

Daniel Lyng

Beredskap i skolen

Beredskap, forebygging, medvirkning og skolemiljø

Masteroppgave i Pedagogikk

Veileder: Trygve J. Steiro

Mai 2020

Daniel Lyng

Beredskap i skolen

Beredskap, forebygging, medvirkning og skolemiljø

Masteroppgave i Pedagogikk
Veileder: Trygve J. Steiro
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

«Det er sannsynlig at noe usannsynlig vil skje» - Aristoteles

Etter terrorangrepene 22. juli 2011 har det vært et økende fokus på beredskap i Norge, men hvordan er statusen på beredskap i de norske skolene? Dette spørsmålet danner bakteppet for denne avhandlingen. Formålet med oppgaven er nettopp å rette søkelyset på beredskap mot pågående livstruende vold (PLIVO) i norsk skolekontekst for å bevisstgjøre skolens ansvar om beredskap og eventuelt peke på eksisterende svakheter.

Avhandlingen viser at skolen har et lovfestet ansvar for å gi elevene et trygt og godt skolemiljø i tillegg til å involvere elevene i arbeidet. Dette er nedfelt i lovverk og sentrale styringsdokument. Offentlige risikoanalyser, rapporter og veiledninger peker også på at man skal ha et fokus på beredskap mot PLIVO i skolene, og anbefaler at det skal øves på slike situasjoner.

Som teoretisk grunnlag trekkes begrepet skolemiljø fram i oppgaven for å sette beredskap i et pedagogisk lys. I tillegg trekkes en utvidet *bow-tie*-modell fram for å illustrere hendelsesforløp ved uforutsette hendelser og for å tydeliggjøre hvordan barrierer kan redusere konsekvensene ved en uforutsett hendelse. Bow-tie modellen og skolemiljø har også sterk sammenheng ved å være gjensidig forsterkende.

Studien har en kvalitativ tilnærming og bygger på semistrukturerte forskningsintervju og gruppeintervju av elever, lærere og rektor fra to ungdomsskoler, og oppvekstsjef i en kommune i Trøndelag. I tillegg er det gjort en gjennomgang av relevant teori og offentlige rapporter.

Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene har høye krav til lærernes kompetanse om beredskap og at alle utvalg i undersøkelsen har i overkant høye forventninger til politiets responstid ved PLIVO. Videre kommer det fram at verken elevene eller lærerne er involvert i beredskapsarbeidet i denne studien, og at de ikke har den kompetansen som kreves i henhold til offentlige styringsdokument og veiledere.

De funnene som er gjort viser at beredskapsarbeid mot PLIVO i skolen er tett knyttet opp mot skolemiljøet på flere områder. Her trekkes det tydelige koblinger til blant annet livsmestring og demokratisk opplæring. Oppsummert viser avhandlingen at å involvere lærere og elever i beredskapsarbeid og øvelser vil gi styrket skolemiljø, og at styrket skolemiljø er forebyggende i tillegg til at beredskapen heves. Ut fra funnene utviklet jeg en modell for å illustrere dette samspillet som jeg kalte «Feedback-modell for beredskap og skolemiljø».

Konklusjonen i denne oppgaven er at lovverket og de sentrale styringene stiller krav om at beredskap, herunder beredskap mot PLIVO, skal være tema i skolene, og at det bør øves på slike situasjoner. Beredskapsplan mot PLIVO skal fokusere på tiden før nødetatene er på plass. Videre peker konklusjonen i denne oppgaven på at lærerne i Norge ikke er forberedt på å håndtere PLIVO-situasjoner og at det kan stilles spørsmål om dette er et brudd på elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø jf. Opplæringslovens § 9 A-2. Skolene virker ikke å være forberedt på å håndtere tiden før nødetatene er på plass ved PLIVO. Elevene medvirker ikke i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene. Det kan stilles spørsmål om dette også er et brudd på elevenes rett til å få delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, jf. Opplæringslovens § 9 A-8. Lærerne medvirker i meget liten grad i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene. Konklusjonen peker på at aktiv og reell medvirkning av lærere og elever i beredskapsarbeidet mot PLIVO vil gi styrket

skolemiljø. Siden elevene og lærerne medvirker for lite i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene gir det et svekket skolemiljø som resultat.

Abstract

«Probable impossibilities are to be preferred to improbable possibilities» - Aristotle

In the years after the terrorist attacks on July 22, 2011 there have been an increased focus on civil protection and emergency readiness in Norway. But what is the status of emergency readiness in the Norwegian schools? This question forms the foundation for this master's thesis. The purpose with this report is to direct the spotlight towards ongoing life-threatening violence (Norwegian abbreviation PLIVO) in a Norwegian school context to raise awareness of the school's responsibility for emergency preparedness and possibly point out existing weaknesses.

This thesis shows that the schools has a statutory responsibility to ensure the students have a safe school environment and to include the students in forming the school climate. This is enshrined in legislation and central governing documents. Public risk analysis, reports and government published guides points out that the schools should focus on emergency readiness towards PLIVO and recommend schools to conduct emergency response exercises on this kind of situations.

As a theoretic foundation the term school environment are highlighted in the thesis to put emergency readiness in an educational setting. An extended bow-tie model is also pointed out to illustrate event sequences in case of unforeseen events, and to clarify how barriers can reduce the consequences of an unforeseen event. The bow-tie model and school environment also have a strong connection by being mutual reinforcing.

This study has a qualitative approach and is based on semi-structured research interviews and focus group interviews of students, teachers and a principal from two secondary schools, and a representative from the school owner (municipality). They all come from the Trøndelag region. In addition, there is done a review of relevant literature, theory and public reports.

The results from the research shows that the students have high expectations regarding the teacher's competencies on emergency readiness and that every selection in the research has excessive expectations for police response time in PLIVO-situations. Furthermore, it appears that neither the students nor the teachers are involved in the emergency preparedness efforts or preparations, and that they do not have the competencies that is demanded according to governing documents and guides.

This thesis' findings show that emergency preparedness efforts towards PLIVO in schools is closely linked to school environment. There are clear links to principles of coping with life and democratic training among others. In summary, the thesis shows that involving teachers and students in emergency preparedness efforts and exercises will enhance the school environment, and that enhanced school environment is preventive, in addition to raising emergency readiness. To illustrate this interaction, I developed a model that I called "Feedback-model for emergency preparedness and school environment".

The conclusion of this thesis is that the legislation and the central government documents demands that emergency preparedness, including preparedness for PLIVO, should be themed in schools, and that the schools should arrange emergency drills on these kinds of situations. The school contingency plan for PLIVO should focus on the time before the emergency services arrives. Further, the conclusion in this thesis points out that the teachers in Norway are not prepared to handle PLIVO-situations and that one may question this to be a violation of the students' right for a safe and good school environment cf. section 9 A-2 of the Education act. The schools do not seem to be prepared to handle the time before the emergency services arrive in a PLIVO incident. The students do not

participate in preparedness efforts on PLIVO in the schools. One may also question this to be a violation of the students' right to participate in planning and implementation of the work for a safe and good school environment, cf. section 9 A-8 of the Education act. The teachers participate in the preparedness efforts to a very small extent. Active and true participation by the teachers and students in the preparedness efforts towards PLIVO may enhance the school environment. The students and teachers participate to a very small extent in the preparedness efforts towards PLIVO and as a result the school environment is weakened.

Forord

«... Hva nå?» (Lyng, 2020).

Denne masteroppgaven kan ses på som resultatet av flere reiser jeg har vært på de siste fem årene. Juni 2015 ble lærerutdanningen min fullført og jeg startet å jobbe som vikarlærer så fort skoleåret 2015-2016 startet. Samtidig startet jeg på denne masterutdanningen vel vitende om at det kunne ta tid, siden jeg valgte å kombinere studiet med å jobbe fulltid (anbefales ikke). Etter oppstart av studiet har jeg drevet med litt forskjellig. I tillegg til å jobbe fulltid som lærer har jeg bygget hus sammen med min kone, hatt familieforøkning to ganger (totalt tre strålende gutter), avrevet korsbånd med påfølgende operasjon og rekonvalesens, tjenestegjøring i Heimevernets innsatsstyrke, hatt bryllup og drevet litt med mine mange hobbyer (ikke i kronologisk rekkefølge).

Tidvis har det vært krevende å holde studiet i gang, særlig når pandemien COVID-19 snudde 2020 på hodet før vi hadde kommet skikkelig i gang med året, som også førte til at jeg måtte justere litt på oppgaven.

Å kombinere hjemmestudie med fjernundervisning (jobb), hjemmeundervisning (egne barn) og hjemmebarnehage (egne barn) er ingen lek. Heldigvis har min bedre halvdel Silje stått på så jeg har hatt mulighet til å begrense meg til å ha 2-3 roller istedenfor 4-5.

Det er altså på sin plass med en takkerunde!

Takk til:

Silje – For å få tid og rom til å jobbe med studiene, og for utallige «akademiske diskusjoner» og hjelp med oppgaven.

Troy, Robin og Tristan – For at pappa får sitte i kjellerstua å «jobbe», og for inspirasjon, avbrekk og energi!

Trygve – For meget god «avstands-veiledning».

Mine foreldre og svigermor – For indirekte hjelp ved barnepass.

Intervjupersonene – For deltakelse i intervjuundersøkelsen.

... Så får vi se hva det neste prosjektet blir.

Daniel Lyng
12.05.2020

Innhold

Figurer	xiv
Tabeller	xiv
Forkortelser/symboler	xiv
1 Innledning	15
1.1 Innledning	15
1.2 Begrepsavklaring	15
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	16
1.4 Avgrensning	17
1.5 Tidligere forskning	17
1.6 Studiens oppbygning	20
2 Bakgrunn og teori	21
2.1 Trussel- og risikovurdering, og sentrale styringer for samfunnsikkerhet	21
2.1.1 Lovfestet ansvar	21
2.1.2 Risikoanalyse	22
2.1.3 Offentlige veiledninger	23
2.1.4 Nasjonal prosedyre for nødetatene ved PLIVO	25
2.2 Risikosamfunnet – en globalisert verden	26
2.3 Beredskapsarbeid	28
2.3.1 En kvalitativ undersøkelse av avvergede skoleskytinger i USA	28
2.3.2 Konsekvensreducerende tiltak	29
2.3.3 Trening og øving	31
2.4 Skolemiljø	32
2.4.1 Livsmestring	34
2.4.2 Demokrati og medborgerskap	36
3 Metode	38
3.1 Tema og problemstilling	38
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag og forskningsdesign	39
3.2.1 Ontologisk og epistemologisk plassering	39
3.2.2 Forskningsparadigme	39
3.2.3 Forskningsstrategi	40
3.3 Metodevalg	40
3.3.1 Kvalitativ metode	40
3.3.2 Semistrukturert forskningsintervju	41
3.4 Utvalg	41
3.4.1 Utvalgskriterier	41

3.4.2	Planlegging og gjennomføring av intervju.....	43
3.4.3	Fokusgruppeintervju.....	43
3.5	Analyse og behandling av data.....	43
3.6	Validitet og reliabilitet.....	44
3.7	Etiske betraktninger.....	46
4	Resultater og drøfting.....	47
4.1	Intervju med elever.....	47
4.1.1	Forventninger, krav og ansvarsoppgaver.....	47
4.1.2	Deltakelse og medvirkning.....	48
4.1.3	Kompetanse, opplæring og trening.....	49
4.2	Intervju med lærere.....	50
4.2.1	Innhold i beredskapsplanene.....	51
4.2.2	Forventninger, krav og ansvarsoppgaver.....	52
4.2.3	Deltakelse og medvirkning.....	53
4.2.4	Kompetanse, opplæring og øving.....	55
4.3	Intervju med rektor.....	56
4.3.1	Forventninger, krav og ansvarsoppgaver.....	56
4.3.2	Deltakelse og medvirkning.....	57
4.3.3	Kompetanse, opplæring og øving.....	58
4.4	Intervju med oppvekstsjef.....	59
4.4.1	Foventninger, krav og ansvarsoppgaver.....	59
4.4.2	Deltakelse og medvirkning.....	60
4.4.3	Kompetanse, opplæring og øving.....	61
4.5	Oppsummering intervjuundersøkelse.....	62
4.5.1	Forventninger, krav og ansvarsoppgaver.....	62
4.5.2	Deltakelse og medvirkning.....	62
4.5.3	Kompetanse, opplæring og øving.....	62
5	Oppsummerende diskusjon og konklusjon.....	64
5.1	Mine funn.....	68
5.1.1	Enighet om at elever og ansatte skal medvirke.....	68
5.1.2	Kompetanse rundt beredskap er for lav i skole-Norge.....	68
5.1.3	Medvirkning og trening/øving på beredskap har flere fordeler.....	69
5.1.4	Hvorfor er det ikke økt fokus?.....	69
5.1.5	Svar på forskningsspørsmål og problemstilling.....	69
5.2	Forslag til videre forskning.....	70
	Referanser.....	72
	Vedlegg.....	76

Vedlegg 1: Ansvarsfordeling i forebyggings- og beredskapsarbeid.....	76
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	77
Vedlegg 3: Informasjonsskriv (tilpasset språk)	80
Vedlegg 4: Intervjuguide utvalg 1 Elever	82
Vedlegg 5: Intervjuguide utvalg 2 Lærere.....	83
Vedlegg 6: Intervjuguide utvalg 3 Rektor.....	85
Vedlegg 7: Intervjuguide utvalg 4 Oppvekstsjef.....	87
Vedlegg 8: Vurdering NSD	88

Figurer

Figur 1 Sikkerhetsstyring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2)	24
Figur 2 Utvidet <i>bow-tie</i> modell (Kvernbekk et al., 2015, s. 50)	30
Figur 3 Skolemiljø.....	32
Figur 4 Maslows behovshierarki (Maslow, 1970)	33
Figur 5 Feedback-modell for beredskap og skolemiljø.....	67

Tabeller

Tabell 1 Oversikt over utvalg og intervju	42
Tabell 2 Informantforkortelser.....	42

Forkortelser/symboler

PLIVO	Pågående livstruende vold
KD	Kunnskapsdepartementet
DSB	Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap
UD	Utdanningsdirektoratet
PST	Politiets sikkerhetstjeneste
ROS	Risiko og sårbarhet
UDIR	Utdanningsdirektoratet
DU	Det uforutsette
IKT	Informasjon og kommunikasjonsteknologi
NIFU	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
NSM	Nasjonal sikkerhetsmyndighet
POD	Politidirektoratet

1 Innledning

1.1 Innledning

I de siste ti årene har samfunnssikkerhet og beredskap fått økt fokus. Dette kommer av at samfunnet er i endring som resultat av globalisering, og betegnelsen risikosamfunnet stadig mer passende. Ulike former for alvorlige hendelser skjer både i innland og utland. Eksempel på slike hendelser er terrorangrep og skoleskytinger. Disse hendelsene tyder på at vi heller ikke i Norge er helt trygge for at krisen skal treffe oss. Siden slike handlinger i økende grad blir utført på uskyldige, forsvarsløse mennesker er det viktig å se på hva man kan gjøre for å forebygge og begrense konsekvensene av slike hendelser. Dette gjelder også i skolene som er av samfunnsmessig stor betydning i tillegg til at det er en stor ansamling av forsvarsløse mennesker.

I tillegg til flere hendelser i inn- og utland de siste årene har det i løpet av det siste året vært særlig mange trusler mot norske skoler. Ved Charlottenlund videregående skole ble en væpnet person i militærantrekk arrestert etter å ha oppholdt seg på skoleområdet. Her var det rektor som først varslet politiet en liten time etter at han først ble observert på området. I tillegg ble det lagt ut videoklipp av at gjerningspersonen satte skarpe patroner i et magasin på sosiale media (Agerlie, Solheim, Lindsetmo, Sørbø & Flå, 2019; Kilnes, Solberg, Killingberg, Cadamarteri & Mostad, 2019). Starten på 2020 bar også preg av dette ved at det i løpet av en toukersperiode i januar ble sendt 190 trusler mot norske skoler (Kalstad, Oppedal & Friestad, 2020). Selv om disse hendelsene viste seg å ikke være reelle skarpe situasjoner med livstruende vold, viser det at temaet er aktuelt og at det bør få oppmerksomhet i skolesammenheng. Kort tid etter saken med de mange truslene kom COVID-19 pandemien til Norge (Folkehelseinstituttet, 2020). Dette har en sammenheng fordi alle hendelsene jeg har nevnt har med beredskap å gjøre, i tillegg til vår evne til å håndtere kriser. Og som Sæverot og Torgersen (2020) påpeker må elever i norske skoler lære nettopp dette, å håndtere kriser.

Forskning på fenomenet skoleskyting eller pågående livstruende vold (PLIVO) i skolesammenheng i Norge er et nybrottsarbeid. Det er skrevet flere masteravhandlinger og publisert noen rapporter om tema som er nært beslektet (Astad, 2016; Brodahl & Sæther, 2013; Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016; Fladmark, 2018; Haugbro, 2012; Pettersen & Betten, 2015; Tangvald, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019; Voster, 2013), men ingen forskning på høyere nivå som jeg har kunnet oppdrive. Det er en del internasjonal forskning, som man har måttet kunne tilpasse norske forhold ved å bruke metaperspektiv (Bondü, Scheithauer, Leuschner & Cornell, 2013; Böckler, 2013; Daniels & Page, 2013; Daniels et al., 2010).

1.2 Begrepsavklaring

PLIVO:

I denne oppgaven benyttes begrepet PLIVO (pågående livstruende vold) og trussel om PLIVO. Begrepet er også ment å omfatte andre tilsvarende alvorlige hendelser som bombetrussel, gisselsituasjon, skoleskyting og hendelser med livstruende vold eller trussel om dette.

En PLIVO-aksjon defineres som en pågående situasjon hvor en eller flere gjerningspersoner utøver livstruende vold med våpen/farlige gjenstander mot flere uskyldige personer, og hvor

politiet skal gå i direkte innsats for å nøytralisere gjerningspersonen(e) for å redde liv og begrense skade (Løfqvist et al., 2015, s. 4).

Det benyttes litt forskjellige begrep om dette fenomenet. Tilsiktet uønsket handling, alvorlig tilsiktet hendelse, skoleskyting og skyting pågår. I denne oppgaven kan disse begrepene bli brukt for eksempel i forbindelse med sitat hvor disse begrepene er benyttet. Ut fra definisjonen favner begrepet PLIVO disse hendelsene.

Skoleskyting:

Begrepet skoleskyting er brukt om personer som tar seg inn på en skole for å drepe mennesker med skytevåpen. Historisk sett er gjerningspersoner i slike hendelser ofte elever eller tidligere elever ved skolen. Skoleskyting er ofte hevnaksjoner utført av elever som har blitt mobbet og bærer preg av å være hevnaksjoner (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016).

Terror:

Definisjonen på terror er ikke entydig, men det kan tolkes og oppsummeres som at terrorisme er en handling som er gjennomført for å skape frykt og å spre en ideologi. Sikkerhetsloven definerer terrorhandlinger som:

«...ulovlig bruk av, eller trussel om bruk av, makt eller vold mot personer eller eiendom, i et forsøk på å legge press på landets myndigheter eller befolkning eller samfunnet for øvrig for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål» (Bjørnland, Humlegaard & Nilsen, 2015, s. 10).

PLIVO kan være terror, men må ikke det. Her er det ikke selve handlingen som er definisjonsforskjellen, men begrunnelsen eller hensikten med handlingen.

Det uforutsette:

Det uforutsette er en hendelse som skjer relativt uventet og lav sannsynlighet eller forutsigbarhet. Ordet relativt er her inkludert for å indikere at det uforutsette kan komme i ulike grader (Kvernbekk, Torgersen & Moe, 2015).

Det uforutsette betegner noe som opptrer relativt uventet og med relativt lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det (Kvernbekk et al., 2015, s. 30).

Krise:

En krise kan defineres som en uavklart og tilspisset situasjon. En kritisk hendelse som kan føre til langvarige, utilsiktede og alvorlige konsekvenser om den ikke håndteres fornuftig (Heier, 2015).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som det blir presentert i innledningen er det en utvikling i norsk samfunnssikkerhet. Denne utviklingen gjør at vi må ha et fokus på beredskap i samfunnet så vi ikke opplever en «moderne 9. april», som man kan si vi gjorde 22. juli 2011. Dette fokuset må være på alle områder i samfunnet, også ved de områdene det kan virke minst sannsynlig at krisen skal skje. Siden jeg generelt har en interesse for samfunnssikkerhet og pedagogisk bakgrunn, har det krysset tankene mine flere ganger dette med beredskap mot slike hendelser i skolen. I skolen er det en stor samling av forsvarsløse mennesker, som virker å være et av målene til terrorister og skoleskyttere i moderne tid.

Dette dannet bakteppet for min problemstilling:

På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene, og hvordan påvirker dette skolemiljøet?

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva sier lovverket og de sentrale styringene og føringene om arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskapsplaner i grunnskolen når det gjelder PLIVO?*
2. *I hvilken grad er skolen og lærerne forberedt på å iverksette beredskapsplanen ved PLIVO?*
3. *På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?*
4. *Hvordan blir skolemiljøet påvirket av elevene og lærernes medvirkning i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?*

Med denne masteroppgaven har jeg et ønske om å være en bidragsyter i å rette søkelyset mot beredskap i skolen og det å tydeliggjøre flere fordeler ved å ha fokus på beredskap mot PLIVO, i tillegg til å se på hvordan man kan ha et slikt fokus når man arbeider med barn og ungdom. Målet med selve forskningen var å finne relevante data knyttet opp mot problemstillingen som kan belyses ved hjelp av relevant teori. For å lykkes med dette, og på bakgrunn av problemstillingen, ble ulike tilnærminger for metodevalg utforsket.

1.4 Avgrensning

I denne oppgaven har jeg ønsket å gå i dybden ved å undersøke hvor stort fokus skolene har på beredskap mot PLIVO og hvorfor dette er tilfellet. Å drive beredskapsarbeid med elever virker å være et terreng man skal trå forsiktig i. Det virker som man i stor grad ønsker å skjerme elevene fra de truslene samfunnet står overfor. Derfor har avhandlingen et pedagogisk perspektiv i tillegg til å ha et beredskapsperspektiv. Med det pedagogiske perspektivet ønsker jeg å utforske spørsmål og problemstillinger rundt å involvere elever og lærere i beredskapsarbeidet og øvelser mot PLIVO.

Undersøkelsen i denne studien tar utgangspunkt i en kommune i Trøndelag og å inkludere informanter i alle nivå i kommunen; elev, lærer, rektor (representerer skoleledelse) og oppvekstsjef (representerer skoleeier). Deler av denne undersøkelsen kan overlappes noe med andre masteravhandlinger når det gjelder kartlegging av hvorvidt det er fokus på beredskap i skolene. Siden det ikke var mulig å oppdrive forskning på høyere nivå på dette feltet ble det vurdert som nødvendig for å bekrefte fenomenet.

1.5 Tidligere forskning

I og med at Norge per dags dato ikke har opplevd skoleskyting innenfor våre landegrenser finnes det ikke mye forskning på skoleskyting i Norge. Det finnes mye internasjonal forskning, særlig amerikansk, men det er ikke nødvendigvis direkte overførbart til norsk kontekst. Etter terrorangrepet på Utøya har samfunnssikkerhet og beredskap derimot fått økt fokus og ført til noe forskning på området. Det vises også til at dette området er aktuelt i skolene. «Skolemyndighetene i Norge har etter det som skjedde 22. juli 2011, innsett at skolen ikke er noen frisone, der uforutsette hendelser som vold og terror ikke kan ramme» (Østerud, 2015, s. 113).

I etterkant av terrorangrepene på regjeringskvartalet og på AUF-leiren på Utøya 22. juli 2011 ble det oppnevnt en kommisjon (22. juli-kommisjonen, også kalt Gjörv-kommisjonen) som utarbeidet en rapport med gjennomgang av Norges samfunnssikkerhet

med hensikt å besvare nøkkelspørsmål. Et eksempel på nøkkelspørsmål i rapporten er: Hvordan det norske samfunnet kunne la noe sånt skje? (NOU 2012:14, 2012). Rapporten kommer med følgende konklusjoner:

- Angrepet på regjeringskvartalet 22/7 kunne ha vært forhindret gjennom effektiv iverksettelse av allerede vedtatte sikringstiltak.
- Myndighetenes evne til å beskytte menneskene på Utøya sviktet. En raskere politiaksjon var reelt mulig. Gjerningsmannen kunne ha vært stanset tidligere 22/7.
- Flere sikrings- og beredskapstiltak for å vanskeliggjøre nye angrep og redusere skadevirkningene burde ha vært iverksatt 22/7.
- Helse- og redningsarbeidet ivaretok de skadde og pårørende i akuttfasen på en god måte.
- Regjeringens kommunikasjon til befolkningen var god. Departementene maktet å videreføre sitt arbeid på tross av skadene.
- Med en bedre arbeidsmetodikk og et bredere fokus kunne PST ha kommet på sporet av gjerningsmannen før 22/7. Kommisjonen har likevel ikke grunnlag for å si at PST dermed kunne og burde ha avverget angrepene.

(NOU 2012:14, 2012, s. 15)

Forskningsprosjektet NEXUS (The next disaster – Collaboration, risk communication and action capacity after the 22/7 terror) leter i sin rapport etter tegn til et tydelig «veiskille» i arbeidet med norsk samfunnssikkerhet som følge av terrorangrepene 22. juli og rapporten fra 22. juli-kommisjonen (Albrechtsen et al., 2017). Denne rapporten har fem hovedfunn. Det første er at risikoerkjennelsen i samfunnet generelt, og blant aktører som arbeider med samfunnssikkerhet og beredskap, har økt. Det andre er at det øves mer, og scenarioene er mer krevende enn tidligere. Ikke bare i form av større og flere hendelser, men også gjennom involvering av flere aktører og økt fokus på samvirke. Det tredje funnet er at det er gjort en omfattende rekke tiltak som er iverksatt av justissektoren. De fleste av strukturell art, mens 22. juli-kommisjonens hovedkonklusjon i stor grad pekte på kulturelle utfordringer. Det fjerde punktet viser til at det ble brukt mye ressurser på samfunnssikkerhet i tiden etter 22. juli 2011. Ressursene har blitt ulikt fordelt mellom de ulike forvaltningsnivåene.

Det kommunale nivået har ikke blitt styrket i samme grad som departements- og direktoratsnivået. Dette til tross for at forventningene til kommunenes arbeid med samfunnssikkerhet er økende, blant annet gjennom forskriften om kommunal beredskap. I tillegg til økonomiske ressurser peker rapporten på at det er et behov for å styrke relevant kompetanse i kommunene, herunder forvaltningsmessig, sikkerhetsfaglig og praktisk/teknisk kompetanse. Fylkesmannen trekkes fram som en betydelig yter i faglig støtte og funksjon som instans for regional samordning i tillegg til å utøve tilsynsmyndighet overfor kommunene. I det siste punktet skriver de at rapporten finner få tegn til at samordningsproblemet er løst. Et nytt samvirkeprinsipp er innført, men de kan ikke se at dette i seg selv er tilstrekkelig til at ressursene skal finne hverandre. De peker på at samordning knyttet til forebyggende arbeid mellom ulike etater og forvaltningsnivå har det største forbedringspotensialet. Her trekkes det forebyggende og forberedende arbeidet fram. Erfaringer fra kommunene viser at det ikke er like enkelt å mobilisere nødvendige aktører i for eksempel ROS-analyser her enn det er på nasjonalt nivå. Det er heller ikke enkelt å vite hvilke aktører som skal involveres i arbeidet (Albrechtsen et al., 2017).

I skolesammenheng kan det virke som at det er større sannsynlighet for hevnaksjoner og lignende, som er beskrevet i blant annet Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016) og studiene til Daniels et al. (2010), enn terrorangrep. Allikevel er det ikke

utenkelig at terrorister med våpen kan velge skole som mål siden det vil ha stor symbolverdi og at det er mange mennesker samlet på samme sted.

I litteratursøk fant jeg ikke relevant forskning på høyere nivå på dette feltet, men på 2010-tallet er det skrevet flere mastergradsavhandlinger med skoleskyting og beredskap i skolen som tema, og med norsk kontekst:

Astad (2016) sin masteravhandling retter søkelyset på viktigheten av å ha god beredskap i lys av hendelsene 22. juli 2011, og setter dette i en skolekontekst. Hennes problemstilling er «Hvordan bidrar videregående skoler til at skoleansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere tilsiktede livstruende hendelser» (Astad, 2016, s. iii, utheving fjernet). Astad (2016) sine funn tyder på at skolene ikke tilpasser beredskapsøvelsene til sin egen rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse, og at beredskapsarbeidet og kompetansen om denne konteksten er begrenset til skolens ledelse, og at lærere og elever i mindre grad er involvert. Hun konkluderer derfor i retningen av at den manglende involveringen i beredskapsarbeidet svekker skolens beredskap og forsterker sårbarheten ved tilsiktede livstruende hendelser. Hun poengterer at dette ikke kan bøtes med en skriftlig beredskapsplan alene, men at det krever aktiviteter, kunnskap og motivasjon for å styrke beredskapsarbeidet og få flere øvelser med økt deltagelse i skolene (Astad, 2016).

Voster (2013) har en lignende tilnærming og fokuserer mer på lærernes rolle og om lærerne opplever å være i stand til å håndtere en situasjon som skoleskyting. Hennes konklusjon er at det arbeides mye med beredskapsplanlegging både lokalt og sentralt. Allikevel virker det som beredskapsarbeidet på det tidspunktet ikke bidro til at lærerne følte seg i stand til å håndtere et skyte-scenario. Konklusjonen peker også på det kun er skoleledelsen som deltar i planleggingsprosessen og har fokus på beredskapsplanen. Videre konkluderer hun med at skolene i studien selv ikke har tatt initiativ til øvelser på skyte-scenario, men at noen lærere og elever har deltatt på øvelser i regi av andre. Hun oppsummerer med at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å håndtere et eventuelt skyte-scenario, og at «(...)beredskap er et dynamisk arbeid som bør betraktes som en runddans mellom planleggingsfasen, beredskapsplanen og øvelser» (Voster, 2013, s. 95).

Tangvald (2014) sin masteravhandling retter søkelyset mot effekten av tiltaket «Veileder for beredskapsplanlegging for alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner» (Tangvald, 2014, s. 2) (Denne veilederen ble revidert i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015)). Denne studien konkluderer med at skoleansattes behov for tilgang til spisskompetanse om alvorlige hendelser er undervurdert og at skoleberedskap for alvorlige hendelser, herunder aktiviteter forbundet med beredskapsaktiviteter, begrenses til ledelsen. Tangvald mener at dette øker skolens sårbarhet, men at «veilederen» bidrar til bedre beredskapsplanlegging i skolene (Tangvald, 2014).

