen er klar, er det vanskelig for personalet å ta disse skjønnsmessige vurderingene i hvert enkelt tilfelle, om de kan handle ut fra nødrett og/eller nødverge.

En av deltakerne fortalte at han føler rettssystemet står lærere veldig svakt. Han uttrykker at han støtter opplæringsloven §9A som gjelder mobbing og krenking i skolen fordi han synes at den gjør mye bra for elevene. Imidlertid påpeker han at han synes at den mangler et punkt som får inn selve læreren som et supplement til den nåværende loven. Han forteller at han kan føle seg litt handlingslammet som følge av systemet, blant annet på grunn av lærerens mangel på rettsikkerhet. Han forteller videre at det er et system hvor det at eleven skal bli hørt står veldig sterkt, men tenker at dette ikke er det samme som at man alltid skal gjøre slik som eleven sier fordi eleven ikke alltid vet sitt eget beste. Likevel kan det bli brukt mot lærer at eleven ikke blir hørt, hvis man ikke gjør som eleven sier. Samtidig kan det meldes saker til fylkesmannen, uten at læreren som er en del av saken får noe innsyn eller får muligheten til å bli hørt.

Slik jeg tolker dette, kan det virke som at deltakerens følelse av å stå svakt i rettssystemet også fører til en usikkerhet på hvordan man kan, og ikke kan håndtere vold. Dersom en lærer for eksempel ser seg nødt til å fysisk fjerne en elev fra en voldssituasjon, fordi eleven nekter å gå vekk frivillig kan dette juridisk sett støttes ved at læreren bruker nødretten for å beskytte både eleven selv og andre elever mot mulig skade. Likevel støttes ikke denne handlingen i opplæringsloven, og dersom eleven eller foresatte hevder at eleven ikke har blitt hørt, står læreren nesten på bar bakke. Dette fordi opplæringsloven er slik at dersom en elev hevder at hen er blitt mobbet eller krenket, så skal det ikke stilles spørsmål ved elevens subjektive opplevelse av det å føle seg krenket. Er dette alltid riktig overfor andre elever eller ansatte i skolen? Dersom den ansatte i eksempelet ovenfor har en annen opplevelse av situasjonen og hevder at hen ikke har krenket eleven, hva da? Er det slik at elevens opplevelse av situasjonen alltid er riktig? Teoretisk sett ser man at de ulike aktørene i en voldssituasjon ifølge Isdal (2000) har ulike opplevelser og følelser knyttet til voldssituasjonen, og at utøveren ofte er den som opplever det snevreste bildet av selve voldssituasjonen. I tillegg er det slik at når det er barn som er utøver eller er eksponert for vold er det den voksnes ansvar å hjelpe barnet med å håndtere følelser rundt hendelsen, og

hjelpe barnet til gradvis ansvarlighet. Det kan tenkes at rettssystemet rundt lærere, slik det er i dag, kan legge en demper for skolen sine muligheter til å faktisk være en beskyttelsesfaktor mot vold. Et viktig poeng er også at ifølge Isdal (2000) så avler vold, vold. Med bakgrunn i dette kan man spekulere i om en av årsakene til at vold er et økende problem i norsk skole i dag, kan være mangel på juridisk dekning for å gripe inn for de ansatte.

7.2 Forslag til tiltak for å forbedre håndtering av vold i skolen

Selv om utgangspunktet for denne oppgaven var å få et innblikk i de ansattes erfaringer med håndtering av vold i skolen, ser jeg nå, etter å ha analysert datamaterialet en mulighet til å også komme med forslag til hvordan man kan forbedre de ansatte i skolen sin evne til å håndtere vold bedre. Dette forskningsprosjektet viser i bunn og grunn at de ansatte i skolen opplever at håndtering av vold i skolen påvirker skolemiljøet negativt, at det krever mye voksenferdigheter, og at det innebærer juridiske utfordringer som påvirker håndteringen av vold i skolen. Med bakgrunn av disse funnene, er det naturlig å tenke at det kan være et poeng å også ta utgangspunkt i disse problemområdene dersom man skal kunne forbedre de ansatte i skolen sin evne til å håndtere vold.

