

Stin Luise Høegh Henriksen

# En kvalitativ studie av fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan de forebygger denne typen av vold.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Øyvind Kvello

Juni 2020



Stin Luise Høegh Henrichsen

**En kvalitativ studie av fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan de forebygger denne typen av vold.**

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Øyvind Kvello  
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

*Undersøkelser gjort av Respons Analyse for Utdanningsforbundet i 2017, viste at omtrent halvparten av lærere i barneskolen og 19 prosent av ungdomsskolelærere har opplevd å bli utsatt for fysisk vold fra elever i løpet av de siste fem årene. Sammenlignet med lignende undersøkelse utført i 2005, viser det en kraftig økning av fysisk elevvold mot lærere, spesielt i barneskolen (Brusegard & Korsmo, 2017). I 2017 kom forskrift 23A om arbeid som kan medføre fare for å bli utsatt for vold og trussel om vold på arbeidsplassen. I §23A-2 opplyses det om at det skal «gis nødvendig opplæring og øvelse i forebygging og håndtering av vold- og trusselsituasjoner ...» (Forskrift om utøvelse av arbeid, 2017, §23A-2). Rapport fra SINTEF viser at mange lærere som er ansatt i Trondheim kommune likevel ikke har fått tilstrekkelig opplæring i hvordan voldssituasjoner kan forebygges og håndteres (Wærø, Dahl & Kilskar, 2019). I samarbeid med Trondheim kommune har det derfor vært interessant å belyse disse resultatene med en kvalitativ tilnærming. Problemstillingen for oppgaven er: «Hva er fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan forebygger de denne typen av vold?»*

*Dette forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming, der formålet er å kaste lys over læreres forståelse av elever som utøver fysisk vold mot seg selv i skolesammenheng, og hvilke erfaringer de sitter med i forebygging av fysisk vold. Det har blitt benyttet semistrukturert forskningsintervju for å besvare problemstillingen. De fem informantene er alle utdannede grunnskolelærere og ansatt i Trondheim kommune, hvorav fire av disse er lærere i grunnskolen. Felles for de fire lærerne er at de alle har opplevd fysisk vold fra elever. En av informantene jobber i dag i skolens ledelse. Studien bygger på ulike årsaksforståelser til fysisk vold og teoretiske perspektiv knyttet til aggresjon, samt annen forskning og litteratur på feltet.*

*Funnene viser at fysisk vold er et komplekst tema som kan tolkes og forstås på ulike måter. Informantene benytter primært begreper som fysisk utagering, utagering, frustrasjon, sinne og aggresjon fremfor fysisk vold. De forstår den fysiske volden som et uttrykk for en frustrasjon eleven opplever, relatert til blant annet manglende mestring, dårlige hjemmeforhold og høyere krav i skolen. Samfunnsutviklingen fremheves også som en mulig årsak til økningen av fysisk elevvold. Den fysiske volden oppleves ikke fra lærere som en elevs intensjon om å skade. Atferdsproblematikk blir også trukket frem som en årsak. Informantene gir uttrykk for både individrelaterte og systemrelaterte årsaksforklaringer. Funn relatert til informantenes erfaringer indikerer ulik grad av opplevde forebyggingsrutiner ved skolene. Støtte fra ledelse og kollegaer og debriefing av hendelser er imidlertid sentrale faktorer for å kunne stå i jobben. Informantene skildrer erfaringer om utfordringer i form av for lite tid, og at tematikken ikke alltid blir prioritert av ledelsen. Informantene trekker også frem lærerens evne til å opprette en god relasjon og trygghet for de sårbare elevene, og bevissthet rundt sin væremåte i møte med elevene.*

*Målet med forskningsprosjektet er ikke å generalisere, men å kaste lys over tematikken og gi ny innsikt og forståelse. Et ønske er at studien kan ha en overførbarhet og være interessant for andre lærere og ansatte som arbeider i grunnskolen.*

# Forord

Etter snart seks år som student, avslutter jeg denne epoken med min masteroppgave. Litt vemodig, men samtidig føles det riktig å ta steget ut i arbeidslivet. Denne tanken har til dels vært min motivasjon gjennom masterskrivingen, da jeg har følt på både oppturer og nedturer, frustrasjoner og gleder. Samtidig har det gledet meg at jeg endte opp med å velge et tema som interesserer meg om som jeg tror og håper vil komme til nytte når jeg til høsten skal ut i jobb som lærer og spesialpedagog.

Det er gjennom en masteroppgave man virkelig får kjent på hva støtte har å si for motivasjon og fremgang dette semesteret. I forbindelse med covid-19 sitt inntog, har behovet for støtte og oppmuntring vært større enn noen gang. Det er mange mennesker som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke mine flotte informanter som ønsket å være med i prosjektet. Uten dere, ingen studie! Jeg ønsker også å rette en stor takk til min kunnskapsrike veileder, Øyvind Kvello. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, gode innspill og motiverende ord underveis i prosessen. Takk for innholdsrike telefonsamtaler som ikke bare har vært rettet mot selve oppgaven, men også digresjoner om helt andre temaer der det har vært rom for latter og humor.

Tor Stinessen fra SLT (Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak) i Trondheim kommune har vært en viktig og nødvendig inngangsport til feltet. Du fortjener mye skryt! Takk for iver, engasjement og tro på prosjektet, samt hjelp til å finne informanter. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig underveis dersom jeg trengte hjelp.

Jeg vil også takke min flinke mamma og spesialpedagog, Birgitte Sevaldsen, med flere kloke innspill og gode råd. Takk for korrekturlesing og for å ha rettet et kritisk blikk på oppgaven. Jeg er takknemlig for at jeg alltid kan ringe deg og få oppløftende og motiverende ord som gjør at alt føles bedre etterpå.

Helt til slutt vil jeg takke min tålmodige og rause samboer, Tonje. Tusen takk for at du alltid har hatt troen på meg, og motivert og støttet meg gjennom tunge perioder. Det har vært spennende å følge din utvikling på kjøkkenet i mitt fravær.

God lesing!

Trondheim, juni 2020

Stin Luise Høegh Henrichsen



# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller .....	xi
Forkortelser/symboler .....	xi
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Temaets aktualitet.....	1
1.3 Formål for oppgaven og problemstilling .....	2
1.4 Avgrensning av begrepet forebygging .....	2
1.5 Avgrensning av oppgaven .....	3
<b>2 Teori om og forskning på fysisk voldsutøvelse og atferdsvansker hos elever 4</b>	<b>4</b>
2.1 Definisjon av begrepet vold .....	4
2.1.1 Fysisk vold.....	5
2.1.2 Fysisk elevvold .....	6
2.2 Psykologiske årsaker.....	6
2.2.1 Aggresjon .....	7
2.2.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon .....	7
2.2.2 Utagerende atferd .....	8
2.3 Teoretiske perspektiver på elevvold .....	9
2.3.1 Driftsteori (frustrasjons–aggresjons-hypotesen) .....	9
2.3.2 Sosialkognitiv teori .....	10
2.3.3 Selvregulering og eksekutive funksjoner.....	10
2.4 Kunnskap i lærerutdanningene.....	12
2.5 Forebygging av fysisk vold i skolen .....	12
2.5.1 Et arbeidsmiljøproblem.....	12
2.5.2 Skoleomfattende tiltak .....	13
2.5.2.1 Tiltaksplaner og rutiner.....	14
2.5.3 Klasseomfattende tiltak.....	14
<b>3 Forskningsdesign og forskningsmetode .....</b>	<b>16</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	16
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	16
3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	17
3.1.2.1 Forforståelse.....	17
3.2 Datainnsamling .....	17
3.2.1 Intervjuguide .....	17
3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	18



3.2.3	Presentasjon av informanter.....	20
3.2.4	Gjennomføring av intervju .....	20
3.2.5	Transkripsjon .....	21
3.3	Analyse av datamaterialet.....	22
3.3.1	Analyseprosessen.....	22
3.4	Kvalitetssikring .....	26
3.4.1	Validitet.....	26
3.4.2	Reliabilitet.....	26
3.4.3	Overførbarhet.....	27
3.5	Forskningsetiske hensyn .....	27
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn.....</b>	<b>29</b>
4.1	Hva legger informantene i begrepet <i>fysisk vold</i> ? .....	29
4.1.1	Datapresentasjon .....	29
4.2	Forståelse av fysisk vold .....	32
4.2.1	Frustrasjon og tilkortkommenhet som årsaksforståelse .....	32
4.2.1.1	Datapresentasjon.....	32
4.2.1.2	Drøfting .....	33
4.2.2	Kunnskaps- og kompetansemangler .....	35
4.2.2.1	Datapresentasjon.....	35
4.2.2.2	Drøfting del 1 – Behovet for mer kunnskap.....	36
4.2.2.3	Drøfting del 2 – Kunnskap basert på informantenes årsaksforklaringer	38
4.3	Forebygging av fysisk vold i skolen .....	40
4.3.1	Felles forståelse gir lik handling .....	40
4.3.1.1	Datapresentasjon.....	40
4.3.1.2	Drøfting .....	41
4.3.1.3	Rutiner .....	43
4.3.1.4	Datapresentasjon.....	43
4.3.1.5	Drøfting .....	43
4.3.2	Leder- og kollegastøtte.....	46
4.3.2.1	Datapresentasjon.....	46
4.3.2.2	Drøfting .....	46
4.3.2.3	Debriefing .....	48
4.3.2.4	Datapresentasjon.....	48
4.3.2.5	Drøfting .....	49
4.3.2.6	Datapresentasjon.....	51
4.3.2.7	Drøfting .....	52
4.3.3	Tillitsbygging .....	53

4.3.3.1	Datapresentasjon.....	53
4.3.3.2	Drøfting .....	54
<b>5</b>	<b>Sammenfattende drøfting og avslutning .....</b>	<b>57</b>
5.1	Forventede og ikke-forventede funn.....	57
5.2	Sentrale og perifere data .....	58
5.3	Kritiske refleksjoner .....	59
<b>6</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>.....</b>	<b>69</b>
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	69
	Vedlegg 2: Presentasjon av prosjekt (pitch) til skoler i Trondheim kommune.....	72
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter .....	73
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring .....	76
	Vedlegg 5: Intervjuguide .....	77
	Vedlegg 6: Transkripsjonssystem .....	79
	Vedlegg 7: Noterte endringer under analyseprosessen .....	80

## Figurer

Figur 1.1: Modell av ansvarsfordeling i forebygging av vold (hentet fra Eggen, 2010). ....	3
Figur 2.1: WHO's (2002) voldsmodell, oversatt tabell (hentet fra Barne- og familiedepartementet, 2016). ....	4
Figur 2.2: Fasene i en aggresjonssituasjon (hentet fra Lillevik & Øien, 2012). ....	10
Figur 2.3: Toleransevinduet for optimal aktivering (hentet fra Nordanger & Braarud, 2014). ....	11
Figur 3.1: Utdrag fra Nvivo av syv empirinære koder. ....	23
Figur 3.2: Utdrag fra Nvivo av koder underveis i prosessen (t.v.) og første runde med kategorier (t.h.). ....	24
Figur 3.3: Utdrag fra Nvivo av andre runde med kategorier. ....	25
Figur 3.4: Utdrag fra Nvivo av ferdigreviderte kategorier. ....	25
Figur 4.1: Utarbeide planer, prioritere og iverksette tiltak (hentet fra Wærø et al., 2019). ....	45
Figur 4.2: Læring etter hendelser (hentet fra Wærø et al., 2019). ....	51

## Tabeller

Tabell 3.1: Presentasjon av informantene. ....	20
--	----

## Forkortelser/symboler

SLT	Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak
NSD	Norsk senter for forskningsdata
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

# 1 Innledning

Det første kapitlet i masteroppgaven tar for seg bakgrunn for valg av tema. Videre vil temaets aktualitet bli presentert, etterfulgt av formålet for oppgaven. Til slutt ønsker jeg å presentere sentrale avgrensninger i studien.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det leses stadig oftere om i media, elever som har gått løs på lærere, og lærere som fortviler over at de ikke vet hvordan situasjonen kan løses. På personalrommene i skoler kan samtaler dreie seg om elever som «klikket helt» eller situasjoner der «alt var ute av kontroll». Mitt inntrykk er at det ofte er eleven som er hovedproblemet.