Mastergradsavhandlingen til Brodahl og Sæther (2013) har et politiperspektiv og utforsker hvorvidt politiets innsatspersonell har den kompetansen som skal til for å håndtere situasjoner som *skyting pågå*. De har også til dels fokus på skyting pågå i en skolekontekst, og konkluderer med at det kan se ut som at «(...) innsatspersonell ikke har den kompetansen som skal til for å håndtere hendelser som *skyting pågå*» (Brodahl & Sæther, 2013, s. 89). Dette er relevant fordi det tyder på at skolene selv kan risikere å måtte håndtere situasjoner som skoleskyting i større grad eller over lengre tid enn det mange i skolene er klar over.

Haugbro (2012) har fokus på lærernes oppfattelse av viktigheten av temaet skoleskyting, og hvordan innsikt og forståelse av enkeltfaktorer og dets komplekse dynamikk samsvarer

med tidligere studier, og videre oppfattelse av elever og nærmiljøets rolle som varslingskilder samt mulige beredskapsmessige endringsbehov i skolene i etterkant av terroren på Utøya 22. juli 2011. Resultatene peker på at *opplevelsen* av aktualitet hos lærerne er lavt vurdert og at mange har liten innsikt og deltakelse i skoleberedskapen. Lærerne mener at 22. juli 2011 har medført få endringsbehov innen forebygging og beredskap på skolene (Haugbro, 2012).

Fladmark (2018) har i sin oppgave fokus på kommunenes rolle og ansvar i beredskapsarbeid og samfunnssikkerhet, og undersøker ivaretagelsen av kommunalberedskapsplikten hos kommuner i Trøndelag. Hun oppsummerer med at kommunene ikke driver med kontinuerlige forbedringer av samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet og at dette skyldes mangel på ressurser, behov for å styrke kompetanse og bedre samvirke (Fladmark, 2018).

Pettersen og Betten (2015) har også fokus på samfunnssikkerhet og beredskap i kommunal sektor og peker på i sin konklusjon at kommunene ikke ser ut til å endre på sin praksis etter store nasjonale hendelser som 22. juli 2011. Hendelser som skjer lokalt, bidrar derimot til endringer i samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet. De peker også på at kunnskapen i kommunens beredskapsorganisasjon ser ut til å være et viktig element og at interkommunale samarbeid og ekstern kunnskapsoverføring foreslås som tiltak for å lette på de målkonfliktene som vanskeliggjør beredskapsarbeidet. Kommunenes pressede ressursituasjon blir også nevnt i denne sammenhengen (Pettersen & Betten, 2015).

I en rapport med resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere som ble publisert i januar kommer det fram at litt under halvparten av skolelederne ikke har gjennomført beredskapsøvelse i løpet av de tre siste skoleårene (2016-2017, 2017-2018 og/eller 2018-2019). Av de som har holdt beredskapsøvelse i treårsperioden har 12 prosent holdt øvelse bare med ledelsen, 26 prosent med ledelsen og lærerne, og 12 prosent med ledelsen, lærere og elever. I rapporten kommer det også fram at små kommuner rapporterer sjeldnere beredskapsøvelser enn mellomstore og store kommuner. 52 prosent av skolelederne kjenner til veiledningene i beredskapsplanlegging på Utdanningsdirektoratets nettsider (Rogde, Federici, Pedersen & Wollscheid, 2020).

1.6 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i fem hovedkapittel. Kapittel én tar for seg introduksjon av tema. I kapittel to blir bakgrunn og teori presentert. Metode for undersøkelse og analyse blir presentert i kapittel tre. I kapittel fire blir resultatene fra intervjuene presentert og drøftet. Oppgaven avrundes med kapittel fem hvor det blir gjort en oppsummerende diskusjon og presentasjon av konklusjon.

2 Bakgrunn og teori

Aristoteles beskriver *peripeteia* (peripeti) som «en plutselig endring, et overraskende vendepunkt, en uforutsett forandring – som skaper neven i fortellingen» (Bøe-Hansen, 2015, s. 124). Bøe-Hansen (2015) bruker *peripeteia* som en beskrivelse av et plutselig angrep eller en fiendtlig handling som bryter med det forventede. Med andre ord, en uforutsett hendelse.

Dette kapitlet er delt inn i fire deler. Den første delen tar for seg offentlige risikovurderinger, lovverk og sentrale styringer for samfunnssikkerhet. Den andre delen beskriver utviklingen av risikosamfunnet. I del tre blir det redegjort for beredskapsarbeid i skolen, som til slutt blir satt i pedagogisk kontekst ved å trekke inn skolemiljø i del fire.

2.1 Trussel- og risikovurdering, og sentrale styringer for samfunnssikkerhet

2.1.1 Lovfestet ansvar

Det å sørge for at elevene i grunnskolen og videregående skole har et trygt skolemiljø er lovfestet både i folkehelseloven og i opplæringsloven. I folkehelselovens §14 som handler om sikkerhet og helsemessig beredskap, heter det at «Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner». Loven sier også at «Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever» (Folkehelseloven, 1995, § 14).

Ifølge opplæringslovens §1-1 står det at opplæringen i skolen skal åpne dører mot verden og framtiden og gi elever historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Skolene skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I opplæringslovens §9A, som gjelder for elever i grunnskolen og videregående skole m.m. (Opplæringslova, 1998, § 9 A-1), heter det i § 9 A-2 at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Det står også at elevene skal få delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-8).

Helse- og omsorgsdepartementet har i samarbeid med Kunnskapsdepartementet presisert at barnehager og skoler skal vurdere risiko for alvorlige tilsiktede hendelser, som for eksempel skyteepisoder eller gisselsituasjoner, og eventuelt planlegge sin beredskap i henhold til dette (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Dette er en utvidelse eller presisering av de eksisterende forskriftene som følge av at det i de siste tiårene har vært alvorlige voldelige hendelser ved utdanningsinstitusjoner i flere land som kan sammenlignes med Norge. Det presiseres at «Ulykkes- og faresituasjoner» også kan

omfatte alvorlige tilskuede hendelser, som for eksempel skoleskyting eller annen hendelse der våpen eller annen form for vold brukes eller trues med å tas i bruk. Beredskapsplikten innebærer også at virksomhetene skal kartlegge egne risikosituasjoner ved helhetlige risiko- og sårbarhetsanalyser (ROS-analyser) (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015).

I etterkant av dette rundskrivet har Kunnskapsdepartementet publisert et styringsdokument som inneholder krav og anbefalinger til departementets underliggende virksomheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet med dette styringsdokumentet er å legge til rette for at hele sektoren kan nå det felles mål at alle barnehagebarn, elever, studenter og ansatte skal være trygge der, siden de oppholder seg ved disse institusjonene store deler av dagen. I dette dokumentet beskriver både DSB og KD at skoleskyting er et scenario som det norske samfunnet bør planlegge for. Scenarioet vurderes til middels risiko; lav sannsynlighet, men store konsekvenser. De trekker også fram fem viktige tiltak ut fra en rapport som omhandler risikoanalyse av skoleskyting i Nordland. I denne oppgaven er det disse to tiltakene jeg tolker til å være særs relevant: «Skolene må ha en beredskapsplan for skoleskyting, og den må øves» og «Lærere, skolehelsetjeneste og andre relevante aktører må ha nødvendig kunnskap om skoleskyting og den typiske gjerningsmannen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

2.1.2 Risikoanalyse

Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) gjennomførte en risikoanalyse av skoleskyting i Nordland som delrapport til nasjonalt risikobilde 2015. For å kunne si noe om sannsynligheten for at skoleskyting skal kunne forekomme i Norge har de undersøkt forholdene som kjennetegner skoleskytinger andre steder. Kjennetegn de har trukket fram i rapporten er velstående samfunn, tillitsnivå, drapsrater, våpenbruk, selvmord, nødetatenes håndteringsansvar, sivilt-militært samarbeid og nasjonal kriseledelse. Selv om analysen er av skoleskyting ved en bestemt skole i Nordland, gjelder sannsynlighetsvurderingen for skoleskyting i hele Norge fordi man ikke kan skille sannsynligheten for skoleskyting ved skolene. Dette betyr med andre ord at det ikke er større sannsynlighet for at dette skal kunne skje ved en skole som ligger sentralt plassert, enn en skole som ligger lengre ute i distriktet. Ifølge rapporten er forutsetningene til stede for at skoleskyting kan inntreffe i Norge (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016).

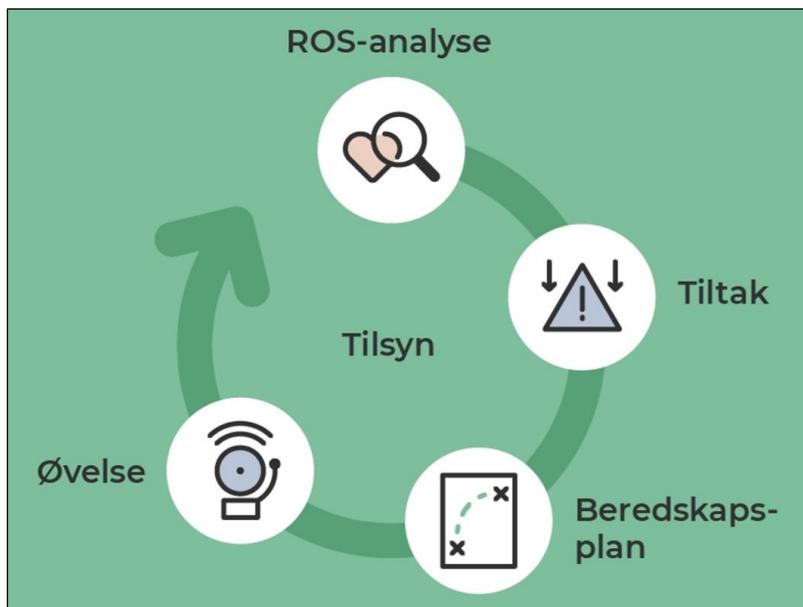
I Norge finnes det noen forebyggende barrierer mot skoleskyting, for eksempel systematisk jobbing i skolene med inkludering og et godt læringsmiljø. Det er også et lavt voldsnivå blant ungdom og en streng våpenlov og våpenkultur sammenlignet med mange andre land. Videre kommer det fram at en manglende barriere er en tilsynelatende lav kunnskap om bakgrunnen for skoleskyting og faresignalene som kan oppdages i forkant. Oppsummert vurderer de sannsynligheten for skoleskyting som lav, men ikke utenkelig, og at vurderingen av sannsynligheten for skoleskyting kan endre seg raskt, i likhet med vurderingen av terrortrusler. Det kommer også fram at det ikke er mulig å vurdere om det er mer sannsynlig ved noen skoler enn andre, for eksempel skoler i større byer, blant annet ved å si: «Det finnes også mange mindre steder og skoler, hvor skoleskyting typisk finner sted» (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016, s. 48). Med andre ord betyr det at man må ta høyde for at det er like stor sannsynlighet for at skoleskyting kan skje ved en stor skole i en stor by som ved en liten skole i en bygd.

2.1.3 Offentlige veiledninger

Ved akutt mistanke, funn av mistenkelige gjenstander eller trusler om ekstraordinære hendelser som skoleskyting og annen pågående vold, må politiet varsles umiddelbart på telefonnummer 112. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5)

I et samarbeid mellom Nasjonal sikkerhetsmyndighet (NSM), Politidirektoratet (POD) og Politiets sikkerhetstjeneste (PST) ble det i 2015 publisert en veileder i sikrings- og beredskapstiltak mot tilsiktede uønskede handlinger (Bjørnland et al., 2015). Denne veiledningen har som hensikt å gi offentlige og private virksomheter et hjelpemiddel til planlegging og iverksettelse av sikringstiltak mot terrorhandlinger. Veilederen har en veldig stor målgruppe og er dermed ganske generell i utformingen, men favner også skolene. I veiledningen er det kondensert ni sikkerhetsråd, hvor punkt syv er særlig interessant. «Ingen plan er bedre enn selve gjennomføringen. Sørg for å gjennomføre øvelser for å teste beredskapsplaner og sikringstiltak. Dette gjelder eksempelvis mottak av terrortrusler, søkerutiner og evakuering ved sikkerhetshendelser» (Bjørnland et al., 2015, s. 4). Veilederen har også vedlegg med eksempler på sikringstiltak for både virksomheter og individer.

Utdanningsdirektoratet publiserte også en veiledning i beredskapsplanlegging for barnehager og utdanningsinstitusjoner i 2015. Denne veilederen tar blant annet utgangspunkt i Veileder i terrorsikring som jeg har presentert i forrige avsnitt, men har tilpasset veiledningen til barnehager og utdanningsinstitusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne veilederen er oppdatert og ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets internettsider til enhver tid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Veilederen innleder med å beskrive at man må jobbe kontinuerlig med beredskap for å ivareta sikkerheten til barn og unge, og at dette ofte kalles sikkerhetsstyring. Denne sikkerhetsstyringen deles inn i fire aktiviteter: Risiko- og sårbarhetsanalyse (ROS-analyse), tiltak, beredskapsplan og øvelse. Veiledningen beskriver konkret hver aktivitet, i tillegg til å ta for seg tilsyn, organisering av beredskapsarbeidet, roller og ansvarsfordeling. Sikkerhetsstyring med de fire aktivitetene er et kontinuerlig arbeid og skal gjennomføres som en sirkel, hvor man starter på nytt når man har gått igjennom hele sirkelen. Tilsyn kommer i tillegg og gjennomføres uavhengig av sikkerhetsstyringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette illustreres i Figur 1 under.



Figur 1 Sikkerhetsstyring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2)

Veilederen viser til mulige utgangspunkt for ROS-analyser samt viser til veiledere fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap og Kunnskapsdepartementet. I aktiviteten tiltak siktes det på å forebygge alvorlige tilsiktede hendelser, begrense skadeomfanget av hendelsene og å bidra til å sikre en god håndtering dersom det skjer hendelser. Slike mulige tiltak deles inn i sannsynlighetsreducerende tiltak og konsekvensreducerende tiltak. Sannsynlighetsregulerende tiltak handler om å forebygge at uønskede tilsiktede hendelser skal skje. Konsekvensreducerende tiltak handler om organisatoriske og fysiske tiltak for å begrense konsekvensene dersom en uønsket tilsikket hendelse skulle skje. Veilederen lister opp flere konkrete eksempel på slike tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Som naturlig oppfølging av en ROS-analyse er en beredskapsplan for institusjonen. Her heter det at: «For alvorlige tilsiktede hendelser må beredskapsplanen konsentrere seg om minuttene før politiet kommer» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Videre presenteres politiets egne målinger som sier at det ofte dreier seg om 15-30 minutter. Det står også at beredskapsplanen bør inneholde en konkret strategi for hvordan elever og ansatte bør opptre under alvorlige tilsiktede hendelser. Den beskriver at strategien må tilpasses den enkelte skole eller barnehage, men konkretiserer tre handlinger ved angrep: Løp, skjul og handle. Dette er et hierarkisk oppsett med prioritert rekkefølge. Løp er første prioritet og dreier seg om å komme seg bort fra situasjonen om mulig. Neste er skjul som dreier seg om å gjemme seg eller barrikadere seg hvis man er i nærheten av en skytter eller gjerningsperson. Så skal man til slutt varsle ved å ringe 112 når man har mulighet. Veilederen beskriver at rømningsveier og skjulesteder bør gjøres kjent for å lette vurderinger i en kritisk situasjon. Den foreslår strategien som gjenstand for øvelser og at den kan justeres ved bygningsmessige endringer og erfaringer fra øvelser og ROS-analyser. Den generelle delen av beredskapsplanen kan også være aktuell, men først etter at politiet har overtatt skadestedsledelsen. Det vises til skolens kontaktperson i politiet og at denne kontaktpersonen kan brukes for å støtte i beredskapsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Videre står det at beredskapsplanen skal følges opp og testes gjennom øvelser, og at det må øves separat på hendelser som krever ulik håndtering, for eksempel brann og uønskede

tilsiktede hendelser. Øvelser er beskrevet som et viktig virkemiddel for å styrke skolens beredskap. På bakgrunn av kravene i offentlige rundskriv for alvorlige tilsiktede hendelser i skoler og barnehager oppfordres skolene til å øve. Hensikten med øvelsene er å teste strategi, gi opplæring til skolens ledelse og ansatte og å forberede evnen til samhandling med nødetater når de kommer til skolen eller barnehagen. Veilederen presenterer flere mulige øvelsesmetoder og foreslår ulike øvelser på ulike nivå. Videre lister de opp flere typer øvelser med beskrivelser; diskusjonsøvelse, funksjonsøvelse, spilløvelse og fullskalaøvelse. UDIR anbefaler ikke at elever involveres i fullskalaøvelser på PLIVO, men veilederen fra UDIR påpeker at elever bør delta i andre øvelsestyper i et alderstilpasset opplegg, med god briefing og debriefing som del av øvelsen. Særlig aktuelt er det å øve med elevene for å teste ulike strategier ved tilsiktede hendelser (for eksempel rømme, skjule og låse) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre vises det til et veiledningssett for øvelser fra DSB.

Det er kommunen, ofte via kommunelegen, som fører tilsyn med forskriften om miljørettet helsevern for skoler og barnehager. I rundskriv I-6/2015 presiseres det at tilsynsoppgavene også omfatter tilsyn med skoler og barnehagers risikovurderinger og beredskapsplaner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Ifølge veilederen fra UDIR velger kommunene selv hyppighet og tilsynsmetode for gjennomføringen av tilsyn med miljørettet helsevern, herunder krav til beredskap i skoler og barnehager. Veilederen fra UDIR viser blant annet til en egen veileder for kommunens tilsyn med miljørettet helsevern som ble publisert i 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ansvar for å forebygge alvorlige hendelser og å sørge for god beredskap i alle utdanningsinstitusjoner, er delt mellom kommunen, virksomhetsledelsen og nødetatene. Det kreves høy grad av samhandling for å ha gode løsninger i forebyggings- og beredskapsarbeidet. Kommunen skal sikre helhetlig og systematisk samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeid i kommunen. Kommunen skal ivareta befolkningens sikkerhet og trygghet, jf. Sivilbeskyttelsesloven og forskrift om kommunal beredskapsplikt. Plikten omfatter også kommunen som pådriver overfor andre aktører, både offentlige og private (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre er det listet opp ansvarsfordeling som jeg har gjengitt i Vedlegg 1.

2.1.4 Nasjonal prosedyre for nødetatene ved PLIVO

I 2015 ble det opprettet en nasjonal prosedyre for nødetatenes samvirke ved PLIVO som oppfølgingstiltak etter 22. juli 2011. Her beskrives det at politiet har særskilt handleplikt når personers liv og helse er i fare ved PLIVO. Denne handleplikten innebærer at polititjenestepersoner med operativ godkjenning umiddelbart skal iverksette nødvendige tiltak for å redde personer som utsettes for PLIVO, selv om dette innebærer en betydelig risiko. Den umiddelbare innsatsen må være forsvarlig, det vil si at den må baseres på en plan og taktikk som ut fra det tilgjengelige informasjonsbildet, utstyr og ferdigheter har en rimelig forutsetning for å lykkes. Ved en PLIVO-aksjon kan det i situasjoner hvor politiet ennå ikke er ankommet, være aktuelt for innsattpersonell fra brann og helse å vurdere tiltak for å nøytralisere en eller flere gjerningspersoner for å hindre ytterligere vold eller skader på publikum og muliggjøre evakuering og behandling av skadde. Et eksempel som trekkes fram er hvis gjerningspersonen bruker kniv eller et annet dødelig stikk- eller huggvåpen, og hvor innsattpersonell fra brann og helse med bruk av tilgjengelig utstyr og mannskapsressurser mener det er forsvarlig å iverksette tiltak for å nøytralisere en eller flere gjerningspersoner (Løfqvist et al., 2015). I prosedyren er det presentert et tiltakskort som konkretiserer og oppsummerer gjennomføringen av PLIVO-aksjoner. Her står det at første politipatrulje på stedet skal finne best egnet fremrykningsakse, og deretter gå

direkte i innsats uten å vente på andre enheter. Målet skal være å nøytralisere gjerningspersonen(e). Brann og helse skal kjøre til definert oppmarsjområde. Hvis kniv eller annet stikk-/hoggvåpen benyttes kan de vurdere å iverksette tiltak som nevnt tidligere. Dette gjelder ikke hvis skytevåpen benyttes (Løfqvist et al., 2015). Et eksempel på at dette initiativet er viktig er busshendelsen i Årdal i 2013, hvor en gjerningsmann kapret en buss og knivdrepte tre personer. Personen ble overmannet av brannmannskap fordi de var på stedet før politiet (S. Solheim & Wergeland, 2015).

Politiet publiserer statistikk med resultater for politiets responstid. Responstiden er definert som tiden det tar fra politiet mottar melding om en hendelse til første politienhet er på stedet. Kravene og resultatene gjelder hasteoppdrag, det vil si ekstraordinære hendelser, hendelser der liv er direkte truet og/eller der det er umiddelbart behov for innsats fra politiet. Resultatene viser politiets responstid i 80 % av hasteoppdragene (80 prosentil). Resultatene for 2019 viser at responstiden var på 12 minutter i tettsteder med mer enn 20 000 innbyggere. For tettsteder med 2000 – 19 999 innbyggere var responstiden på 19 minutter og for tettsteder med mindre enn 2000 innbyggere var responstiden på 31 minutter (Politiet, 2019). Kravene til responstid er på henholdsvis 11, 19 og 30 minutter (80 prosentil). Allikevel er det viktig å være klar over at uansett hvor kort responstiden til politiet er, så vil skolen måtte håndtere situasjonen selv den første tiden.

2.2 Risikosamfunnet – en globalisert verden

Globalisering er en verdensomfattende prosess som gjør at de fysiske avstandene i verden blir gjort mer ubetydelige. Globalisering skjer ved at transport og kommunikasjon blir enklere og raskere, og samtidig mer tilgjengelig for flere mennesker. Dette gjør at både økonomiske, politiske, kulturelle og sosiale relasjoner blir delt. Vettenranta (2010, s. 22) siterer Rantanens definisjon av globalisering slik: «Globalisering er en verdensomfattende prosess der økonomiske, politiske, kulturelle og sosiale relasjoner i økende grad medieres på tvers av tid og rom». Her er tidsbegrepet viktig, og når det gjelder kommunikasjon så er tidsbegrepet nesten gjort ubetydelig siden man med dagens teknologi kan kommunisere både privat og til offentligheten så godt som momentant. I skolen har dette ifølge Vettenranta (2007) ført til to polariserte holdninger som har preget diskusjonen i mediepedagogikken. Den ene siden ser positivt på læringsmulighetene som ligger i IKT. Den andre siden ser på denne åpne flyten av informasjon og kommunikasjon via IKT som en risiko for de unge. Her trekkes voldelige forestillinger fram som en av faktorene. Innenfor dette ligger også mulighetene for å bli eksponert for ekstreme ideologiske budskap, å finne «ekkokamre» for egne meninger, og mulighet til å legge ut videoer før, under og etter angrep (Torgersen & Sæverot, 2012; Østerud, 2015).

I dagens samfunn blir «fienden» stadig mer diffus, sammensatt eller abstrakt. Dette kaller Ulrich Beck *risikosamfunnet* (Beck, 2014). Samtidig som denne fienden er utfordrende på disse måtene forventes det at konsekvensene fra deres handlinger gjøres forståelige og kontrollerbare. Samfunnet har på den ene siden det ypperste av teknologi og kunnskap, inkludert virkemidler som kan gjøre det mulig å møte det fiende og det uforutsigbare. På den andre siden har også fienden den samme kunnskapen og teknologien, noe som dermed gjør samfunnet vårt mer sårbart for uventede angrep, for eksempel fra internasjonale terrorister (Heier, 2015).

I følge Torgersen og Sæverot (2015) blir skolen og utdanningssektoren utfordret av endrede trusselbilder, ekstremismens fremmarsj og andre uforutsette hendelser. Overraskende og utenkelige hendelser kan utføres av både grupper og enkeltindivider, og de beskriver videre at det derfor stilles nye krav til sektorens kunnskapssyn, utdanningenes

innhold og tilretteleggelse. De påpeker at hele samfunnet og hvert enkelt individ berøres av denne situasjonen. Videre stiller de spørsmål om skolen og disse trusselbildene i samfunnet:

Hva med skolen og trusselbildene i samfunnet? Må vi venne oss til å leve i faresonen, med en viss grad av frykt for at uforutsette hendelser skal skje? Kan vi bli trygge uten å forholde oss til en slik frykt? Bør elevene trenes i å takle frykt og uforutsette hendelser? Hva bør i så fall skolens og utdanningsinstitusjonenes rolle bli i en slik kontekst? Hvilken betydning får en slik tilnærming for klasseledelse og arbeidsmåter i skolen? Kan læreren tilrettelegge for en viss risiko i undervisningen, både i form av usikkerhet om hvorvidt målene oppnås, og i form av arbeidsmåter som kan utfordre elevene på ulike måter, blant annet ved å gi dem trening i å improvisere og gripe spontane situasjoner til læring? Hvor går så grensen? Og hvordan bør skolen og arbeidslivet forholde seg til ulike risikoelementer? (Torgersen & Sæverot, 2015, s. 21-22)

Østerud (2015) beskriver at terrorisme, særlig den som utføres av enkeltpersoner, er et kjennetegn ved det senmoderne samfunnet og utgjør en risiko vi aldri vil kunne eliminere. Vi må lære oss å leve med denne trusselen og ruste framtidige generasjoner til å håndtere uforutsette trusler bedre enn vi selv har maktet. Videre sier han at dette er en av de store utfordringene i det senmoderne samfunnet, og den er av pedagogisk natur snarere enn organisatorisk natur (Østerud, 2015). I etterkant av 22. juli 2011 har skolemyndighetene i Norge innsett at skolen ikke er noen frisone fra uforutsette hendelser som vold og terror. Flere av dem som ble drept på Utøya var skoleelever, og selv om åstedet i dette tilfellet var en ungdomsleir, har vi i den senere tid gjentatte ganger registrert at terroraksjoner har vært rettet mot skoler i andre vestlige land (Østerud, 2015). Østerud sier i Nielsen (2015, s. 61) at «Ettersom det aldri vil være mulig effektivt å forebygge risiko for terrorhandlinger gjennom beredskapstiltak, må hver og en av oss ruste seg til å kunne takle uforutsette handlinger av dette slaget».

Torgersen og Sæverot (2012) peker på at sikkerhetssituasjonen i verdenssamfunnet ble endret etter terrorangrepene i USA 11.09.2001. De sier at hendelsene ble trukket inn på alle nivåer i utdanningssystemene og at det ble forsket på i ulike fag og tilnærminger. Allikevel kom terrorhandlingene 22.07.2011 som et lyn fra klar himmel på det norske samfunnet. De beskriver at handlingene har en *diskontinuerlig* natur fordi det ikke var noen *kontinuitet* mellom handlingene i USA og handlingene i Oslo og Utøya. Med andre ord kan man si at det ikke var en åpenbar opptapping eller sammenheng mellom handlingene. Til sammen gir de frykt som resultat og bidrar til et såkalt «*Risk Society*» (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 171). Videre peker de på at det er behov for en ny pedagogikk til bruk i skolen og andre opplærings- og utdanningsinstitusjoner som kan åpne opp for den enkeltes engasjement, refleksjon og dømmekraft, i tillegg til innsikt i demokratiets grunnprinsipper (Torgersen & Sæverot, 2012).

Torgersen og Sæverot (2012) beskriver også fenomenet *virtuell terrorisme* hvor gjerningspersonen(e) benytter det siste av teknologi, spesielt sosiale media som Facebook og Twitter. Dette var ifølge terroreksperter og viseutenriksminister Steve R. Pieczenik noe som skilte handlingene 22.07.2011 fra tidligere terrorhandlinger. Oppsummert beskrives virtuell terrorisme som «... at ulike internettbaserte medieringskanaler brukes til å uttrykke ekstreme ideologiske ideer og manifestasjoner» (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 172).

For å unngå å skape «mediedyslektiske» mennesker mener Vettenranta (2007) at vi må søke å forbedre individets muligheter til et likeverdig liv gjennom samfunnsmessig deltakelse og endring.

2.3 Beredskapsarbeid

2.3.1 En kvalitativ undersøkelse av avvergede skoleskytinger i USA

Etter hendelsen ved Columbine High School i USA i 1999 ble det gjennomført en del endringer ved sikkerhetsarbeidet på skoler i USA, som for eksempel mer tilstedeværelse fra politiet, lærerinspeksjon i gangene, videoovervåking, ID-merker, låste dører og flere metalledetektorer. I tillegg til dette har det blitt økt fokus på preventivt arbeid som antimobbing, nulltoleransepolitikk og krav om rapportering av mistenkelig adferd/mental sykdom (Daniels & Page, 2013). Forskning på skoleskytinger har avdekket likheter i skolemiljø blant skoler som har blitt utsatt for en skyteepisode. Det kommer blant annet fram at hele skolen, inkludert administrasjon, lærere og elever, var i en form for fornektelse for at studenter kunne utgjøre en alvorlig trussel for voldelige handlinger i skolen. Flere «røde flagg» ble ignorert, voldelige tendenser og trusler ble ikke rapportert og lite ble gjort for å styrke skolemiljøet, som å slå ned på mobbing og urettferdig behandling (Daniels & Page, 2013).

Daniels gjorde en kvalitativ undersøkelse på avvergede skoleskytinger fra 2001 til 2004, hvor det ble intervjuet ansatte ved skolene og politi som var involvert. I tillegg gjorde de en analyse av nyhetsartikler som dekket 30 avvergede skoleskytinger, hvor de spesifikt så på informasjon om detaljer for planen, hvordan planen ble oppdaget, steg skolen tok ved oppdagelse av planen, steg politiet tok ved oppdagelse av planen og eventuelle juridiske utfall (Daniels & Page, 2013). Det som i hovedsak skilte gjennomførte og avvergede skoleskytinger var at planene for gjennomføring ble oppdaget i tide. Flesteparten av planene ble avslørt ved at andre elever/studenter varslet, og dermed brøt med «the code of silence» (Daniels & Page, 2013, s. 430). Mange andre ble avslørt ved anonyme tips. Andre måter for avsløring var varsling til administrasjon, funn av notater eller oppdagelse av epost, ansatte som overhørte rykter og konkrete trusler. Som nevnt var flesteparten av planene avslørt ved at andre elever eller studenter varslet, noe som dermed støtter annen forskning som sier at potensielle skoleskyttere deler eller diskuterer planene med medelever (Daniels & Page, 2013). Derfor er elever og ansattes årvåkenhet samt deres villighet til å varsle betydelig. Dette setter et krav til elever, lærere og andre ansatte ved skolene om kompetanse til å oppdage faresignal og en kultur og relasjon til voksne som gjør at de varsler ved mistanke (Daniels & Page, 2013). Med andre ord setter det et krav om et godt skolemiljø, som jeg kommer inn på senere i dette kapittelet.