7.2.1 Hvordan begrense den negative påvirkningen håndtering av vold kan ha på skolemiljøet?

Funnene viser at usikkerheten blant de ansatte blant annet fører til en følelse av utrygghet både i kollegiet og blant elevene på skolen. Her kan det tenkes at det å hjelpe de ansatte til å bli mer sikker i håndteringen kan være et godt tiltak for å begrense den negative påvirkningen håndtering av vold i skolen kan ha på skolemiljøet. De ansatte gir selv uttrykk for at de ønsker mer kunnskap og kompetanse om vold i skolen, samt tydeligere retningslinjer, noe som kan tenkes å bidra til å forebygge usikkerhet i voldssituasjoner blant de ansatte, samt en mer forutsigbar og tryggere hverdag for elevene. Isdal (2003, s. 15-16) hevder at selv om de fleste skolene er tydelige på at vold er noe som ikke tillates brukes det lite tid på å bli enige om hva vold er, både voksne imellom og med elever. Han hevder videre at skolens holdninger til vold påvirker dens praksis, og at det dermed er viktig at skolen vet hva vold er, og hvordan det defineres. Med bakgrunn i dette kan det tenkes å være avgjørende med en kompetanseheving blant de ansatte om vold i skolen, og at skolen jobber for felles holdninger mot vold i skolen både blant ansatte og elever. Et forslag er at de ansatte i skolen kan delta i kurs som inneholder teoretisk kunnskap som definisjoner av vold, ulike måter å se og møte vold på, kunnskap om de ulike aktørene og mulige ettervirkninger av vold, og at de på denne måten får større innsikt i hvordan man kan og bør håndtere vold. Vold i skolen bør bli et mer sentralt tema generelt i samfunnet og spesielt i utdanningen til yrker som krever håndtering av vold i skolen. De ansatte uttrykker at mye av den kunnskapen de har om håndtering av vold er erfaringsbasert, og kommer i etterkant av voldssituasjoner. Selv om erfaringer er viktige, fordi håndtering av vold består av praktiske handlinger, er det også viktig med underliggende teoretisk kunnskap, for å forstå fenomenet vold. Kursing kan eksempelvis bestå av både en teoridel, og en mer praktisk del med «øvinger» og rollespill.

7.2.2 Hvordan bidra til å gjøre håndtering av vold i skolen mindre krevende?

Funnene i dette forskningsprosjektet indikerer at de ansatte opplever håndtering av vold som emosjonelt krevende. Dette støttes i teorien til Isdal (2000) som hevder at vold ofte medfører ettervirkninger i form av forskjellige etterreaksjoner hos de ulike aktørene i voldssituasjonen. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at arbeidet i etterkant av en voldssituasjon er like viktig som selve håndteringen av situasjonen der og da. Flere av deltakerne påpekte viktigheten av evalueringsmøte i etterkant av voldssituasjoner for få snakket om blant annet følelser knyttet til hendelsen. På bakgrunn av Isdal sin teori og deltakerens uttalelser er det viktig at skoleleder gir rom og tid for slike debrifing møter, og at de også har et slags kriseteam tilgjengelig i svært alvorlige saker. Med bedre kunnskap om voldens påvirkningskraft i form av ulike reaksjonsmønstre og ettervirkninger kan det også tenkes at de ansatte er mer forståelsesfulle overfor hverandres måte å reagere på. Når det er sagt så er det ikke bare de ansatte som kan ha etterreaksjoner av volden. Elever kan også være både offer, utøver eller observatører i voldssituasjoner og vil dermed også kunne oppleve etterreaksjoner og sitte igjen med vonde følelser knyttet til voldssituasjonen. Derfor er det også viktig at skoleleder og de ansatte gir rom og tid til, samt hjelper elver med å bearbeide voldssituasjonen i etterkant.