Gjennom praksisperioder i lærerstudiet og vikarjobb har jeg ved flere anledninger overhørt og tatt del i diskusjoner om «umulige» elever som utagerer fysisk og har vært fysisk voldelige mot lærere. Ut fra mine erfaringer kan det virke som om lærere har individuelle formeninger som styrer deres praksis i hvordan de skal forebygge og håndtere fysisk elevvold mot seg selv. Selv har jeg kommet hjem fra jobb og tenkt på hva jeg selv ville gjort i samme situasjon og hvilke følelser en fysisk voldelig hendelse hadde vekket hos meg. Hva påvirker en elev til å gå såpass langt, selv mot lærere som tilsynelatende gjør det «riktige»? Hvordan skal man klare å avverge en slik situasjon? Sammen med flere av mine medstudenter har vi undret oss over hvorfor det har vært så lite fokus på fysisk vold i lærerutdanningen når media viser et bilde av at stadig flere lærere utsettes. Som snart nyutdannet lærer og spesialpedagog blir jeg engstelig, men samtidig trigget av denne voldsproblematikken. Det har skapt en nysgjerrighet for hvordan lærere egentlig forstår den fysiske volden de blir utsatt for, og hvilke erfaringer de har i arbeidet med å forebygge fysiske handlinger. Dette ønsker jeg å få et innblikk i gjennom min masteroppgave.

## 1.2 Temaets aktualitet

Tidligere forskning og undersøkelser viser at fysisk vold i skolen er et omfattende og økende problem, både nasjonalt og internasjonalt (Arbeidstilsynet, 2017; Berge, 2019; Brusegard & Korsmo, 2017; Dzuka & Dalbert, 2007; Musu-Gillette et al., 2018; Santor, Bruckert, & McBride, 2019; Skåland, 2016). Den fysiske volden lærere opplever fra elever er også blitt mer brutal de senere årene (Lillevik & Øien, 2014; Schibevaag, 2019). Atferdsproblematikk fremtrer som en stor pedagogisk og organisatorisk utfordring for lærere og skoleledere (NOU 2003:16). Flere studier problematiserer læreres opplevelse av å ikke føle seg godt nok forberedt til å håndtere atferd til elever (Baker, 2005; Melnick & Meister, 2008). Manglende støtte for lærere etter alvorlige hendelser viser seg også som problematisk (Skåland, 2016).

Skolen er sammensatt av elever med ulike forventninger, behov og motivasjon for læring. Et bredt elevmangfold og stadig høyere krav gjør skolen til en arena hvor det enkelt kan oppstå uenigheter og konflikter. I en undersøkelse gjort i regi av Respons Analyse på vegne av Utdanningsforbundet i 2017, hevdet totalt 42 prosent av 819 lærere at de hadde blitt utsatt for fysisk vold fra elever én eller flere ganger i løpet av de siste fem årene. Av disse var det totalt 51 prosent barneskolelærere og 19 prosent av

ungdomsskolelærere. Sammenlignet med lignende undersøkelse utført i 2005, viser resultatene en økning på 27 prosent for barneskolelærere og 8 prosent for ungdomsskolelærere (Brusegard & Korsmo, 2017). Ifølge NOAs (Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og -helse) statistikk fra 2018, svarte 14 prosent av grunnskolelærere at de hadde vært utsatt for trusler eller vold fra elever, foresatte eller annen tredjeperson det siste året (Berge, 2019). Undersøkelsene avslører en betydelig økning i omfanget av problematikken, spesielt på barneskolen.

Ifølge Arbeidstilsynet (2017), er grunnskolelærere på tredjeplass av de mest risikoutsatte yrkene når det kommer til vold og trusler på arbeidsplassen. Konklusjonen til Arbeidstilsynet etter tilsyn med flere skoler i 2018, var at skoler må bli flinkere til å forebygge vold, og ansatte i skolen må utvikle et bredere kunnskapsfelt om hvordan dette kan gjøres. Skolenes opplæring er både mangelfull og sporadisk når det gjelder forebygging og håndtering av voldshendelser (Berge, 2019). Fersk rapport fra SINTEF i 2019 viser også at fysisk vold mot lærere er et problem i skolene i Trondheim. Ifølge rapporten er det 56 prosent av ansatte i grunnskolen i Trondheim som oppgir at de har vært utsatt for vold og/eller trusler på jobb (Wærø, Dahl & Kilskar, 2019). 32 prosent i undersøkelsen svarer at volden de har opplevd har ført til synlige merker eller kroppsskader, og 42 prosent av Trondheims lærere i kartleggingsstudien anser vold i skolen som et problem. Rapporten viser at det er behov for å rette søkelys mot proaktiv fase (forebygging) av vold og reaktiv fase (håndtering) av vold for å følge opp og iverksette gode tiltak i skolen (Wærø et al., 2019).

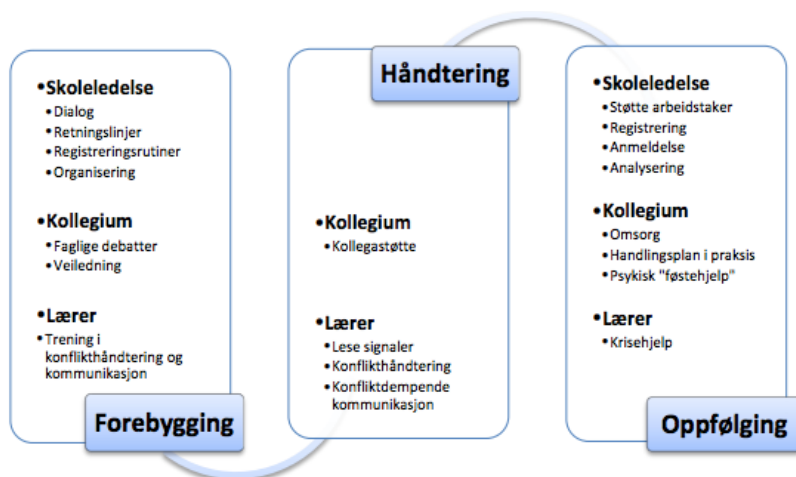
### 1.3 Formål for oppgaven og problemstilling

Kunnskap om årsaker til hvorfor elever utagerer fysisk kan være grunnlag for forståelse for handlingene, og er med på å danne utgangspunkt for god forebygging og håndtering (Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen, 2010; Isdal, 2003b). Vold i skolen er et komplekst fenomen, og det er nødvendig å ta utgangspunkt i at læreres forståelse, innsikt og erfaringer er varierende. Ved starten av denne studien inkluderte problemstillingen også hvilken kompetanse lærere har i håndtering av fysisk vold. I analysearbeidet opplevde jeg at jeg fikk lite data som gikk på læreres kompetanse i håndtering, og valgte derfor å ekskludere denne delen fra problemstillingen. Målet med min forskning er at en nærmere innsikt i læreres forståelse og erfaringer forhåpentligvis kan bidra til et bredere kunnskapsgrunnlag og forståelse på feltet. For å nå målet ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

*«Hva er fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan forebygger de denne typen av vold?».*

### 1.4 Avgrensning av begrepet forebygging

For å gi en presis beskrivelse av hva som legges i forebygging av fysisk vold i skolen, ønsker jeg å ta utgangspunkt i Figur 1.1, hentet fra Eggen (2010, s. 26). Med *forebygging* menes hvordan fysisk voldelige episoder kan forhindres og avverges. Figur 1.1 illustrerer at arbeidet med forebygging av vold må skje på flere nivå og samarbeides om i det systematiske helse-, miljø- og sikkerhetsarbeidet (HMS) i virksomheten (Arbeidstilsynet, 2017). Voldsforebygging i skolen er derfor avhengig av måten situasjoner blir håndtert og fulgt opp på, et systematisk arbeid hvor både ansatte og skoleledelse er ansvarlige. I min studie vil derfor oppfølging og håndtering refereres til som en del av forebygging.



**Figur 1.1: Modell av ansvarsfordeling i forebygging av vold (hentet fra Eggen, 2010).**

## 1.5 Avgrensning av oppgaven

Fysisk vold som begrep og fenomen, er stort og mangfoldig når det gjelder uttryksformer og forståelser. Begreper som *agresjon*, *sinne* og *avmakt* vil trekkes inn for å vise til bakenforliggende årsaker til fysisk elevvold. Studien har tre fokus: hva lærerne legger i begrepet fysisk vold, hvordan de forstår denne atferdsformen, samt hvordan de jobber forebyggende på skole- og klassenivå.

## 2 Teori om og forskning på fysisk voldsutøvelse og atferdsvansker hos elever

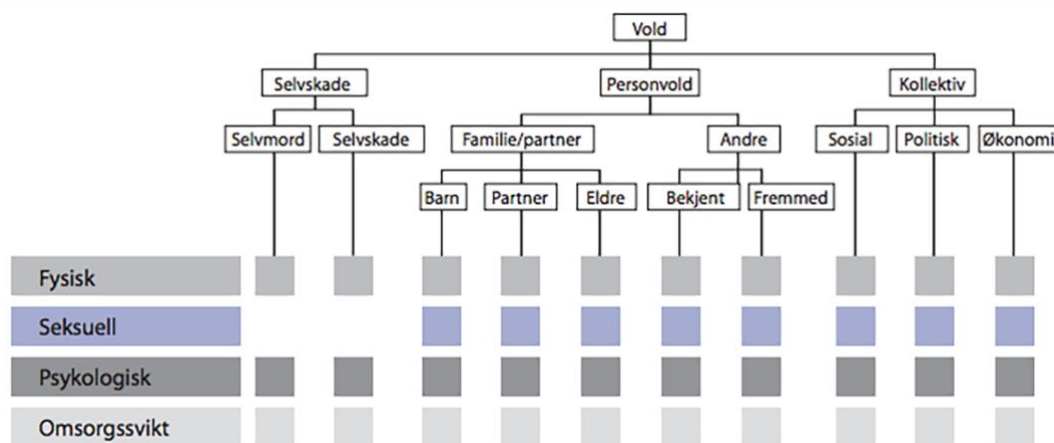
I dette kapitlet vil jeg presentere teori og forskning. Innledningsvis vil voldsbegrepet defineres. Deretter vises det til noen sentrale årsaksforklaringer til fysisk elevvold mot lærere. Siste del av kapitlet tar for seg skoleomfattende og klassesentrerte forebyggingstiltak, begrunnet i informantenes erfaringer.

### 2.1 Definisjon av begrepet vold

Begrepet vold omfatter delvis uklare og overlappende definisjoner som kan gjøre det utfordrende å få et presist bilde. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer vold som:

«The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation. (...) Thus, "the use of physical force or power" should be understood to include neglect and all types of physical, sexual and psychological abuse ...» (WHO, 2002, s. 5).

Definisjonen gjengitt over er særlig vid, og inkluderer bruk av tvang, makt og trusler gjennom fysiske, seksuelle og psykologiske handlinger. Her vektlegges de negative konsekvensene det har for individet. Den dekker også en forståelse av vold som fravær av handling, i form av eksempelvis omsorgssvikt (se Figur 2.1).