I den kvalitative undersøkelsen til Daniels et al. (2010, s. 76) ble resultatene redusert og kategorisert i seks domener som jeg har valgt å oversette til norsk:

- Skolemiljø (school conditions)
- Intervensjon (intervention)
- Beredskapsarbeid (crisis planning)
- Mellommenneskelige forhold (interpersonal relationships),
- Forebyggende tiltak (prevention efforts)
- Problematiske forhold (problematic issues)
- Annet (other).

Videre vil jeg bruke mine oversettelser. Det mest omtalte domenet i undersøkelsen var skolemiljø, det nest mest omtalte var intervensjon og så videre i den rekkefølgen. Beredskapsplanlegging var altså det tredje mest omtalte domenet (Daniels et al., 2010). Begrepet skolemiljø har en sammenheng med primary prevention, noe jeg kommer inn på senere i kapittelet. Domenet beredskapsarbeid er mest relevant for dette kapittelet.

Ut fra domenet om beredskapsarbeid ble det videre hentet ut tre kjerneideer i tillegg til et som ble kalt *annet*. Den mest omtalte kjerneideen i beredskapsarbeid var overholdelse av retningslinjer og prosedyrer. Det vil si at informantene anså det som viktig å overholde innholdet i beredskapsplanen. Trening og øving ble også sett på som viktige forberedende aktiviteter. En av respondentene tilskrev mye av suksessen til flaks, men utdypet videre «The harder you work, the luckier you get, in this kind of situation.» (Daniels et al., 2010, s. 83). Som nevnt tidligere anså informantene arbeid med skolemiljø og forebygging som viktig. I tillegg anså de tidlig intervensjon som veldig viktig. Tidlig intervensjon avhenger også av at elever/studenter, lærere og andre ansatte vet hvilke faresignaler som finnes, og hvordan de skal gripe inn. Flere av informantene understreket også viktigheten av å ha tydelige definerte roller i administrasjonen som tiltak for å holde orden og de-eskalere situasjonen ved en eventuell intervensjon (Daniels et al., 2010).

Informanter fra alle skolene i undersøkelsen tilskrev det positive utfallet av intervensjonsprosessen til å ha en formell beredskapsplan på plass. Trening og øving førte til tydelige roller for alle, i tillegg til kunnskap om *hva* man skal gjøre og *hvordan* (eller *hva* og *når* man *ikke* skal gjøre noe). Denne planleggingen førte til en relativt kontrollert prosess med minimalt uventede problemer. Deltakere i denne undersøkelsen anbefaler sterkt at alle ansatte ved skoler bør trene og øve i beredskapsprosedyrer (Daniels et al., 2010). Samarbeid med andre lokale instanser som kommuneadministrasjon og nødetater anses også som den del av beredskapsarbeidet, herunder arbeid med kommunikasjon før og etter, i tillegg til under hendelsen (Daniels et al., 2010).

2.3.2 Konsekvensreducerende tiltak

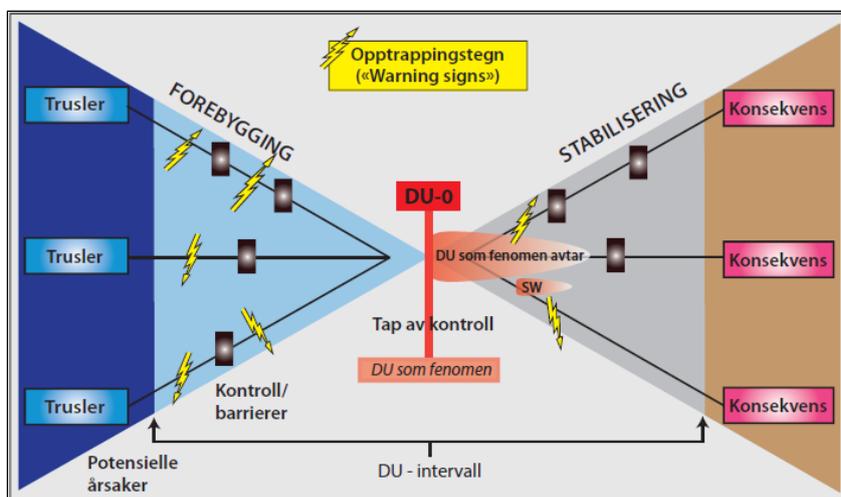
I 2009 tok en elev ved Albertville realskole i Winnenden i Tyskland med et automatgevær og flere hunder patroner til skolen sin hvor han skjøt og drepte ni elever og tre lærere (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016). Denne hendelsen kunne fått mange flere ofre, men på grunn av at skolen hadde et varslingssystem via et høyttaleranlegg kunne rektoren kommunisere en avtalt kode for PLIVO (pågående livstruende vold) som gjorde at lærerne tok til handling. Lærerne reagerte ved å låse og barriker seg på klasserommene. Det antas at gjerningspersonen hadde lyktes i å drepe mange flere personer om dørene hadde stått åpne og elevene hadde sittet ved pultene. Minutter etter at skytingen begynte kollapset mobilnettet i byen fordi det ble overbelastet av elever som ringte etter hjelp samtidig. I ettertid har de gått bort fra å ha et kodeord, så *alle* vet hva de skal gjøre ved en alarm, og ikke bare lærere/ansatte. Alarmen har konkrete føringer på hva som skal gjøres: «Gå inn i klasserommet, lås dørene og gå i de trygge områdene» (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016, s. 38). Varslingen kan utføres av enhver lærer som har en chip rundt halsen, og alarmen går også direkte til politiet.

Etter skoleskytingene i Finland i 2007 og 2008 ble det etter hvert utarbeidet tre konkrete anbefalinger til tiltak i skolelokalene. I likhet med det forrige eksemplet fra Tyskland anbefales talevarslingsanlegg der skoleledelsen når ut til elever og ansatte. De anbefaler innvendige vegger av glass så man raskt oppdager en trussel og får oversikt, og to dører til hvert klasserom for å gjøre det lettere å evakuere. I tillegg anbefaler de å ha en kasse med plantegninger ved inngangen for å gi politiet raskt oversikt når de blir innkalt (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016).

Bondü et al. (2013) deler forebygging og håndtering av skoleskyting i to: *Primary prevention* og *secondary prevention*. Primary prevention tar sikte på å begrense generelle risikofaktorer for å unngå negativ adferd, som for eksempel bedre skolemiljø, forhindring

av mobbing og styrking av den psykososiale skolehelsetjenesten. De anbefaler likevel å konsentrere innsatsen om å gjenkjenne faresignaler i observerbar adferd og iverksette spesifikke tiltak. Denne strategien er det de kaller secondary prevention og brukes for å oppdage og gripe inn i indikasjoner på intensjon om å begå skoleskyting. Noen aktuelle tiltak innenfor secondary prevention er: trene lærere i å gjenkjenne faresignaler, ha verktøy for å gjøre enkle risikovurderinger, utarbeide sjekklister og profiler, og gjennomføre trusselvurderinger når faresignaler oppdages (Böckler, 2013). Primary og secondary prevention kan sidestilles med formuleringene som blir gjort i veilederen fra UDIR, som jeg var inne på tidligere i kapittelet. Denne veilederen beskriver sannsynlighetsregulerende (primary) og konsekvensreducerende (secondary) tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tradisjonelle risikoanalyser brukes ofte *bow-tie* modeller (Torgersen, 2018). I Kvernbekk et al. (2015) blir det presentert en tilpasset *bow-tie* modell som vist i Figur 2, som spesielt tar for seg «det uforutsette» (DU). Denne modellen fokuserer på tre hovedfaser relatert til utviklingen av en alvorlig hendelse: forebygging, det uforutsette som fenomen og stabilisering (Kvernbekk et al., 2015). Den første fasen handler om å forberede, identifisere faresignal og å utvikle barrierer, og kan defineres å tilhøre secondary prevention og konsekvensreducerende tiltak som beskrevet tidligere. Det uforutsette som fenomen handler om at den alvorlige hendelsen skjer. Den siste fasen er stabilisering, det vil si gjenoppretting og tilegnelse av ny kunnskap som følge av den uforutsette hendelsen. Dette for å kunne tilpasse en ny fase med oppdaterte konsekvensregulerende tiltak for å kunne motvirke nye uforutsette hendelser (Torgersen, 2015). I fase tre kan det også oppstå uforutsette konsekvenser som kommer i tillegg til eller som følge av den uforutsette hendelsen. Etter fase tre kommer de langvarige konsekvensene til syne. De tre fasene utgjør til sammen *DU-intervall* (Kvernbekk et al., 2015).



Figur 2 Utvidet *bow-tie* modell (Kvernbekk et al., 2015, s. 50)

Torgersen (2018) beskriver at det i mange kriser (terrorangrep, tsunami, kjernekraftulykker, cyberangrep og lignende) i moderne historie er samhandling som svikter. Videre beskriver han at samhandling har blitt identifisert som en nøkkelprosess for både forebygging og håndtering av uforutsette trusler og hendelser, og at framtidig forskning og undersøkelser ikke bør begrenses til tidligere kriser eller hendelser, siden de framtidige truslene kan kreve helt andre typer kunnskap eller handlinger (Torgersen, 2018). Torgersen peker også på at resultater fra forskning, undersøkelser og rapporter i etterkant av ulykker eller andre alvorlige hendelser blir redusert eller kvantifisert til å være

mer eller mindre av noe. For eksempel mer og bedre trening på samhandling og bedre forberedelser for å møte uforutsette hendelser. Torgersen etterlyser mer konkrete svar på hvordan dette skal løses: «However, *what* should be trained using *which* educational methods is often overlooked or taken for granted, as if there are solutions to this from before, that can be easily picked up and implemented in practice» (Torgersen, 2018, s. 21).

I følge den publiserte delrapporten fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016) er tiltak som bidrar til god håndtering hvis en skoleskytingsepisode inntreffer; kort innsatstid for politiet, dørlåser, kamera og annet sikkerhetsutstyr som kan stenge skolen og klasserommene, alarm for å varsle elever og lærere som skoleskyting og målrettede øvelser. Land og skoler som har opplevd skoleskyting eller andre PLIVO-hendelser vil ofte iverksette spesifikke tiltak (secondary prevention), mens de som ikke har egne opplevelser gjerne satser mer på generelle tiltak. Dette tilsier at Norge først og fremst har fokus på de mer generelle forebyggende tiltakene (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016).

2.3.3 Trening og øving

Uforutsette hendelser defineres som kriser – altså situasjoner som oppleves som uønskede, uavklarte og tilspisset. Situasjoner som kan føre til langvarige, utilsiktede og alvorlige konsekvenser om den ikke håndteres fornuftig. Trening på det uforutsette innebærer å bli bedre til å ta kloke valg. Læringsevnen i slike situasjoner kan derfor beskrives med ordet *uforutsigbarhet*. I kriser har ikke de involverte kontroll over hendelsene, de tar steg og beslutninger som hever eller senker graden av fare, men i en verden av risiko og usikkerhet (Heier, 2015). Østerud (2015) mener at for å kunne ta fornuftige valg i et samfunn med økende kompleksitet må vi være i besittelse av store kunnskaper og at de valgsituasjonene vi til stadighet kommer opp i stiller store krav til vår dømmekraft. Bøe-Hansen (2015) trekker ut en påstand om at lærere må underordne seg forståelsen og den uavhengige dømmekraften til sine studenter, og peker på at dette stemmer med kritisk tenkning og Jerome Bruners narrativteori.

Østerud (2015) beskriver Marx Wartofskys artefakthierarki. Dette hierarkiet er delt i *primære*, *sekundære* og *tertiære* artefakter. Wartofsky ser på artefaktene som menneskelige kunnskaper og innsikter. Primære artefakter er redskaper som for eksempel øks, hammer, bil og datamaskiner. Sekundære artefakter er representasjoner av primære artefakter og av aktiviteter der disse blir brukt. Dette er symbolske gjengivelser av oppskrifter, normer og tradisjonskunnskap. I sikkerhetssammenheng kan man si at de gjør nytte i form av sikkerhets- og beredskapsforskrifter i skoler, barnehager og på arbeidsplasser. Slike tekster skal informere og innby til resolutt handling, for eksempel via en beredskapsplan. Tertiære artefakter er slike som kan utgjøre autonome, tenkte virkeligheter. Wartofsky beskriver dem som et domene hvor det er en frihet i å konstruere ut fra fantasi hvor regler og operasjoner er ulikt fra de som er vanlige i den «vanlige verden» (Østerud, 2015). Østerud (2015) beskriver videre at tertiære artefakter kan utvikle elevens evne til å overskride selve lærings situasjonen og forestille seg alternative hendelsesforløp i fremtiden, og til å komme frem til veloverveide beslutninger.

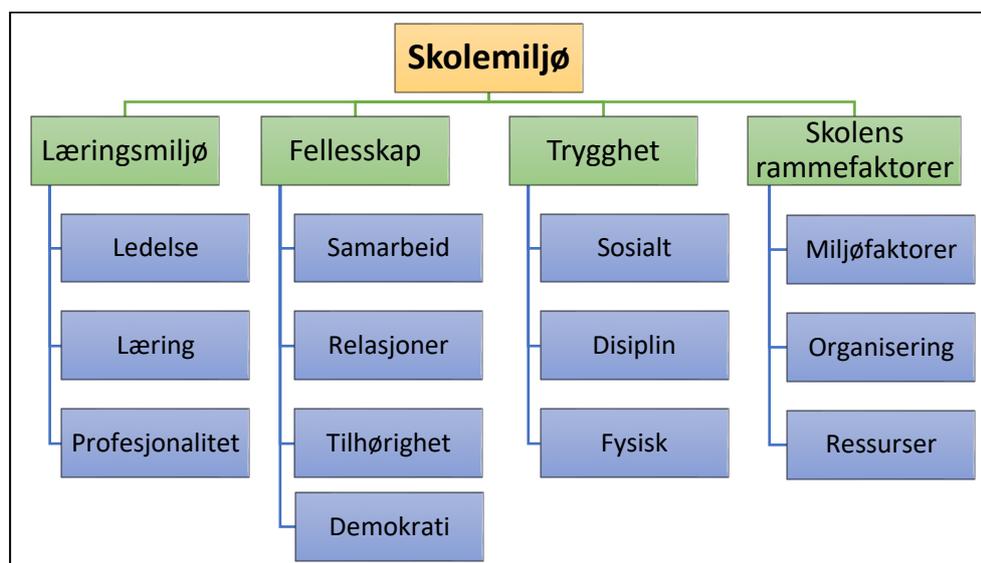
Scenariotenkning har blitt gjort lenge i arbeids- og næringslivet. Det har også blitt utviklet en pedagogisk metode kalt «critical scenario methods» (Østerud, 2015), siktet mot måten internasjonale organisasjoner forholder seg til komplekse problemer på. Denne tar sikte på å heve evnen til å takle situasjoner preget av usikkerhet og tvetydighet, og har Aristoteles' phronesisbegrep som teoretisk grunnlag (Østerud, 2015). Her kan man også

trekke inn Ripley (2008) som skriver at jo mer forberedt man er, jo mer kontroll vil man føle, om håndtering av uforutsette katastrofale hendelser.

2.4 Skolemiljø

Skolemiljø er som nevnt tidligere det mest omtalte domenet i undersøkelsen til Daniels et al. (2010). Her defineres skolemiljø som forhold som legger til rette for sikkerhet og fordrer optimal læring, skolekultur, å bryte «the code of silence», bevissthet omkring inntrengere og uvanlige aktiviteter, regler og reguleringer, grenser, skolestørrelse, ansattes relasjoner seg imellom og generelt relasjoner med elever eller studenter.

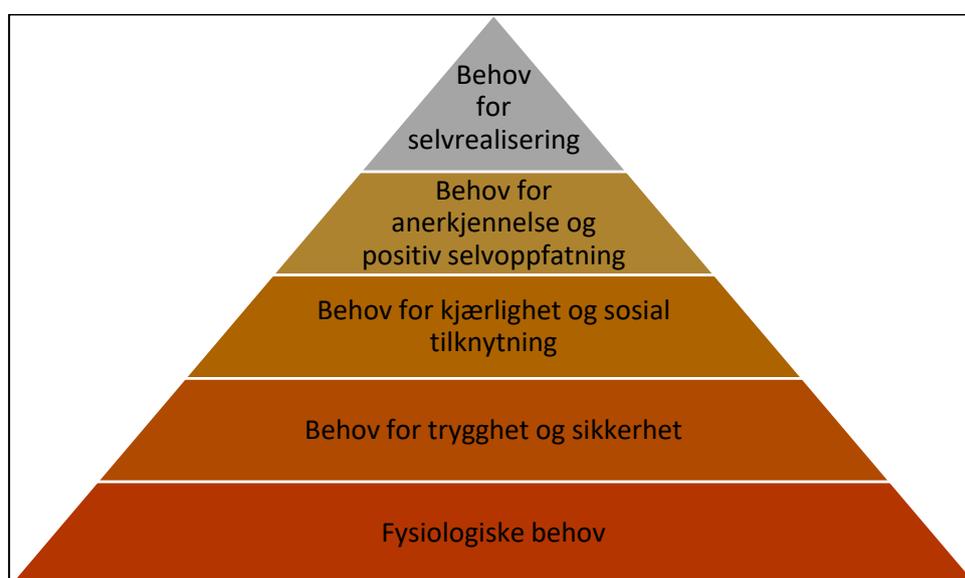
I følge Wang og Degol (2016) er det mangel på konsensus på definisjonen av skolemiljø, men i senere tid har det blitt satt fokus på skolemiljø for å øke elevenes resultater og redusere problematferd. Wang og Degol (2016) har konkretisert definisjonen av skolemiljø og sortert kjerneelementene i fire, som O. J. Solheim og Gabrielsen (2017) har oversatt til norsk. Disse fire kjerneelementene er *læringsmiljø*, *felleskap*, *trygghet* og *skolens rammefaktorer* (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017; Wang & Degol, 2016). Jeg har med utgangspunkt i Wang og Degol (2016, s. 318) sitt konsept oppsummert definisjonshierarkiet skolemiljø i Figur 3.



Figur 3 Skolemiljø

Læringsmiljø handler om hvordan skolen, inkludert ledelse, foreldre, lærere og elever prioriterer og legger til rette for læring (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017). Forskning viser at et godt læringsmiljø er viktig for elevenes prestasjoner (Wang & Degol, 2016). Fellesskap handler om kvaliteten på relasjonene mellom de ulike aktørene på skolen. For eksempel skole-hjem samarbeid og elevenes opplevde tilhørighet på skolen. Trygghet handler om graden av opplevd emosjonell trygghet og fysisk sikkerhet på skolen, i tillegg til effektive, konsistente og rettfærdige disiplinærpraksiser. Skolens rammefaktorer handler om organisatoriske og strukturelle faktorer ved skolemiljøet som kan påvirke elevenes læring og trivsel (og de andre kategoriene under skolemiljøbegrepet). Eksempel på rammefaktorer er ressurser og materiell, lærertetthet og fysiske forhold ved skolebygningene (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017). I følge Wang og Degol (2016) vil bedre skolemiljø gi elevene økte prestasjoner og mindre problematferd.

En kjent behovsteori blant pedagoger er Abraham Maslows behovshierarki (Maslow, 1970). Maslow har skilt ut fem behov som han mener er grunnleggende, som må ikke ses isolert fra hverandre, men i sammenheng. Noen behov er mer grunnleggende enn andre. Dette gjorde at Maslow ordnet dem i et hierarki, hvor primærbehovene kommer først, og hvor de mer sosiale og humanistiske behovene er plassert lenger «oppe» i hierarkiet fordi de først melder seg etter hvert som de mer grunnleggende er noenlunde tilfredsstilt (Imsen, 2010a). Behovet som er relevant i denne sammenhengen er behovet for trygghet og sikkerhet og ligger som nummer to i Maslows behovshierarki, like etter fysiologiske behov. Det dreier seg om behov for sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst og kaos, behov for struktur lov, orden og grenser. Imsen (2010a, s. 385) skriver at «Slike behov vil kunne bidra til å farge hele adferdsmønsteret hos et individ og påvirke hele måten å forholde seg til tilværelsen på». Vi kan også se at det tredje nivået, mer konkret behovet for sosial tilknytning, kan bli påvirket av skolemiljøet under kjerneelementet fellesskap (Wang & Degol, 2016).



Figur 4 Maslows behovshierarki (Maslow, 1970)

I følge Deci og Ryan, og Black og Deci (i Skaalvik & Skaalvik, 2013) er behovet for medbestemmelse sentralt i selvbestemmelsesteorien, hvor selvbestemmelse ses på som et grunnleggende psykologisk behov. Viktigheten av medvirkning kommer også fram i flere av avhandlingene som er presentert under tidligere forskning (Haugbro, 2012; Kuvaas, 2008; Tangvald, 2014; Voster, 2013). I selvbestemmelsesteorien brukes begrepet autonomistøttende læringsmiljø i betydningen at elevene gis medbestemmelse, valgmuligheter og deltar i beslutningsprosesser, og at det benyttes minst mulig ytre kontroll. Hensikten med autonomistøtte er blant annet konstruksjon av indre motivasjon via autonom ytre motivasjon. Dette støttes av empiriske undersøkelser som bekrefter at autonomistøttende læringsmiljøer fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene. Tilsvarende resultater finnes også i forskning på voksne i arbeidslivet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse resultatene er også bekreftet av senere studier (Kuvaas & Dysvik, 2010). Hvis man ønsker selvstendige, ansvarsfulle og indre motiverte medarbeidere bør man gi ansatte økt opplevelse av autonomi, tillit og av å besitte viktig kompetanse (Kuvaas, 2008). Selvbestemmelse, autonomi og medvirkning hører også hjemme i skolemiljø, under kjerneelementene fellesskap og læringsmiljø som jeg har beskrevet i dette kapitlet (Wang & Degol, 2016).

I den *nikomakiske etikk* til Aristoteles står *phronesis* for praktisk klokskap eller dømmekraft og blir satt i kontrast til *episteme* og *techne*. Eksperter er bærere av den tekniske kunnskapen i *techne* og vitenskapsmannen av den epistemiske. Det mennesket som er en demokratisk borger, er bærer av *phronesis*. Filosofen Hans-Georg Gadamer assosierer *phronesis* med selvdannelse og hevder at vi utvikler vår personlighet gjennom møtet med dannende kunnskapsformer som sunn fornuft og praktisk erfaring (Østerud, 2015). Østerud (2015) siterer også Nussbaum og Zivkovic (1995) som beskriver at mennesker med praktisk visdom eller *phronesis* er kjennetegnet ved at de er klare til å møte nye situasjoner med lydhørhet og fantasi som lar de, uten lang forberedelse, gjøre det riktige i det riktige øyeblikket. Dette kan kobles til skolemiljø siden *phronesis*, den praktiske klokskapen, er kjennetegnet ved den demokratiske borgeren og hører dermed til kjerneelementet fellesskap. Det å håndtere nye situasjoner kan også trekkes til begrepet livsmestring som jeg kommer inn på i dette kapittelet.

Dialogpedagogikk er en pedagogikk der innholdet bestemmes av likeverdige partnere. Her kan ikke læreren uten videre bestemme hva innholdet i undervisningen skal være, bestemmelsen blir gjort ut fra forståelse for og innlevelse i elevenes situasjon (Imsen, 2010b). Imsen (2010b, s. 265) beskriver dialogpedagogikken som «(...) en politisk profil som er antiautoritær og som dermed appellerer til en demokratisk orientert pedagogikk». Dette kan kobles til kjerneelementet fellesskap, hvor det påpekes at demokrati, tilhørighet, relasjoner og samarbeid spiller en sentral rolle i skolemiljøet. Her kan man også trekke inn Østerud (2015) som mener at skoleelever ikke kan være skjermet for de endringsprosessene samfunnet gjennomgår ved inngangen til det 21. århundret, et samfunn som jeg beskrev nærmere som risikosamfunnet tidligere i oppgaven. Skoleelever blir konfrontert med nye og ukjente problemer, ikke bare gjennom virkelighetsnære oppgaver i skoletester, men også ved å være deltakere i nettverkssamfunnet på fritiden.

2.4.1 Livsmestring

I en rapport utarbeidet av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, blir livsmestring for barn og unge definert slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5)

Denne rapporten sier at livsmestring, å mestre livet, handler om en persons evne til å håndtere nye hendelser som ikke kan klares på ren rutine, og har en sammenheng med evner til å teoretisk og emosjonell problemløsning. Det er opplevelser eller situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelige eller utfordrende å takle psykisk og emosjonelt, og mestringstro er et sentralt begrep for å utvikle livsmestring. Prebensen og Hegstad (2017) trekker inn Albert Banduras (1977) teori om Self-efficacy : «Tillit til egen evne til å mestre oppgaver og utfordrende situasjoner står sentralt og hvordan dette påvirker egen kraft, vilje og evne til å handle» (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9).

Mennesker som opplever krisesituasjoner, situasjoner hvor de ikke har kontroll, reagerer ofte ved å *fight*, *flight* eller *freeze*. De vil enten kjempe, flykte fra situasjonen eller fryse og bli handlingslammet. Felles for de fleste er at de får økt puls, mobiliserer krefter og adrenalin, men også får mindre evne til helhetlig tenkning og kreativitet. De som opplever slike traumatiske situasjoner, blir gjerne stresset og handler i beste fall slik de har lært og er vant til. Erfaringer fra både reelle situasjoner og øving og trening hever terskelen for

når frykten og de negative reaksjonene tar overhånd. Det å kunne fokusere på noen innøvde handlingsmønstre gjør uansett at man gradvis får økt kontroll med tankene og reaksjonene sine, og da etter hvert evne til å tenke og tolke situasjonen (Dyndal, 2018). Det kan derfor tolkes som at øving og trening på beredskap vil kunne gi økt evne til å håndtere ulike former for krisesituasjoner, og at dette vil øke evnen til livsmestring.

Livsmestring har paralleller til begrepet resiliens. Resiliens handler om å gjenopprette en original form etter en fysisk belastning og den menneskelige evne til bedring. Resiliens kan forekomme både som engangsfenomen og som vedvarende prosesser som (2018) oppsummerer i de tre begrepene *gjenopprette*, *oppretholde* og *forbedre*. «Å gjenopprette sin psykologiske fungering innebærer at man finner tilbake til sin vante atferd etter å ha opplevd en akutt alvorlig risikosituasjon» (Borge, 2018, s. 13). Barns selvoppfatning er viktig for resiliens. Barn må utvikle tro på sin kapasitet til å håndtere stress og risiko i miljøet. Å styrke barns kognitive, sosiale og atferdsmessige karakteristikk er derfor å gjøre barna mindre sårbare overfor en rekke problemer. Det som fremmer utviklingen av resiliens er å få til noe, oppnå ros og oppmuntring gjennom sosial kontakt og aktivitet. Å oppøve stressresistens (evnen til å holde ut mildt stress, som det å vente på en foretrukket belønning) er eksempel på et kompetansestyrkende tiltak. Barn har utbytte av å møte utfordringer som de mestrer, og belønning er ikke det viktige, men prosessen fram til belønningen. Karakteristikk ved psykososial risiko er at risiko og stress i seg selv trenger ikke være skadelig. Lærere har god kompetanse når det gjelder å vurdere risikoens relevans i form av skadelig innvirkning (Borge, 2018).

I følge Borge (2018) er det noe forskjell på traumer etter alvorlige hendelser blant barn. Traumer etter naturkatastrofer forsvinner når faren er over mens barn utsatt for kidnapping og snikskyting har alvorlige symptomer mange år etter den traumatiske hendelsen (Borge, 2018). Borge (2018) beskriver videre at det mangler forskning på hvorfor denne forskjellen i symptomer etter traumatiske hendelser skjer. Ved resiliensfremmende prosesser er barns forståelse av de som skjer er sentralt. Dersom barna ser en mening med det som foregår demper det antakelig prosessen (Borge, 2018). Denne forståelsen av situasjonen kan trekkes inn under kjerneelementet fellesskap i skolemiljø som har med samarbeid, tilhørighet og demokratisk praksis å gjøre (Wang & Degol, 2016).

Som nevnt er livsmestring og resiliens nært beslektede begrep og skolens rolle i utvikling av livsmestring og resiliens ligger i arbeidet med skolemiljø. Å oppleve mestring, trene på å håndtere stress og få mestringsfølelse av å lykkes hører til i kjerneelementet læringsmiljø. Vi kan også trekke inn kjerneelementet fellesskap i de samme punktene siden mye av læringsaktivitetene vil være i samarbeid med andre (Wang & Degol, 2016). Dette kan også defineres som det fjerde behovet i Maslows behovshierarki; behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Maslow, 1970).

Carlsten og Torgersen (2015) oppsummerer fremtidige kompetansebehov og livslang læring. Livslang læring er et begrep som også har tydelige paralleller til begrepene livsmestring og resiliens. De nevner at kritisk tenkning og problemløsning er betydningsfulle kompetanser i et fremtidig liv og at det i dag er naturlig å snakke om livslang læring allerede i grunnopplæringen. De peker på at det er form for å lære av uforutsette hendelser i løpet av et liv på egen hånd, og det er her vi ser parallellen til livsmestring og resiliens. Det er heller ikke uviktig at elever lærer å bidra til å definere egne læringsmål som en del av grunnlaget for å utvikle kompetanse til livslang læring. De understreker at studier viser hvor viktig lærerens rolle er når det gjelder å gjøre uforutsette

hendelser om til læringsaktiviteter for elevene. Samtidig trekker de fram at det er spørsmål om skolene og utdanningene vil prioritere dette systematisk som profesjon i og med at lærere trolig heller vil fokusere på og vektlegge tema og tilnærming som de vil bli målt på ut fra rammeverket (Carlsten & Torgersen, 2015). Det pekes videre på meldinger og innstillinger til Stortinget som handler om innføring av ny teknologi, og om å la elever definere egne læringsmål, men ingenting om å sikre kompetanse for det uforutsette, verken for å komme farlige hendelser i forkjøpet eller for å utnytte produktive læringsøyeblikk. Fraværet av henvisninger til det uforutsette, blant annet de siste års statlige styringsdokumenter, vil derfor kunne føre til at pedagogisk praksis knyttet til det uforutsette overlates tilfeldig til den enkelte lærer fremfor å være en regulert del av livslang læring for alle elever og studenter (Carlsten & Torgersen, 2015).