Funnene i dette forskningsprosjektet viser også at de ansatte i skolen opplever at håndtering av vold krever mye voksenferdigheter fordi at hver situasjon er veldig individuell. For å bedre kunne håndtere denne kompleksiteten kan det tenkes at nettopp kunnskap om de ulike pedagogiske programmene å se vansker ut ifra, samt kunnskap om ulike måter å se og møte fenomenet vold på kan være til hjelp. Et annet tiltak kan være godt foreldresamarbeid, og gode samtaler og avtaler med elever som kan vise voldelig atferd. Intervjupersonene nevner blant annet at godt foreldresamarbeid er nyttig i håndtering av vold fordi foresatte kan komme med individuelle metoder som fungerer for deres barn, som de aldri kunne lest seg til. Dette viser nok en gang kompleksiteten av håndtering av vold. Ulike personer kan ha behov for å bli møtt på forskjellige måter. Det kan derfor tenkes at det kunne vært interessant og nyttig å også snakke med elevene som har en tendens til å vise utagerende atferd om hvordan nettopp de ønsker å bli møtt. Hva føler de at hjelper for å roe situasjonen, og hva føler de at kan virke provoserende? På denne måten vil de ansatte i skolen kunne få innsikt i elevenes subjektive følelser når det kommer til utagering, og kanskje også komme lenger i veien med å forstå og hjelpe barnet til gradvis håndtering og ansvarliggjøring. Samtidig kan slike samtaler med elevene også tenkes å være behjelpelig med tanke på refleksjoner over egne personlighetstrekk og handlingsmønstre som kan virke forebyggende eller provoserende for eleven.

7.2.3 Hvordan hjelpe ansatte med å stå i de juridiske utfordringene håndtering av vold innebærer?

Undersøkelsen viser at håndtering av vold bærer med seg juridiske utfordringer. For det første er det viktig at de ansatte i skolen får opplæring i det lovverket som gjelder når det kommer til håndtering av vold i skolen. Dette fordi juridiske avklaringer som nevnt tidligere, setter rammer for hvordan de ansatte kan og vil håndtere vold i skolen. Et annet poeng er at det trengs en holdningsendring som medfører at de ansatte i skolen tør å bruke jussen, uten å føle at man velger bort pedagogikken. For å være profesjonelle aktører i yrket vårt, må vi

kunne bruke både juss og pedagogikk uten at den ene utelukker den andre (Ulvestad, 2019).

De ansatte i skolens erfaringer med håndtering av vold antyder at det trengs en oppklaring når det kommer til lovverket. Lovverket virker uklart og selvmotsigende for deltakerne. Det er vanskelig å skulle følge retningslinjer og lovverk som man er usikker på hva betyr. De juridiske retningslinjene som er i dag, bygger på flere skjønnsmessige vurderinger som må tas der og da i hvert enkelt tilfelle. Blant annet innebærer både bruk av nødrett og nødverge at man selv må vurdere hva som er et ulovlig angrep og hvordan man skal håndtere situasjonen (straffeloven, 2005). Samtidig er det ifølge Isdal (2000) lite rom for tenking i en voldssituasjon. Man handler ofte impulsivt i selvforsvar. For å være rustet til å ta disse skjønnsmessige vurderingene hver voldssituasjon innebærer, vil den nok en gang være viktig at den ansatte har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse om vold og lovverket som gjelder. Ifølge Netland (2019) er det viktig at skolen har gode rutiner og prosedyrer som bidrar og sikrer at de skadeavvergende tiltakene er forholdsmessige, forutsigbare og forsvarlige. Samtidig er det ikke til å skyve under en stol at det trengs en tydeliggjøring av lovverket fra stortinget sin side, og kanskje også noen tilføyelser i lovverket som definerer lærerens rettsikkerhet. Vold i skolen er som sagt et veldig komplekst fenomen, og håndteringen av vold innebærer skjønnsmessige og individuelle vurderinger. Da er det viktig at de ansatte i skolen har en rettsikkerhet som sikrer at de blir støttet i disse vurderingene, og ikke risikerer å miste jobben for å ha grepet inn i en voldssituasjon som var mulig skadelig for seg selv, utøver og andre elever. De ansatte er jo, tross alt, også lovpålagt å gripe inn gjennom aktivitetsplikten (Opplæringsloven,1998).

8.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling «Hvordan erfarer ansatte i skolen håndtering av vold?» I utførelsen av dette prosjektet har jeg valgt å benytte en kvalitativ intervjuundersøkelse. Med hermeneutikken og fenomenologien som tilnærming har jeg ved hjelp av fire ansatte på samme barneskole forsøkt å få innsikt i deres erfaringer med håndtering av vold i skolen. I dette avsluttende kapittelet ønsker jeg først å gi en oppsummering av funnene, og hva jeg har kommet frem til ved å diskutere disse i lys av teori. Videre vil jeg reflektere rundt studiens begrensninger og komme med forslag til videre forskning. Til slutt ønsker jeg å dele noen avsluttende refleksjoner.