**Figur 2.1: WHO's (2002) voldsmodell, oversatt tabell (hentet fra Barne- og familiedepartementet, 2016).**

Enkelte definisjoner fokuserer på selve handlingen og handlingens intensjon og hensikt, mens andre retter fokus på årsak til volden og dens konsekvenser. Før man kan forstå volden som fenomen, er det viktig å vite hva som legges i ordet vold. Isdal (2003a, s. 17) forstår vold som en makthandling fra et menneske mot et annet:

«... enhver handling overfor et annet menneske som – gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker – påvirker dette menneskets handlingsfrihet (får noen til å gjøre noe mot sin vilje eller la være å gjøre det som mennesket vil.»

I definisjonen vektlegges maktperspektivet, ettersom vold ses på som en hensikt i å få makt eller kontroll, enten over en annen person eller over situasjonen (Isdal, 2003a). Definisjonen rommer offerets subjektive opplevelse av hvordan volden kontrollerer den frie vilje. Den objektive handlingen og konsekvensen av volden er ikke et kriterium, og blir derfor kritisert for å ha et for stort fokus på den subjektive opplevelsen av Lillevik og Øien (2012). Vold blir også definert som atferd med en hensikt å utføre en ekstrem fysisk handling, med intensjon om å skade eller drepe en annen person. Her vektlegges det i stor grad at volden må være fysisk (Bushman et al., 2018).

Isdal (2003a) og Lillevik og Øien (2012) inkluderer også latent vold som enda en undergruppe i deres definering av vold. Latent vold forstås som muligheten for at vold skal oppstå på nytt, og handler om den frykten for ny voldsatferd som preger lærer og medelever. En slik potensiell vold kan påvirke både handlinger og følelser, og representerer lærere som er redde for at nye voldshendelser skal skje på jobb (Lillevik & Øien, 2012). Denne typen vold virker styrende på andre personer i kraft av at den ligger som en mulighet (Isdal, 2003a).

I og med at vold omfavner mange ulike atferdsuttrykk, kan det være lurt å klassifisere det slik som WHO (Figur 2.1). Vold kan fremkomme som fysiske handlinger, psykiske handlinger, seksuelle handlinger eller i form av omsorgssvikt (WHO, 2002). I denne studien vil fokuset rettes mot den fysiske volden, både i form av faktiske hendelser og frykt for at nye situasjoner skal oppstå.

### 2.1.1 Fysisk vold

I likhet med vold, foreligger det også bredt spekter av hva som defineres som fysisk vold. Arbeidstilsynet skiller mellom fysisk og psykisk vold. Psykisk vold blir definert som truende atferd og trusler, hvor målet er å skape psykisk ubehag og frykt gjennom kroppsspråk og verbalt språk. Fysisk vold er voldelige handlinger som først og fremst gir skade på kroppen (Arbeidstilsynet, 2017). Fysisk vold involverer fysisk bruk av makt som oppleves skremmende, truende eller smertende, og kan for eksempel vises i form av spyting, kloring, spark, slag, legging i bakken, vridninger eller kvelertak. Volden er visuelt synlig, og kan forårsake fysiske og psykiske skader. Den fysiske volden defineres som vold som en direkte rettet handling mot en annen person (Lillevik & Øien, 2012). Isdal (2003a) fokuserer også på handlinger som involverer fysisk makt for å få noen til å gjøre noe mot sin vilje eller få en person til å slutte å gjøre det vedkommende vil gjennom en maktbruk som skader, smerter eller skremmer. Isdal ser på fysisk vold som:

«... enhver bruk av fysisk makt som gjennom at denne maktbruken skader, smerter, eller skremmer, får noen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre det vedkommende vil. Dette innebærer et stort spekter av handlinger som for eksempel: dytting, slåing, spyting og sparking ...» (Isdal, 2003a, s. 18).

Litt mer utdypende, definerer Lillevik og Øien (2012) vold i skolen som et utgangspunkt i Arbeidstilsynets definisjon på vold på arbeidsplassen og Isdals subjektive skadekriterier. De definerer vold i skolen som:

«... hendelser hvor en elev skader, smerter, skremmer eller krenker andre elever eller ansatte i situasjoner som har forbindelse med skolen. Hendelsen innebærer en faktisk eller antydningstrussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære» (2012, s. 7).



Anlegger vi et fysisk perspektiv på definisjonen, vil hendelsen være en direkte fysisk handling eller fysisk trussel mot en annen person på skolen. Den fysiske volden kan vise seg som for eksempel biting, sparking, slåing, kloring, kasting av gjenstander, som kan gi både fysiske og psykiske skader (Lillevik & Øien, 2012). Definisjonen har likheter med direkte aggressivitet, som er konkret og lett observerbar atferd som for eksempel slåing, biting, dytting, spyting og sparking (Kvello, 2014, s. 25). Den utvidede definisjonen til Lillevik og Øien (2012) vil brukes som utgangspunkt når data presenteres i kapittel 4.

### 2.1.2 Fysisk elevvold

Internasjonale studier viser også til voksende fysisk vold mot lærere i skolen (Dzuka & Dalbert, 2007; Musu-Gillette et al., 2018; Santor, Bruckert & McBride, 2019). Forskning gjort på økt vold i skolesystemet i USA har blant annet resultert i et større fokus blant lærere i et ønske å forstå opprinnelsen til aggressiv atferd blant ungdom:

«Moreover, educators desire to understand the origins of such behaviors so they can utilize empirical knowledge to enhance the effectiveness and efficiency of intervention efforts – aiming to reduce the prevalence and curb the severity of current cases ...» (Jimerson, Hart & Renshaw, 2012, s. 4).

Ifølge Domburgh og kollegaer (2009, hentet fra Jimerson, Hart & Renshaw, 2012), vil målene om reduksjon og forebygging av fysisk vold være spesielt viktig i lys av elevenes skoleutvikling. Dette ettersom forskning tyder på at majoriteten av alvorlig voldelig atferd som vises i voksen alder, har rot i antisosial og aggressiv atferd som har oppstått gjennom barndommen eller ungdomsårene (Domburgh, Loeber, Bezemer, Stallings & Stouthamer-Loeber, 2009, hentet fra Jimerson et al., 2012). Forebyggingsarbeidet i skolen er derfor særlig viktig for elevenes positive utvikling, og vil være avgjørende også for det voksne livet.

Det er flere perspektiver og fagfelt som må sees i sammenheng når voldsbegrepet skal settes inn i en skolekontekst:

«... an awareness of perspectives from a wide range of disciplines, including psychology, sociology, criminology, education, political science and social policy. This multiplicity of viewpoints also includes the notion that children do not share an adult conceptual understanding of bullying and violence, therefore, basing educational practices and policies for children solely on adult definitions of violence is counter-productive; we need to complement adult perspectives with those of young people» (Cowie et al., 2006, hentet fra Eggen, 2010, s. 20).

## 2.2 Psykologiske årsaker

«Et mangfold av tilnærminger og forståelsesmåter gjør at forståelsen av ulike fenomener utvides og at kunnskapsfeltet stadig blir større og rikere» (Saur, 2007, s. 19). Å se på fysisk vold og aggresjon fra forskjellige perspektiver kan gi ulike forklaringer på hva som driver frem handlingen, for eksempel gjennom psykologiske, sosiale eller diagnostiske forklaringer (Bjørkly, 1997; Crick & Dodge, 1996; Saur, 2007; Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). Ifølge Eriksen, Nærland og Alternativ til vold (2017) er vold et psykologisk problem. Det er derfor nødvendig å rette blikket på underliggende psykologiske mekanismer som henger sammen med voldsatferden til elever.

Elever kommer ikke til skolen med intensjon om å utføre vold. Selv om ingen er født voldelige, er alle mennesker født med en kapasitet til å utføre vold. Ulike forhold påvirker derimot årsaker til hvorfor noen bruker vold som handling (Isdal, 2000). Dersom lærere forstår bakgrunnen for volden, vil det gi en mulighet til å forstå hvordan volden skal bekjempes eller unngås (Isdal, 2003b). I et forsøk på å tydeliggjøre og avgrense den

fysiske volden som oppstår i skolen, vil det være hensiktsmessig å se andre begreper som *aggresjon*, *sinne* og *avmakt* i lys av fysisk vold. Vold og aggresjon er to begrep som er nært knyttet til hverandre i psykologisk litteratur og forskningssammenheng (Allen & Anderson, 2017). Utøvelse av fysisk vold er først og fremst et aggresjons- og avmaktsproblem der elever reagerer eksplosivt på bakgrunn av utfordringer med selvkontroll eller opplever å være i en avmaktsposisjon (Isdal, 2003b). Avmakt springer ut av opplevd mangel på blant annet forutsigbarhet, beskyttelse, trygghet, kontroll, innflytelse og kontakt. Avmakten kan være årsak til vold for å oppnå den nødvendige kontrollen og makten eleven trenger for å føle seg trygg (Lillevik & Øien, 2012; Isdal, 2003b).

### 2.2.1 Aggresjon

Innen psykologi blir aggresjon ofte betegnet som en atferd som har til hensikt å påføre en annen person smerte eller skade, hvor den utsatte ønsker å unngå dette (Allen & Anderson, 2017; Bjørkly, 1997; Bushman & Huesmann, 2010). Ifølge Allen og Anderson (2017) regnes alle voldshandlinger som tilfeller av aggresjon, men ikke alle aggresjonshandlinger anses som tilfeller av vold. Vold blir også omtalt som et aggresjonsproblem, og vil først og fremst være et symptom på at barn og ungdom ikke har det bra (Isdal, 2003a; 2003b).

I likhet med vold kan aggresjon forklares som et motiv, en atferd, en holdning, en emosjon, der enkelte teorier peker på aggresjon som springer ut av sinne, mens andre vektlegger motivasjonen for å ønske å skade et annet menneske (Bjørkly, 2001). Forskjellen mellom begrepene er at aggresjon er en persons målrettede handlinger som har til hensikt å skade, mens vold beskriver noe som skjer i relasjon mellom mennesker, for eksempel lærer og elev. Allen og Anderson (2017) hevder generell aggresjon må forstås ut fra intensjon om å skade andre. En aggressiv atferd handler om en upassende og avvikende atferd som gjenspeiles i en unormal og intensiv uttrykksform (Kvello, 2014). Elever i atferdsvansker karakteriseres av svak sosial kompetanse og direkte aggressivitet. Forskning viser til at barns aggressivitet blir påvirket av kvaliteten ved klasserommet allerede på småskoletrinnet (Farmer et al., 2007; Thomas et al., 2011, hentet fra Kvello, 2014). Aggresjon blir også sett på som en av menneskets basalemosjoner, som handler om å kunne forsvare seg eller verne om seg selv i situasjoner der man føler seg truet (Isdal, 2003b; Kvello, 2014). Årsaken til at fysisk vold oppstår kan være mangel på styring av egen aggresjon (Isdal, 2000). Elever i skolen som er engstelige eller som har det vondt kan ofte bli forstått som aggressive. Aggresjon kan også være et symptom på andre vansker eleven har, for eksempel språkvansker og/eller lese- og skrivevansker. Avmakten eller forvirringen eleven opplever med å ikke forstå eller mestre kan utløse en reaksjon i form av aggresjon. Det finnes klare sammenhenger mellom vold fra elever og språkkompetanse (Isdal, 2003b).