2.4.2 Demokrati og medborgerskap

Som nevnt tidligere er fellesskap et kjerneelement i skolemiljøbegrepet. Wang og Degol (2016) beskriver fellesskap med begrepene kulturell bevissthet, verdsettelse, respekt, autonomi og medvirkning. Dette kan knyttes opp mot det norske demokratiet, som er preget av retten til å medvirke i alle spørsmål som angår den enkelte på alle livets områder, for eksempel barnehager, skoler, arbeidsliv og i organisasjoner. Denne medvirkningen på ulike områder i samfunnet er ett av mange forhold som bidrar til en deltakende politisk kultur i landet vårt. Demokratisering kan oppsummeres som en prosess der et økende antall medborgere får økt mulighet til å påvirke sin livssituasjon (Solhaug & Børhaug, 2012). Det er ikke alltid elever og andre har en oppfattelse av at demokrati og demokratiske prosesser er reelle for dem beslutningene angår. Solhaug og Børhaug (2012) bruker Carole Patmans (1970) begrep *pseudodemokrati* for å beskrive slike situasjoner. «Å medvirke innebar å informere de ansatte i etterkant, noe som i realiteten ikke ga de ansatte noen reell rett til å si sin mening» (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129).

Solhaug og Børhaug (2012, s. 129) siterer også den amerikanske filosofen John Dewey som del av en beskrivelse av demokrati: «Et demokrati er mer enn en form for styresett: Det er primært en form for fellesskap preget av mellommenneskelig nærvær der folk lever, samhandler og deler erfaringer i bevissthet om hverandre». Vi kan altså se at Dewey (1966) setter begrepene demokrati og fellesskap sammen, på samme måte som Wang og Degol (2016) gjør i begrepet skolemiljø. Ut fra Deweys sitat trekker Solhaug og Børhaug (2012) at mennesket naturlig har felles interesser og gjensidig avhengighet, og at dette fører med seg samhandling og kommunikasjon om store og små spørsmål. For å bedre det demokratiet må man frigjøre og stimulere tenking og samhandling til samfunnsmedlemmene. Dette gjelder også skolen hvor man i Deweys perspektiv må tilstrebe å frigjøre elever til å kritisk reflektere over etablerte tankemønstre. De peker også på at det i undervisning vil være kunnskapsdialogen og den kritiske refleksjonen som blir det mest sentrale i elevmedvirkning (Solhaug & Børhaug, 2012).

«Kritisk tenkning kan forstås som et viktig aspekt ved skolens demokratiundervisning» (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 120). Kritisk tenkning er ifølge Bøe-Hansen (2015) en helhetlig tilnærming til hvordan vi forstår all informasjon for å danne grunnlag for refleksjon, bevissthet og forståelse. Samtidig er samfunnet tuftet på noen grunnleggende regler som er felles akseptert uten at de er løpende bestridt. Demokratisk kompetanse handler om å kjenne til de demokratiske spillereglene som er forutsatt forstått og kritikk må følge adekvate kanaler. Bøe-Hansen (2015) beskriver videre at kritisk tenkning opplagt kan bidra til forbedringer i bevissthet og beredskap i et risikosamfunn. Han trekker også fram Dewey som tar til orde for å kultivere en kritisk holdning: «For å bli effektiv bør en slik kultivering begynne så tidlig som mulig, selv om det vil utløse mange lange

diskusjoner» (Bøe-Hansen, 2015, s. 127-128). Han oppsummerer sitt kapittel i Torgersen (2015) med å beskrive at hans kapittel argumenterer for at man må legge til rette for en helhetlig og kritisk orientert utdanning i den hensikt å forberede befolkningen på et liv i risikosamfunnet.

Demokrati og medborgerskap er like aktuelt for lærere som for elever. Om autonomi i yrkesutøvelsen skriver Gunn Imsen (2010b) at yrkesutøvere har en viss frihet, innenfor visse rammer, til å selv fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utføres. Denne friheten er basert på tillit og tiltro på at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta disse beslutningene (Imsen, 2010b). Langfeldt (2008) beskriver autonomi som nært knyttet til profesjonalitet. Videre beskriver han at læreren er betrodd tillit ved å få ansvar for å drive undervisning i en klasse. Denne friheten innebærer frihet og ansvar, og et handlingsrom som tillater læreren å velge hva det skal undervises i, og hvordan (Langfeldt, 2008). Skoleledelse handler blant annet om å legge til rette for at skolen kan fungere som en arena for demokratiutøvelse. Samtidig skal skoleledelse inngå i et styringssystem med lojalitet til politisk og administrativt overordnede (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010). En kan med andre ord si at skoleledelsen har en oppgave å både utfylle krav om å utøve demokrati overfor lærere og andre ansatte, samtidig som de skal følge de styringer som kommer fra politisk og administrativt ståsted, både lokalt, regionalt og nasjonalt. Derfor kan vi si at skoleledelsen har det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt skolemiljø for lærerne.

3 Metode

Dette kapittelet åpner med en presentasjon av meg selv og min forforståelse. Videre er kapittelet delt i syv. Først blir tema og problemstilling presentert. Del to beskriver vitenskapsteoretisk grunnlag og forskningsdesign. I del tre blir metodevalg redegjort for, og utvalg blir beskrevet i del fire. I del fem blir metode for analyse og behandling av data presentert. Til sist blir det reflektert rundt validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

Jeg fullførte min lærerutdanning sommeren 2015 og startet i jobb som lærer påfølgende skoleår, samtidig som jeg startet på studiet master i pedagogikk med studieretning utdanning og oppvekst ved NTNU. Siden det har jeg jobbet som lærer, i hovedsak på ungdomstrinn. I tillegg har jeg alltid hatt en interesse for samfunnsikkerhet. Jeg har gjennomført førstegangstjeneste og har jobbet deltid som vakter i flere år under studiene. I tillegg har jeg også vært en del av Heimevernets Innsatsstyrke siden 2012. Dette gjør at jeg sannsynligvis har over gjennomsnittet interesse og kompetanse om samfunnsikkerhet sammenlignet med andre lærere. Denne kombinasjonen av pedagogisk utdanning og erfaring, og trygghet på beredskapsområdet kunne hatt en påvirkning på studien, enten via at jeg som intervjuer påvirket intervjupersonene, eller at jeg via prinsippet «confirmation bias» ubevisst feiltolket informasjon for å bekrefte forutinntatte antagelser (Svartdal, 2019). Det å se det jeg ønsker å se istedenfor det studien faktisk viser er noe jeg har vært redd for å gjøre, men jeg har forsøkt å være bevisst det i hele perioden jeg har jobbet med denne avhandlingen.

3.1 Tema og problemstilling

Temaet for oppgaven ble bestemt tidlig. Beredskapsarbeid er et interessefelt for meg og jeg mener det er et viktig arbeid som også hører hjemme i skolene. Til å begynne med hadde forskningsprosjektet en tenkt kvantitativ tilnærming med hensikt å undersøke hvordan skolene i Norge følger de statlige styringene til beredskapsplaner og beredskapsarbeid. Jeg fant fort ut at mye av dette arbeidet allerede var gjort, blant annet i en rekke masteroppgaver som jeg har beskrevet i kapittelet om teori (Astad, 2016; Tangvald, 2014; Voster, 2013). Underveis i prosjektet publiserte også NIFU (2020) en rapport som beskrev mye av det jeg i utgangspunktet hadde tenkt å undersøke. Fenomenet jeg hadde tenkt å undersøke ble i stor grad bekreftet i den forskningen jeg fant, og dermed fikk prosjektet mitt raskt en kvalitativ tilnærming for å undersøke fenomenet nærmere. Problemstilling og forskningsspørsmål ble justert og endret kontinuerlig i løpet av prosessen.

Problemstillingen ble til slutt:

På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene, og hvordan påvirker dette skolemiljøet?

For å kunne besvare denne problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål formulert:

1. *Hva sier lovverket og de sentrale styringene og føringene om arbeidet med samfunnsikkerhet og beredskapsplaner i grunnskolen når det gjelder PLIVO?*
2. *I hvilken grad er skolen og lærerne forberedt på å iverksette beredskapsplanen ved PLIVO?*

3. *På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?*
4. *Hvordan blir skolemiljøet påvirket av elevene og lærernes medvirkning i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?*

Med denne masteroppgaven har jeg et ønske om å være en bidragsyter i å rette søkelyset mot beredskap i skolen og det å tydeliggjøre flere fordeler ved å ha fokus på beredskap mot PLIVO, i tillegg til å se på hvordan man kan ha et slikt fokus når man arbeider med barn og ungdom. Målet med selve forskningen var å finne relevante data knyttet opp mot problemstillingen som kan belyses ved hjelp av relevant teori. For å lykkes med dette, og på bakgrunn av problemstillingen, ble ulike tilnærminger for metodevalg utforsket.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag og forskningsdesign

3.2.1 Ontologisk og epistemologisk plassering

Jeg plasserer meg som en forsiktig realist (oversatt fra cautious realist). Forsiktige realister ser på virkeligheten som en uavhengig eksistens, men på grunn av ufullkomne menneskeligere sanser, og det faktum at det å observere er en fortolkende prosess, så kan ikke virkeligheten bli observert direkte eller nøyaktig (Blaikie, 2010). Innenfor epistemologien plasserer jeg meg innenfor det Blaikie (2010) beskriver som *conventionalism*. Innenfor conventionalism mener man at vitenskapelige teorier er skapt av vitenskapsmenn som beleilige verktøy for å håndtere verden. Teorier beskriver ikke virkeligheten, men fastslår hva som er sett på av vitenskapsmenn å være virkelig. Avgjørelser om hva som er gode teorier, eller hvilken som er best av to konkurrerende teorier er «...the matter of judgement, not proof» (Blaikie, 2010, s. 95).

3.2.2 Forskningsparadigme

Min masteravhandling har et moderne hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken ble først beskrevet som læren om fortolkningen av tekster, og begrepet tekster har blitt utvidet til å omfatte diskurs og handling i senere tid (Kvale & Brinkmann, 2009). I hermeneutikken er fortolkning sentralt i motsetning til klassisk metodologisk positivisme (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr og har fremhevet det faktum at menneskers liv og forståelse er kontekstuell, både her og nå og i et tidsperspektiv. I hermeneutikken kan ikke kunnskapen man oppnår i én situasjon automatisk overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Intervjuet er en interpersonlig kontekst og dialogens betydning er relatert til konteksten. Både intervjuer og intervjuperson har en egen forforståelse som påvirker betydningsnyansene og som ikke nødvendigvis lar seg kvantifisere (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble tidlig sett på som et problem med hermeneutikken at den ikke kunne gjøres objektiv siden den forutsette en forforståelse. En gren av meninger handlet om problematisering av å etablere en vei til ren bevissthet, derav ren sannhet. Denne tankegangen førte senere til en fullstendig anerkjennelse av at dette verken er mulig eller ønskelig. Forståelse og forforståelse er fundamentalt til menneskelig eksistens. Mennesker kan ikke ta steget ut fra deres egen sosiale verden eller den historiske konteksten som de lever i (Blaikie, 2010). Innen den moderne hermeneutikken er det derfor viktig med tanke på etiske bedømmelser av en intervjuprosedyre og kvalitative analytiske generaliseringer av den produserte kunnskap, å gi åpne og fyldige kontekstuelle beskrivelser av rammene (Blaikie, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.3 Forskningsstrategi

I oppstarten av forskningsprosjektet i min avhandling hadde jeg en eksplorerende og induktiv tilnærming med hensikt å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Etter at jeg startet planlegging, bearbeiding av forskningsspørsmål og problemstilling, og litteratursøk fant jeg fort ut at det allerede var mye empiri på det temaet jeg hadde tenkt å undersøke. Både i tidligere masteravhandlinger, men også i en rapport fra NIFU som ble publisert i januar 2020 (Rogde et al., 2020). Fenomenet jeg hadde som hensikt å bekrefte eller avkrefte eksistensen av ble altså bekreftet ut fra det jeg fant av masteravhandlinger og rapporter. Dette førte til at jeg endret eller tilpasset problemstilling og forskningsspørsmål til å undersøke fenomenet nærmere. Jeg beveget meg fra et prosjekt med *hva* spørsmål, til spørsmål som i større grad kan defineres som *hvorfor* spørsmål i henhold spørsmålsdefinisjonene til Blaikie (2010). For å kunne stille spørsmål om *hvorfor* et fenomen skjer, må man altså vite at fenomenet faktisk skjer først, eller som Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005, s. 52) beskriver det; «fra teori til empiri».

Til slutt endte forskningsprosjektet i min avhandling som en kvalitativ tverrsnittsundersøkelse. En tverrsnittsundersøkelse brukes når man bare har data fra ett tidspunkt. Ulempen med en slik undersøkelse er at man må være forsiktig med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid (Johannessen et al., 2005). Kvalitative design handler om å gå inn i dybden i empirien. I tall så er empirien mindre, men deltakerne i undersøkelsen har mulighet til å gi sine beskrivelser i større detalj. Design og metode blir presentert mer detaljert i neste kapittel.

3.3 Metodevalg

3.3.1 Kvalitativ metode

Siden hensikten med forskningen var å undersøke fenomenet nærmere var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming som metode. For å undersøke fenomenet nærmere er det naturlig å undersøke hvordan de involverte menneskene opplever det. Målet med metoden er å få fram betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse av fenomenet, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordelene med å benytte kvalitativ metode i et forskningsprosjekt er at den kvalitative forskningen vil gi et mer komplett og grundig svar eller forklaring ut fra forskningspopulasjonen. I kvantitative forskningsmetoder blir dataene i stor grad basert på tall. Disse tallene representerer gjerne svar som kan ha blitt simplificert for å passe i et spørreskjema. Fordelen med en kvantitativ metode er at man gjerne får et større antall mennesker med i populasjonen og dermed større mulighet for å generalisere resultatene (Blaikie, 2010). Videre er det en fordel ved kvalitativ tilnærming er at informantene vil gi en mer grundig beskrivelse av hans eller hennes syn på det sosiale fenomenet som blir studert. Som forsker har man muligheten til å tolke følelser, holdninger og reaksjoner mer nøyaktig, og å få fyldigere beskrivelser enn når kommunikasjonen er basert på tall (Gray, Williamson, Karp & Dalphin, 2007). I dette forskningsprosjektet veier fordelene ved bruk av kvalitativ metode tyngst. Ulike typer intervju er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning, særlig dybdeintervju eller semistrukturerte intervju (Tjora, 2017). I denne undersøkelsen er det benyttet semistrukturert intervju og fokusgruppe som metoder for å identifisere fenomen med etablerte koblinger til temaet (Blaikie, 2010).

3.3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Denne intervjuundersøkelsen ble planlagt ut ifra intervjuundersøkelsens syv stadier; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009). Stadiet tematisering er beskrevet i delen om bakgrunn og teori. Denne delen (metode) beskriver planleggingsstadiet og dermed valg av strategier for intervjuing, transkribering, analysing og verifisering. Intervjuene blir presentert i resultatdelen, analyse i drøftingsdelen. Det blir gjort rede for reliabilitet og validitet i metoddelen, og videre om verifisering i drøfting og konklusjon. Funnene blir presentert i delene drøfting og konklusjon.

I kvalitative forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, via interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Steinar Kvale beskriver i Johannessen et al. (2005) at det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med struktur og formål. Intervjuet bærer preg av en dialog heller enn spørsmål og svar. Graden av struktur kan variere, men i denne undersøkelsen ble det benyttet *semi-strukturert intervju* som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Johannessen et al., 2005).

For et utvalg ble det også gjennomført *fokusgruppeintervju*. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at fokusgruppen ikke har til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få fram forskjellige synspunkter om saken. Videre peker de på at den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn hvis man bruker individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

På grunn av situasjonen med COVID-19 og karantene var det ikke mulig å gjennomføre intervjuene fysisk ansikt til ansikt. Det ble derfor benyttet *datastøttet intervju* som metode. For å minske noen av ulempene ved datastøttet intervju ble det i hovedsak benyttet videointervju. Dette gir mulighet til å oppfatte kropps- og talespråk og man får fortsatt mulighet til å få generert rikholdige og detaljerte beskrivelser, som anses som en ulempe ved skriftlige datastøttede intervjumetoder (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennomføring av intervjuundersøkelsen ble planlagt ved å lage en intervjuguide. Jeg utformet dybdeintervjuet i de tre fasene som Tjora beskriver; *oppvarming, refleksjon og avrunding* (Tjora, 2017). Siden denne undersøkelsen har fire utvalg hvor hvert utvalg har forskjellige forutsetninger og roller ble det utarbeidet fire forskjellige intervjuguidene. Alle guidene ble inndelt i samme tema, men hadde noe forskjellig vinkling ut ifra forutsetningene. I intervjuene ble formuleringene tilpasset informantene og intervjuguiden ble designet og tiltenkt en åpen rolle for å tillate en naturlig progresjon av intervjuene.

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgskriterier

I kvalitative undersøkelser er hovedregelen for utvalg at man velger intervjudeltakere som kan uttale seg reflektert om temaet, såkalt strategiske utvalg (Tjora, 2017). Siden det i skolen er flere ulike nivåer så ble det gjort flere utvalg. Det ble valgt å bruke oppvekstsjef som representant fra kommunenivået. Fra skoleledelsen ble det valgt å bruke rektor ved skolen. I tillegg ble det gjort et utvalg av lærerne og elevene. For å øke sannsynligheten for at intervjudeltakere fra de to siste nivåene kan uttale seg reflektert om temaet ble det valgt personer med verv. På elevnivået ble elever som har verv som klasserepresentant i elevrådet spurt om å delta. Av lærerne ble det spurt to med verv som tillitsvalgt, en med

verv som verneombud og en lærer uten ekstra verv, men som var kontaktlærer. I følge Johannessen et al. (2005) er hensikten med kvalitative undersøkelser å generere *overførbar* kunnskap og å få mer utfyllende kunnskap om fenomenet, enn å foreta statistiske generaliseringer. Det er flere strategier for å velge informanter, men strategisk utvelgning ble vurdert som mest hensiktsmessig for dette prosjektet.

Ut fra prosjektets omfang ble det bestemt å gjennomføre undersøkelsen på to ungdomsskoler i samme kommune. Av praktiske hensyn ble det bestemt å gjennomføre undersøkelsen i Trøndelag fylke fordi det ligger i geografisk nærhet. Det ble valgt en kommune som ikke skiller seg ut i fylket med tanke på folketall, areal eller sentralisering. Det ble intervjuet syv elever fra elevråd, fire lærere, en rektor og en oppvekstsjef. I utgangspunktet ble det invitert flere elever og en rektor til, men de ønsket ikke å delta. Allikevel ble det vurdert at dataene ble mettet ut fra prosjektets omfang og flere elever eller rektorer ble derfor ikke invitert til å delta i prosjektet. Oversikt med fordeling av antall intervjuer, informanter og type intervju vises i Tabell 1.

Tabell 1 Oversikt over utvalg og intervju

Utvalg	Type intervju	Antall intervjuer	Antall informanter	Informant	Tid
Elever	Fokusgruppeintervju	2	7	S1	13:48
				S2	15:31
Lærere	Semistrukturert forskningsintervju	4	4	S1T	16:32
				S1L	31:10
				S2T	22:51
				S2V	17:50
Rektor	semistrukturert forskningsintervju	1	1	R	29:58
Oppvekstsjef	semistrukturert forskningsintervju	1	1	O	24:18

For å definere hvilken informant som ga hvilket sitat ble det ordnet forkortelser. Oversikt over denne er vist i Tabell 2.

Tabell 2 Informantforkortelser

Forkortelse	Informant	Forkortelse
Kommune	O	Oppvekstsjef
Skole 1	S1R	Rektor
	S1T	Tillitsvalgt
	S1L	Lærer
	S1E1	Elev 1
	S1E2	Elev 2
Skole 2	S2T	Tillitsvalgt
	S2V	Verneombud
	S2E1	Elev 1
	S2E2	Elev 2
	S2E3	Elev 3
	S2E4	Elev 4
	S2E5	Elev 5

3.4.2 Planlegging og gjennomføring av intervju

Ved planleggingsfasen av undersøkelsen ble det planlagt semistrukturert forskningsintervju av lærere, rektor og oppvekstsjef. Av hensyn til maktbalanse og trygghetsfølelse ble det planlagt å gjennomføre fokusgruppeintervju av elevene (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgangspunktet var intervju ansikt til ansikt med lydopptak for senere transkribering. I forbindelse med COVID-19 ble det ikke mulig å få gjennomført intervjuene på denne måten. Informantene ble raskt informert om situasjonen og intervjuene ble endret til datastøttede intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene skjedde da som videointervju med Microsoft Teams som plattform. Lydopptak ble gjort ved hjelp av Microsoft Teams for senere transkribering og analyse. Dette ga mulighet til å oppfatte kropps- og talespråk og mulighet til å få generert rikholdige og detaljerte beskrivelser, noe man ikke kunne ved telefonintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er i samsvar med begrepet «media richness» (Carlson & George, 2004) som oppsummert betyr at jo mindre informasjon man får i kommunikasjonsformen, jo mer utfordrende er det.

3.4.3 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju kjennetegnes vanligvis av en ikke-styrende intervjutillatelse hvor det vektlegges å tilrettelegge ordveksling (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble antatt at få av informantene som hadde reflektert mye om temaet på forhånd og at de dermed kunne hatt vansker med å drive en samtale om temaet uten hjelp fra gruppemoderatoren. I tillegg ble det antatt at situasjonen med videointervju med flere deltakere også kunne påvirket samtalen i samme retning. Derfor ble fokusgruppeintervjuene i dette prosjektet i større grad gjennomført som et tradisjonelt semistrukturert forskningsintervju med intervjuguide, men med åpning for fri ordveksling mellom informantene. Den praktiske gjennomføringen ble gjort med Microsoft Teams på lik linje som ved de andre semistrukturerte intervjuene.

3.5 Analyse og behandling av data

Som nevnt ble det gjort opptak av intervjuene og før analyseprosessen startet ble intervjuene transkribert. Selve intervjuene er første runde med analyse ved at man gjør noen tankeprosesser underveis, eller som Donald Schön beskriver det: «reflection in action» (1991). Videre kommer «reflection on action» (Schön, 1991) ved at man ser på intervjuet etter det er gjennomført. Transkribering blir også sett på som en del av analysen ved at man vil få en rask oversikt over datamaterialet som følge av å gå igjennom alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen ble det ikke valgt en ordrett talespråkstil som transkripsjonsprosedyre, men en kombinasjon av ordrett og skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette forskningsprosjektet dreier det seg om meningsanalyse, derfor er ikke språk, dialekt, gjentakelser, pauser og lignende relevant. Det var heller hensiktsmessig å omforme intervjuet til en mer formell, skriftlig stil, men uten betydelige omformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokusgruppeintervjuene ble transkribert og analysert med samme metodikk.

Dataprogrammet NVivo 12 ble benyttet som hjelpemiddel til koding, å få oversikt og å manøvrere i datamaterialet. Transkripsjonene ble først kategorisert og kodet ut fra meningsinnholdet. Etterpå ble metoden meningsfortetting benyttet for å kondensere meningsinnholdet ytterligere. Som metode for bearbeiding av dataene jeg hadde samlet valgte jeg å benytte stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Denne metoden baseres på å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv, den «nedadgående» som deduktiv (Tjora, 2017). Målet med

koding i SDI-modellen er tredelt. Det er å få fram essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og å legge til rette for idégenerering med utgangspunkt i empirien. Jeg valgte først å sortere empirien ved å lage kategorier (eller sorteringsbaserte koder). Disse kategoriene forteller ikke *hva* informanten sier, men *hva* informanten snakker *om* (Tjora, 2017). Hensikten med å gjøre det først var for å bli mer kjent med innholdet i intervjuet og å danne et grunnlag for videre koding og analyse. Videre ble det gjennomført *empirinær koding*. I denne kodingen benyttet jeg de to spørsmålene (Tjora, 2017, s. 203) beskriver: «Kunne man laget koden før kodingen?», og «Hva forteller bare koden?». Hvis svaret på spørsmål 1 var ja, laget jeg en annen kode. Hvis svaret på spørsmål 2 var at koden kun tematiserer datasegmentet så var det å anse som sorteringskoding, og jeg lagde dermed en annen kode.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver en femtrinns prosedyre for analyse av intervju som ble fulgt i dette prosjektet. Det første trinnet var å lese igjennom hele datamaterialet. Deretter ble de naturlige meningsenhetene bestemt, ut fra SDI-modellen. Det tredje trinnet besto i å uttrykke det temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt som mulig, eller med andre ord å kondensere den naturlige målingsenheten. Det fjerde punktet handlet om å drøfte meningsenhetene i lys av forskningsprosjektets formål og forskningsspørsmål. Det femte og siste punktet handlet om å formulere funnene i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6 Validitet og reliabilitet

Intern eller indre validitet dreier seg om muligheten til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger i et eksperiment (Ringdal, 2013). Johannessen et al. (2005) refererer til to metoder for å øke sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. Disse metodene er vedvarende observasjon og metodetriangulering. Ut fra dette prosjektets omfang var det ikke mulig å gjennomføre vedvarende observasjon. Det ble heller ikke benyttet metodetriangulering. I dette forskningsprosjektet ble det gjort en gjennomgang av tidligere forskning og masteroppgaver som har undersøkt lignende problemstillinger, og som dermed har aktuell empiri som støtter opp under funnene i denne undersøkelsen.

En form for indre validitet er begrepsvaliditet eller troverdighet som grovt sett handler om man faktisk har målt det man vil måle (Ringdal, 2013). Eller som Johannessen et al. (2005) formulerer det: «validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». Her spiller også *face-validity* også inn, som handler om å bruke sunn fornuft. I noen tilfeller der det ikke er opplagt å avgjøre om indikatorer er valide kan det gjennomføres validitetstester (Johannessen et al., 2005). Jeg har vurdert at det ikke er hensiktsmessig med validitetstester i dette forskningsprosjektet fordi jeg mener validitetskravet er tilstrekkelig oppfylt ut fra forskningsprosjektets omfang. Johannessen et al. (2005) sier også at validitet er ikke noe absolutt, ikke enten eller, men et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt.

Ekstern eller ytre validitet eller overførbarhet handler om resultatene i et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener (Johannessen et al., 2005). Dette kan også formuleres som generaliserbarhet. I følge Blaikie (2010) kommer den største trusselen mot muligheten til å generalisere resultater i samfunnsvitenskapelige undersøkelser fra det faktum at mennesker kan oppføre seg annerledes i eksperimentelle situasjoner enn i naturlige situasjoner. Generalisering blir ofte assosiert med statistisk generalisering og kvantitative studier, og ved kvalitative studier snakker vi derfor heller

om overføring av kunnskap (Johannessen et al., 2005). Johannessen et al. (2005) beskriver også overførbarhet som hvorvidt en undersøkelse lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger. I dette forskningsprosjektet mener jeg at jeg har tatt høyde for overførbarhet ved å bruke min forforståelse, refleksivitet og tidligere forskning og teori på feltet, i tillegg til utvalget som er gjort i undersøkelsen. I undersøkelsen er det benyttet skoler som kan anses som gjennomsnittlige i størrelse, geografisk og sentralisering og at det dermed er høy sannsynlighet for at det kan generaliseres. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre former for kvalitativ generaliserbarhet; naturalistisk, statistisk og analytisk. De beskriver analytisk generaliserbarhet slik: «Analytisk generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser og inkluderer forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner, så vel som lesernes generaliseringer ut fra en rapport» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 269). Dette forskningsprosjektet blir analytisk generalisert ved at oppgaven (rapporten) inneholder det Kvale og Brinkmann har beskrevet som analytisk generalisering.

I følge Johannessen et al. (2005) er det lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning å ha krav om reliabilitet i form av test-retest-reliabilitet og inter-rater-reliabilitet. Dette begrunnes av at det i kvalitativ forskning ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Siden det er mange menneskelige og dynamiske variabler i en intervjuundersøkelse vil det være så å si umulig for en annen forsøker å forsøke å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning, fordi det er samtalen som styrer datainnsamlingen, observasjoner er verdiladede og kontekstavhengig (Johannessen et al., 2005). Ingen forskere har samme erfaringsbakgrunn og kan dermed ikke sette seg i en annen forskers fortolkningsprosess (Johannessen et al., 2005). Formulert litt annerledes kan man si at det har å gjøre med om intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Allikevel kan forskeren styrke pålitelighet ved å beskrive konteksten, og en så åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen som mulig (Johannessen et al., 2005). For å styrke pålitelighet har jeg derfor vært så åpen og detaljert ved beskrivelse av fremgangsmåten som mulig under hele forskningsprosessen, og redegjort for det så nøyaktig som mulig i denne masteroppgaven.

I tiden før denne undersøkelsen ble gjennomført var det et fokus på beredskap i skolen i media som følge av flere hendelser (Agerlie et al., 2019; Kalstad et al., 2020). I tillegg fikk COVID-19 utbrudd i Norge like før intervjuene skulle gjennomføres (Folkehelseinstituttet, 2020). Det kan tenkes at intervjupersonene på grunn av disse hendelsene fikk forhøyet mening om aktualiteten av beredskap. Jeg mener at dette ikke har noen negativ effekt for denne studien, og at det heller kan ha en positiv effekt ved at de kan ha lettere for å reflektere godt rundt temaet siden det er så aktuelt.