8.1 Oppsummering og et blikk på tidligere forskning

Deltakerne har i dette forskningsprosjektet delt sine erfaringer med håndtering av vold i skolen. Deltakerne beskrev at håndtering av vold i skolen medfører blant annet usikkerhet blant de ansatte med bakgrunn i mangel på kunnskap og uklare juridiske retningslinjer. Videre beskrev de håndtering av vold i skolen som krevende både kunnskapsmessig, emosjonelt og krevende for skolemiljøet. I tillegg opplyser de om at den kunnskapen de har om vold i skolen er kommet i løpet av arbeidslivet, og kommer blant annet fra direkte veiledning, erfaringer, kursing eller lesing på eget initiativ. Deltakerne beskriver vold i skolen som et veldig komplekst fenomen, som på bakgrunn av dette også er veldig vanskelig å håndtere.

I likhet med den kvantitative årsrapporten fra utdanningsetaten (2018) indikerte også min kvalitative studie at vold i skolen er noe som både assistenter, undervisningspersonell, lærere og spesialpedagoger er utsatt for. I tillegg uttrykker også deltakerne i denne undersøkelsen i likhet med arbeidstilsynet (2018) at de mangler kunnskap om håndtering av vold, samt regelverket rundt vold i skolen.

Oppgavens funn ble til syvende og sist at vold i skolen er et komplekst fenomen som krever mye voksenferdigheter, innebærer flere juridiske utfordringer og kan ha en negativ innvirkning på skolemiljøet, både kollegialt og blant elevene. Med utgangspunkt i deltakernes beskrivelser av hvordan de erfarer håndtering av vold i skolen kom jeg videre med noen forslag til løsninger for hvordan vi kan bidra til å gjøre de ansatte i skolen bedre rustet til å håndtere vold i skolen. Det er likevel viktig å nevne at denne oppgaven, i tråd med hermeneutisk fenomenologisk ståsted, er basert på deltakernes opplevelser og mine tolkninger av dem. Dermed kan jeg ikke med sikkerhet si at disse funnene er relevante i andre sammenhenger. Likevel kan det tenkes at de erfaringene disse deltakerne har med håndtering av vold i skolen, kan ha en overføringsverdi for andre skoleansatte.

Alt tatt i betraktning så er vold et økende problem i norsk skole som på en eller annen måte må håndteres. Det er derfor viktig at det settes søkelys på fenomenet, slik at de ansatte i skolen kan få den kunnskapen og de rettighetene de trenger for å sikre elevens rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998).

8.1 forskningsprosjektets begrensninger og videre forskning

Det er viktig å påpeke at med bakgrunn i dette forskningsprosjektets begrensninger så må funnene tolkes med forsiktighet. Studien er, som nevnt tidligere basert på fire ansatte i skolens erfaringer med vold i skolen og det er derfor kun deres erfaringer jeg kan si noe om. Deltakerne var alle ansatt ved samme skole, dermed kan det også tenkes at dersom jeg hadde inkludert flere deltakere fra ulike skoler ville jeg ha fått andre svar, og resultatene i dette forskningsprosjektet kunne ha blitt annerledes. Dette er faktorer som kanskje kan være begrensende med tanke på overførbarheten til andre kontekster.

Det kan også tenkes at det at intervjuene ble gjennomført ved videosamtaler kan virke begrensende for forskningsprosjektets bekreftbarhet. Ved videosamtaler fikk jeg ikke like nær kontakt med deltakerne som ifølge Thagaard (2018) er ønskelig i kvalitativ forskning. Blant annet kan det være at for eksempel kroppsspråk på et vis gikk litt tapt, fordi man ikke ser et fullstendig bilde av deltakerne i en videosamtale, men kun ansikt. Det kan også være at jeg har mistolket noen uttalelser som deltakerne kom med. Jeg kan bare håpe at min tolkning av data gjenspeiler den virkeligheten deltakerne erfarer ved håndtering av vold i skolen.