#### 2.2.1.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Aggresjon blir ofte delt inn i reaktiv og proaktiv aggresjon, og skilt fra hverandre ved hjelp av to hovedfaktorer: 1) den sosiale bakgrunnen for hendelsen, og 2) følelser til personen som utøver handlingen (Roland & Idsøe, 2001). Et skille mellom proaktiv aggresjon representerer potensielt et vesentlig perspektiv for å problematisere og aktualisere et sammensatt årsaksbilde for hvorfor elever utøver fysisk vold mot lærere (Crick & Dodge, 1996; Raine et al., 2006). Et reaktivt aggresjonsmønster hos elever preges ofte av lav frustrasjonsterskel og at de lett lar seg provosere (hissig/vanskelig temperament). Denne typen aggresjon har et utspring i frustrasjons-aggresjons-

hypotesen, og beskrives som å få utløp av sinne og frustrasjoner i negative handlinger (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Dodge, 1991; Isdal, 2000; Lillevik & Øien, 2012). Reaktiv aggresjon vil være frustrasjon og aggresjon som oppstår fordi eleven ikke blir møtt på de måtene som trengs eller selv ikke klarer å dekke sine behov. Eleven kan reagere med fysisk vold i slike tilfeller fordi det er vanskelig å kontrollere aggressive impulser (Lillevik & Øien, 2012). Atferden til elever som svarer med aggresjon og sinne på frustrasjoner beskrives som en reaktiv aggressivitet (Roland & Idsøe, 2001; Vaaland & Roland, 2013). Mangel på varme relasjoner og tilknytningsproblemer over tid, samt sterke traumatiske opplevelser ved for eksempel vold, vil forsterke utvikling av den reaktive aggresjonen (Dodge, 1991). Den reaktive aggresjonen kan utspille seg som direkte aggressivitet i form av for eksempel slag, sparking, dytting eller biting (Kvello, 2014). Elever med et reaktivt aggresjonsmønster er ofte sårbare for avvising og tenderer mot å tolke i negativ retning. Typiske kjennetegn for denne typen aggresjon er emosjonell opphisselse og impulsivitet (Vitaro & Brendgen, 2005, hentet fra Vaaland & Roland, 2013). Et godt læringsmiljø, etablering av god lærer-elev-relasjon og kompetanse om ulike typer aggresjon er viktige tiltak for disse elevene.

Proaktiv aggresjon ses ofte på som instrumentell vold og aggresjon, og forklares som en utadrettet reaksjon i form av aggresjon for å oppnå sosiale gevinster. Aggresjonsformen viser en sentral årsakssammenheng med mobbeatferd i skolen (Roland, 2011). Den proaktive volden som oppstår i forbindelse med proaktiv aggresjon brukes ofte for å synliggjøre hvem som har makten og søken etter positiv opplevelse av tilhørighet (Lillevik & Øien, 2012; Roland, 2011). Slike sosiale gevinster blir drivkraften for utøvelse av aggresjonen. Ifølge Anderson og Bushman (2002) kan vold bestå av trekk fra både reaktiv og proaktiv aggresjon, og ofte overlapper disse to aggresjonsformene med hverandre (Roland, 2011). Dodge (1991) beskriver forskjellen på proaktiv og reaktiv aggresjon slik: «The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others» (Roland, 2011).

### 2.2.2 Utagerende atferd

En fysisk voldelig atferd blir i skolesammenheng ofte referert til som fysisk utagering. Utagerende atferd har gjennom årene blitt beskrevet med ulike faguttrykk, som eksempelvis atferdsvansker, tilpasningsvansker, eksternaliserende atferd, psykososiale vansker og sosiale problemer. Begrepet tas i bruk i forbindelse med elevers fungering i skolen (Ogden, 2015). Det skiller ofte mellom to kategorier av elever med atferdsproblemer; elever med emosjonelle vansker og elever med sosiale vansker (Kvello, 2014; Aasen et al., 2002). Utagerende atferd betegnes gjentagende som sosiale og eksternaliserende vansker. Ifølge Kvello (2014) blir fysisk utagering en eksternaliserende måte å bearbeide frustrasjoner på. Blant annet kan fysisk utagering være en forståelig reaksjon på negative forventninger og urimelige høye krav (Ogden, 2015). Toleranseterskelen til den enkelte lærer kan imidlertid avgjøre hva som defineres som en problematisk atferd (Aasen et al., 2002).

Det er interessant å se på hvordan det engelskspråklige benytter uttrykket *acting out* for å beskrive utagering. Uttrykket har fra 1980-tallet hatt en negativ assosiasjon, og har blitt brukt for å definere elever med dårlig oppførsel i skolen. Denne betydningen av å utagere bidrar til en bredere forståelse av begrepet. Kognitiv terapeut Andrea Mathews (2012), beskriver utagering som en måte å gi uttrykk for de følelsene en har. «Rather we are always acting from inside out. But we can learn to hold the tension» (Carl Jung, hentet fra Mathews, 2012). Det er mulig å lære seg å sette en stopper for handlinger mens ulike motivasjonsfaktorer for handling ber om vår oppmerksomhet. Selvregulering

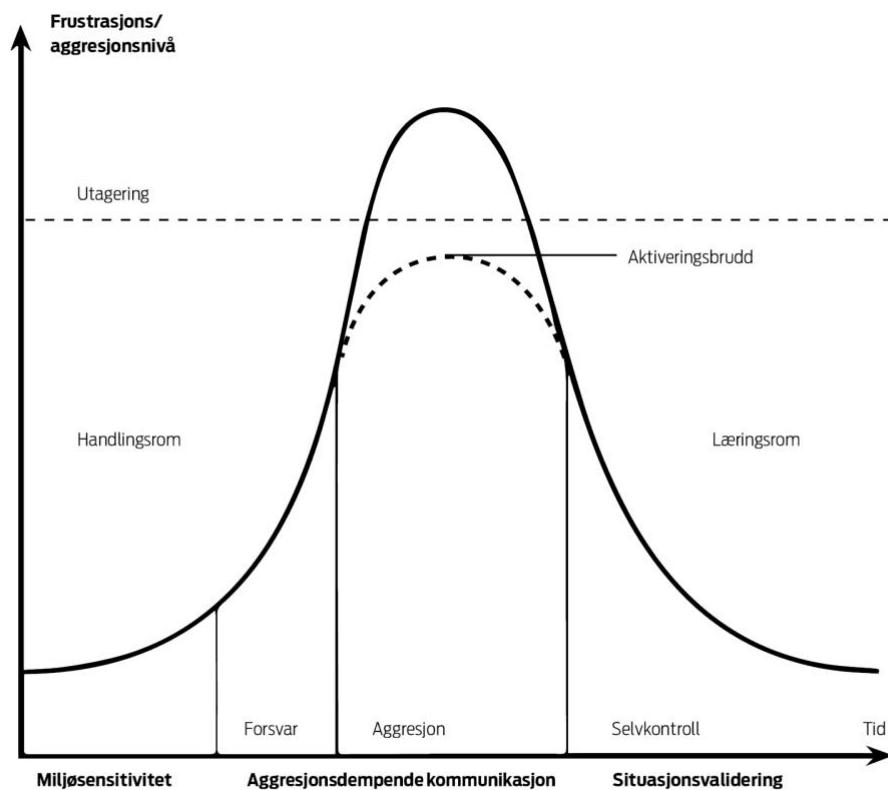
kan gjøre det mulig å stå stille og lytte mens selvverbalisering presser oss til å handle. Av og til kan følelsene styre uttrykk, og man vil ofte adlyde handlingen med det sterkeste emosjonelle presset (Mathews, 2012).

## 2.3 Teoretiske perspektiver på elevvold

«Ulike teoretiske tilnærminger representerer ulike oppfatninger av sammenhengen mellom følelser, meninger og atferd og vil dermed tillegge holdninger en noe ulik vekt og rolle i forklaringen av den samme atferden» (Aasen et al., 2002, s. 96). Historisk har det utviklet seg forskjellige perspektiver og modeller til hvorfor barn og ungdom utfører vold. Litteratur og forskning tyder på at det er store paralleller og likheter mellom voldsbegrepet og aggresjonsbegrepet (Allen & Anderson, 2017; Bjørkly, 1997; Crick & Dodge, 1996; Dzuka & Dalbert, 2007; Isdal, 2000; Kvello, 2014). Denne studien vil ta for seg to av hovedretningene (Bjørkly, 1997) innen aggresjonspsykologi; driftsteori i form av frustrasjons–aggresjons-hypotesen (Dollard et al., 1939), samt Banduras sosialkognitive læringsteori (Bandura, 1973).

### 2.3.1 Driftsteori (frustrasjons–aggresjons-hypotesen)

Frustrasjons–aggresjons-hypotesen er muligens den mest kjente hypotesen innenfor driftsteori, og baserte seg i utgangspunktet på funnene gjort av Dollard og kollegaer (1939), som hevdet at frustrasjon alltid aktiverer aggresjon, og at aggresjon alltid utledes av frustrasjon (Bjørkly, 1997). Senere studier av Berkowitz (1978, hentet fra Bjørkly, 1997) beviste at frustrasjon ikke alltid vil lede til aggresjon, men *kan* ende i aggresjon. Frustrasjons–aggresjons-hypotesen har i senere tid blitt revidert og moderert av Berkowitz til at frustrasjon kan fremme en følelsmessig reaksjon i form av sinne, som «skaper en beredskap for aggressiv atferd» (Bjørkly, 1997, s. 31). Den reaktive aggresjonen benevnt ovenfor har sitt utspring i denne teorien, som også av og til betegnes som en frustrasjons–sinne-teori (Roland, 2011). Figur 2.2 nedenfor viser dynamikken i reaktiv aggresjonsoppbygging til elever, der første fase preges av frustrasjon. Frustrasjonen vil deretter gå over til forsvarsfasen, som kan forstås som et forsvar mot opplevd avmakt. Vanlige reaksjoner kan være truende atferd og fysisk utagering på inventar. Neste fase er aggresjonsfasen, og vil være preget av sterke følelser av sinne og lav impuls kontroll. Raseri kan vises i form av fysisk voldelige handlinger mot lærer, som eksempelvis slag, spark og kasting av gjenstander (Lillevik & Øien, 2012).



**Figur 2.2: Fasene i en aggresjonssituasjon (hentet fra Lillevik & Øien, 2012).**

### 2.3.2 Sosialkognitiv teori

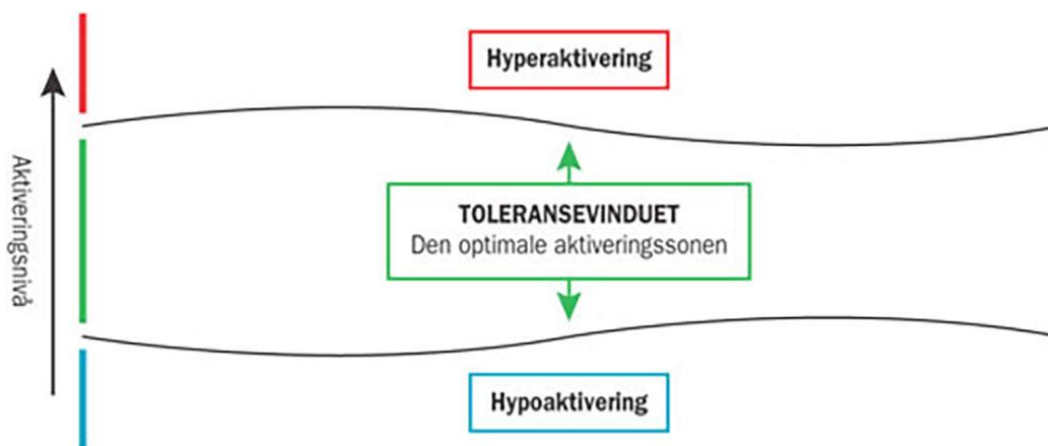
Den sosialkognitive læringsteorien utviklet av Bandura (1973), hevder at forventninger og erfaringer i samspill med emosjoner og motivasjon skaper grunnlaget for fysisk vold og aggressive handlinger. Læringsteorien forstår elevs aggressive handlinger som avhengige av foranledning eller situasjon (Bjørkly, 1997). Bandura (1973) vektlegger modellering og observasjon av andres atferd som utgangspunkt for en tilegnelse av aggresjon. Ulike forsterkningsbetingelser vil avgjøre om sannsynligheten for aggressiv atferd svekkes eller opprettholdes, der negative forsterkninger kan være å unngå forventninger og krav fra andre ved hjelp av trusler og fysisk vold (Patterson, Littman & Bricker, 1967 hentet fra Bjørkly, 1997). I sosial læringsteori står kognitive variabler sterkt, og det er empirisk dokumentert at aggressiv atferd påvirkes av kognitive faktorer, som for eksempel forventninger om å mestre og tro på seg selv (Bandura & Barab, 1971, hentet fra Bjørkly, 1997). Elever med et dårlig selvbylde kan i lys av et sosialt læringsperspektiv ha lav mestringstro (self-efficacy), hvor negative erfaringer kan påvirke elevenes selvregulering av atferd (Aasen et al., 2002). Dårlig selvfølelse er en faktor som gjør at elever lettere kan oppleve avmakt, ved for eksempel å reagere med sinne dersom de ikke opplever mestring i skolehverdagen (Isdal, 2003b).