Samtidig gjorde COVID-19 utbruddet at intervjuene ikke kunne gjennomføres ansikt til ansikt av hensyn til smitteverntiltak og karantene (Folkehelseinstituttet, 2020). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med video og opptak av lyd for å gjøre situasjonen så likt vanlige intervju som mulig. For utvalgene med elever virket det som situasjonen bidro til at færre ønsket å delta i undersøkelsen. I tillegg til en asymmetrisk maktrelasjon kan det også tenkes at elevene syntes det var ubehagelig å bruke video. Derfor fikk elevene velge selv om de ville bruke video eller kun lyd. Alle valgte lyd. Den ene fokusgruppen ble til slutt på bare to elever. Dette kan ha påvirket elevene negativt ved at de syntes situasjonen var ubehagelig. Den andre fokusgruppen var på fem elever og det var tydelig mer flyt i dialogen i denne gruppen. Jeg tror derfor antallet informanter kan ha påvirket

engasjementet i den minste gruppen. Samtidig kom stort sett de samme meningene fram, men med vesentlig mindre utfyllende beskrivelser. Intervjuene med de andre utvalgene gikk fint, og jeg opplevde de som tilnærmet normale intervju siden video ble brukt. Kroppsspråk ble på den måten med i kommunikasjonen.

Det kan kanskje settes spørsmålstegn ved generaliserbarhet av hensyn til undersøkelsens størrelse og omfang. Samtidig er det i gjennomgang av tidligere forskning og i teorikapitlet presentert andre undersøkelser som har tilsvarende og til dels overlappende funn. Derfor mener jeg at oppgaven min har høy grad av generaliserbarhet. Som det kommer fram i presentasjon av tidligere forskning er det lite forskning på PLIVO og andre tilsiktede alvorlige hendelser i skolesammenheng i Norge. Dette kan komme av at det ikke har vært slike hendelser i Norge. Det finnes mye forskning fra blant annet USA, og det er utarbeidet flere rapporter, veiledninger og føringer fra sentrale hold. Siden norske forhold ikke nødvendigvis er direkte overførbare til forhold i USA, kan det ses på som negativt at denne oppgaven ikke kan støttes mer på tidligere forskning i Norsk kontekst. Allikevel er det, som nevnt tidligere, publisert flere masteravhandlinger innenfor temaet. Disse samsvarer i høy grad med mine funn og bidrar dermed styrket reliabilitet.

3.7 Etske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) og Blaikie (2010) beskriver fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg har vært åpen og ærlig på hva som har vært målet og hensikten med undersøkelsen, både ved epostkorrespondanse og ved bruk av informasjonsskriv. Informasjonsskriv ble utsendt i forkant av intervjuene så deltakerne kunne lese om prosjektet før intervjuet. I informasjonsskrivet ble de også informert om blant annet frivillighet, rett til å strekke seg ut av undersøkelsen når som helst og anonymitet. Med anonymitet mener jeg hvilken informasjon som vil være tilgjengelig for hvem. Jeg lagde også et informasjonsskriv med litt enklere formuleringer til elevene som deltok på undersøkelsen. Hos disse elevene hentet jeg også inn samtykke fra elevenes foresatte. Før deltakerne ble invitert til å delta i undersøkelsen spurte jeg rektor om tillatelse til å invitere deltakere fra deres skole. Rektor ble da informert om tema og hensikt med prosjektet, og fikk samme informasjonsskriv, siden rektor også ble invitert. Det ble gjort opptak av intervjuene som senere ble transkribert. Dette ble det informert om i informasjonsskriv og ved henvendelse om deltakelse i undersøkelsen, og de som deltok godkjente opptak i samtykkeerklæringen i forkant av intervjuene. Opptakene ble slettet etter transkribering og informasjon som kunne bidratt til at deltakerne kunne blitt identifisert ble unnlatt fra transkripsjonene. Siden den ene deltakeren, oppvekstsjef, har en stilling som det finnes bare en av i kommunen valgte jeg også å unnlate å si hvilken kommune undersøkelsen ble gjennomført i av hensyn til denne personens privatliv. Hensynet til konsekvenser ved undersøkelsen ble vurdert som aktuell overfor elevene som deltakere. Her reflekterte jeg i forkant rundt hvilken påvirkning denne undersøkelsen kunne gi for elevene med tanke på å snakke om situasjoner som kan være skremmende for elevene. Dette tok jeg høyde for ved å være bevisst på å unngå detaljerte beskrivelser av tidligere hendelser, hypotetiske scenario og lignende under intervjuet, og ved å være tydelig på at dette er en generell undersøkelse og at undersøkelsen ikke kommer av at det er forhøyet trussel ved deres skole. I dette punktet ble det også tatt hensyn til problemstillinger rundt personenes privatliv, og anses som innfridd siden det ikke skal være mulig å identifisere informantene ut fra informasjonen i denne rapporten. Jeg har også tatt stilling til forskerens rolle ved å ha åpenhet og ærlighet rundt metode, prosedyrer og informasjon, og ved å sørge for at min uavhengighet ikke ble påvirket under prosjektet.

4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet blir resultatene i undersøkelsen presentert og drøftet. Drøftingen skjer etter utvalg med noen hovedkategorier i denne rekkefølgen; elever, lærere, rektor og oppvekstsjef. Til slutt i kapittelet oppsummeres intervjuundersøkelsen i tre kategorier.

4.1 Intervju med elever

Elevene fikk tilgang til å lese informasjonsskrivet i forkant av undersøkelsen. Temaet er beskrevet i informasjonsskrivet og danner sannsynligvis mye av grunnlaget for forforståelsen til elevene i denne undersøkelsen. I forkant av intervjuene ble det tatt høyde for at elevene kan ha relativt lav kompetanse omkring temaet beredskap. Derfor ble det gjort en begrepsavklaring og kort beskrivelse av temaet før hvert intervju. Det ble fortalt at temaet for undersøkelsen er beredskap med hovedvekt på skoleskyting og alvorlige hendelser av samme karakter. Betegnelsen PLIVO ble brukt for å favne slike hendelser.

Det er stor variasjon blant elevene i undersøkelsen for hvor mye de følger med i mediebildet. Noen er oppdatert på ting som foregår andre steder, mens andre ikke er det. Allikevel kan det virke som at elevene er ganske bevisst på saker hvor det har vært PLIVO eller trusler om dette. Det er også eksempel på at elever er knyttet opp mot hendelser, gjerne ved skoler i regionen, via familiemedlemmer, venner og andre forbindelser. Det kan derfor virke som at elevene føler at skoleskyting, PLIVO, bombetrusler og lignende kommer nærmere, og at temaet blir snakket om elevene imellom. I løpet av intervjuene viser elevene engasjement for temaet og uttrykker også at dette er et tema de mener er veldig viktig. De mener det er tilnærmet ingen fokus på beredskap på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

4.1.1 Forventninger, krav og ansvarsoppgaver

Når det gjelder forventninger til lærerne i en beredskapssituasjon så kommer det fram i intervjuene at elevene har en klar forventning om at lærerne skal vite hva beredskapsplanene sier, og at de skal kunne handle ut ifra det som står der. De har også en forventning om at lærerne skal ha oversikt, informere og få elevene i sikkerhet uten selv å få panikk eller miste kontrollen.

Kravene elevene uttrykker i intervjuene tyder på at de har en forventning om trygghet. Dette kan ses i sammenheng i begrepet skolemiljø, hvor trygghet er et av fire kjerneelement som avgjør om det er et godt skolemiljø eller ikke (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017; Wang & Degol, 2016). Trygghet og sikkerhet er også et av de fundamentale primærbehovene i Maslows behovshierarki, og dreier seg om behov for sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst og kaos, behov for lov orden og grenser (Imsen, 2010a). Vi ser at disse er overlappende siden kjerneelementet trygghet i skolemiljøbegrepet også omfatter sosial og emosjonell trygghet, og konsekvente og rettferdige disiplinærpraksiser (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017).

Når det gjelder uttrykning av nødetater har elevene en forventning om at de er på plass i løpet av fem til ti minutter. Elevene uttrykker videre en bekymring for at beredskapen ved skolen ikke er dekkende eller oppdatert, og bruker som eksempel at man ikke har

mobildekning i alle deler av skolebygningen. De peker dermed på at man ikke vil ha mulighet til å verken varsle eller bli varslet i en beredskapssituasjon.

Problemet med telefon, å si fra med telefon, er at det ikke er nett i de nederste delene av skolen da. Det er bare Edge. Og da får man ikke til å ringe noen eller gjøre noen ting. Så er du i garderoben eller er du nede i og du har ikke noen lærere rundt deg så har du ikke noe mulighet til å si ifra (S2E4).

Her er det tydelige paralleller til de anbefalingene hva gjelder varsling i beredskapssituasjoner som er konkretisert av Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016). DSB trekker fram en hendelse med skoleskyting i Winnenden i Tyskland i 2009 hvor mobilnettet i byen kollapset av overbelastning fordi det var mange elever som ringte etter hjelp samtidig (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016). Det kan derfor virke som at dagens varslingsrutiner som i hovedsak baserer seg på mobiltelefoner og mobilnettverk er en stor svakhet når det gjelder pålitelighet. Både av hensyn til selve mobilnettets kapasitet, men også fordi mange skolebygninger i Norge ikke har mobildekning i hele bygningsmassen. I samme dokument fra DSB beskrives det at etter skoleskytinger i Finland i 2007 og 2008 ble det utarbeidet konkrete tiltak til skolelokalene, i likhet med hendelsen i Tyskland, hvorav et av anbefalingene var talevarslingsanlegg som kan brukes for å nå ut til elever og ansatte. Her kan vi se paralleller til kjerneelementet *skolens rammefaktorer* i skolemiljøet (O. J. Solheim & Gabrielsen, 2017). Skolens fysiske utforming gjør at elevene blir satt ut av stand til å varsle eller bli varslet ved PLIVO eller andre alvorlige hendelser. Det kan altså virke som at skolens rammefaktorer også påvirker elevenes trygghetsfølelse, som kan gi en dobbelt negativ virkning på skolemiljøet.

Ut fra det elevene sier om lærerne i intervjuene kan det virke som at lærernes kompetanse og kjennskap til beredskap påvirker elevenes trygghet. I tillegg blir elevene påvirket av skolens rammefaktorer, herunder fysiske miljøfaktorer, og som konsekvens svekkes skolemiljøet. Det kan virke som at skolens fysiske miljøfaktorer kan ha en dobbelt negativ virkning ved skolene til elevene i denne undersøkelsen siden miljøfaktorene elevene trekker fram også påvirker trygghet.

4.1.2 Deltakelse og medvirkning

Elevene i denne undersøkelsen oppfatter det ikke sånn at de er involvert i beredskapsplanarbeidet og det er stor enighet blant dem om at elever bør involveres i større grad enn de blir på nåværende tidspunkt. Det varierer litt i hvor stor grad de mener de bør involveres. De mener ikke at de nødvendigvis skal være med å bestemme, men det er bred enighet om at et absolutt minimum bør være at elevene skal være informert om innholdet i beredskapsplanen. De forklarer dette ønsket ved at elevene er i sterkt flertall på skolen og at det dermed vil kunne legge en demper for panikk og kaos i en beredskapssituasjon. Samtidig peker de på at det er deres hverdag det er snakk om. De mener at å være involvert i sin egen hverdag vil kunne gi økt trygghet på tross av at man da kan bli nødt til å snakke om tema som kan være ubehagelige eller skremmende. S1E1 svarer følgende på spørsmål om hvordan han tror elevene hadde reagert på trening og fokus på PLIVO:

Jeg tror at mange kan bli redde, men det er fortsatt lurt å gjøre det ... det er jo lurt å vite hva man skal gjøre, selv om det er veldig usannsynlig (S1E1).

Elevenes svar bekrefter funnene i flere av masteravhandlingene jeg har nevnt tidligere, om at beredskapsplanarbeidet i hovedsak blir forbeholdt ledelsen (Astad, 2016; Tangvald, 2014; Voster, 2013). Man kan også se på elevenes beskrivelse av sin involvering i

beredskapsplanarbeidet i lys av opplæringsloven, som sier at opplæringen skal fremme demokrati, at elevene skal lære å tenke kritisk og de skal ha medansvar og rett til medvirkning. Skolene skal også møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi utfordringer som fremmer danning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Juridisk sett så kan det altså virke som at elevenes manglende deltakelse og involvering kan vurderes som et brudd på opplæringsloven.

Elevene kan naturligvis ikke delta eller være involvert i alle aktivitetene i skolehverdagen eller skolemiljøet, men min oppfatning er at elevene bør delta i beredskapsarbeidet. Det handler som nevnt om elevenes rett til medvirkning og medansvar, autonomi, og å bli møtt med tillit og respekt. Det handler også om å innfri grunnleggende behov. I selvbestemmelsesteori ses selvbestemmelse på som et grunnleggende psykologisk behov (Kuvaas & Dysvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre brukes begrepet autonomistøttende læringsmiljø i selvbestemmelsesteori og kan kobles til kjerneelementet fellesskap i begrepet skolemiljø (Wang & Degol, 2016). Autonomistøttende læringsmiljøer fremmer også motivasjon og innsats hos elevene (Kuvaas, 2008; Kuvaas & Dysvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjon hører også til i skolemiljøbegrepet under kjerneelementet læringsmiljø (Wang & Degol, 2016).

Derfor kan det virke som at mangel på deltakelse og inkludering påvirker fellesskapet og dermed fører til dårligere skolemiljø. Ut fra motivasjonsprinsippet i selvbestemmelsesteori kan det også tyde på at mangel på deltakelse påvirker læringsmiljøet, som er en kjernekategori i skolemiljø. Det kan derfor virke som at mangel på deltakelse, involvering og autonomi har en dobbelt negativ effekt på skolemiljøet.

Mangelen på medvirkning som elevene beskriver i intervjuene kan ses på i et demokratisk lys, noe jeg har vært litt inne på. Som nevnt tidligere demokrati et element i fellesskap, som er en av kjernekategoriene i skolemiljø. I følge Solhaug og Børhaug (2012) preges det norske demokratiet av retten til å medvirke i alle spørsmål som angår den enkelte på alle livets områder, herunder skoler. Dette bidrar til en deltakende politisk kultur. Samtidig bruker Solhaug og Børhaug (2012) pseudodemokrati for å beskrive situasjoner hvor elever og andre ikke oppfatter at de har en reell påvirkning på de demokratiske prosessene og beslutningene. De peker på at å informere ikke er det samme som å gi mulighet til medvirkning. Ifølge John Dewey er et demokrati mer enn et styresett. Det er en form for fellesskap, og for å bedre demokratiet må man frigjøre og stimulere tenking og samhandling, også i skolen, hvor man i Deweys perspektiv må tilstrebe å frigjøre elever til å kritisk reflektere over etablerte tankemønstre (Solhaug & Børhaug, 2012). Det kan virke som at elevenes mangel på deltakelse og medvirkning i beredskap i skolen bærer preg av ikke-norsk kultur, pseudodemokrati og fordrer ikke en deltakende politisk kultur.

4.1.3 Kompetanse, opplæring og trening

I intervjuene kommer det fram at ingen av elevene noen gang har deltatt i en øvelse på PLIVO. De uttrykker at de ikke har kjennskap til skolens beredskapsplan og at beredskap ikke har vært samtaleemne i klassene, med unntak av beredskap mot brann. De uttrykker videre at de har lite kunnskap om området og at de ikke vet hva de skulle gjort i en beredskapssituasjon som for eksempel ved PLIVO. De vet heller ikke hvilke prosedyrer det er for uforutsette situasjoner, med unntak av brann.

Det at elevene ikke har deltatt i øvelse på PLIVO samsvarer med resultatene i NIFU-rapporten som viser at litt under halvparten av skolene har gjennomført beredskapsøvelser de siste tre årene (Rogde et al., 2020), og tilsvarende funn i flere masteravhandlinger

(Astad, 2016; Tangvald, 2014; Voster, 2013). Det at elevene opplever at de ikke får opplæring eller kompetanse i emner innenfor beredskap kan settes i sammenheng med livslang læring. Det å fremme danning, å lære elevene å tenke kritisk og å være samfunnsbevisst, men også opplæring av livsmestring i og med at beredskapsarbeid på mange måter kan bidra til å håndtere uforutsette hendelser, og å opparbeide innøvde handlingsmønstre som man kan bruke i flere alvorlige hendelser enn PLIVO i skolesammenheng (Bøe-Hansen, 2015; Carlsten & Torgersen, 2015; Dyndal, 2018; Prebensen & Hegstad, 2017).

Elevene i undersøkelsen mener at det bør øves på PLIVO. De er klar på at noen elever kan oppleve slike øvelser som ubehagelige og at noen kan bli redde, men at det vil kunne gi økt trygghet i etterkant av øvelsene i likhet med brannøvelser. To av elevene svarte følgende i spørsmål om hvorfor de mener elever bør delta på øvelser på PLIVO-lignende hendelser:

Også blir du jo litt sånn tryggere da hvis det skulle skjedd. For eksempel, noe da, at du liksom har gått igjennom det før så du slipper å bli stressa for da vet du hva du skal gjøre (S2E2).

Samme hensikten som en brannøvelse (S2E3).

Man kan også trekke inn Østerud (2015) som mener at skoleelevene ikke må skjermes fra de ulike endringsprosessene samfunnet gjennomgår. Vettenranta (2007) argumenterer også for at vi må forbedre individets muligheter til et likeverdig liv gjennom samfunnsmessig deltakelse og endring for å unngå å skape mediedyslektiske mennesker. Oppsummert kan det tolkes slik at mangel på deltakelse på beredskapsøvelser kan ha en negativ påvirkning på skolemiljø. Her kan vi trekke inn både kategoriene fellesskap (mangel på medvirkning og deltakelse) og trygghet (man kan bli mer trygg om man deltar på øvelser, som det kommer fram i sitatene fra S2E2 og S2E3 over) (Wang & Degol, 2016).

4.2 Intervju med lærere

Tre av lærerne i intervjuet var lærere med verv som tillitsvalg eller verneombud, og alle fikk informasjonsskriv i forkant av undersøkelsen. Den fjerde læreren hadde ikke verv, men var engasjert i temaet. Det kom fram i informasjonsskrivet at temaet er beredskap, og de fikk dermed mulighet til å sette seg inn i beredskapsplanen i forkant av intervjuene, men de ble ikke oppfordret til det. I oppstarten av intervjuene ble temaet beredskap med fokus på PLIVO definert.

Alle lærerne som deltok i denne undersøkelsen, mener at beredskap mot PLIVO er et viktig tema. Flere nevner at det er naivt å tro at det ikke kan skje i Norge og trekker fram hendelser i Finland, Tyskland og andre vestlige land som kan sammenlignes med Norge på flere måter. I tillegg er de klar over trykket på temaet som kommer fra media og sosiale media, og at det har kommet mye trusler i senere tid. De nevner også at det har skjedd tilsvarende hendelser i Norge utenfor skolesituasjon, for eksempel terrorangrepene i Oslo og på Utøya 22. juli 2011.

Men man vet jo aldri når ting kan skje. Vi har hatt 22. juli, som er et bilde på at det er noe som faktisk er mulig kan skje i Norge også (S2T).

Det kan dermed virke som at lærerne reflekterer rundt beredskapsemnet og at de ser en mulighet for at terror også kan ramme myke mål i store samlinger av unge mennesker, som dermed er overførbart til en skolesammenheng.

Det at lærerne ser på beredskap som relevant skiller seg litt fra undersøkelsen til Haugbro (2012) som konkluderer med at lærere opplever aktualiteten om beredskap mot skoleskyting som lav, på tross av at undersøkelsen til Haugbro skjedde relativt kort tid etter terrorangrepene 22. juli. Det har det skjedd mye i samfunnet etter Haugbros undersøkelse som kan ha en påvirkning på læreres opplevelse av beredskapens aktualitet. Det generelle fokuset på nasjonal beredskap har blitt forhøyet i perioden etter 22. juli (Albrechtsen et al., 2017), men det kan tenkes at dette ikke ble satt i skolekontekst av mange. Lærernes oppfattelse av aktualitet kan ha blitt påvirket av mediebildet i tiden før intervjuene ble gjennomført (Agerlie et al., 2019; Kalstad et al., 2020). I tillegg ble intervjuene gjennomført etter at Norge ble rammet av COVID-19 pandemien, som også kan tenkes å ha påvirkning på oppfattelsen av beredskap som aktuelt (Folkehelseinstituttet, 2020).

4.2.1 Innhold i beredskapsplanene

Lærerne ble spurt om de visste hva de skulle gjøre dersom de opplevde en PLIVO-hendelse ved sin skole. Flere av lærerne svarte at det kan være aktuelt å låse seg inn på klasserom, men at det er avhengig av situasjonen. I tillegg skal man varsle. Utover det klarer ikke intervjupersonene å beskrive konkrete ting de skal gjøre ved PLIVO.

Det trekkes fram som eksempel i forbindelse med varsling, at ikke alle lærere har mulighet til å varsle eller bli varslet i en undervisningssituasjon fordi det ikke er varslingsanlegg ved skolene, og fordi det ikke er alle lærere som har telefonen med seg til undervisning. Lærerne påpeker også at beredskapsplanene bør være tydeligere på hva som skal gjøres og hvordan man skal forholde seg ved PLIVO, og at dette bør videreformidles til elevene.

Jeg er jo også usikker på i forhold til varslingsrutiner ut til ansatte for eksempel, i en sann situasjon, vi er nok ikke sikret der på en måte. ... Det er nok ikke alle som har med seg telefonene for eksempel, inn i klasserom og kan nås på en måte uten fysisk kontakt. ... Det er på en måte noe vi kunne forbedret oss på. Også faktisk fått sett hva er det vi skal gjøre, hvordan skal vi forholde oss, for det er jo noen ting elevene lurer på også innimellom. Hva gjør vi hvis det skjer noe? For de leser jo også i media.

Ut fra lærernes beskrivelser kan det virke som at beredskapsplanene har svakheter eller ikke er fullstendige. Det er litt uklart hvem lærerne skal varsle ved PLIVO. Det generelle svaret lærerne ga på dette er at de skal varsle ledelsen i skolen de jobber ved. De svarer litt forskjellig hvem i skolen de skal varsle, men de kommer fram til at rektor skal bli informert. Kun en av intervjupersonene nevner at nødetatene kan varsles direkte hvis situasjonen tilsier det. Dette kan tyde på at slike scenario ikke har vært oppe til diskusjon ved skolene i denne undersøkelsen. Hvis vi setter dette opp mot forventningene elever, lærere og rektor har til politiets utrykningstid så vil det være avgjørende at politiet blir varslet umiddelbart. Hvert minutt som går fra PLIVO-hendelsen starter til politiet blir varslet, blir uavkortet lagt til i tiden det tar før de er på plass (Løfqvist et al., 2015; Politiet, 2019).

I intervjuene kommer det også fram at lærerne selv ikke opplever at beredskapsplanene er oppdatert, og at de ikke blir opp til diskusjon. Lærerne blir ikke oppfordret til å gå igjennom beredskapsplanene eller informert om revideringer. Det blir opp til lærerne selv å ta initiativ til å gjøre disse tingene, men at det er åpning for å komme med innspill, men at det blir overlatt til lærerne selv å ta initiativ til det.

Ut fra uttalelsene til lærerne kan det virke som at beredskapsplanene inneholder element som stemmer overens med de anbefalingene som blir gitt. For eksempel om å eventuelt barrikadere seg inn på klasserom og varsling ved PLIVO, som det anbefales i veiledningen

fra UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er litt utydelig hvem som skal varsles i en PLIVO-situasjon, selv om dette er understreket veldig tydelig i veiledningene fra UDIR at politiet skal varsles ved akutt mistanke, trusler eller pågående vold (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019). Utover dette er det etter min oppfatning utydelig hvilke roller eller oppgaver lærerne oppfatter at de har eller kan få i en PLIVO-situasjon. Ingen av lærerne nevnte noe som kan minne om bevissthet rundt faresignaler og tiltak innenfor *secondary prevention* ut fra Bondü et al. (2013) og Böckler (2013) sin beskrivelse av forebygging og håndtering av skoleskyting, eller konsekvensbegrensende tiltak fra veilederen til UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det virker altså som at man ikke legger til rette for barrierer i forebyggingsfasen i Torgersen (2018) sin tilpassede *bow-tie* modell. Dette kan tolkes til at det er stor sannsynlighet for at opptrappingstegn eller «røde flagg» vil bli oversett (Daniels & Page, 2013; Torgersen, 2018).

4.2.2 Forventninger, krav og ansvarsoppgaver

Lærerne i undersøkelsen beskriver at forventningene til lærerne er at de skal sette sikkerheten til elevene først og at de er gode ledere. Lærerne skal ha eller ta kontroll og være tydelig på hvilke retningslinjer som gjelder i en beredskapssituasjon og skal gripe inn hvis situasjonen tilsier det, men at de ikke skal utsette seg selv eller andre for unødvendig fare. Alle intervjupersonene forventer at politiet skal være på plass innen ti minutter og at de skal gå inn i situasjonen og få kontroll innen kort tid. Den ene intervjupersonen sa at han forventer at politiet har fått kontroll på hele situasjonen i løpet av en liten halvtime. Det er også en forventning om at politiet går inn i situasjonen umiddelbart som den ene læreren beskriver. Ut fra sitatet under virker det også som det er en frykt for at politiet ikke vil gå inn i situasjonen, og kan i ytterste grad knyttes til tilliten til politiets håndtering av PLIVO.

Også får vi høre at politiet er her, men de kan ikke gå inn. Fordi at de ikke er væpnet eller et eller annet sånn. At vi får vite liksom at de er her, bare så du vet det, men det hjelper ikke du for det er du som er skjoldet da. Altså, du er ikke skjoldet engang det er liksom du det, det er du som blir rammet uansett om du vet at de er utenfor skolen. Jeg er litt redd for det. Jeg kan se for meg det, hvis du hører på hvordan det var på Utøya sant, at politiet sto og kikket på kaien i en halvannen time før utrykningsstyrken, eller hva den heter. Norske SWAT teamet kom. Så er jeg veldig redd for den situasjonen. Den håpløse følelsen. (S1L)

I veiledningen fra UDIR står det at i henhold til politiets egne målinger kan det ta 15-30 minutter til politiet kommer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er altså lite samsvar mellom forventningene lærerne i denne undersøkelsen har til politiet og nødetatene er på plass og det de sentrale styringene sier om det. I en situasjon med PLIVO, og andre utilsiktede hendelser med livstruende skader, er det veldig høy sannsynlighet for at det er behov for livreddende førstehjelp i påvente av nødetatene. Ved store blødninger og andre livstruende skader er det viktig at korrekt opplæring i førstehjelp kan være forskjell på liv og død (Opdahl & Nordseth, 2020). Det er derfor veldig overraskende for meg at ingen av lærerne nevner at førstehjelp kan være aktuelt ved PLIVO i denne undersøkelsen. I intervjuene er det kun snakk om mulig avverging og varsling. Det kan virke som at de tenker at hvis man har en PLIVO-hendelse så vil politiet og de andre nødetatene ta over umiddelbart, og at de ikke har tenkt seg til en situasjon hvor de kan ha mange hardt og livstruende skadede elever, og at man må vente på nødetatene. Dette beskriver Kruke (2012) hvor han setter de rammede og de tilfeldig tilstedeværende i fasen «den gygne timen», og de profesjonelle i den akutte fasen som er fra 30 minutter og utover. I undersøkelsen kommer det ikke fram hvorvidt lærerne er kurset i livreddende førstehjelp.

4.2.3 Deltakelse og medvirkning

Alle lærerne i undersøkelsen sier at elevene ikke blir involvert i beredskapsplanarbeidet. En lærer nevner at elevene har mulighet til å komme med innspill via elevråd, men det er enighet om at elevene ikke blir ansett som en del av arbeidet med beredskap. Det er også enighet om at elevene bør involveres i beredskapsarbeidet.

Dette er i tråd med det Astad (2016) skriver om at beredskapsarbeidet begrenses til skolens ledelse. Dette stemmer også overens med funnene til Voster (2013) som også skriver at det kun er skoleledelsen som har fokus på beredskap og planleggingsprosessen. Tangvald (2014) har samme konklusjon, at skoleberedskap for alvorlige hendelser, herunder aktiviteter forbundet med beredskapsaktiviteter, begrenses til skoleledelsen. Dette virker å være problematisk, blant annet ved å trekke inn hendelsen ved Charlottenlund videregående skole i desember 2019. Her dukket det opp en person ikledd militært antrekk. Det ble publisert video på sosiale media av at personen puttet skarpe patroner i et magasin. Elever sa at de så personen første gang litt etter klokken 10.00 og politiet fikk først melding om hendelsen klokken 10.57 av rektor ved skolen. Rektor fikk vite om hendelsen via sosiale media (Agerlie et al., 2019). Det kan tenkes at elevene hadde varslet politiet eller skolen mye tidligere hvis de hadde vært involvert i beredskapsarbeidet og fått opparbeidet en kompetanse i å avgjøre hva som er normalt, og hva man bør varsle. Dette henger tett sammen med konsekvensreduserende tiltak og barrierer i bow-tie modellen som jeg har vært inne på tidligere (Bondü et al., 2013; Böckler, 2013; Torgersen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å gi elevene økt kompetanse i å avgjøre hva som skal varsles, vil man øke sannsynligheten for tidlig deteksjon og dermed sørge for tidlig varsling og kortere tid før politiet er på plass, noe som DSB anser som tiltak som bidrar til god håndtering hvis PLIVO inntreffer (Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016; Løfqvist et al., 2015).

Lærerne vektlegger at involveringen må følge en balansegang så det ikke blir skremmende, eller at de kan få et feilaktig inntrykk av at det er fokus fordi det kommer til å skje. Åpen dialog med elevene og informasjon virker å være viktig i denne sammenhengen. Det er også viktig i forbindelse med at elevene kjenner hverandre på en annen måte enn det lærerne gjør, dette kan vi se i sitatet av S1T under.

... de kjenner de involverte på en annen måte enn det vi gjør (S1T).

Lærerne deler altså elevenes opplevelse av at elevene ikke blir involvert, og lærerne argumenterer for å involvere elevene i større grad og legger til grunn de teoretiske koblingene jeg har redegjort for. Samtidig uttrykker den ene læreren et inntrykk av at elevene blir undervurdert i denne sammenhengen.

Personlig så tenker jeg at kanskje at elevene blir litt undervurdert på den måten (S1L).

Blant lærerne i undersøkelsen er det enighet om at lærere involveres for lite i beredskapsplanarbeidet. Tre av intervjupersonene har verv som tillitsvalgt eller verneombud, og to av disse forteller at de er mer involvert i forbindelse med vervet. To av lærerne uttrykker at de blir involvert i veldig liten grad. De har inntrykk av at det blir opp til lærerne selv å finne ut av beredskapsplanen og at det sjelden er dialog med skoleledelsen om innholdet og hva det jobbes med innenfor beredskap på skolen. De mener at beredskapsplanen blir tatt opp som tema for lite og at den bør repeteres og revideres med innspill fra lærerne jevnlig.