Jeg har som tidligere fortalt, forsøkt å sette mine forforståelser til side i dette forskningsprosjektet og sette søkelys på deltakernes erfaringer med håndtering av vold i skolen. Likevel tenker jeg i tråd med en hermeneutisk tilnærming at min forforståelse er unngåelig, og vil farge min fortolkning av deltakerens erfaringer. Følgelig er ikke denne oppgaven noe fasitsvar på hvordan ansatte i skolen opplever håndtering av vold, men en av mange måter å erfare fenomenet vold i skolen på.

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg satt meg inn i og forsøkt å forstå et ganske stort og dagsaktuelt tema. Jeg har sett på tidligere forskning, og lest veldig mye teori om temaet vold og vold i skolen. Likevel tenker jeg at det fortsatt er mye om temaet vold i skolen jeg kunne tenkt meg å undersøke nærmere og få større innsikt i. Vold er et relasjonelt fenomen som må ses fra flere sider dersom det skal kunne forstås og håndteres på riktig måte. I dette forskningsprosjektet har jeg sett på vold i skolen fra de ansattes perspektiv, og ikke elevenes. Jeg tenker derfor at det med videre forskning kunne vært interessant å sette søkelys på hvordan elever som viser utagerende og voldelig atferd selv ønsker å bli møtt. Hva beskytter mot videre utagering, og hva virker provoserende? Det kunne vært interessant å se på om det finnes noen likheter her som eventuelt kunne bidratt med å utforme handlingsplaner, eller om vold faktisk er et så komplekst fenomen at det ikke er noen likhetstrekk i hvordan disse elevene ønsker å bli møtt og forstått.

8.2 Avsluttende refleksjoner

Selv om det å håndtere vold absolutt ikke er skolens hovedoppgave, ser man likevel at vold i skolen er et økende problem. Kunnskap og kompetanse om vold og de juridiske retningslinjene håndtering av vold innebærer blir dermed til stadighet mer og mer viktig for de ansatte i skolen. Jeg håper at dette forskningsprosjektet med sin kvalitative tilnærming vil bidra til å sette vold i skolen i et litt nytt perspektiv hvor man også forsøker å forstå det sosiale fenomenet vold i skolen. Vold i skolen er noe både ansatte og elever i dagens skole

må forholde seg til, dermed er det viktig at det også settes ord på følelsene og opplevelsene rundt fenomenet, og at vold i skolen ikke bare blir sett på kvantitativt, ved tall og statistikk.

Litteraturliste

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8loven>
- Arbeidstilsynet. (2019). *Skolene må jobbe bedre med å forebygge vold og trusler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/skolene-ma-jobbe-bedre-med-a-forebygge-vold-og-trusler/>
- Bemak, F., & Keys, S. (2000). *Violent and Aggressive Youth: Intervention and Prevention Strategies for Changing Times*. Thousand Oaks: Crowin press, Inc.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: En analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforl.
- Breakwell, G., Skumsnes, A., & Elgarøy, S. (1995). *Møte med fysisk vold i den profesjonelle hverdag*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Damsgaard, H.L., & Kokkersvold, E. (2011). *Skolen som risiko- eller beskyttelse*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-risiko--eller-beskyttelse/>
- Dahl, Ø., Kilskar, S. S., Wærø, I. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen: Analyse av proaktiv og reaktiv håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune (PROREAKT) (SINTEF rapport 09/2019)*. Hentet fra <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISTin+1742316>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hausstätter, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Isdal, P., Thilesen, R., Andreassen, S., Kommunenes sentralforbund, & Norge Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lillevik, O., & Øien, L. (2014). *Miljøterapeutisk arbeid i møte med vold og aggresjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., Sørli, M-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T., Nordahl, T., Sørli, M-A., Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging om mestring i skolen: Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Netland, S. G. (2019). *Slik kan man forebygge bruk av tvang og makt i undervisningen for elever med utviklingshemming og utfordrende atferd*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-vold-i-skolen/slik-kan-man-forebygge-bruk-av-tvang-og-makt-i-undervisningen-for-elever-med-utviklingshemming-og-utfordrende-atferd/174687>
- Nordahl, T. (2005) Skolens møte med utsatte barn og unge. *Risikoutvikling, tilknytning, omsorgssvikt og forebygging-Nova rapport 7/2005 (S.107-123)*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Risikoutviklingtilknytningomsorgssviktoforebugging_000.pdf
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget
- Silverman, D. (2014) *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: SAGE.
- Straffeloven. (2005). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.Utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulvestad, R. (2019), 01.april). *Du skal ikke tåle vold og trusler så inderlig vel*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-laereryrket-opplaeringslovens-9a/du-skal-ikke-tale-vold-og-trusler-sa-inderlig-vel/168616>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/#1-Skolens-omsorgsplikt>
- Utdanningsetaten (2018). *Vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i Osloskolen*. Hentet fra <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/arsrapport-2018---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-og-elever-i-osloskolen.pdf>
- WHO. (2005). *Injuries and violence in Europe Why they matter and what can be done*. In W. H. O. Europe (Ed.). Danmark.
- With, M.,L. (2018). *SSB analyse 2018/22: Vold, trusler og trakassering i arbeidslivet*. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/kvinner-og-menn-i-helseyrker-moter-mest-vold-og-trusler>