### 2.3.3 Selvregulering og eksekutive funksjoner

Svak selvregulering er felles for fysisk utagering hos barn. Mangelfull selvregulering beskrives som en av de viktigste forklaringsfaktorene på atferdsproblemer (Barnes, Boutwell, Beaver & Gibson, 2013, hentet fra Ogden, 2015). Elever med atferdsvansker har ofte en svak regulering av frustrasjoner og negative emosjoner, og betegnes som underregulerte. Forskning viser til at barn kan trenes opp for å øke ferdigheter i selvregulering, som igjen kan føre til redusert aggressivitet og dermed en forbedret

social fungering (Izard et al., 2008). Omsorgskvaliteten vil være den sterkeste påvirkningsfaktoren til å lære selvregulering (Eisenberg et al., 2005; Feldman et al., 2007; Lengua et al., 2007, hentet fra Kvello, 2014). Elever som utagerer fysisk har svake eksekutive funksjoner, som innebærer at de ikke klarer å styre og kontrollere seg selv. De har vanskeligheter med å hemme impulser, utfordringer med å vurdere konsekvenser og lite forståelse av kausalforhold. En forutsetning for å utvikle selvregulering er å styrke de eksekutive funksjonene i form av hensiktsmessige mestringsstrategier. Dette bidrar til økt livskvalitet og livsmestring for elever (Kvello, 2014).

Toleransevinduet for optimal aktivering er et hjelpemiddel som kan brukes i arbeidet med barn og unges utfordringer. Modellen (se Figur 2.3) viser til en sone som representerer den mest optimale læringstilstanden. Den optimale aktiveringssonen påvirkes av erfaringer og tilstand på det emosjonelle nivå, men også faktorer som er medfødt, blant annet temperament. I tillegg har også sosial kontekst betydning for tryggheten som er med på å påvirke hva et menneske tolererer (Siegel, 2012, hentet fra Nordanger & Braarud, 2017). Toleransevinduet kan benyttes til å forståeliggjøre vansker og utfordringer til elever. Det kan også brukes som et konkret verktøy i skolen for å «analysere utfordrende situasjoner, øve på alternative reguleringsstrategier og måle fremgang» (Nordanger & Braarud, 2017).



**Figur 2.3: Toleransevinduet for optimal aktivering (hentet fra Nordanger & Braarud, 2014).**

Utfordringer med selvregulering kan blant annet oppstå som følge av omsorgssvikt, mishandling, familievold og traumatiske opplevelser. Terskelen for både hyperaktivering og hypoaktivering (se Figur 2.3) kan være lav på grunn av sterke følelser som settes i sving. Ofte mangler disse elevene nevrale forutsetninger og strategier for å komme tilbake til toleransevinduet, og det vil gjøre reaksjonene sterkere. Underutvikling kan også forårsake at elever har vanskeligheter med å forstå hva som utløser reaksjoner og utfordringer med å forklare hvordan ting oppleves (Levine & Kline, 2007, hentet fra Nordanger & Braarud, 2017). Elever med svak reguleringskompetanse som havner i hyperaktiveringssonen, kan blant annet reagere med impulsivitet, sterk uro, aggresjon og fysisk utagering. Det er i denne sonen man utøver fysisk vold. I affektive tilstander som sinne og frykt er det emosjonshjernen som styrer hormoner og hukommelsessituasjoner involvert i stressreaksjoner (Nordanger & Braarud, 2014). Reaksjoner – både i hyperaktiveringssonen og hypoaktiveringssonen, kan skje samme

elev, og vil representere ulike overlevelsestrategier i møte med forskjellige hendelser eleven anser som truende eller belastende fra omgivelsene (Nordanger & Braarud, 2014; 2017). Ulik stimuli vil kunne utløse forskjellige reaksjonsmønstre (Ogden, Minton & Pain, 2006, hentet fra Nordanger & Braarud, 2014). Utviklingstraumer forårsaker ofte et smalere toleransevindu, noe som gjør at det skal lite til før eleven kan reagere (Siegel, 2012). Ved å benytte seg av toleransevinduet for optimal aktivering, kan lærere lete etter mønstre i vanskebildet til elever uten å sette en «merkelapp» av forskjellige diagnoser (Nordanger & Braarud, 2014).

Skolen er en arena hvor reguleringsvanskene fort kommer til syne på grunn av relasjonsbygging og faste rammer. Dersom vanskene møtes på en planmessig måte, kan det hjelpe elever med å utvide sitt toleransevindu for optimal aktivering, bli flinkere til å ikke gå ut av toleransevinduet, og bli bedre til å regulere reaksjonene tilbake til optimal sone. Dette vil bidra til økt læring og utvikling for elever (Nordanger & Braarud, 2014). For å møte vanskene på en slik måte, må lærere skape trygghet i situasjon og relasjon, samt regulere affekter ved å tilpasse forventninger til prestasjon, stemmebruk og gode kroppslige holdninger. Både kompetanse og ferdigheter i et system er viktig for å kunne forholde seg til elever med utagerende atferd og lav selvregulering (Nordanger & Braarud, 2014).

## 2.4 Kunnskap i lærerutdanningene

I dagens forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1.–7. trinn og 5.–10. trinn står det stadfestet at studentene etter fullført utdanning skal ha kunnskap om barns utvikling og deres livssituasjon, herunder kunnskap om vold (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 2016 og 2016b, §2). Lærere og studenter etterspør ofte konkrete løsninger på utfordringer av sosiale og didaktiske karaktertrekk. Ifølge Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018), må teoretiske rammer for årsaker til atferdsvansker og utvikling av sosialkompetanse styrkes i lærerutdanning. Styrking av lærerutdanningen inkluderer teori om det uforutsette og bruk av skjønn og refleksjon rundt skjønnsavgjørelser. Dette vil føre til at lærerstudenter baserer skjønnsvalg på erfaring, kunnskap og refleksjon. Grimsæth og kollegaer (2018) hevder utvikling av refleksive diskusjonsfellesskap, i form av å utfordre hverandre til å snakke om handlingsvalg i vanskelige atferdssituasjoner, er et tema som bør løftes i lærerutdanningen. Caser eller filmopptak fra praksissituasjoner kan være et godt håndverk for å danne refleksjon, diskusjon og utvikling av felles forståelse for hva som kan være en god pedagogisk forståelse (Grimsæth et al., 2018). En læringsfull refleksjon kan bidra til økt trygghet i praksis, samt videreutvikle studenters og læreres pedagogiske handlingskompetanse. Undersøkelse utført av Grimsæth og kollegaer (2018), viser at lærere gir uttrykk for behovet for økt kunnskap, større forståelse og konkrete tiltak i møte med elever med utfordringer. Ett av sitatene i undersøkelsen var som følger:

«Jeg vil bli en god voksen i møtet med barn som har ulike atferdsproblemer, men trenger da mer kunnskap om hva som kan ligge bak atferden for å få en forståelse for hva barnet tenker» (Grimsæth et al., 2018, s. 319).

## 2.5 Forebygging av fysisk vold i skolen

### 2.5.1 Et arbeidsmiljøproblem

Dersom ansatte blir utsatt for vold fra elever anses dette som et arbeidsmiljøproblem (Berge, 2019; Utdanningsforbundet, 2017). Det er skolens kollektive ansvar og ikke et privat anliggende når lærere utsettes for vold (Eiken, Tynes, Grimsrud, Sterud &

Aasnæss, 2008). Ifølge Arbeidsmiljøloven §1-1 er lovens formål blant annet å sikre et arbeidsmiljø som gir «full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger» (Isdal, 2017, s. 35–36). Arbeidstaker skal også beskyttes mot vold, trusler og andre uheldige belastninger som følge av kontakt med andre (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-3). En erfart situasjon kan oppleves som at man ikke har kontroll, og mange lærere holder derfor hendelser tett mot brystet for å ikke tape ansikt på arbeidsplassen. Slike opplevelser kan også holdes skjult for å ikke la kollegaer og ledelse få et inntrykk av manglende kompetanse i å forebygge og håndtere utfordrende atferd (Eggen, 2010). Arbeidsgiver har et juridisk ansvar for å opprettholde arbeidstakeres vilkår, og forebygge at lærere blir utsatt for vold på jobb (Arbeidsmiljøloven, 2005, §2-1; Berge, 2019; Isdal, 2017). Ny forskrift fra 2017 eksemplifiserer og spesifiserer også arbeidsgivers ansvar i forebygging og håndtering av vold og trusler hvor «arbeidsgiver skal kartlegge forhold ved arbeidssituasjonen som kan medføre at arbeidstaker blir utsatt for vold og trussel om vold» (Forskrift om utøvelse av arbeid, 2017, §23A-1). Det er skoleledelsen som har ansvar for at lærere ikke skal være engstelige på jobb (Isdal, 2003b). Samtidig har alle involverte på jobb et ansvar for å skape et arbeidsmiljø som beskytter alle arbeidstakerne mot fysiske og psykiske skader. Det forutsetter kunnskap av både arbeidsgivere og arbeidstakere om hvordan fysisk vold kan forebygges (Isdal, 2017).

Arbeidstilsynet har krav i forhold til risikovurdering og dokumentasjon (Arbeidstilsynet, 2017). Risikovurderinger kan forhindre og forebygge gjentagelse av voldelig og utagerende atferd. Arbeidstilsynet erfarer at de fleste skoler mangler systematikk knyttet til hvordan voldshendelser skal forebygges og håndteres, og at ansatte ikke får god nok opplæring. Spesielt handler det om mangler i kunnskap når det gjelder risikovurdering og kartlegging av vold og trusselsituasjoner (Berge, 2019). Forskning viser til at manglende kompetanse blant lærere og manglende plan i skolen for det forebyggende arbeidet kan føre til økning i problematferd i skolen (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). Ifølge Roland (2011), vil kompetanse om aggresjon og vold hos lærere og ledelse være avgjørende for forebygging- og håndteringsarbeidet i skolen. En forståelse av hvordan ulike forhold i arbeidsmiljøet henger sammen og påvirker hverandre er sentralt for å kunne forebygge fysisk vold i skolen (Arbeidstilsynet, 2017).

### 2.5.2 Skoleomfattende tiltak

Individorienterte årsaksforklaringer har ofte dominert atferdsproblemer i skolen, der tiltak rettes mot enkeltelever. Samtidig mener Ogden (2015) det er vesentlig å se problemene i et systemperspektiv og jobbe med hva som kan gjøres med skolens læringsmiljø og undervisning for å forebygge og redusere den utagerende atferden. På systemnivå blir forhold som *motivasjon* og *timing* viktige faktorer å etterstrebe. Motivasjon går på elevenes opplevelse av mestring, mens timing handler om tidlig avdekking og innsats med utagerende atferd, samt om arbeidsoppgaver er tilpasset elevene godt nok. Ved å fokusere på sosial kompetanse og grunnleggende basiskompetanse kan elever utvikle et godt selvbilde, oppleve mestring og glede i skolen (Ogden, 2015).