Dette kan vi også se i Carlsten og Torgersen (2015). Det er opp til lærerne selv å finne ut av beredskapsplanen og tolke den, og å forberede seg mot det uforutsette. Dette

samsvarer med funnene i Astad (2016) som konkluderer med at beredskapsarbeidet og kompetansen om dette er begrenset til skolens ledelse, og at lærere og elever i mindre grad er involvert. Voster (2013) konkluderer med at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å håndtere et eventuelt skyte-scenario, og at det kun er ledelsen som deltar i planleggingsprosessen. Tangvald (2014) har også in tilsvarende konklusjon hvor beredskapsaktiviteter begrenses til ledelsen.

I intervjuene kommer det fram at den ene skolen i undersøkelsen har opprettet en beredskapsgruppe som har ansvar for beredskapsplanen. Medlemmene i denne gruppen blir involvert og informert, men ikke de andre ansatte. To av lærerne uttrykker også at de tror at det er mange andre som også føler at de ikke blir involvert, og at det er mange ansatte som ikke vet hva innholdet i beredskapsplanen sier om PLIVO og situasjoner av samme karakter. Det nevnes at skoleskyting har vært oppe til diskusjon ved den ene skolen. Det ble tatt opp som sak, men at det ikke førte til et resultat. I sitatet under beskriver S1L opplevelsen hun fikk da hun skulle ta opp noe i forbindelse med beredskapsplanen.

Jeg følte meg rett og slett litt utestengt fra den samtalen og temaet fordi jeg var ikke en del av beredskapsgruppen (S1L).

Alle lærerne i denne undersøkelsen er tydelige på at ansatte bør inkluderes i beredskapsarbeidet. Det er de ansatte som kjenner sin arbeidshverdag best, i likhet med elevene. Den ene læreren sa også at det også vil ha en positiv påvirkning for mental helse å være involvert i å bygge en trygg og god arbeidsdag.

Det gjelder jo sånn type beredskap, men også i forhold til det med mental helse og andre ting, som man på en måte klarer å bygge og lage sin egen hverdag ... Og at man har de planene og beredskapsplanene i bunnen for at man skal ha en trygg og god arbeidsdag (S2V).

Ut fra det lærerne beskriver så blir ikke elevene involvert, og lærerne blir heller ikke det i nevneverdig grad. Det å opprette en beredskapsgruppe, som er gjort ved en av skolene, er en del av anbefalingene fra UDIR. Det anbefales at beredskapsgruppen bør bestå av virksomhetsleder (rektor), vara (en person fra ledergruppa ved skolen, gjerne rektors stedfortreder), driftsleder, loggbokansvarlig og eventuelt andre. Her er det foreslått at lærerne skal ha en representant i punktet «eventuelt andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det skal nevnes at denne skolen var i en omstillingsperiode når det gjelder beredskapsplan, og at de ikke hadde kommet helt i gang med rutiner rundt beredskapsplanarbeidet. Allikevel kan dette være et tydelig eksempel på at det ikke nødvendigvis er nok å opprette en beredskapsgruppe eller å følge andre formelle retningslinjer. Man må i tillegg til å ha det formelle på plass, legge til rette for en reell involvering som gjør at de ansatte (og elevene) faktisk får medvirke. Man må unngå det Carole Patman beskriver som pseudodemokrati i Solhaug og Børhaug (2012). Det trekkes også fram i veilederen fra UDIR at øving er en arena å gi elever og ansatte kompetanse om beredskap. Ved skolen som har opprettet beredskapsgruppe var det ikke gjennomført øvelse enda, og det kan tenkes at en øvelse ville hatt positivt utslag når det gjelder de deltakende personene. Elevene var ikke tenkt en rolle i denne øvelsen og hadde dermed ikke hatt direkte påvirkning av en gjennomført øvelse.

Mangel på involvering, deltakelse og medvirkning kan også her ses i lys av begrepet skolemiljø (Wang & Degol, 2016). Det kan tolkes som at dette kan virke under kategorien læringsmiljø og underkategoriene ledelse og profesjonalitet. Det handler om hvordan skolen, inkludert ledelsen, prioriterer og legger til rette for læring. I tillegg har det en naturlig tilhørighet under kategorien fellesskap, hvor samarbeid og det jeg har oversatt til

demokrati er underkategorier. I underkategorien demokrati hører begrepet autonomi hjemme, og handler om å oppleve en reell påvirkningskraft på sin egen hverdag. Til sammen kan det derfor virke som at økt fokus og medvirkning i beredskapsarbeid vil gi økt deltakelse og medvirkning fra lærerne kan bidra til å heve kvaliteten på skolemiljøet.

I følge Imsen (2010b) har yrkesutøvere en viss frihet til å fatte beslutninger om hvordan arbeidet skal utøves. Dette baseres på tillit og tiltro til at yrkesutøveren har den kunnskap og kompetanse som trengs for å ta slike beslutninger. Autonomi er beskrevet av Langfeldt (2008) som nært knyttet til profesjonalitet. Ut fra dette kan det virke som at ansatte (lærere) ikke har den tillit om kunnskap og kompetanse som trengs for å ta vurderinger i forbindelse med beredskapsarbeid. I de sentrale føringene er lærerne nevnt som aktører i en beredskapsplan, men i begrenset grad i forbindelse med spørsmål om hvordan planene skal implementeres. Det er derfor litt uklart hvilket nivå den eventuelle begrensede tilliten til de ansatte kommer fra. Det kan også virke som at det ikke er konkretisert nok fra sentralt om hvordan lærerne skal involveres og hvilken tid lærerne skal bruke på dette i en eller hektisk skolehverdag. Det kan tenkes at skoleledere og kommuner, bevisst eller ubevisst, unnlater å involvere ansatte i beredskapsplanarbeidet fordi det kan virke som en arbeidsoppgave som ikke er konkretisert eller kategorisert innenfor en lærers arbeidstid, en form for «snillisme». Dette er også S1L inne på i sitatet under.

Kanskje de tenker at, ja jeg føler rett og slett at de kanskje tenker at vi har all infoen vi trenger å ha. Vi trenger ikke å vite noe mer. Og jeg syns ikke at det er riktig fordi jeg er uenig. Kanskje de ser for seg at de sparer oss på ett eller annet vis. Men de gjør jo ikke det den dagen det skjer noe (S1L).

4.2.4 Kompetanse, opplæring og øving

Ingen av lærerne i undersøkelsen har deltatt på øvelser utover brannøvelser. Dette samsvarer med NIFU-rapporten som viser at kun litt under halvparten av skolelederne i Norge svarer at de har gjennomført beredskapsøvelse (Rogde et al., 2020). S2T uttrykte at det ikke er nok å ha en beredskapsplan liggende i papirform, den må opp til diskusjon og brukes i øvelser eller lignende.

Og jeg er kanskje litt sånn som alle andre at det man har på et ark det kan man bare finne fram når man har behov for det, men når det skjer så har vi ikke tid til det. Da må vi ha det på en måte inn under huden. Å kunne vite hvordan vi skal handle (S2T).

De andre lærerne mener også at det er for sent å ta fram beredskapsplanen når en situasjon oppstår og at det bør øves, men er tydelig på at det ikke nødvendigvis må være simuleringer eller rollespill. De mener at mye kan gjøres ved å ha det opp som sak for diskusjon i kollegiet og å dele informasjon med elevene. De uttrykker et ønske om skrivebordsøvelser, scenarioøvelser og lignende former for gjennomgang av beredskapsplanene, og et tydeligere fokus på temaet. En annen lærer forteller at hun ikke aner hva prosedyrene er i klasserommet ved PLIVO. Hun vet at det finnes en beredskapsplan, men at hun ikke er trygg på innholdet. Dette mener hun også gjelder mange andre kollegaer. En annen lærer forteller at hun føler seg litt forberedt på hvordan hun skal håndtere en PLIVO-situasjon, men begrunner dette med at hun selv har interesse for feltet og at hun selv har tatt initiativ til å få den kompetansen hun har opparbeidet seg.

Jeg føler meg litt forberedt, men det har ikke med hvordan jeg har, informasjon jeg har fått fra jobben. Det har å gjøre med at jeg selv har interesser for feltet (S1L).

Det er enighet blant lærerne i undersøkelsen om at det ikke er samsvar mellom lærernes kompetanse om dette temaet og oppgavene lærerne har i en beredskapssituasjon. Lærerne sikter på at det er individuelle forskjeller, både med tanke på at vi som mennesker

reagerer ulikt i en krisesituasjon, men også når det gjelder interesse og initiativ til å oppsøke informasjon og å utvikle kompetanse om temaet uten at arbeidsgiver er initiativtaker. En av lærerne som mente at vi ikke er godt nok forberedt på slike hendelser, på tross av at han anså seg som godt oppdatert på innholdet i beredskapsplanen ved skolen han jobber på.

I veiledere, blant annet fra UDIR, er det foreslått flere metoder for gjennomføring av øvelser på slike beredskapssituasjoner, fra skrivebord/diskusjonsøvelser til fullskala øvelse med nødetater. Det er også beskrevet hvilke som anbefales for hvilke nivå i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019). Samtidig beskriver Dyndal (2018) det lærerne i undersøkelsen uttrykker, at det ikke er nok å ha en beredskapsplan, den må også øves på. I lys av bow-tie modellen kan man dermed si at barrierene ført blir aktivert ved praktisk kunnskap eller phronesis (Østerud, 2015), og at denne kunnskapen kommer fram i trening på beredskapssituasjoner (Kvernbekk et al., 2015). Dyndal (2018) beskriver det slik at mennesker i traumatiske situasjoner blir stresset og handler, i beste fall, slik de har lært og er vant til. Man kan altså tolke det slik at hvis man ikke er vant til å gjøre noe eller ikke har lært hva man skal gjøre i en PLIVO-situasjon, så vil man ikke vite hva man skal gjøre i en reell situasjon heller. Jo mer forberedt man er, jo mer kontroll vil man føle sier Ripley (2008) og kan sammenlignes med et sitat fra en informant i den kvalitative undersøkelsen til Daniels et al. (2010, s. 83): «The harder you work, the luckier you get, in this kind of situation».

Lærerne peker også på at det ikke er nok å ha lest en beredskapsplan for å få den kompetanse de trenger for å kunne påvirke et reaksjonsmønster i en reell situasjon. I tillegg gjør det å kunne fokusere på noen innøvde handlingsmønstre at man får økt kontroll med tankene og reaksjonene sine, og da etter hvert evne til å tenke og tolke situasjonen (Dyndal, 2018). I et mer grunnleggende pedagogisk perspektiv kommer det fram i Østerud (2015) at mennesker med praktisk visdom (phronesis) er klare til å møte nye situasjoner som lar de gjøre det riktige i det riktige øyeblikket i nye situasjoner. Ut fra dette kan man altså si at beredskap handler om hvordan man forholder seg til den uforutsette situasjonen, eller som denne avhandlingen har fokus på, hvordan man forholder seg under PLIVO.

4.3 Intervju med rektor

Rektor fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuet og hadde dermed mulighet til å sette seg inn i beredskapsplanene ved skolen, men ble ikke oppfordret til det. I oppstarten av intervjuet ble temaet beredskap med konkretisering av PLIVO-hendelser og begrepsavklaring presentert.

4.3.1 Forventninger, krav og ansvarsoppgaver

I intervjuet påpekes det at det er rektor som har ansvaret i en beredskapssituasjon. Videre kommer det fram at rektoren har opprettet en beredskapsgruppe som rektoren er leder av. Rektoren beskriver at han har ansvaret for denne gruppen og for å opprette forbindelse med kommunens kriseteam (kriseledelse). Videre beskriver han at han har som ansvar å informere de ansatte om beredskapsgruppen, ansvarsfordelingen innad i beredskapsgruppen og å gjennomføre skrivebordsøvelser. Rektor har sammen med beredskapsgruppen ansvar for at det er en tydelig oppgavefordeling, ansvarsfordeling og informasjonsflyt i en beredskapssituasjon. Rektoren anser samarbeidet med politiet som veldig viktig og forventer at politiet er på plass i løpet av fem til syv minutter ved PLIVO.

Det at skolen har en beredskapsgruppe er som nevnt tidligere i tråd med veileder fra UDIR og tilhørende eksempel på beredskapsplan ved alvorlige hendelser

(Utdanningsdirektoratet, 2019). I likhet til lærerne har også rektor en høy forventning til at politiet er på plass i løpet av veldig kort tid. I en normalsituasjon kan det tenkes at man kan forvente kort responstid, avhengig av geografisk beliggenhet. Allikevel det kan tenkes at man bør ta høyde for at politiet enten allerede er på andre oppdrag og dermed kjører utrykning fra et annet sted enn politistasjonen (det kan tenkes at dette er avhengig av bemanning), at det er flere parallelle hendelser (hendelsene i Oslo og på Utøya 22. juli er eksempel på dette) eller at de på andre uforutsette vis får forlenget utrykningstid. Rektors forventede responstid er betraktelig kortere enn det veilederen beskriver (15-30 minutter). Veilederens beskrivelse av politiets responstid stemmer overens med politiets egne målinger, som ligger på mellom 12 og 31 minutter i 2019, avhengig av tettstedets innbyggertall (Politiet, 2019). Dette er tiden det tar fra det begynner å ringe ved politiets operasjonssentral til første politienhet er på stedet. Det vil også ta noe tid fra politiet ankommer stedet til de har kontroll og har tatt over skadestedsledelsen, i samarbeid med de andre nødetatene (Løfqvist et al., 2015). Som nevnt i UDIR sin veileder er det i praksis skolens rektor som er både skadestedsleder og kriseleder før skadestedsledelsen overtas av politiet og at beredskapsplanen skal fokusere på tiden før politiet er på plass (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Videre beskriver rektor at han har ansvar å informere de ansatte om beredskapsgruppen og ansvarsfordelingen innad i beredskapsgruppen, men sier egentlig ikke noe om hvordan lærere og andre ansatte involveres i de aktivitetene beredskapsgruppen gjør. Det kommer også fram i intervju med lærere fra samme skole, at de vet at en beredskapsgruppe eksisterer, men egentlig ikke hva beredskapsgruppen gjør. Rektor forteller at de er i en prosess hvor beredskapsarbeidet ved skolen blir oppdatert, og at de hadde planlagt å gjennomføre en skrivebordsøvelse med lærere og ansatte våren 2020.

Det at skolen er i en prosess med å oppdatere beredskapsarbeidet er en mulig grunn til at denne er informasjon som enda ikke har kommet ut til de ansatte fordi det fortsatt er tidlig i prosessen med oppdatering av beredskapen ved skolen. Som nevnt tidligere kan det tenkes at involveringen av ansatte vil være mer innfridd etter at skolen har gjennomført den planlagte skrivebordsøvelsen. Samtidig er dette et tegn på at det å opprette en beredskapsgruppe, som holdes oppdatert på beredskapsarbeidet, i seg selv ikke er nok for å heve den generelle beredskapen ved skolen. Det virker ikke som lærerne ved denne skolen har blitt godt nok informert på tross av at det hadde blitt opprettet en beredskapsgruppe.

4.3.2 Deltakelse og medvirkning

Rektoren mener at elevene bør involveres ved at man har dialog med elevene om at det kan oppstå situasjoner hvor elevene er truet, for eksempel en innringt bombetrussel. Elevene skal være trygge på at skolen har gode planer for håndtering av slike situasjoner og at de i en beredskapssituasjon vil få tydelig beskjed om hva de skal gjøre. Det kan derfor tolkes at rektor er enig med lærerne og elevene om elevenes deltakelse og medvirkning. Elevene har også en forventning om at skolen har gode planer og at de vil få beskjed om hva de skal gjøre ved PLIVO, som nevnt i gjennomgang av elevenes intervjuer.

Det kan virke som at rektor begrunner elevenes manglende deltakelse og medvirkning i beredskapsarbeidet med at det vil kunne gi styrket skolemiljø, fordi det vil påvirke kjerneelementet trygghet i skolemiljø positivt å ikke bli utsatt for stress eller frykt i øvingssammenheng. Samtidig sier elevene at manglende deltakelse og medvirkning i beredskapsarbeidet gir svekket skolemiljø, og at økt deltakelse og medvirkning vil kunne styrke skolemiljøet (Wang & Degol, 2016).

4.3.3 Kompetanse, opplæring og øving

Det har per dags dato ikke vært øvelser på PLIVO ved skolen til rektoren som ble intervjuet, og han har ikke vært involvert i skrivebordsøvelser sammen med kommunen. I forbindelse med en reell beredskapssituasjon ved en utdanningsinstitusjon i geografisk nærhet har skolen rektoren jobber på hatt et økt fokus på beredskap mot PLIVO-hendelser. Skolen har samarbeidet med denne utdanningsinstitusjonen og tatt i bruk veilederen fra UDIR og fulgt de rådene som finnes der. Rektoren har som nevnt planlagt å gjennomføre skrivebordsøvelser sammen med ansatte i tråd med veilederen fra UDIR. Rektoren har også samarbeidet med en politiet via en politikontakt som har kommet med råd i forbindelse med beredskapsplanarbeidet. Rektoren har ikke planlagt å involvere elever i den planlagte skrivebordsøvelsen fordi han ikke ble anbefalt det av politikontakten, men utelukker ikke å involvere elevene i større grad i framtiden hvis det kommer anbefalinger om det. Rektor mener at elevene bør involveres ved å bli informert om enkelte deler av beredskapsplanen og rutiner, men ikke at de skal delta i øvelser.

Rektoren anser beredskap mot PLIVO og hendelser av samme karakter som viktig. Han trekker også fram at beredskapsgrupper blir brukt i andre reelle situasjoner og at de involverte dermed har en øvingsgevinst siden de blir iverksatt og jobber som en beredskapsgruppe. Han mener at dette gjør de involverte mer i stand til å håndtere et bredere utvalg av situasjoner.

For jeg tenker det med å ha beredskapsgruppe, den bruker du til mer enn bare ved trusler om vold, skyting eller bombetrusler. Du bruker beredskapsgruppen i alle andre typer situasjoner, personskader, traumer, naturkatastrofer, gisselsituasjoner og alvorlige voldsepisoder på skolen, så da får du på en måte øvd beredskapsgruppen. Da bruker du begrepet, og det tror jeg er viktig. Da er gruppen mer mentalt forberedt til å gjøre en jobb som er utrolig mye mer stressende og farlig, direkte livsfarlig. Da har de faktisk fått øvd seg i samhandlingen og det tror jeg er lurt. Men da må man ikke begrense arbeidet i beredskapsgruppa til kun bombetrussel eller trussel om skyting (S1R).

På bakgrunn av det rektor sier om at han vil vurdere å involvere elevene dersom han blir anbefalt dette, kan det virke som at rektor har tillit til de anbefalinger og retningslinjer som kommer fra UDIR og KD. På bakgrunn av sitatet over kan man tolke dette til at man ved å ha en beredskapsgruppe, og å bruke den til flere hendelser, etter hvert få trening og «skarp» erfaring i litt mindre katastrofale hendelser, og at dette vil gjøre dem bedre rustet til å takle en PLIVO-hendelse. For å si det på en litt annen måte så kan man bruke skarpe situasjoner som øving på mer alvorlige hendelser. Som jeg har vært inne på tidligere vil det å øve gjøre man bedre rustet til å håndtere uforutsette og alvorlige hendelser (Dyndal, 2018; Ripley, 2008). Samtidig blir den skarpe erfaringen begrenset til medlemmene av beredskapsgruppen siden lærerne, elevene og de andre ansatte ikke vil være en del av andre slike hendelser. Det kan altså virke som at man begrenser beredskapsarbeidet til en liten gruppe ved utdanningsinstitusjonen hvor mesteparten av gruppen er personer fra ledelsen. Rektoren hadde som nevnt planlagt å gjennomføre øvelse med lærere og ansatte, og en slik involvering virker å være avgjørende for lærere og ansattes involvering. Det kan virke som at det ikke er nok å ha en lærer som representant i beredskapsgruppen, alle lærerne må involveres i større grad. Elevene kunne også tenkes å være en ressurs for beredskapsgruppen, og et samarbeid med elevrådet kan tenkes å gi mulighet for et godt samarbeid og medvirkning, og økt kvalitet på skolemiljøet ut fra definisjonen til Wang og Degol (2016).

Rektoren sier at han ikke ble anbefalt å involvere elever i øving på PLIVO av politikontakten. «Vi ble ikke anbefalt det av den politikontakten, å øve med elever, det ble vi ikke» (S1R). Veilederen fra UDIR argumenterer for at elever bør delta på slike øvelser,

med unntak av storskalaøvelser på PLIVO (Utdanningsdirektoratet, 2019). Veilederen beskriver at øvelsene bør tilpasses alder og elevmasse, og det å plutselig starte med øvelser kan tenkes å gjøre elever utrygge. For å motvirke dette er det beskrevet i veilederen at briefing og debriefing av elever er viktig, så her kan det virke som informasjon og dialog med elever vil påvirke opplevelsen av trygghet under en øvelse. Det kan også tenkes at det bør være en progresjon i øvelsenes omfang, så det ikke kreves for bratt læringskurve for elevene. Som jeg har argumentert i resultat og drøfting av intervju med elevene kan det virke som at man vil få økt beredskap og et bedre skolemiljø av å involvere elevene i øvelser, ut fra de kriteriene jeg nå har nevnt. Jeg stiller meg derfor undrende til hvorfor skolen ikke ble anbefalt å involvere elevene i øvelser. Her kan det kanskje virke som at det er språk mellom kompetanseområder. Politiet har høy kompetanse om beredskap, men kanskje ikke like høy pedagogisk-psykologisk kompetanse som avgjør hva som kan være hensiktsmessig for elever. Det kan virke som at man på flere områder har en frykt for å utsette elever for unødig stress og at man derfor blir veldig tilbakeholden når det gjelder involvering i beredskap. Her kan det virke som at skolene hadde hatt nytte av flere ressurspersoner enn bare fra politiet ved spørsmål og råd knyttet til beredskap for å knytte sammen kompetanseområdene på en bedre måte.

4.4 Intervju med oppvekstsjef

Oppvekstsjefen er skoleeiers representant og har ansvar for oppvekstetatens beredskapsplaner på kommunalt nivå. I oppstarten av intervjuet ble tema presentert og PLIVO-begrepet beskrevet. Oppvekstsjefen fikk informasjonsskriv i forkant av intervjuet og fikk dermed mulighet til å sette seg inn i temaet, men han ble ikke oppfordret til dette.

Oppvekstsjefen som deltok i denne undersøkelsen, mener at temaet beredskap er kjempeviktig og at man ikke kan være naiv og tro at sånt ikke kan skje i Norge. Han setter beredskap mot kriser og risiko øverst. Som nevnt tidligere har sannsynligheten for PLIVO blitt vurdert som lav blant lærere i tidligere avhandlinger (Haugbro, 2012).

Det kan tenkes at grunnen til at lærerne vurderte sannsynligheten som lav var fordi det er relativt liten sannsynlighet for at noe slik skal skje i akkurat den skolen de arbeider på. En oppvekstsjef har ansvar over flere skoler og dermed blir den teoretiske sannsynligheten høyere. I tillegg kan det tenkes at den samfunnsmessige utviklingen, risikosamfunnet, og mediebildet hatt en påvirkning som jeg har nevnt tidligere.

4.4.1 Føventninger, krav og ansvarsoppgaver

I tillegg til å ha ansvar for beredskapsplaner på kommunalt nivå, har kommunen ansvar for å legge føringer for innholdet i beredskapsplanene på skolene. Kommunen kan avdekke avvik ved tilsyn på miljørettet helsevern, og oppvekstsjefen mener de dekker et lovkrav med denne praksisen. I tillegg blir beredskap tatt opp som tema på rektormøter. Ved trusselsituasjoner støtter kommunen seg på føringer fra politiet om eventuelt skjerpet beredskap.

Oppvekstsjefen mener at selv om de sannsynligvis dekker et lovkrav med tanke på å avdekke eventuelle avvik, så er dette et område de må se nærmere på. Han mener også at kommunene må legge sterke føringer og klare retningslinjer for hva beredskapsplanene skal inneholde. Herunder involvering av elever og lærere, og tilpasning til enhetene i tråd med de faste retningslinjene. Han mener at lærere skal være involvert i beredskapsarbeidet, men at kommunen skal legge sterke føringer. Det er mye som ikke skal kunne diskuteres. Videre påpeker han at kommunen har en vei å gå når det gjelder å gjøre informasjon om beredskap tilgjengelig for de ansatte. Han mener også at det er

viktig at kommunen må sette beredskap på dagsorden så det signaliserer viktigheten nedover i organisasjonen. Oppvekstsjefen mener at kommunene skal være en pådriver for å revidere planer og sette et trykk på at det skal gjennomføres på enhetene.

Ved skolene har rektor ansvaret for beredskapsplanene og at de følger føringer på kommunalt nivå. Tilsiktede hendelser med livstruende vold skal være en del av beredskapsplanen og skal blant annet inneholde retningslinjer, ansvarsfordeling og varslingsrutiner. Ansvarsforhold og rolleavklaring i kriser er viktig. Elevlister, eventuelle oppmøteplasser og prosedyrer skal også være beskrevet. Rektor har, sammen med kommunen, ansvar for å gi ansatte mulighet til å tilegne seg nødvendig kompetanse om beredskap. Oppvekstsjefen forventer at de ansatte engasjerer seg og setter seg inn i den informasjonen de trenger, og at det er opp til arbeidsgiver å gjøre den nødvendige informasjonen tilgjengelig.

Ut fra det oppvekstsjefen sier om ansvarsfordeling så ser det ut som at ansvarsfordelingen stemmer overens med oversikten over ansvarsfordeling jeg har presentert fra UDIR sin veileder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Oppvekstsjefen peker på at kommunen har en vei å gå når det gjelder å gjøre informasjon om beredskap tilgjengelig for de ansatte. Dette kan ses i sammenheng forskningsprosjektet NEXUS som blant annet har trukket en konklusjon som sier at kommunene ikke har fått økt ressurser, verken økonomisk eller med tanke på kompetanse, for å håndtere økningen i fokus og krav på beredskap i etterkant av terrorangrepene 22. juli (Albrechtsen et al., 2017). Det kan virke som at de sentrale styringsdokumentene, kravene og veiledningene ikke har tatt høyde for at det vil kreve økte ressurser for kommunene å gjennomføre innholdet i disse. Ifølge denne rapporten har det blitt tildelt ressurser på departements- og direktoratsnivå, men i mindre grad på kommunalt nivå. Det kan virke som at disse tildelte ressursene har hatt en god virkning siden fokus og krav har kommet fra departementene og direktoratene, men at økt fokus og kompetanse stopper der ressurstildelingen stopper. Samtidig virker det som at oppvekstsjefen mener at det kan være rom for et økt fokus ut fra hans uttalelse om at dette er noe de må se nærmere på.

4.4.2 Deltakelse og medvirkning

Oppvekstsjefen er av den oppfatning at elevene bør involveres, men at det i beredskapsarbeid vil være fornuftig at involveringen skjer i form av informasjon. Informasjonen må også være tilpasset for å unngå eventuell krisemaksimering. Han mener også at det er veldig viktig at lærere er involvert i beredskapsarbeidet. De må kunne være delaktige, kunne påvirke og få et eierforhold til beredskapsplanen. Han påpeker også viktigheten ved at det i hovedsak er lærerne som skal gjennomføre beredskapsplanene i praksis ved en krisesituasjon.

Ja, jeg tenker generelt i forhold til alt, i forhold til beredskapsarbeid, i forhold til utviklingsarbeid, samme hva det er så tenker jeg at ansatte bør involveres, informeres og få være delaktig og få uttale seg. Å være en del av prosessen og få et eierforhold til det. Det tenker jeg i forhold til det meste som skal gjøres og utvikles på skolen. Og spesielt sånne typer arbeid som dette, for det er jo de som skal utføre det i praksis når det skjer (O).

Med andre ord virker det som oppvekstsjefen er enig med lærerne både om lærernes involvering, men også elevenes involvering. Han peker på at det er lærerne som er i «frontlinjen» i en eventuell situasjon og at de dermed må ha kunnskap om, og eierforhold til beredskapsplanen. Ut fra dette vil det ikke være nok med en beredskapsgruppe ved skolene. Ut fra det oppvekstsjefen sier må lærerne være involvert og inkludert i beredskapsarbeidet, og ha en reell påvirkningskraft ut fra de sentrale og kommunale

føringene. Som jeg har vært inne på tidligere så er det også lærerne som har, sammen med elevene, størst mulighet for å eventuelt avdekke faresignal og dermed muligheten til tidlig deteksjon og muligheten til å iverksette barrierer (Böckler, 2013; Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap, 2016; Torgersen, 2018, 2015).

Det at oppvekstsjefen mener at beredskapsarbeidet må tilpasses elevene så det ikke oppleves som utrygt handler om elevenes trygghet og kan dermed tolkes som et tiltak for å sikre et trygt skolemiljø ut fra definisjonen av begrepet skolemiljø (Wang & Degol, 2016). Elevene uttrykker i intervjuene at de ønsker mer deltakelse og medvirkning, særlig i form av informasjon, og begrunner dette med at det vil kunne gi økt trygghet. Tilbakeholdelse av informasjon av hensyn til trygget kan dermed tolkes å ha motsatt effekt. S1L uttrykte også at dersom noen skal kommunisere informasjon og samtidig ta hensyn til elevene, så er det nettopp dette lærerne kan godt. Lærerne har pedagogisk utdanning, lang erfaring og kjenner elevene best, og kan dermed gjøre individuelle tilpasninger så informasjonen blir overført uten unødvendig krisemaksimering. Vi kan også trekke inn fellesskap fra begrepet skolemiljø ut fra det oppvekstsjefen sier om å få delta, uttale seg og å få eierforhold til utviklingsarbeid, herunder beredskapsarbeid. Som nevnt tidligere hører autonomi til denne kategorien og påvirker også skolemiljøet.

4.4.3 Kompetanse, opplæring og øving.

Oppvekstsjefen forteller at det er kommunen og rektor som har ansvar for de ansattes kompetanse om beredskap. Når det gjelder øvelser på kommunalt nivå så har det blitt gjennomført skrivebordsøvelser med politiet på «... bussulykker og sånne ting» (O). Oppvekstsjefen mener det er relevant og aktuelt å øve i større grad, også på skolene, men at det er utfordrende å si noe om hvordan man skal øve på en måte hvor man ikke skaper en unødvendig frykt. Han nevner at brannøvelser med fast oppmøtested vil være stikk i strid med det man bør gjøre i en PLIVO situasjon og at det derfor er noe man bør gå nærmere inn på.