Vedlegg

Følgende vedlegg er inkludert i masteroppgaven:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1:

Intervjuguide

Dette er kun ment som en veiledende guide. Hovedspørsmål er markert med tykk skrift, med oppfølgingsspørsmål under.

Introduksjon

- Introduksjon av meg selv og masteroppgaven min
- Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeskjema/erklæring
- Hvis du opplever at noe er uklart kan du gjerne spørre underveis. Formålet med dette intervjuet er å få fram din opplevelse av en voldssituasjon, ikke en beskrivelse av selve voldssituasjonen.
- Gjerne svar så utfyllende som mulig
- Men husk på taushetsplikten! Vi har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det er derfor viktig at identifiserbare opplysninger slik som navn, kjønn, alder, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser må utelates.
- Har du noen spørsmål før båndtaker settes på?

Innledende spørsmål

- **Hvor lenge har du arbeidet i skolen?**
- **Hvilken utdanning har du, og hvorfor ønsket du og ta akkurat denne utdanningen?**
- **Hvilken stilling har du i skolen per dags dato?**
- **Hva liker du best med yrket?**

Fordypende spørsmål

Kompetanse

- Hvilke kunnskaper har du om håndtering av vold i skolen?

- Hvilke ressurser har du tilgjengelig dersom en voldssituasjon oppstår?
- I hvilken grad har dere fått opplæring i lovverket rundt voldssituasjoner? (straffeloven, opplæringsloven)
- Hvor kjent er du med skolen din sin eventuelle handlingsplan?
- Har du noen personlig kompetanse med tanke på håndtering av voldssituasjoner? (førstehjelp, dialogkurs, retningslinjer for å kontakte familie, kontakte politiet etc)

Voldssituasjonen

*Her er det viktig for meg å påpeke at jeg er ut etter den ansattes opplevelse av situasjonen, og ikke beskrivelser av selve hendelsen slik at den kan identifisere på noen måte. Minne intervjuperson på Taushetsplikten. Og at det ikke blir oppgitt identifiserbare opplysninger som navn, kjønn, alder, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser som kan kjennes igjen.

- Kan du tenke på en hendelse du har opplevd uten å beskrive den for meg, som du tenker at omhandler vold i skolen.

- Hvordan opplevde du situasjonen?
- Hvilken form for konflikt var det? (elev-elev eller elev-lærer)
- Hvordan løste dere situasjonen? (løste den seg selv, måtte du gripe inn fysisk?)
- Hva ble konsekvensene for eleven som utførte voldshendelsen?
- Ble det satt inn noen tiltak på kort eller lang sikt? Hvis ja, hvilke?
- Ble det kontaktet noen instanser utenfor skolen? (for eksempel BUP, PPT, Barnevern, politi) Hvis ja, hvilke? Og i hvilken grad følte du at dette var nyttig?

Refleksjon i etterkant (av situasjonen)

- Følte du at du hadde tilstrekkelig med kompetanse og ressurser for å håndtere situasjonen på en adekvat måte?

- Hvilke ressurser eller kompetanse brukte du i situasjonen?
- Hvilke rutiner og systemer i skolen var til nytte for deg under og i etterkant av denne situasjonen?
- Var det noe du i ettertid føler at du manglet av ressurser eller kompetanse?