Ifølge Isdal (2003b) kan volden aksepteres dersom den ikke tas på alvor i skolen. Derfor er det av avgjørende betydning at skolen setter en stopper på problemet og at både ledelse og ansatte utvikler en felles forståelse for problemet. En åpen drøfting i personalet kan styrke kompetansen til å møte vold i skolen på en forsvarlig og hensiktsmessig måte (Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen, 2010). Hovedvernombud i Utdanningsetaten, Einar Osnes, hevder et fellesskap som forebygger og håndterer vold ut fra like grenser vil gi økt trygghet (Utdanningsforbundet, 2019).



Lærere og ledelse kan ha ulike oppfatninger og subjektiv forståelse av hva vold er, og hvilke grenser de setter for aggressiv atferd fra elevene. Det viser seg å være effektivt med tiltak som styrker fellesskapets evne til å reagere på voldelig atferd, og en god forebygging vil derfor være at ledere og lærere utvikler felles grenser for aggresjon, samt felles holdninger for tiltak når grensene brytes. Frustrasjon i elevgruppa kan øke dersom ikke ansatte på skolen utvikler en felles forståelse (Lillevik & Øien, 2012). På skoler finnes det ansatte med ulik toleranse for hva som er greit og ikke. Lillevik og Øien (2012) hevder det må skapes et klima hvor alle ansatte har mulighet til å bli sett og hørt, og hvor følelser og meninger får aksept. Lærere og ledelse må ha forståelse for kollegiet og «de med høy terskel må i prosessen derfor lytte litt mer, og de med lav toleranse må bli lyttet til» (Lillevik & Øien, 2012, s. 17). Forebyggingsarbeidet er avhengig av at skolen har en felles forståelse og felles holdning (Utdanningsforbundet, 2017).

### **2.5.2.1 Tiltaksplaner og rutiner**

Alle skoler skal ha en tiltaksplan mot vold i skolen som skal utarbeides av skoleeier eller rektor. Denne tiltaksplanen har krav stilt av arbeidsmiljøloven, blant annet krav om «et systematisk forebyggingsarbeid, skriftlige rutiner og systemer for å avdekke, rette opp og forebygge uheldige hendelser og belastninger» (Arbeidsmiljøloven, 2005, §3-1). Skoleeier har ansvar for at tiltak og evaluering av hendelser gjennomføres. Skolens utvikling av en konkret tiltaksplan mot vold i skolen skal skje i samarbeid med ansatte og tillitsvalgte (Arbeidsmiljøloven, 2005, §3-1). Ved at de ansatte medvirker i utarbeidelse av tiltaksplan til sin aktuelle skole, sørger dette for at alle ansatte får et personlig forhold til mål og tiltak som blir satt på dagsorden. Rektor må innrette seg flere forpliktelser som står oppført i arbeidsmiljøloven, og det er skolens verneombud som skal kontrollere om disse følges opp. Mangelen på slike tiltaksplaner kan føre til økning av problematferd i skolen, da lærere ikke har kompetanse når det kommer til forebygging av fysisk utagering (Nordahl et al., 2006).

Atferden læreren utvikler i klasserommet vil være strategisk styrt for å unngå nye voldsepisoder (Isdal, 2000). En slik engstelighet og urolighet som preges av muligheten for at vold skal oppstå i klasserommet, kan for lærere og medelever innebære en stor psykisk belastning. En latent vold kan gjøre det utfordrende med å stille krav og sette grenser (Lillevik & Øien, 2012). En slik utrygghet skaper slitasje hos lærere. Direktør i Arbeidstilsynet, Trude Vollheim, hevder at en kartlegging fra skolens side som viser hvor og hvorfor vold og trusselsituasjoner kan oppstå, samt iverksettelse av forebyggende tiltak, vil gjøre både lærere og elever tryggere på skolen (Berge, 2019).

### **2.5.3 Klasseomfattende tiltak**

Det er bred enighet om at læreren er en nøkkelfaktor når det gjelder forebygging og håndtering av elevers aggresjon i klasserommet (Akiba et al., 2010; Clunies-Ross et al., 2008; Ding, Li, Li & Kulm, 2010; Ertesvåg, 2009; Infantino & Little, 2005; Johnson, Oswald & Adey, 1993; Little, 2005; Osher et al., 2010; Roland, 2011; Vaaland et al., 2011, hentet fra Vaaland & Roland, 2013). Ifølge Pianta (1999) vil en god lærer-elev-relasjon ha en positiv effekt på elevenes atferd og emosjonsregulering, og er en viktig faktor for trygghet, læring og mestring (Drugli & Nordahl, 2019). God relasjonskompetanse er et sentralt forebyggende tiltak for å hjelpe barn og ungdom med volds- og aggresjonsproblemer (Eriksen et al., 2017).

Det er flere dimensjoner i lærer-elev-relasjonen som synes å være sentrale for å hjelpe elever med å håndtere følelser. Lærere kan blant annet endre situasjoner i klasserommet som skaper avmakt for elevene ved å etablere trygge rammer, sørge for mer

forutsigbarhet og tilrettelegge for at elevene får en større mulighet til å bli sett og hørt (Isdal, 2003b). I en relasjonsorientert klasseledelse vil lærer-elev-relasjonen være en avgjørende faktor (Allen et al., 2013; Pianta et al., 2007, hentet fra Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2015). Måter lærere kan opprette og utvikle gode lærer-elev-relasjoner vil blant annet være gjennom tydelige læringsmål tilpasset ulike elever, klare og positive forventninger til elever, interesse for å bli kjent med sine elever og faglig og emosjonell støtte (Robert J. Marzano & Marzano, 2013, hentet fra Aasen et al., 2015). Ifølge Sabol og Pianta (2012, hentet fra Aasen et al., 2015) er det spesielt viktig med en god kvalitet på lærer-elev-relasjonen for sårbare elever. Gode relasjoner mellom lærer og elev utvikler seg lettest når læreren har god struktur og rutiner i klasserommet, trygge og tydelige rammer, og aktiviteter som kan gi elevene mestringsfølelse og tro på seg selv (Donohue, Perry & Weinstein, 2003, hentet fra Aasen et al., 2015). Det er vesentlig at lærere har forventninger om elevenes utvikling, spesielt for de som av ulike grunner strever i skolen. En god relasjonell kompetanse vil være med på å utvikle et trygt og inkluderende klassemiljø, og elevene vil føle seg verdsatt og anerkjent (Utdanningsdirektoratet, 2016). En høy kvalitet på relasjonen vil minske risikoen for utagering og fremme en sunn fungering for disse elevene (Sabol og Pianta, 2012; hentet fra Thorsen, 2014). Det viser seg at elever med utagerende vansker har ekstra nytte av en støttende og varm relasjon med lærer (Thorsen, 2014).

## 3 Forskningsdesign og forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg presentere og gjøre rede for forskningsmetodiske valg i planlegging og gjennomføring av min studie. Jeg vil vektlegge analyseprosessen for å gjøre veien mot funnene så transparent som mulig. Studien har en kvalitativ tilnærming med bruk av semistrukturert forskningsintervju. Problemstillingen er: «*Hva er fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan forebygger de denne typen av vold?*».

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsforskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hvilken metode som er mest formålstjenlig å benytte, avhenger av hva man ønsker å få mer kunnskap om (Befring, 2015). Kvalitative forskningsmetoder blir brukt i studier der forskeren ønsker å få en forståelse av sosiale fenomen, der ett av hovedmålene er å forstå hvordan personer opplever og erfarer sin egen situasjon (Thagaard, 2018). Formålet med denne studien er å få innsikt i et utvalg læreres forståelse og erfaringer med fysisk elevvold i skolen mot seg selv. Når målsettingen er å få innblikk i enkelte personers erfaringer og opplevelser, vil en kvalitativ forskningsmetode være mest hensiktsmessig å bruke (Befring, 2015). Problemstillingen i dette prosjektet er i tillegg formet såpass presist at den gir retningslinjer for at et kvalitativt forskningsdesign er best egnet (Thagaard, 2018).

#### 3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er den vanligste formen for innhenting av informasjon i forskning med kvalitativ tilnærming (Befring, 2015). Ved et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren gjennom informantens skildringer og refleksjoner motta nyanserte beskrivelser og fyldig kunnskap om intervjupersonens forståelse av sosiale fenomen. Målet med intervjuet er å avdekke deres opplevelse av verden og få frem erfaringsbasert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012). Fysisk vold erfart i skolen kan for mange lærere oppleves som et sårt og sensitivt tema. Et kvalitativt forskningsintervju vil derfor kunne egne seg godt ved at det etableres et personlig tillitsforhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2018).

Det finnes ulike typer kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018). I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Tilnærmingen åpner opp for et intervju som tar utgangspunkt i bestemte temaer, der rekkefølgen og forslag til spørsmål bestemmes underveis. Med et delvis strukturert opplegg har jeg som forsker mulighet til å følge opp skildringer og refleksjoner til informanter. Intervjuets fleksibilitet gjør også at jeg kan forholde meg til temaer informanten tar opp som ikke er planlagt på forhånd. En slik fleksibilitet ser jeg på som en fordel når jeg som forsker ikke har tilegnet meg tilstrekkelig erfaring med å intervjuer. Målet med et semistrukturert forskningsintervju vil være å forstå informantens livsverden fra deres ståsted, og kan derfor ses på som et nyttig verktøy for å fange opp refleksjoner, forståelse og erfaringer knyttet til fysisk vold som fenomen i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.1.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren innehar vil påvirke forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen og hva forskeren velger å søke informasjon om (Thagaard, 2018). Kvalitative analyser med forankring i fenomenologisk fagtradisjon, vil gjennom menneskers oppfatninger av opplevelser og erfaringer, sette fokus på deres livssituasjon og forståelse av seg selv (Befring, 2015). Med en fenomenologisk forankring ønsker man «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Målet med min forskning er å forstå fenomenet fysisk vold i skolen gjennom læreres forståelse og erfaringer, med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til informantene (Thagaard, 2018). Studien er dermed begrunnet gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn, der mine tolkninger av informantenes forståelse og erfaringer bygger på den forståelsen informantene selv sitter med.

#### 3.1.2.1 Forforståelse

Selv med en fenomenologisk tilnærming, vil man som forsker i møte med informantene alltid ha med seg en forforståelse av oppfatninger og meninger om fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Min forforståelse er basert på teori og litteratur knyttet til atferdsvansker, men òg tilegnet gjennom tidligere erfaringer. I løpet av lærerutdanningen, praksis og vikarjobbing har jeg dannet meg tanker og erfaringer om den fysiske volden lærere opplever på arbeidsplassen. Selv har jeg vært vitne til fysiske episoder fra elev mot lærer. Kunnskap om elevers mangfoldige uttrykksmåter ervervet gjennom litteratur og diskusjoner vil også prege forståelsen jeg tar med meg inn i prosjektet. Derfor er det vesentlig å vurdere innflytelsen forskerens ståsted har på analysen for å problematisere hva forskningen representerer (Thagaard, 2018).