Her kan vi trekke inn trygghet fra skolemiljøbegrepet på samme måte som ved spørsmålet om hvilken informasjon som skal gis elevene. Oppvekstsjefen begrunner en litt tilbakeholden involvering av elevene for å unngå frykt. Samtidig etterlyser elevene mer involvering nettopp fordi det vil gi økt trygghet, økt opplevelse av fellesskap, bedre læringsmiljø og bevisstgjøring av skolens rammefaktorer. Ut fra Wang og Degol (2016) sin beskrivelse av skolemiljø vil dette ha en påvirkning på skolemiljøet. Jeg setter også litt spørsmålstegn ved at oppvekstsjefen mener at det er utfordrende å si noe om hvordan man skal øve, når det er publisert flere veiledninger som kommer med forslag og anbefalinger til hvordan dette kan og bør gjennomføres. Blant annet er det beskrevet at brannøvelser skal holdes adskilt fra andre øvelser, for eksempel øvelser på PLIVO-situasjoner. Dette kan tyde på at det er mangel på ressurser i kommunene, både i form av økonomi, tid og kompetanse som det kommer fram i NEXUS-rapporten (Albrechtsen et al., 2017). Ifølge rapporten har det blitt bevilget økte ressurser i departementene og direktoratene, og det er blant annet KD og UDIR som har utarbeidet de sentrale styringsdokumentene og veilederne. Her tenker jeg at det er parallellt til det å ha en beredskap liggende i en skuff, som har blitt nevnt i flere av intervjuene. Det må sørges for at det blir gjennomført i praksis, og da virker det ikke som det er nok å gjøre veiledere tilgjengelig.

4.5 Oppsummering intervjuundersøkelse

4.5.1 Forventninger, krav og ansvarsoppgaver

Elevene har forventninger om at lærerne vet hva som skal gjøres ved PLIVO og at lærerne dermed skal ta styring, gi beskjeder for hva elevene skal gjøre og hvordan de skal opptre. Elevene i undersøkelsen har ikke kunnskap om innholdet i beredskapsplanen ved skolen de går på, men forventer at denne inneholder det den skal. Det kan virke som at det er variasjon blant lærerne når det gjelder kunnskap om innholdet i beredskapsplanene og enkelte uttrykker at det blir opp til lærerne selv å gjøre seg informert om innholdet, og at de ikke har den kompetansen som kreves ved PLIVO. Som nevnt samsvarer dette med tidligere avhandlinger og rapporter som jeg har referert til tidligere. Rektoren som deltok i denne undersøkelsen, har startet en revidering av beredskapsarbeidet ved skolen og har dermed opprettet en beredskapsgruppe i tråd med veiledningene fra UDIR. På tross av opprettelsen av denne beredskapsgruppen virker det ikke som at lærerne opplever større involvering eller økt kompetanse på det tidspunktet intervjuene ble holdt. Oppvekstsjefen har forventninger til at skolene følger opp beredskapsplanene og at de følger de sentrale og kommunale retningslinjene som blir gitt.

En fellesnevner for alle intervjupersonene i denne undersøkelsen er at de har relativt høye forventninger til responstid fra politiet og nødetatene. Det virker ikke som at de har tenkt igjennom et PLIVO-scenario eller tilsvarende, hvor personellet på skolen er de eneste som kan utføre blant annet livreddende førstehjelp i det som Kruke (2012) beskriver som den gylne timen (tiden før blålysetatene er på plass). I veilederen står det som nevnt at det kan ta ca. 15-30 minutter ifølge politiets egne målinger. De fleste svarte at de har forventning om at politiet er på plass i løpet av 5-10 minutter, og ved PLIVO er det høy sannsynlighet at skadene er av et såpass stort omfang at hvert minutt kan utgjøre forskjellen på liv og død (Løfqvist et al., 2015; Opdahl & Nordseth, 2020).

4.5.2 Deltakelse og medvirkning

I spørsmålene rundt involvering så er det stor enighet om at både elever, lærere og andre ansatte skal være involvert i beredskapsarbeidet. Det er noe delte meninger om elever bør være med på øvelser av hensyn til å unngå å skape unødvendig frykt eller unødvendig traumatiserende opplevelser, men som den ene læreren i undersøkelsen sa så tror de at elevene kan bli undervurdert når det gjelder dette. På tross av denne enigheten ser det ikke ut til at verken lærere eller elever blir involvert. Elevene har ingen innblikk i hva beredskapsplanene inneholder, men har innsikt nok til å selv utarbeide ideer om at beredskapsplanen må ha svakheter siden det ikke er telefondekning i hele skolebygget ved den ene skolen, og dermed ikke mulighet for å varsle eller bli varslet. Dette anser jeg som et tegn på at elevene kan være bidragsytere i utforming og tilpassing av beredskapsplaner.

Ved den ene skolen i denne undersøkelsen har rektor opprettet en beredskapsgruppe som beskrevet i veilederen fra UDIR. I veilederen står det at lærerne ved skolens bør ha en representant i beredskapsgruppen. Allikevel ser det ikke ut som at lærerne opplever å bli involvert i beredskapsarbeidet.

4.5.3 Kompetanse, opplæring og øving

Rektoren ved skolen som hadde opprettet beredskapsgruppe fortalte at skolen var i en prosess hvor de skulle oppdatere beredskapsplanene, og at grunnen til det var at det hadde vært trussel om en hendelse ved en annen nærliggende utdanningsinstitusjon. Rektor ved denne skolen hadde altså selv tatt initiativ til en gjennomgang av beredskapen ved skolen,

kommunen var ikke en del av denne oppdateringen. Det kan altså virke som at det blir opp til skolene selv å sørge for at beredskapsplanene er oppdatert og følger de sentrale og kommunale retningslinjene. Dette kan man også se i sammenheng med at det også virker som at det blir opp til lærerne å tilegne seg den nødvendige kompetanse på beredskapsfeltet. Som nevnt tidligere er det flere avhandlinger og rapporter som viser til at det ikke blir gjort konkrete beredskapstiltak før det kommer konkrete trusler eller hendelser, både nasjonalt, regionalt og lokalt. Selv om for eksempel terrorangrepene 22. juli kom som et sjokk på hele Norge og at det førte til en generell forhøyet nasjonal beredskap, virker det ikke som at hendelsen settes i sammenheng med andre kontekster, som for eksempel i skolen. Skoleskytinger i andre vestlige land, så nærme som Finland, virker heller ikke å være «nok» til at man i Norge er villig eller evner å gjøre betydelige forbedringer eller konkrete tiltak som virker helt ut i organisasjonene. Det har kommet sentrale føringer og veiledninger, men det virker ikke som at dette blir fulgt opp, og det blir opp til den enkelte kommune, skole og lærer å tilegne seg den kompetanse og ferdighet som er nødvendig.

Oppvekstsjefen i den kommunen undersøkelsen ble gjennomført uttrykte en erkjennelse om at kommunen har en rolle når det gjelder å aktualisere beredskapsplanarbeidet. Han beskriver at det må komme signaler sentralt på at det er viktig, men understreker også at ansatte også må ha et engasjement. Ut ifra de intervjuene jeg har gjennomført virker det som at lærerne setter beredskap høyt og at de har en underliggende frustrasjon over at det virker som beredskapsplanene har mangler.

5 Oppsummerende diskusjon og konklusjon

I dette kapittelet blir det først presentert oppsummerende diskusjon. Deretter blir studiens funn kondensert og presentert før konklusjon blir presentert som svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Lovverket og de sentrale styringene når det gjelder beredskap i skolene er ganske tydelige på at beredskap skal ha et fokus. Dette kan vi blant annet se i rundskrivet fra KD i 2019: «Skolene må ha en beredskapsplan for skoleskyting, og den må øves» og «Lærere, skolehelsetjeneste og andre relevante aktører må ha nødvendig kunnskap om skoleskyting og den typiske gjerningsmannen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Hvordan det skal innføres og gjennomføres praktisk i skolen er litt mindre tydelig. Kort oppsummert handler det om at skolene skal ha en beredskapsplan mot PLIVO-hendelser. Det oppfordres også til å øve på beredskap mot slike hendelser. Det står ikke hvordan man skal gjennomføre øvelser, eller hvor ofte man må gjøre det, men at beredskapsplanene skal revideres kontinuerlig og at skolene skal foreta ROS-analyser for å avdekke eventuelle endringer i risiko. Det er utarbeidet og publisert flere veiledere som hjelp i arbeidet med beredskapsplaner, beredskapsøvelser og ROS-analyser.

Ut fra denne undersøkelsen kommer det fram at elever og lærere hverken deltar eller blir involvert i beredskapsarbeidet. Det kan også virke som at lærere ikke har den kompetanse de trenger for å kunne forebygge, avdekke eller håndtere PLIVO eller tilsvarende hendelser ut fra resultatene i undersøkelsen. Elevene blir heller ikke involvert i beredskapsarbeidet og blir dermed avskrevet som mulige bistandsyttere når det gjelder tidlig deteksjon og tidlig varsling som igjen muliggjør innføring av barrierer ut fra bow-tie modellen. Eventuelle uforutsette hendelser vil i større grad bli uforutsett og eventuell håndtering av en slik situasjon vil derfor også bli svekket. Dette kommer også fram i andre masteravhandlinger som har samme tematikk, men som har gjennomført undersøkelse på videregående skole. Resultatene ser altså ut til å ha fellestrekk på ungdomstrinn og på videregående. I denne oppgaven har jeg argumentert for at økt medvirkning, både blant skoleansatte og elever, vil gi økt beredskap.

Det å ha fokus på beredskap og å involvere skoleansatte og elever i beredskapsarbeidet vil også kunne ha en forebyggende effekt. Dette kommer fram i blant annet Torgersen (2015) i den første fasen av bow-tie modellen, og i Bondü et al. (2013); Böckler (2013) primary og secondary prevention. Veilederen fra UDIR beskriver dette som sannsynlighetsreducerende og konsekvensreducerende tiltak. Det kan argumenteres for at et økt fokus på beredskap vil øke bevisstheten rundt tema som skolemiljø og motvirkning av ekstreme holdninger, mobbing og utenforskap, som ofte ses i sammenheng med gjennomførte PLIVO-hendelser i utlandet. Som nevnt er dette langvarige tiltak som kan defineres som primary prevention og sannsynlighetsreducerende, i og med at det vil kunne holde sannsynligheten for PLIVO ved skolene nede. Samtidig vil denne involveringen også kunne bidra i til å opparbeide kontroll/barrierer ut fra bow-tie modellen, eller secondary prevention. Fokuset vil gjøre elevene bevisst på hva som er normalt og hva man eventuelt bør varsle om. Dette kan være aktivitet på internett eller sosiale media, eller i annen sosial sammenheng. Elevene har oftere kontakt med andre elever, og kontakten er annerledes enn den er med lærere. Derfor kan elever ha stor nytteverdi med tanke på tidlig deteksjon og varsling, og bidra til mer akutte barrierer hvis en PLIVO-aksjon er i *planleggingsfasen*.

Det vil også kunne gjøre det enklere for elever å bryte *the code of silence* (Daniels & Page, 2013), det å varsle andre elever, hvis det er tydelig hva som er akseptabelt og ikke. På denne måten blir elevene mer involvert fordi de i større grad blir informert. Eksempelet fra Charlottenlund videregående skole i desember 2019 kan brukes som et godt eksempel på at elever bør bevisstgjøres hva man skal varsle. Selv om det var en væpnet person iført militærutstyr, som det hadde blitt lagt ut video av på sosiale media der han puttet skarpe skudd i et magasin, trodde elevene at det var «tull». Politiet ble ikke varslet før rektor selv kom over videoen på sosiale media. Som det kom fram i et av intervjuene i denne undersøkelsen virker det som at elevene blir undervurdert og at de ikke blir sett på som en ressurs i beredskapsøyemed. Involvering, deltakelse og medvirkning fra elevene vil med andre ord kunne gi en forebyggende effekt, både som sannsynlighetsreduserende (primary) og konsekvensreduserende (secondary) (Bondü et al., 2013; Böckler, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019), og at det øker mengden barrierer (Kvernbekk et al., 2015).

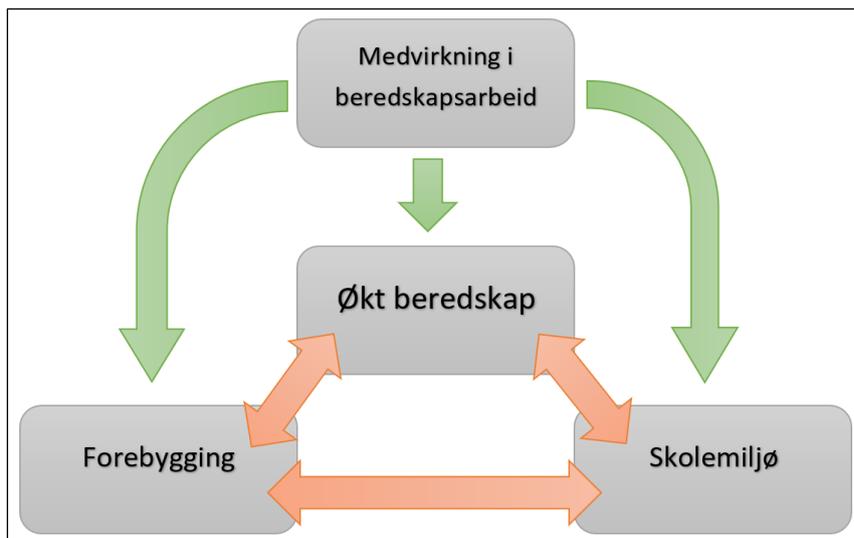
Jeg mener også at å involvere skoleansatte og la de delta og medvirke i beredskapsarbeidet vil gi samme effekt som ved å involvere elevene. Økt bevisstgjøring blant lærere og andre skoleansatte vil gi samme forebyggende effekt ved at det kan bli økt fokus på skolemiljø, motarbeiding av mobbing, utenforskap og ekstreme holdninger. Lærerne vil også få tydeliggjort hvordan det eventuelt skal varsles hvis det oppdages «red flags» som igjen muliggjør å sette inn tidlige tiltak/barrierer. Effekten vil også være høy i konsekvensreduserende tiltak ved at de kan få større kunnskap om hva som skal gjøres i en gitt situasjon. Jeg mener de vil få et mye større grunnlag for å kunne ta avgjørelse for hvordan de skal reagere, om det er vanlig evakuering, stille evakuering eller barrikadering. I min undersøkelse kommer det fram at det er litt utydelig hvordan lærerne skal varsle i en gitt situasjon. Det virker som de har et fokus på det jeg har beskrevet som sannsynlighetsregulerende tiltak hvor det ikke er akutt og at de dermed varsler personer på skolen. PLIVO-begrepet ble presentert i oppstarten av intervjuene og dette gjelder akutte situasjoner. Allikevel var det bare en av lærerne som nevnte at politiet skulle varsles i en PLIVO-situasjon. Det kan dermed virke som at dette ikke har vært oppe til diskusjon og refleksjon, og som konsekvens kan det i en reell PLIVO-situasjon gjøre at det tar lengre tid før politiet blir varslet.

Jeg mener også ut fra det jeg har presentert i denne oppgaven at økt fokus og medvirkning vil kunne gjøre oppgaver og ansvar i en beredskapssituasjon tydeligere, og at det dermed kan bli mindre kaos enn hvis det ikke hadde vært fokus på beredskap og øvelser på dette. Diskusjonsøvelser og fokus på PLIVO-hendelser vil også bevisstgjøre lærere og andre ansatte hva som eventuelt kan være situasjonen i minuttene etter en situasjon er over, «den gyldne timen». Jeg mener det vil kunne bevisstgjøre de skoleansatte, inkludert rektor og ledelsen, om at man i ytterste konsekvens kan måtte vente i 15-30 minutter eller mer før politiet og de andre nødetatene har tatt over kontrollen på skadestedet. I masteravhandlingen til Brodahl og Sæther (2013) kommer de til konklusjonen at politiets innsatspersonell ikke har den kompetansen som skal til for å håndtere hendelser som skyting pågår (PLIVO). Dette tyder også på at skolene selv kan risikere å måtte håndtere PLIVO-situasjoner som skoleskyting i større grad eller over lengre tid enn det man er klar over. Her mener jeg det er særs viktig at lærere og andre skoleansatte er bevisste på at de kan måtte yte en innsats ved å gi livreddende førstehjelp. Jeg tenker at det ikke er gitt at lærere som er i en slik situasjon automatisk tenker at dette er noe de må gjøre. Som jeg har vært inne på tidligere, så vil man i en ekstrem situasjon gjøre det man er vant til å gjøre. Hvis man ikke har tenkt igjennom et PLIVO-scenarior kan det derfor argumenteres at det ikke er en automatikk at man vil ta slikt initiativ. Har man derimot hatt dette som tema i forbindelse med beredskapsplanarbeid mener jeg at det er mindre sannsynlig at

lærere og andre skoleansatte vil anse som situasjonen er over så fort skytingen stopper (i en PLIVO-situasjon med skytevåpen), og være mer bevisst på at det kan være mange, både barn, unge og voksne, på det tidspunktet som trenger hjelp. Det kan både være akutte fysiske skader, men også akutte psykiske stresskader. Å ha fokus på beredskapsarbeid og å gjennomføre øvelser mener jeg kan gi økt beredskap og økt forebyggende effekt, i tillegg til å kunne øke sannsynligheten for håndtering av tiden umiddelbart etter en situasjon, blant annet med tanke på livreddende førstehjelp og akutt psykisk førstehjelp.

Det å ha økt fokus, mer medvirkning og deltakelse i forbindelse med beredskapsarbeid mener jeg vil kunne heve kvaliteten på skolemiljøet. Det å involvere elevene og de skoleansatte i beredskapsarbeidet vil påvirke opplevelse av profesjonalitet. Det vil også fremme læring ved å legge til rette for økt motivasjon ved å ha fokus på autonomi. Det å inkludere skoleansatte vil også være en lederstil som kan tolkes å være støttende, gi tillitt til arbeidstakerne og å tillate åpne linjer for kommunikasjon. Videre mener jeg at det ha en positiv virkning på felleskapet. Å fokusere på beredskap på den måten som jeg har presentert bærer preg av samarbeid ved at man må samarbeide om temaet. Man opparbeider også tillit, både mellom kollegaer, men også mellom ledelse, lærere og andre grupper av ansatte. Som det kommer fram fra undersøkelsen vil også fokus på beredskapsarbeid gi økt trygghet hos elevene. De beskriver at de vil få direkte opplevd trygghet ved å være trygge på at skolen har den beredskapen som er nødvendig, og at lærerne har den kunnskapen som skal til for å ha mulighet til å bevare roen og vite hva man skal gjøre ved PLIVO. Samtidig, som jeg har vært litt inne på, mener jeg at det å ha fokus på beredskap vil kunne ha en positiv påvirkning på skolemiljøet ved at det vil være mindre mobbing, utenforskap, tydelige rammer for hva som er tillatt og ikke, og motarbeiding av ekstreme holdninger. Alt dette bidrar til å gjøre skolemiljøet bedre i tillegg til å øke beredskapen.

Det kan også virke som at bedre skolemiljø vil ha en forebyggende effekt, siden bedre skolemiljø motvirker problematferd og i seg selv har forebyggende barrierer med tanke på motvirkning av mobbing, utenforskap og ekstreme holdninger. På den måten kan man også argumentere for at bedre skolemiljø vil gi økt beredskap via forebygging, siden forebygging i seg selv er økt beredskap. Økt beredskap vil gi et bedre skolemiljø fordi det hever trygghetsfølelse og fordrer demokratiske prinsipper, samtidig som økt beredskap også vil ha en forebyggende effekt. Dette kan sammenlignes med en «feedback-loop» hvor økt beredskap, forebygging og skolemiljø er faktorer som forsterker hverandre på samme måte som signalet i et system med positiv tilbakekobling (feedback systems på engelsk). I tillegg kan vi sette inn medvirkning i beredskapsarbeidet som en overordnet faktor som påvirker alle de andre faktorene i positiv forstand. Medvirkning i beredskap vil ha en forebyggende effekt, gi økt beredskap og et bedre skolemiljø. Jeg har illustrert dette i Figur 5.



Figur 5 Feedback-modell for beredskap og skolemiljø

I denne oppgaven har jeg blant annet presentert begrepet skolemiljø (Wang & Degol, 2016) og bow-tie modellen (Kvernbekk et al., 2015) og trukket de fram som viktige perspektiver i beredskapsarbeidet i skolen. Jeg mener at disse to perspektivene er knyttet tett sammen. På den ene måten kan man benytte bow-tie modellen som hjelpemiddel for å styrke skolemiljøet i tillegg til å bruke bow-tie modellen i arbeidet for beredskap mot PLIVO. Jeg ser for meg at den kan benyttes som hjelpemiddel for å heve nivået for hvert av de fire kjerneelementene i skolemiljø som jeg har presentert tidligere. Som eksempel kan jeg bruke kjerneelementet fellesskap. Her vil en konsekvens i bow-tie modellen være svekket fellesskap. For å unngå dette må man forebygge dårlig fellesskap ved å sette inn barrierer. I dette tilfellet kan tiltak for eksempel være å gi mulighet for medvirkning, medbestemmelse og autonomi, aktiviteter for å heve kvaliteten på relasjonene både ansatte mellom, men også mellom ansatte og ledelse, ansatte og elever, og ledelse og elever. Bow-tie modellen kan altså benyttes for å styrke skolemiljøet på flere områder enn bare i beredskap mot PLIVO. Samtidig så vil styrket skolemiljø være en barriere i bow-tie modellen når den benyttes for å forebygge PLIVO.

Det virker som at det er bred enighet på alle nivå i denne undersøkelsen om at elever og lærer bør ha en reel medvirkning i beredskapsarbeidet, og at det bør øves på PLIVO. Lignende konklusjoner er også trukket i tidligere masteravhandlinger. Det er derfor bemerkverdig at det ikke er gjort noe med dette. Det kan virke som at det er snakk om bevilgning av ressurser, både i form av penger, tid og kompetanse. Det er tildelt ressurser på høyere nivå som ser ut til å ha ført til fokuset på beredskap fra blant annet KD og UDIR. Det er tilført mye mindre ressurser på kommunalt nivå og under, og det er her det reelle fokuset på beredskap skorter. Dette er paradoksalt siden det er de på laveste nivå i organisasjonsstrukturen, elevene og lærerne, som vil være i den eventuelle situasjonen man skal ha beredskap mot. Samtidig så virker det ikke som at beredskapsarbeidet som blir gjort på høyere nivå påvirker beredskapen på laveste nivå. Den reelle beredskapen virker derfor å ikke være betydelig påvirket. Dette kan sammenlignes med bruken av beredskapsplaner i skolene. En beredskapsplan er ikke noe man kan ha liggende i en skuff, også ta den fram når det smeller. Da er det for sent. Det er noe som må leses, samarbeides om og øves på, og dette må det settes av tid og ressurser til av skoleledelsen. På samme måte kan man ikke stille krav og lage veiledere på departements- og direktoratsnivå. Man må også gi kommunene, skolene, lærerne og elevene mulighet til å gjennomføre det som

kreves og anbefales, både med tanke på tid og ressurser, men også å legge til rette for at de kan benytte seg av ekstern kompetanse til å bistå. I tillegg mener jeg at det også må legges til rette for at det skal kunne foregå samarbeid på tvers av skoler og kommuner, og at man skal kunne dele på ressurser og erfaringer. Ut fra NEXUS-rapporten er dette et fenomen som preger Norge generelt i etterkant av 22. juli 2011. Det virker å være et etterslep på kommunalt nivå når det gjelder ressurser, og på tilrettelegging for å samvirke. Jeg mener denne oppgaven bidrar til å bekrefte at dette også i stor grad er situasjonen i skolesektoren.

Det finnes tilnærmet ingen forskning på skoleskyting eller PLIVO ved skoler i norsk kontekst. Allikevel er det skrevet relativt mange masteravhandlinger på feltet. En naturlig årsak kan være at det ikke har forekommet skoleskyting eller tilsvarende hendelser på norske skoler. Samtidig er det et stort fokus på dette sentralt, på departements og direktoratsnivå. Det har vært en del forskning på samfunnssikkerhet i Norge generelt, men ikke i skolesammenheng. Det virker å være et meget aktuelt tema som det virker å være en vilje å undersøke nærmere. Mediebildet i vinteren 2019/2020 er bekreftende på dette området ut fra de mange truslene og hendelsene som var. Heldigvis var ingen av disse skarpe og reelle situasjoner, men man ser at temaet er der og at det blir mer aktuelt, sammen med teorier om risikosamfunnets utvikling. I tillegg ser vi at det å ha et generelt fokus på beredskap også vil kunne gi økt evne til å håndtere uforutsigbare situasjoner ut fra COVID-19 pandemien, som fikk utbrudd i Norge i starten av 2020. I tråd med teoriene om risikosamfunnets utvikling virker det som beredskap er og blir et aktuelt tema som bør ha fokus og være gjenstand for kontinuerlig revidering og analyse.

5.1 Mine funn

Det første funnet jeg gjorde i startfasen av dette prosjektet var at det ikke er gjort akademisk forskning på PLIVO i norsk kontekst på høyere nivå enn masteravhandlinger. Det er kun publisert et fåtall rapporter i tillegg til de sentrale dokumentene. Ut ifra dagens situasjon når det gjelder samfunnssikkerhet er det underlig at dette skal være et relativt utforsket felt. Samtidig virker det å være stor interesse for feltet siden det er skrevet relativt mange masteravhandlinger om temaet i den senere tiden, og temaet ser dessverre ut til å bli bare mer og mer aktuelt.

5.1.1 Enighet om at elever og ansatte skal medvirke

I denne oppgaven har jeg vist at det er bred enighet fra flere hold om at elever og ansatte skal medvirke i større grad enn de gjør på nåværende tidspunkt. I en amerikansk studie på avvergede skoleskytinger anbefaler lærerne i undersøkelsen at alle ansatte bør trene og øve. Elever, lærere, rektor og oppvekstsjef i denne undersøkelsen mener også at elever og lærere skal medvirke og delta på øvelser på PLIVO, med noen forbehold om at man ikke skaper unødvendig frykt for elevene. Det kommer også fram i lovverk, offentlige styringsdokumenter og veiledere at lærere og elever skal medvirke i beredskapsarbeidet og at det anbefales at elever og lærere trener på PLIVO.

5.1.2 Kompetanse rundt beredskap er for lav i skole-Norge

Undersøkelsen i denne oppgaven viser i likhet med andre avhandlinger og rapporter at det ikke blir trent på PLIVO i norske skoler, og at fokus på beredskap er lavt. Videre viser min undersøkelse at lærere og elever ikke er involvert i beredskapsarbeidet som gjelder PLIVO og videre at elever og lærere har for lite kompetanse om beredskap mot PLIVO. Det kommer også fram at skolene har veldig høye forventninger til politiets responstid, sammenlignet med de offentlige veilederne og politiets egne målinger. Dette, sammen

med manglende beredskapskompetanse, gjør at skolene ikke er forberedt på å håndtere PLIVO-hendelser i tiden før politiet er på plass.

5.1.3 Medvirkning og trening/øving på beredskap har flere fordeler

I denne oppgaven har jeg argumentert for at å la elever og lærere medvirke i beredskapsarbeidet er en demokratisk praksis, så fremt medvirkningen er reell. Det vil gi et bedre grunnlag for demokratisk danning hos elevene, i tillegg til økt livsmestring og oppbygging av resiliens siden det vil påvirke elevenes evne til å håndtere kriser. Jf. Bowtie prinsippet vil det å involvere elever og lærere i beredskapsarbeidet bidra til å opprette flere barrierer for å motvirke PLIVO og andre hendelser. På denne måten vil beredskapsarbeid i tillegg til å øke beredskapen under en hendelse, også gi en økt forebyggende effekt. Samtidig har beredskap sterke knytninger til skolemiljø. Forholdet er gjensidig forsterkende på den måten at av økt beredskap vil gi et bedre skolemiljø, og bedre skolemiljø vil gi økt beredskap. Som det kom fram i intervjuene kan det også virke som mangel på medvirkning i beredskap mot PLIVO i ytterste konsekvens kan ha negativ virkning på elevenes og lærernes trykksfølelse og skolemiljøet generelt. Mangel på medvirkning i beredskapsarbeidet kan videre vurderes til å være et brudd på opplæringslovens § 9 A som sier at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

5.1.4 Hvorfor er det ikke økt fokus?

Jeg har vist til flere rapporter (Albrechtsen et al., 2017; NOU 2012:14) og masteravhandlinger (Fladmark, 2018; Pettersen & Betten, 2015) som har vist at kommunene mangler ressurser for å håndtere det økte behovet om fokus på beredskap i skolene. I etterkant av 22. juli har det blitt mer ressurser på departement og direktoratsnivå som virker å ha hevet fokus på beredskap på dette nivået. Dette har ført til høyere krav om beredskap og at det har blitt publisert gode veiledere på området. Masteravhandlingen til Pettersen og Betten (2015) viser blant annet at kommunene har en presset ressursituasjon i denne sammenhengen. Skolene har mulige ressurspersoner i politiet, men det kan virke som de i hovedsak har kompetanse på det «skarpe» området. Det kan virke som det er behov for å knytte sammen kompetanseområdene i større grad. Dette mener jeg viser at det er et behov for å øke ressursene, både økonomiske og med tanke på kompetanse, til beredskapsarbeid på kommunalt nivå, og at dette vil gi store ringvirkninger fordi en slik ressurs kan være det manglende leddet mellom sentralt nivå og skolene. En slik ressurs vil kunne bidra til kompetanseheving og kompetansedeling i tillegg til å være en pådriver for samhandling mellom enheter (skoler), etater og kommuner.

5.1.5 Svar på forskningsspørsmål og problemstilling

Forskningsspørsmål 1:

Hva sier lovverket og de sentrale styringene og føringene om arbeidet med samfunnsikkerhet og beredskapsplaner i grunnskolen når det gjelder PLIVO?

I lovverket og de sentrale styringene står det at beredskap, herunder beredskap mot PLIVO, skal være tema i skolene, og at det bør øves på slike situasjoner. Beredskapsplan mot PLIVO skal fokusere på tiden før nødetatene er på plass.

Forskningsspørsmål 2:

I hvilken grad er skolen og lærerne forberedt på å iverksette beredskapsplanen ved PLIVO?