Oppfølging og konsekvenser

- Hvordan arbeidet du/dere i etterkant av voldssituasjonen? (følger av voldssituasjonen, ivaretagelse av elevene/lærer etc)

- I hvilken grad tenker du at håndteringen og tiltakene som ble satt i verk etter

voldssituasjonen har påvirket skolemiljøet? på hvilken måte?

- Hvordan tenker du at måten skolen møter utagerende atferd på kan påvirke elevene?
(skolen som risiko, eller beskyttelsesfaktor)

- I etterkant av situasjonen og etterarbeidet, er det noe du tenker at kunne ha vært gjort annerledes?

- Er det noe du føler at mangler for å kunne løse en slik situasjon på en god måte og samtidig ivareta et trygt skolemiljø? (politiske føringer, handlingsplaner, kompetanse om vold, selvforsvarskurs, dialogskompetanse etc)

Avslutning

- Har du noe annet du ønsker å tilføye som ikke har blitt tatt opp i samtalen?

- Oppsummere hva vi har pratet om

- Opplevelse av intervjuet

- Gjentakelse av rettigheter og informasjon om prosjektet

- Takke for deltakelsen

Vedlegg 2:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Vold i skolen]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om vold i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å øke bevissthet og kompetanse om hvorvidt måten man møter og håndterer en voldshendelse i skolen kan påvirke skolemiljøet og kanskje også bidra samfunnet med å forebygge senere kriminalitet. I prosjektet ønsker jeg å sette lys på voldssituasjoner som skjer mellom elev-lærer og elev-elev og som forekommer i skoletiden.

Dette forskningsprosjektet er et mastergradsprosjekt hvor jeg har valgt tema med bakgrunn i min interesse for temaet vold i skolen. I den forbindelse trenger jeg informanter som kan hjelpe meg å få en innsikt i skoleansattes opplevelse av temaet vold i skolen, slik at jeg kan få en dypere og mer praksis-nær forståelse av tema enn hva en litteraturstudie alene vil kunne gi meg. Informantene kan være lærer, spesialpedagog eller miljøterapeuter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Marit Mælen. Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Jeg er nå inn i en siste innsjutt for å oppnå en mastergrad i spesialpedagogikk og er i den forbindelse i gang med mitt mastergradsprosjekt. Jeg er veiledet av Odin Fauskevåg, som er førsteamanuensis ved NTNU.

I tillegg har jeg vært i kontakt med SLT (Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak) som er et formelt samarbeid mellom Sør-Trøndelag politidistrikt og Trondheim kommune. Her har jeg vært i møte med SLT-koordinatorene Even Ytterhus og Tor Stinessen, som også har satt meg i kontakt med Unn-Mari Olsrød som er rådgiver i kommunedirektørens fagstab i faggruppen oppvekst og utdanning. Det har blitt gjennomført et møte hvor jeg har presentert prosjektet mitt, og vi sammen har idémyldret med tanke på gjennomføringen av prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i min masterstudie, innebærer det at du deltar på et semistrukturert intervju som vil ta ca 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse med håndtering av vold i skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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. Dette vil si at vi kommer til å sikre at ingen uvedkommende til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Dataopplysningene fra intervjuet vil ikke inneholde ditt navn eller kontaktopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [16.05.2020], da vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 [NTNU] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- NTNU ved Odin Fauskevåg.
Epost: odin.fauskevag@ntnu.no tlf: 73591964
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
Epost: thomas.helgesen@ntnu.no tlf: 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Student Marit Mælen
Epost: maritmae@stud.ntnu.no tlf: 90132872

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Odin Fauskevåg

Marit Mælen

Student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vold i skolen*, 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, ca. 16.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjektittel

Masteroppgave om vold i skolen

Referansenummer

424824

Registrert

24.01.2020 av Marit Mælen - maritmae@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Odin Fauskevåg, odin.fauskevag@ntnu.no, tlf: 73591964

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

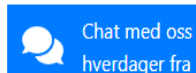
Marit Mælen, maritdraka@live.no, tlf: 90132872

Prosjektperiode

24.01.2020 - 02.06.2020

Status

25.05.2020 - Vurdert



Vurdering (2)

25.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.05.2020.

Vi har nå registrert 02.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

02.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

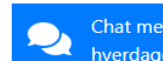
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2020.



LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