Forforståelsen kan være et hinder for å holde seg objektiv i forskningen, og dermed forstyrre persepsjonen (Befring, 2015). Berger (2015) hevder det derfor er viktig å alltid reflektere over hvordan forskerens forforståelse kan påvirke tolkninger i forskningsprosjekt. Refleksivitet representerer forskerens innflytelse på datamaterialet, og er en forutsetning å være bevisst på for å sikre kvalitet i forskningen (Berger, 2015). Det er viktig at jeg gjennom forskningsprosessen er bevisst på å skille mellom mine opplevelser og tolkninger, og informantenes opplevelser. I tillegg må jeg alltid reflektere over hvordan min forståelse kan påvirke de tolkninger jeg gjør (Berger, 2015). Et krav til alle forskningsprosjekt er å redegjøre for hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke studien, både når det gjelder temavalg, bruk av litteratur og betraktning av tolkninger (NESH, 2016). For å redusere konsekvenser av min forforståelse har jeg utformet en intervjuguide med åpne og eksplorerende spørsmål, som gir rikelig rom for informantenes forståelser. I de følgende avsnittene vil jeg også gi en detaljert beskrivelse av hvordan studien har blitt gjennomført slik at mitt masterprosjekt skal være mest mulig transparent og etterprøvbart.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Intervjuguide

Jeg begynte tidlig å utarbeide utkast til intervjuguide (Vedlegg 5), og brukte god tid på å formulere åpne og relevante spørsmål som kunne bidra til å gi reflekterte og fullstendige svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik kunne informantene bli invitert til å dele sine erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018). I startfasen formet jeg et tematiseringsskjema ved siden av selve intervjuguiden. Det hjalp meg med å danne en

oversikt over emner jeg ønsket å dekke, og gjorde det enklere å utforme spørsmål som kunne gi gode og utdypende svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Tidligere erfaringer fra andre kvalitative studier har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er med gode og presise spørsmål for å oppnå god kvalitet i datainnsamlingen. Intervjuguiden ble derfor testet ut og utbedret flere ganger etter tilbakemeldinger fra veileder og medlærerstudenter.

Intervjuguiden er bygget opp med fire ulike emner, med spørsmål knyttet til hvert emne. Spørsmålene er allmenne og baseres på læreres forståelse av fysisk vold og erfaringer de sitter med. Det første emnet er generelle introduksjonsspørsmål for å få informasjon om informantens utdanning og arbeidserfaring. Det neste emnet er *forståelse av begrepet fysisk vold og mengdeøkning*, der mengdeøkning er forstått som økning av den fysiske volden mot lærere i skolen. I dette emnet stilles spørsmål som går på hva informantene legger i begrepet fysisk vold og fysisk utagering, samt spørsmål som handler om deres generelle opplevelse av fysisk elevvold i skolen. Her har jeg ønsket å få frem hvorvidt deres definisjon av begrepet samstemmer med andre kollegaer på skolen. Med bakgrunn i undersøkelser som tilsier at den fysiske volden har økt på skolen, blir informantene også spurt om hva de tror er årsaken til denne økningen. De to siste emnene går på *erfaringer med forebygging av fysisk vold og kompetanse i håndtering av fysisk vold*. Her er hensikten med spørsmålene å innhente informasjon om informantens erfaringer med hvordan fysisk voldelige hendelser forebygges, og hvordan de går frem for å håndtere fysisk vold utøvd av elever mot seg selv. For å få et helhetlig og tydelig svar på problemstillingen, inkluderes det også spørsmål som omhandler tanker og erfaringer informantene har om skolens forebyggings- og håndteringsarbeid. Her refereres det til kollegium og ledelse. Avslutningsvis spør jeg informanten om det er noe hen ønsker å legge til, slik at jeg forsikrer meg om at informantene får sagt det de har på hjertet og stille eventuelle spørsmål de sitter inne med.

### 3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Før en undersøkelse skal utføres må det defineres et utvalg for å finne ut hvem forskeren skal få informasjon fra. I forskningsprosjekter med en kvalitativ tilnærming velges informanter ut fra kvalifikasjoner eller egenskaper som er egnet til problemstillingen og de perspektivene undersøkelsen peker på. Dette definerer Thagaard (2018) som et *strategisk utvalg*. Problemstillingen i min studie legger føringer ved at informantene skal være utdannede grunnskolelærere som har erfaringer med forebygging og håndtering av fysisk vold utøvd av elever. De må altså ha opplevd fysisk vold mot seg selv. Kjønn, alder, faglig bakgrunn og trinn lærerne underviste på var ikke relevant i utvalgsprosessen, men jeg ønsket et utvalg som representerte lærere fra både barneskole og ungdomsskole.

For å kunne rekruttere hensiktsmessige informanter, er det lurt å utvikle et samarbeid med formelle personer i feltet som kan representere prosjektet i første omgang, benevnt som «gatekeepers» eller døråpnere (Thagaard, 2018). Etersom dette forskningsprosjektet er utviklet i samarbeid med Trondheim kommune, fikk jeg hjelp fra koodinator Tor Stinessen ved SLT (Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak). Et møte ble holdt relativt tidlig i prosessen, slik at jeg kunne presentere ideen og vi sammen kunne planlegge hvordan jeg skulle gå frem i prosjektet. Stinessen hjalp meg i etterkant av møtet med å kontakte skoler som tilfredsstilte kravene til studien. I samråd med han lagde jeg en presentasjon av prosjektet, en *pitch* (Vedlegg 2), for å kunne entre felten. Stinessen sendte ut pitchen til et utvalg skoler med antatt interesse for å delta i forskningsprosjektet. En formell kontakt kan sørge for at en opparbeider seg

tillit til skoler og sikrer troverdighet og integritet til forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Pitchen inneholdt generell informasjon om meg, formål med prosjektet, og beskrivelser av krav til lærere jeg ønsket å intervju. Den ga også informasjon om forskningsetiske retningslinjer for prosjektet, slik som lydopptak, anonymisering og konfidensialitet. Pitchen utgjorde en kort versjon av informasjonsskrivet til prosjektet som senere ble godkjent av NSD (Vedlegg 1).

Etter godkjenning og klarsignal fra NSD, ble informasjonsskriv (Vedlegg 3) og samtykkeerklæring (Vedlegg 4) i første omgang sendt ut til rektorer som viste interesse for studien, slik at de fikk utfyllende informasjon om hva prosjektet gikk ut på. To av rektorene hadde jeg også telefonsamtale med. Rektorene gav meg informasjon om lærere ved deres skole som ønsket å delta i prosjektet. En hyggelig invitasjon ble fortløpende sendt ut via e-post til lærere som takket ja til å være med i studien. E-posten inkluderte vedlegg med informasjonsskriv og samtykkeskjema til prosjektet, samt opplysninger om at det var mulighet for å kontakte meg på forhånd dersom de hadde spørsmål. Målet med dette var at informantene skulle oppleve trygge rammer rundt deltakelsen før selve intervjuet fant sted. En tillitsfull og god kontakt med informant kan bidra til å få fyldige beskrivelser om det man ønsker kunnskap om (Thagaard, 2018). Tidspunktet for intervjuene ble avtalt etter når det passet for informantene, men alternative forslag fra meg som forsker ble gitt for å vise interesse for gjennomføringen. Dagen før møtet med aktuell informant ble det sendt en vennlig påminnelse om intervju, og at jeg så frem til å møte informanten. I e-posten la jeg også ved en oppdatert versjon av både informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Informantene fikk beskjed om at jeg hadde gjort små språklige endringer i informasjonsskrivet, i tillegg til endring av prosjektnavn fra «Vold i skolen» til «Fysisk vold i skolen». Samtykkeerklæringen hadde blitt oppdatert til å ha med samtykkepunkter som kun var gjeldende for mitt prosjekt.

Antall intervjupersoner bør velges ut fra visjonen om å forsikre seg at grundige analyser av datamaterialet kan gjennomføres (Thagaard, 2018). I utgangspunktet ønsket jeg to lærere fra tre ulike skoler i Trondheim kommune, totalt seks informanter. Formålet var en idé om en komparativ analyse, hvor jeg kunne sammenligne tolkningene til informantene fra samme skole (Thagaard, 2018). En utfordring med mitt valgte forskningstema er at det kan oppleves sensitivt for lærere å uttale seg om. Jeg erfarte at det var mer krevende å få tak i informanter enn først antatt, og jeg så meg nødt til å endre strategi underveis i studien. Jeg valgte derfor å eliminere kriteriet om to informanter fra samme skole for å få raskere adgang til felten (Thagaard, 2018), og derav også ideen om en komparativ analyse.

En av informantene passet imidlertid ikke mine startkriterier for studien, da vedkommende uforventet presenterte seg som rådgiver ved intervjuet. I samråd med veileder valgte jeg likevel å beholde informanten for å få en bredere adgang til felten. Som følge av denne uforutsette hendelsen ønsket jeg å rekruttere enda en lærer til prosjektet for å berike studien. I tillegg måtte en av informantene utsette intervjuet to ganger grunnet sykemelding og sykdom i hjemmet. Disse omstendighetene gjorde at tidsperioden som ble avsatt til intervjuer varte lengre enn først antatt. Underveis i arbeidet med rekruttering av ny informant ble norske skoler stengt på ubestemt tid grunnet viruset covid-19. Jeg la derfor fra meg ideen om en sjettede informant, både av hensyn til smittevern og et ønske om å ikke utsette lærere i kommunen for mer stress enn det de allerede var involvert i. Studien min består derfor av fem informanter; fire lærere og en administrativt ansatt.

### 3.2.3 Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn for å beskytte deres anonymitet. Navnene de har fått er: Heidi, Helena, Jeppe, Marianne og Siri. Tabell 3.1 viser en mer detaljert presentasjon av informantene.

**Tabell 3.1: Presentasjon av informantene.**

Navn	Kjønn/alder	Utdanning	Jobb	Arbeidserfaring
<b>Heidi</b>	Kvinne, 49 år	Lærerutdanning	Faglærer på ungdomstrinnet	Lærer i grunnskolen (22 år)
<b>Helena</b>	Kvinne, 32 år	4-årig grunnskolelærerutdanning	Kontaktlærer på mellomtrinnet, pedagogisk ansvar på ungdomstrinnet	Lærer i grunnskolen (4 år)
<b>Jeppe</b>	Mann, 62 år	Lærerutdanning, spesialpedagogikk	Administrativt ansatt på ungdomstrinnet	Lærer og administrativt ansatt i grunnskolen (40 år)
<b>Marianne</b>	Kvinne, 45 år	Årsenhet i psykologi 4-årig lærerutdanning	Kontaktlærer på småskoletrinnet	Lærer i grunnskolen (18 år)
<b>Siri</b>	Kvinne, 29 år	4-årig grunnskolelærerutdanning	Kontaktlærer på småskoletrinnet	Lærer i grunnskolen (4 år)

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Møtet med informantene ble innledet med informasjon om formålet og bakgrunnen for prosjektet, der også konfidensialitet, informantenes rettigheter og anonymisering ble tatt opp. Deretter informerte jeg om selve intervjuet og åpnet opp for at informantene kunne stille spørsmål før intervjuet startet. Informantene fikk se det oppdaterte informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet i utskrevet form for å skape en enda tryggere ramme rundt prosjektet. Informasjonsskrivet fikk de selvsagt beholde. Det ble presisert at jeg var interessert i å høre om informantenes opplevelser, forståelse og erfaringer med hensikt å skape en tillitsfull relasjon. Selv om samtlige på forhånd hadde satt seg inn i informasjonsskriv og samtykkeerklæring, minnet jeg de på at det ville bli benyttet diktafon for å ta opp intervjuet og avklarte igjen om at dette var i orden før de signerte på samtykkeerklæringen. En slik introduksjon kaller Kvale og Brinkmann (2015) for en briefing.

Intervjuet ble innledet med dagligdagse spørsmål om bakgrunn og utdanning med formålet om å etablere en trygg atmosfære. Ifølge Thagaard (2018) er en slik start avgjørende for informantens opplevelse av trygghet. Jeg benyttet meg av *aktiv intervjuing* hvor jeg som forsker kunne vie fullt fokus til informanten uten distraksjoner. Målet var å skape en god dialog og bygge tillit ved hjelp av et aktivt og positivt

kroppsspråk (Holstein & Gubrium, 2016, hentet fra Thagaard, 2018). Av den grunn valgte jeg å ikke notere underveis. Det gjorde det enklere for meg å være til stede og følge opp informantenes utsagn, uttrykk og reaksjoner, samt gi umiddelbare responser på det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). En slik tilstedeværelse ser jeg på som en fordel i mitt intervju, særlig med en tematikk som kan oppleves som sensitivt for informantene. Under intervjuene benyttet jeg meg av prober, teknikker som kan oppmuntre og stimulere informanten til å gi mer informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Prober jeg brukte var for eksempel stillhet og ord som «spennende» og «mhm» for å vise at jeg som forsker lyttet aktivt og var interessert i deres utsagn. Jeg oppfattet det som at de bekreftende uttrykkene gjorde informantene mer selvsikre og trygge på det de snakket om. Stillheten opplevde jeg som gunstig for at informantene fikk mer tid til å tenke over hva de ønsket å si. Intervjuet ble avsluttet med å følge opp briefing i innledningen med en debriefing, ved å spørre informantene om det var noe de ønsket å legge til (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fire av fem intervjuer ble gjennomført på informantenes arbeidsplass etter deres eget ønske. Ett av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten, da vedkommende ble sykemeldt underveis i prosessen. Hvert intervju varte mellom 30 minutter og 1 time og 18 minutter.