Lærerne i Norge er ikke forberedt på å håndtere PLIVO-situasjoner og det kan stilles spørsmål om dette er et brudd på elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø jf. Opplæringslovens § 9 A-2. Skolene virker ikke å være forberedt på å håndtere tiden før nødetatene er på plass ved PLIVO.

Forskningsspørsmål 3:

På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?

Elevene medvirker ikke i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene. Det kan stilles spørsmål om dette er et brudd på elevenes rett til å få delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, jf. Opplæringslovens § 9 A-8. Lærerne medvirker i meget liten grad i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene.

Forskningsspørsmål 4:

Hvordan blir skolemiljøet påvirket av elevene og lærernes medvirkning i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene?

Aktiv og reell medvirkning av lærere og elever i beredskapsarbeidet mot PLIVO vil gi styrket skolemiljø.

Problemstilling:

På hvilken måte medvirker elevene og lærerne i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene, og hvordan påvirker dette skolemiljøet?

Elevene medvirker ikke og lærerne medvirker for lite i beredskapsarbeidet mot PLIVO i skolene og resultatet er et svekket skolemiljø.

5.2 Forslag til videre forskning

For å øke eller bekrefte studiens generaliserbarhet kan en tilsvarende undersøkelse med større omfang gjennomføres med flere informanter fra flere skoler og i flere kommuner.

Det virker å være en stor sammenheng mellom demokratiske prinsipper og trygghetsfølelse. Dette har jeg vist i denne avhandlingen, men det kan tenkes at det kan undersøkes videre med tydeligere avgrensning med fokus på demokrati, medvirkning og autonomi.

Å gjennomføre en caseundersøkelse for å undersøke om at fokus på beredskap og gjennomføring av øvelser vil heve skolemiljø og opplevelse av trygghet hadde vært interessant. Det kunne bidratt til å bekrefte eller avkrefte de funnene som er gjort i denne avhandlingen når det gjelder effekten beredskap mot PLIVO har på skolemiljøet. Her kan man for eksempel studere skoler med høy grad av involvering og der ansatte og elever rapporterer sine erfaringer, positivt og negativt. Man kan også sammenligne skoler med høy og lav grad av involvering for å eventuelt peke på forskjeller i utfall.

Jeg foreslår også å undersøke ytterligere om det er mulig å heve beredskapen i skolen uten å øke ressursene til kommunene. Her kan man for eksempel studere beredskapsarbeidet ved skoler i forskjellige kommuner, og sette funnene opp mot de ressursene kommunene bruker. Spørsmål man kan stille her er; hva skiller skoler med godt beredskapsarbeid? Er det sammenheng mellom beredskapsarbeidet i skoler i samme kommune? Kan forskjell i beredskapsarbeidet i skolene knyttes til kommunen skolen ligger

i? Hvor mye/hvilke ressurser brukes på beredskap i kommuner med godt eller mindre godt beredskapsarbeid?

Referanser

- Agerlie, K., Solheim, H., Lindsetmo, B., Sørbo, K. & Flå, E. (2019, 11.12.2019). Bevæpnet mann i militært antrekk pågrepet ved skole. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/>
- Albrechtsen, E., Almklov, P., Antonsen, S., Nyheim, O. M., Nilsen, M., Bye, R. J., ... Aalberg, A. (2017). *Har Samfunnssikkerheten blitt bedre etter 22. juli 2011? Populærvitenskapelig rapport fra forskningsprosjektet The next disaster (NEXUS)*. Hentet fra <https://www.sintef.no/prosjekter/nexus/har-samfunnssikkerheten-bli-betere-etter-227/>
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (Red.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Astad, K. W. (2016). *Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2425104>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beck, U. (2014). *Ulrich Beck: Pioneer in Cosmopolitan Sociology and Risk Society* (bd. 18). Cham: Springer International Publishing, Cham.
- Bjørnland, M. B., Humlegaard, O. R. & Nilsen, K. (2015). *Terrorsikring. En veiledning i sikrings- og beredskapstiltak mot tilsiktede uønskede handlinger*. Hentet fra https://www.nsm.stat.no/globalassets/dokumenter/veiledninger/veileder_terror_sikring_2015_enkelts_final.pdf
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Bondü, R., Scheithauer, H., Leuschner, V. & Cornell, D. G. (2013). International Perspectives on Prevention and Intervention in School Shootings. I N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer & W. Heitmeyer (Red.), *School Shootings* (s. 343-362). New York: Springer.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Brodahl, S. & Sæther, K. A. O. (2013). *Når det uvirkelige blir virkelig. En studie blant politiets innsatspersonell i Hordaland og Sør-Trøndelag politidistrikt*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/184883/Saether_Krister_og_Brodahl_Stig.pdf?sequence=1
- Böckler, N. (2013). *School shootings : international research, case studies, and concepts for prevention*. New York: Springer.
- Bøe-Hansen, O. (2015). Om kritisk tenkning og peripeteia. Kan kritisk tenkning forberede oss på det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 120-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlson, J. & George, J. (2004). Media Appropriateness in the Conduct and Discovery of Deceptive Communication: The Relative Influence of Richness and Synchronicity. *Group Decision and Negotiation*, 13(2), 191-210. <https://doi.org/10.1023/B:GRUP.0000021841.01346.35>
- Carlsten, T. C. & Torgersen, G.-E. (2015). Det uforutsette og kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 211-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Daniels, J. A. & Page, J. W. (2013). Averted School Shootings. I N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer & W. Heitmeyer (Red.), *School Shootings* (s. 421-440). New York: Springer.
- Daniels, J. A., Volungis, A., Pshenishny, E., Gandhi, P., Winkler, A., Cramer, D. P. & Bradley, M. C. (2010). A Qualitative Investigation of Averted School Shooting

- Rampages. *The Counseling Psychologist*, 38(1), 69-95.
<https://doi.org/10.1177/0011000009344774>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company / The Free Press.
- Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. (2016). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland – delrapport til Nasjonalt risikobilde 2015*. Hentet fra <https://www.dsb.no/rapporter-og-evalueringer/risikoanalyse-av-skoleskyting-i-nordland/>
- Dyndal, G. L. (2018). Balanse mellom sannsynlige og uforutsigbare scenarioer. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 157-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fladmark, I. (2018). *I hvilken grad ivaretar kommunene i Trøndelag sine beredskapsoppgaver ut i fra lov om kommunalberedskapsplikt?* (Mastergradsavhandling, Nord Universitet). Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2575923>
- Folkehelseinstituttet. (2020). Fakta om covid-19-utbruddet. Hentet 05.05.2020 fra <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta-og-kunnskap-om-covid-19/fakta-om-covid-19-utbruddet/?term=&h=1>
- Folkehelseloven. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (FOR-1995-12-01-928). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/1995-12-01-928/§14>
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugbro, L. (2012). *Hvis ulven kommer i morgen... : Læreres syn på, og vurdering av, alvorlige skolehendelser* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35954>
- Heier, T. (2015). Læring i risikosamfunnet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 89-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Beredskap i skoler og barnehager (I-6/2015)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/d0021d8877274df4bf64871de82304b1/rundskriv---beredskap-i-skoler-og-barnehager.pdf>
- Imsen, G. (2010a). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010b). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalstad, L. M., Oppedal, M. & Friestad, M. (2020, 2020, 28. januar). 190 trusler om skoleskyting på to uker: – I dag er det få folk på skolen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/>
- Kilnes, C., Solberg, P., Killingberg, A., Cadamarteri, F. & Mostad, M. (2019, 11.12.2019). Ung mann med våpen og militæruniform overmannet ved skole. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/>
- Kruke, B. I. (2012). *Planlegging for krisehåndtering*. Innlegg presentert ved Innlegg presentert ved ESRA Norge-seminar 8. november 2012, Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet i Kunnskapsdepartementets sektor*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/styringsdokument-for-arbeidet-med-samfunns-sikkerhet-og-beredskap-i-kunnskapssektoren/id2512037/?ch=1>
- Kuvaas, B. (2008). Hvorfor prestasjonsbasert belønning ofte skaper flere problemer enn det løser. *Praktisk økonomi & finans*, 24(2), 9-19.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2010). Exploring alternative relationships between perceived investment in employee development, perceived supervisor support and employee outcomes. *Human Resource Management*, 20(2), 138-156.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2009.00120.x>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Løfqvist, T., Jamtli, B., Kleppe, U., Olstad, L. A., Andersen, J.-E., Langli, T., ... Nilsen, J.-E. (2015). *Nasjonal prosedyre for nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold - PLIVO* Hentet fra <https://ekstranett.helse-midtd.no/HMR/Akuttutvalet/Dokumenter/NASJONAL%20PLIVI%20prosedyre.pdf>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed. utg.). London: Harper & Row.
- Nielsen, T. H. (2015). Det uforutsette i risikosamfunnet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 59-65). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen* (2012:14). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcd8e8/no/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>
- Nussbaum, M. C. & Zivkovic, Z. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse : essäer om etik och politik*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Opdahl, H. & Nordseth, T. (2020). Blødning. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 05.05.2020 fra <https://sml.snl.no/bl%C3%B8dning>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Pateman, C. (1970). Participation and democratic theory. I.
- Pettersen, K. V. & Betten, T. (2015). *Samfunnssikkerhet og beredskap - læring og endring i kommunal sektor*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2352934>
- Politiet. (2019). *Resultat for politiets responstid 3. tertial 2019*. Hentet fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/tall-og-fakta/responstid/>
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ripley, A. (2008). *Når katastrofen rammer: Hvem overlever - og hvorfor?* (G. Nyquist, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere høsten 2019*. (2020:1). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1790060/>
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Ashgate Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J. & Gabrielsen, E. (2017). 7 Er det sammenheng mellom skolemiljø og elevenes leseferdigheter? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (s. 132-153).
- Solheim, S. & Wergeland, P. (2015, 18. juni 2015). Noen har kapret bussen og drept mange. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/dokumentar/xl/_noen-har-ka-pret-bussen-og-drept-mange_-1.12393271
- Svartdal, F. (2019). Bekreftelsestendens. I *Store norske leksikon* (17. desember 2019. utg.). Hentet 11. mai 2020 fra

- <https://snl.no/bekreftelsestendens?fbclid=IwAR1DmfjrmgMchGEGXIEuhQ1ycAiXhIFwwnOowHU6xLkZ7mGbDD0Y7ogD1o>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2020, 29. april 2020). Elevene må lære å håndtere kriser. *Agenda Magasin*(Issue). Hentet fra <https://agendamagasin.no/kommentarer/elevne-ma-laere-a-handtere-kriser/>
- Tangvald, H. (2014). *En studie om et utvalg skolers beredskap i forbindelse med implementering av den nye «Veileder for Alvorlige Hendelser»* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/223584>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling Under Risk (SUR) - Theoretical Foundation as a Common Frame of Reference. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: "Samhandling" Under Risk. A Step Ahead of the Unforeseen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet – digital vekking mot virtuell terrorisme. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3), 170-179.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner. Veiledning i beredskapsplanlegging*. Hentet fra <https://www.udir.no/beredskap>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?* Hentet fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-i-beredskapsplanlegging/>
- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder. I S. Vettenranta (Red.), *Mediepedagogikk og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. (s. 13-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vettenranta, S. (2010). *Mediegrafi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Voster, H. V. (2013). *Våg å tenke det verste!* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184838>
- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Østerud, S. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 99-119). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Ansvarsfordeling i forebyggings- og beredskapsarbeid

Virksomhetsledelsen skal	Kommunen	Nødetater
<ul style="list-style-type: none"> sørge for at alle ansatte er sikkerhetsbevisste, har kunnskap om risikosituasjoner og har fått opplæring i interne sikkerhetsprosedyrer sørge for at virksomheten har kompetent personell som ivaretar, følger opp og melder fra om bekymringer etablere rutiner for samarbeid på tvers av fagmiljøer og etater når det gjelder forebyggende tiltak kartlegge egne risikosituasjoner (fysiske og psykososiale forhold) der ansatte, barn, elever og studenter kan eksponeres for fare gjennomgå og analysere funn fra kartlegginger og vurdere behov for sikkerhetstiltak utarbeide beredskapsplaner i samarbeid med kommunen og nødetatene, som beskriver hvordan ledelsen og de ansatte skal håndtere ulike alvorlige hendelser i det omfanget som risiko- og sårbarhetsvurderingen gir grunnlag for samarbeide med lokalt politi for å styrke beredskapen og sikkerheten ved den enkelte barnehagen og utdanningsinstitusjonen gjennomføre regelmessige øvelser av beredskapsplanene med ansatte i virksomheten. Planene skal gjennomgås og revideres årlig og ellers ved behov. Det må være en alderstilpasset tilnærming til hvordan barnehagebarn, elever og studenter blir gjort kjent med påse at rutiner for beredskaps- og sikkerhetsarbeidet inngår i virksomhetens internkontrollsystem (jf. § 4 i forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv.) sørge for at det er utarbeidet en plan for krisekommunikasjon med pårørende, ansatte og media 	<ul style="list-style-type: none"> har det overordnede ansvaret for beredskapsarbeidet i kommunen skal bistå barnehager og utdanningsinstitusjoner i beredskapsarbeidet skal koordinere og samkjøre øvelser internt i kommunen og mot nødetatene skal gjennomføre tilsyn med virksomhetene i kommunen (offentlige og private utdanningsinstitusjoner og barnehager) for å sikre at beredskapsarbeidet er i tråd med forskrift om miljørettet helsevern i skole og barnehage mv. skal samarbeide med lokalt politi for å styrke beredskapen og sikkerheten ved den enkelte barnehage, skole og utdanningsinstitusjon. Kommunen skal ved behov søke bistand og råd fra lokalt politi. Har fagkompetanse og rutiner for å ivareta personer som trenger hjelp og oppfølging Skal ha et etablert kriseteam som trer i kraft ved alvorlige hendelser Skal ha en plan for krisekommunikasjon med befolkningen, media og egne ansatte 	<p>Politiet skal</p> <ul style="list-style-type: none"> Respondere raskt og ta ansvar for å håndtere trusler og hendelser Beskytte og sikre personer og objekter Etterforske trusler og hendelser Bistå den enkelte institusjon med råd og forslag til hvordan beredskapsplanene for akutte situasjoner skal utformes med hensyn til varsling, evakuering osv. Gi råd om forebygging av kriminalitet og tiltak for å forebygge alvorlige, uønskede hendelser Har et forebyggingsprogram om alvorlige hendelser tilpasset barnehager og utdanningsinstitusjoner <p>Brannetaten skal</p> <ul style="list-style-type: none"> respondere raskt ved hendelser være kjent med barnehagene og utdanningsinstitusjonene i kommunen, kjenne lokaliteter og beliggenhet gi råd og være tilgjengelig ved øvelser <p>Lokale helsemyndigheter skal</p> <ul style="list-style-type: none"> respondere raskt ved hendelser være en del av kommunens støtte- og beredskapsteam ha kompetent personell og rutiner for å ivareta sårbare personer delta i kommunens beredskapsplanlegging og i arbeidet med å forebygge uønskede hendelser

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 16-18)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Beredskap i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og elever inkluderes i beredskapsarbeidet i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Deltagelse i dette prosjektet er frivillig.

Formål

I den senere tiden har det vært en del fokus på trusler mot skoler i media. I tillegg har det også det siste tiåret vært flere større alvorlige hendelser både i Europa og i Norge. Det har derfor vært et økt fokus på samfunnsikkerhet og dette prosjektet har som formål å se på hvordan lærere og elever opplever beredskapen ved skolene, og deres opplevde trygghet. I dette prosjektet vil det bli intervjuet elever (representanter i elevråd), lærere, skoleleder (rektor), og skoleeier (kommunen v/ oppvekstsjef).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta enten fordi du er:

- elevrepresentant i elevråd
- lærer med verv som tillitsvalgt, verneombud eller har ansvar eller oppgaver ifm. Beredskap
- rektor
- oppvekstsjef

Det er to skoler som skal delta i undersøkelsen med omtrent like mange deltakere. Det vil si ca. 30 elever fra elevråd, fire til seks lærere med verv, to rektorer og en oppvekstsjef. Ved skolene har prosjektet først fått tillatelse fra rektor, og kontaktopplysninger blir også hentet via rektor. Ansvarlig lærer for elevrådet bidrar til å sende ut denne informasjonen til elever i elevrådet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

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.

- Det er kun student og veileder ved prosjektet som vil ha tilgang til opplysningene.
- Etter intervjuet vil eventuell informasjon fra lydopptaket bli anonymisert når det blir omgjort til tekst (navn, skole og andre opplysninger vil bli utelatt).
- Ved prosjektets slutt vil alle lydopptak bli slettet.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Personopplysninger og lydopptak vil da 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 Trygve Steiro (trygve.j.steiro@ntnu.no eller 92400546)
- Student Daniel Lyng (daniel.lyng@gmail.com eller 94891261)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no eller 93079038)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)
Trygve Steiro

(Student)
Daniel Lyng

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Beredskap i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30.06.2020*

(Signert av prosjektdeltaker og dato)

(Signert av prosjektdeltakers foresatt(e) og dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv (tilpasset språk)

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Beredskap i skolen* ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som skal undersøke hvordan lærere og elever inkluderes i beredskapsarbeidet i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Det er frivillig for deg å delta i dette prosjektet.

Formål

Det har vært fokus på trusler mot skoler i media i den senere tiden. Det har også vært flere større alvorlige hendelser ved skoler både i Europa og i Norge. Sikkerhet har derfor vært et økt fokus og dette prosjektet skal undersøke hvordan lærere og elever opplever beredskapen ved skolene, og om de føler seg trygge. I dette prosjektet vil det bli intervjuet elever, lærere, rektorer og skoleeier (oppvekstsjef).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elevrepresentant i elevrådet ved din skole.

Det er to skoler som skal delta i undersøkelsen med omtrent like mange deltakere. Det vil si ca. 30 elever fra elevråd, fire til seks lærere, to rektorer og en oppvekstsjef i kommunen. Ved skolene har prosjektet først fått tillatelse fra rektor, og kontaktopplysninger blir også hentet via rektor. Ansvarlig lærer for elevrådet bidrar til å sende ut denne informasjonen til elever i elevrådet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du deltar i et gruppeintervju med elever i elevrådet ved din skole. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil ikke bli vist til andre.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst ombestemme deg uten å si hvorfor. 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 ombestemme deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun student og veileder ved prosjektet som vil ha tilgang til informasjonen.
- Etter intervjuet vil eventuell informasjon fra lydopptaket bli anonymisert når det blir omgjort til tekst (navn, skole og andre opplysninger vil bli utelatt).
- Ved prosjektets slutt vil alle lydopptak bli slettet.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Personopplysninger og lydopptak vil da 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 informasjon om deg?

Vi behandler informasjon om deg basert på at du deltar frivillig og gir oss tillatelse.

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 Trygve Steiro (trygve.j.steiro@ntnu.no eller 92400546)
- Student Daniel Lyng (daniel.lyng@gmail.com eller 94891261)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no eller 93079038)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)
Trygve Steiro

(Student)
Daniel Lyng

Vedlegg 4: Intervjuguide utvalg 1 Elever

Intervjuguide – Elever ungdomstrinn

Introduksjonsspørsmål

1. Har du lest i media om truslene mot skoler i Trøndelag i slutten av januar?
Hva tenker dere om denne saken og lignende saker tidligere?

Planlegging og involvering

2. Har dere hatt gjennomganger eller snakket om beredskapsplaner på skolen?
3. Synes dere elevene bør involveres i beredskapsplanarbeidet på skolen?
Hvis ja, hvordan?
 - a. Alle elevene? Kun elevråd? Kun frivillige?
4. Hvilke forventninger har dere til lærere og rektor hvis en slik alvorlig hendelse (for eksempel skoleskyting) skulle skje på skolen?
5. Hvilke forventninger har dere til politiet og nødetatene ved en slik hendelse?

Kompetanse og opplæring

6. Hvordan er varslingsrutiner til elevene på skolen ved en slik alvorlig hendelse (skoleskyting)?
7. Hvordan ville den reelle varslingen mellom elever vært?
 - a. Sosiale medier? Telefon? Hvilken info?
8. Synes dere elevene skal involveres i opplæring for å håndtere en slik alvorlig hendelse? Hvorfor?
 - a. Hvordan man oppdager man at noe skal skje, før det skjer?
 - b. Hva man skal gjøre hvis man oppdager at noe skal skje, før det skjer?
 - c. Hva man skal gjøre hvis en alvorlig hendelse (skoleskyting) har oppstått?
9. Hvilken kunnskap tror dere elever må ha for å kunne delta på en øvelse på en slik hendelse?

Øvelser/trening

10. Har dere, eller noen av de andre elevene som dere vet, vært med på øvelse for denne type hendelse her på skolen? Hvis ja:
 - a. Hva ble det øvd på?
 - b. Deltok du/dere? Hva er dine/deres erfaringer? Hva tenker dere om det?
11. Mener dere at elevene bør involveres i trening eller øvelser for å håndtere alvorlige hendelser med livstruende vold? Hvorfor?
12. Hvordan tror dere elevene hadde reagert? Redd?
13. Vet dere hva dere skal gjøre hvis dere kommer opp i en slik alvorlig hendelse med livstruende vold?

Avrunding

14. Har dere noen andre tanker eller meninger til temaet som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 5: Intervjuguide utvalg 2 Lærere

Intervjuguide – Lærere/tillitsvalgt/verneombud

Husk:

- Påminning taushetsplikt overfor elevene.

Introduksjonsspørsmål

1. Har du lest i media om truslene mot skoler i Trøndelag i slutten av januar? Hva tenker du om denne saken og lignende saker tidligere?

Krav

2. Er du kjent med skolens beredskapsplan for en tilsiktet alvorlig hendelse med livstruende vold?
3. Hva er din oppgave ved slike hendelser?
4. Hvilke varslingsrutiner har dere ved skolen hvis en situasjon skulle oppstå? (Eller ved faresignaler, trusler og lignende?)
5. Hva forventes det av lærere og ansatte i en beredskapssituasjon?
6. I hvilken grad vurderer du at det er samsvar mellom de oppgavene dere (lærere) og deres kunnskaper i en slik situasjon?
7. Hvilke forventninger har du til nødetatene om en slik alvorlig hendelse skulle skje?

Planlegging og involvering

8. Er du kjent med hva det arbeides med på beredskapssiden på skolen nå?
9. På hvilken måte involveres lærere og elever i beredskapsplanleggingen?
10. På hvilken måte gis lærere og andre ansatte anledning til å komme med innspill, utforme og/eller revidere beredskapsplanen?
11. Har du noen tanker om hvorfor lærere involveres på denne måten?
12. Har du noen tanker om hvorfor elever involveres på denne måten?
13. Har du noen andre tanker eller meninger om hvordan lærere og elever blir, eller burde blitt, involvert i beredskapsplanlegging (og øving).
14. Hvilket system har dere for avviksmeldinger mtp. HMS?
15. I hvilken grad er beredskapsplan og beredskap et tema på lærermøter/fellesmøter?

Kompetanse, opplæring og øving

16. Hvilken prosedyre har dere i klasserommet dersom det skulle oppstå en alvorlig hendelse?
17. Har dere øvet på scenario der med alvorlige hendelser med vold? I så fall, hvordan?
18. Hvordan forberedes elever og lærere før øvelsene på skolen, og hva blir det øvet på?
19. Hvordan evalueres øvelsene?
 - a. Hvor mye tid? Hvem? Hvordan bearbeides innspill?
20. Etter din mening, bør elevene delta på øvelser? Hvorfor?
21. Opplever du at det er samsvar mellom dine oppgaver i en beredskapssituasjon og dine kunnskaper?
22. I hvilken grad føler du deg forberedt til å håndtere en situasjon med alvorlig livstruende vold?
23. Etter din mening, er dette et tema som er viktig nok til at skolen bør ha fokus på?

24. Hvordan tror du elevene reagerer på øvelser eller fokus på slike beredskapssituasjoner?
25. Hva tror du er årsaken til at det er så mange skoler som ikke involverer elever og lærere i beredskapsplanlegging og øving på dette området?
(Tidligere masteravhandlinger, NIFU)

Avrundning

26. Har du noen andre tanker eller meninger om temaet?

Vedlegg 6: Intervjuguide utvalg 3 Rektor

Intervjuguide – Rektor

Introduksjonsspørsmål

1. Har du lest i media om truslene mot skoler i Trøndelag i slutten av januar?
Hva tenker du om denne saken og lignende saker tidligere?

Krav

2. Hvilke krav er dere gitt fra overordnet nivå (kommunen/fylkeskommunen/staten) for håndtering av alvorlige hendelser med vold?
3. Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skolen/kommunen/fylkeskommunen når det gjelder beredskap?
4. Hvilke krav har skolen stilt til ansatte og lærere for beredskap og håndtering av slike alvorlige hendelser?
5. Er trening og/eller øvelser på slike situasjoner en del av beredskapsplanen?
6. Er dere kjent med noen veiledere for alvorlige hendelser? (Den som er publisert av UDIR eller andre?)

Planlegging og involvering

7. Hvem involveres i beredskapsplanleggingen, og etter din mening, hvor godt kjent er det interne beredskapsplanverket blant skoleansatte (ledelse, adm., lærere, andre) og elever?
8. På hvilken måte blir beredskapsplanarbeidet evaluert og revidert?
9. Har du noen eksempler på ting som har kommet fram i evaluering av beredskapsplanen?
10. På hvilken måte blir skoleansatte (ledelse, adm., lærere, andre) og elever inkludert i beredskapsplanarbeidet?
11. Hva er grunnlaget for avgjørelsen om hvem som skal involveres i beredskapsarbeidet?
12. Hvis ansatte blir inkludert: Hvorfor?
13. Hvis ansatte ikke blir inkludert: Hvorfor anses beredskapsarbeidet som en oppgave først og fremst for ledelsen?
14. Hvis elevene blir inkludert: Hvorfor? Hvordan opplever du elevenes medvirkning?
15. Hvis elevene ikke blir inkludert: Hvorfor?
16. Hvilken nytte vil de ansatte og elever ha av beredskapsplanen om det skulle oppstå en slik alvorlig hendelse?
17. Hvordan samarbeider skolene om utfordringene med håndtering av slike hendelser?
18. Hvordan er samarbeidet mellom skolen og overordnet nivå (kommunen, direktoratet, departement).
19. Hvem har ansvaret for at sentrale krav innfris?
20. Har dere system for avviksmeldinger mtp. Sikkerhet? Hvordan fungerer det?

Kompetanse

21. Hvordan gis skoleansatte (ledelse, adm., lærere, andre) kunnskap og kompetanse om beredskap og håndtering av tilsiktede uønskede alvorlige hendelser? Er denne tilstrekkelig?
22. Hvilke forventninger har du til politiet dersom en slik alvorlig hendelse skulle skje?
23. Hvor lang tid tror du det tar før politiet ankommer skolen ved en slik hendelse?

Øvelser

24. Hvilke typer øvelser gjennomføres ved denne skolen? Hvor ofte, og hvem deltar på øvelsene?
25. Hva er grunnlaget for avgjørelsen av hvem som deltar på øvelsene?
26. Hvis elevene deltar på øvelsene: Hvorfor? Hvordan opplever du elevenes medvirkning?
27. Hvis elevene ikke deltar: Hvorfor?
28. Hvordan forberedes de som deltar på øvelsene?
29. Bør elevene delta på slike øvelser etter din mening? Hvorfor?
30. Gjennomføres det evaluering etter øvelsen?
31. Hva er den største utfordringen for å innfri forventningene fra myndighetene om beredskap for slike alvorlige hendelser etter din mening?
32. Er temaet viktig nok til å prioritere å ha fokus på?

Avrunding

33. Har du noen andre tanker eller meninger om temaet?

Vedlegg 7: Intervjuguide utvalg 4 Oppvekstsjef

Intervjuguide – Skoleeier

Introduksjonsspørsmål

1. Har du lest i media om truslene mot skoler i Trøndelag i slutten av januar?
Hva tenker du om denne saken og lignende saker tidligere?

Krav

2. Kan du beskrive hvilke krav som stilles til skolene med tanke på håndtering av tilsiktede uønskede alvorlige hendelser med vold?
3. Hvordan legges det til rette for at skolene skal få implementert kravene for slike hendelser?
4. Hvordan er ansvars- og oppgavefordelingen mellom departementet/direktoratet, kommunen og skolene? (Fylkeskommunen?)
5. Hvordan styres/måles innføringen av kravene?
6. Hvem sitt ansvar er det at kravene er innfridd på skolene?

Planlegging og involvering

7. Hvordan involveres skoleansatte (ledelse, administrasjon, lærere og andre) i beredskapsplanleggingen?
8. Hva er grunnen til at skoleansatte involveres på den måten?
9. Hvordan bør lærere og skoleansatte involveres i beredskapsarbeidet?
10. Hvordan mener du elevene skal involveres i beredskapsarbeidet?
11. Hvilke forventinger har du/dere som skoleeier til at nødetatene skal håndtere en slik alvorlig hendelse?
12. Hvem mener du skal utarbeide skolenes beredskapsplaner for alvorlige hendelser med vold, og hvem skal involveres i arbeidet? Hvorfor?

Kompetanse, opplæring og øvelse

13. Hvilke forventinger har dere som skoleeier til kompetanse hos skoleansatte for håndtering av slike tilsiktede uønskede alvorlige hendelser med vold?
14. Hvordan får skoleledelsen kunnskap og kompetanse om beredskap- og krisehåndtering?
15. Hvordan skal skoleansatte få tilstrekkelig kunnskap om beredskap og håndtering av slike uønskede alvorlige hendelser med vold?
16. Hvem skal gi nødvendig kunnskap og kompetanse til skoleansatte og elever?
17. Hvem mener du har et ansvar for å gjennomføre øvelse på skolen, og for hvordan de skal gjennomføres?
18. NIFU
19. Viktig nok?

Avrundning

20. Har du noen andre tanker eller meninger om temaet?

Vedlegg 8: Vurdering NSD

14.4.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Beredskap i skolen

Referansenummer

727851

Registrert

27.01.2020 av Daniel Lyng - danielly@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)

Trygve Steiro, trygve.j.steiro@ntnu.no, tlf: 92400546

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Lyng, daniel.lyng@gmail.com, tlf: 94891261

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.06.2020

Status

02.03.2020 - Vurdert

Vurdering (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 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. 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 foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

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

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2. 3 og 4

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.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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 foresatte og 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 eller en foresatt tar kontakt om sine eller barnets 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: Henriette N. Munthe-Kaas
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