### 3.2.5 Transkripsjon

Jeg ønsket å gjennomføre maksimalt ett intervju om dagen, slik at jeg hadde fullt fokus på det aktuelle intervjuet. Etter intervjuene brukte jeg ca. ti minutter på å skrive ned umiddelbare refleksjoner og inntrykk, hvor holdninger, stemning og detaljer rundt informantenes kroppsspråk og uttrykk ble notert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2018), vil disse noterte inntrykkene være verdifullt materiale når analysearbeidet settes i gang. Jeg startet transkripsjonsprosessen så raskt som mulig etter gjennomføringen av hvert intervju slik at jeg hadde samtalen og detaljer fra intervjuene friskt i minnet. Jeg utførte transkripsjonene selv for å ivareta informasjon som ble utvekslet mellom meg og informantene. Dette ser jeg på som en styrke i min studie. Forskere som transkriberer egne intervjuer vil allerede under transkripsjonen starte analysen på bakgrunn av inntrykk man har dannet seg under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle intervjuene ble transkribert ferdig før nytt intervju. Dette gjorde at jeg hadde mulighet til å justere meg selv som intervjuer, og ta lærdom av hva som fungerte bra og hva som kunne forbedres til neste intervju. Erfaringene fra foregående intervjuer tok jeg med meg videre, som sørget for kvalitetssikring og refleksiv bevissthet i intervjurollen (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene ble oversatt til bokmål for å bevare informantenes anonymitet. Overføringen fra muntlig til skriftlig form har blitt gjort på en slik måte at jeg har transkribert ordrett der jeg mener det bevarer meningsinnholdet. Eksempler kan være der informant har brukt lange tenkepauser før svaret som for eksempel «hmm», «eeeh» eller andre tegn på selvsikkerhet eller usikkerhet. Jeg valgte å transkribere utsagn med fortettet sitering der jeg anså at gjentakelser, fyllord og oppstykkede setninger ikke hadde betydning for meningsinnholdet. Utgangspunktet for transkripsjonene er CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), et transkripsjonssystem der typiske seanser som oppstår i intervju erstattes av bestemte symboler (Vedlegg 6). Kort pause i talen blir eksempelvis erstattet med symbolet #.



### 3.3 Analyse av datamaterialet

I kvalitative analyser er det en nødvendig forutsetning at man organiserer og systematiserer den innsamlede informasjonen for å finne og skape mening i dataen (Thagaard, 2018). Det finnes ulike fremgangsmåter for å organisere dataen når man arbeider med å analysere datamaterialet. Jeg har valgt å benytte meg av Tjora (2017) sin kode- og kategoriseringsmetode i delvis kombinasjon med Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin forenklete og justerte versjon av tematisk analyse. I analysearbeidet har jeg anvendt dataprogrammet Nvivo, et digitalt verktøy mye brukt i kvalitative studier som også medvirker til å styrke objektiviteten av tolkninger og analyser som blir utført (Befring, 2015; Thagaard, 2018).

#### 3.3.1 Analyseprosessen

Det første steget i tematisk analyse er *forberedelse* og handler om å få en god oversikt over materialet. Analyseprosessen starter med transkribering av lydopptakene som utgjør intervjuene. Transkriberingen for hvert intervju ble gjort samme dag som intervjuet fant sted for i størst mulig grad å gjenskape den direkte intervjusituasjonen. Da alle intervjuene var ferdig transkribert, leste jeg datamaterialet som helhet og markerte og kommenterte utsagn og fragmenter jeg anså som betydningsfulle. Etter å ha lest gjennom all data, skrev jeg ned refleksjoner og tanker om det helhetlige materialet (Johannessen et al., 2018). Til slutt leste jeg gjennom ett og ett transkribert materiale og noterte en kort sammenfatning av hver transkripsjon for å få mer oversikt. Refleksjoner og tanker som ble skrevet ned rett etter hvert intervju bidro også til å gi en forståelse av hva dataen ga uttrykk for.

Steg to var *kodefasen*. Koding av materialet skal sørge for å fremheve essensen i det empiriske materialet, legge til rette for idégenerering og redusere volumet på materialet. Hovedpoenget med koding er å gjøre materialet empirinært, det vil si å være tett på informantens utsagn for å ivareta det spesifikke i dataen (Tjora, 2017). De transkriberte intervjuene lastet jeg opp i Nvivo. Programmet gjorde det enklere for meg å få innsikt og se sammenhenger og forskjeller i datamaterialet, samt strukturere og sortere kodet tekst (Thagaard, 2018). For å få en større oversikt over hvert intervju, gikk jeg først gjennom den utskrevde transkripsjonen og markerte meningsfulle sitater. Deretter tok jeg for meg det transkriberte intervjuet i Nvivo og startet kodeprosessen med å kode enhetene. Denne fremgangsmåten benyttet jeg på hvert intervju, og mener det har hjulpet meg til å bearbeide dataen ytterligere. Kodene som ble lagret i Nvivo hadde en induktiv tilnærming og ble basert på direkte utsagn jeg oppfattet som interessante. De empirinære kodene jeg opprettet ble kvalitetssikret med en kodetest utarbeidet av Tjora (2017). Kodetesten består av to spørsmål for å etablere empirinære koder til dataen: *Kunne man ha laget koden før kodingen? Gjenspeiler koden konkret innhold fra intervju av det som ble sagt?* Dersom svaret er *nei* på første spørsmål og *ja* på det andre spørsmålet er kodingen empirinær (Tjora, 2017, s. 203). Jeg fant det hensiktsmessig å notere nye refleksjoner og kommentarer fortløpende underveis i kodingen. Alle refleksjoner og kommentarer på sitater ble lagt inn i Nvivo som hjalp meg å håndtere dataen på en systematisk og oversiktlig måte. Notatene viste seg å bli nyttige i siste fase av analysen. Refleksjonsnotater er ifølge Johannessen og kollegaer (2018), nødvendig for å utvikle større innsikt i datamaterialet. Figur 3.1 viser et lite utvalg av totalt rundt 100 empirinære koder basert på informantens utsagn.

- Det var sikkert ikke et like stort problem som det er i dag~
- Du opplever også en slags tapsfølelse.
- Eller så er det jo klasseromssituasjoner, at de ikke passer inn i en klasseromssituasjon.
- For det blir litt til at når det er usnakket, så er det farlig.
- Fordi jeg synes det er veldig bra at det blir fokus på det, sånn som du gjør da.
- Fordi vi vet jo at det alltid er en grunn til at det skjer.
- Fysisk vold... Jeg tenker at det er # atferd som # vet ikke om jeg skal si «skade» da, men.. jo! .

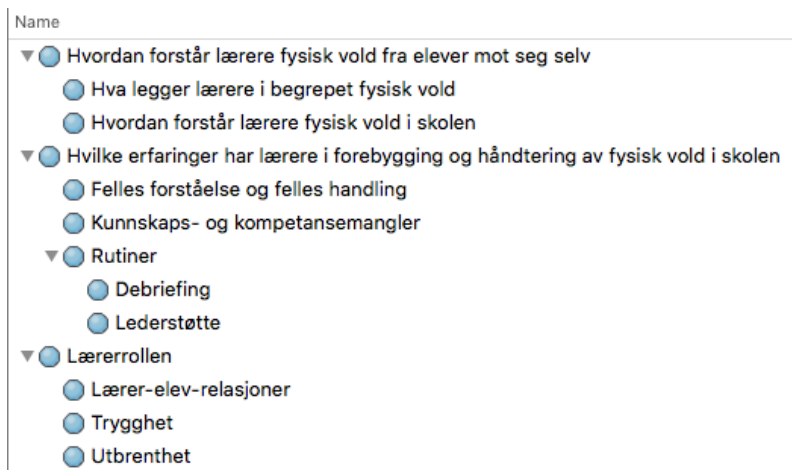
**Figur 3.1: Utdrag fra Nvivo av syv empirinære koder.**

Den kodekonstruerte empirien som etableres i steg to danner utgangspunktet for *kodegruppering* eller *kategorisering*, som er det neste steget i analysen. Her er oppgaven å sortere de empirinære kodene i forskjellige kategorier med tematisk sammenheng. Kategoriene ble utgangspunktet for funnene som presenteres og drøftes i kapittel fire, og er med på å bestemme undersøkelsens retning (Tjora, 2017). Denne prosessen tok tid og bestod av mye prøving og feiling. Kodenenes plassering og kategoriens navn ble kontinuerlig justert gjennom hele analyseprosessen og frem til prosjektets slutt. Etter første runde med kodegruppering leste jeg gjennom alle intervjuene på nytt for å få et enda bedre innblikk i datamaterialet. Her la jeg også til nye refleksjoner og nye koder, og slettet andre koder jeg anså som mindre relevant for å besvare problemstillingen. Neste runde slo jeg sammen kategorier jeg mente gikk ut på det samme, for eksempel «opplevelse av mangelfull støtte» og «opplevelse av støtte» til kategorien «å ha støtte». «Psykiske påkjenninger» plasserte jeg i kategorien «frykt for fysisk vold». «Debriefing» og «åpenhet rundt problematikken» ble til «åpenhet i kollegiumet». Det skulle vise seg å bli mange runder med navneendringer og sammenslåinger av kategorier. Alle endringene jeg foretok meg, samt datoen endringen ble gjort, ble imidlertid notert på et ark slik at jeg hadde god oversikt (Vedlegg 7). Etter mange endringer frem og tilbake valgte jeg etter hvert å lage hovedkategorier basert på problemstillingen for å fokusere på hva jeg ønsket å finne ut. I førsteomgang endte jeg opp med fire hovedkategorier med underkategorier (Figur 3.2, t.h.). Fjerde hovedkategori oppstod induktivt ut fra datamaterialet. Underveis i denne fasen oppdaget jeg at kategoriseringen av dataen ble vanskeligere enn jeg først antok. Blant annet opplevde jeg det utfordrende å definere læreres kompetanse i håndtering, som opprinnelig var et delspørsmål i problemstillingen. I tillegg var det vanskelig å skille mellom informantenes sitater som gikk på forebygging og sitater som gikk på håndtering, som forårsaket at en del kategorier fløt over i hverandre.



**Figur 3.2: Utdrag fra Nvivo av koder underveis i prosessen (t.v.) og første runde med kategorier (t.h.).**

I samtaler og diskusjoner med veileder ble jeg derimot oppmerksom på at sitater i underkategoriene til kategori 4 («Betydning av skoleledelse og kollegium for systematisk forebygging og håndtering») i stor grad overlappet mange av underkategoriene til kategori 2 («Læreres erfaringer mot forebygging av fysisk vold») og kategori 3 («Læreres erfaringer i håndtering av fysisk vold») (se Figur 3.2 t.h.). Sitatene til «skape trygghet gjennom åpenhet», «å ha støtte» og «involvering i tiltaksplaner» gikk ut på *debriefing*, *rutiner* og *felles forståelse og handling*. Jeg bestemte meg derfor å eliminere siste kategori og slå sammen underkategoriene med allerede konstruerte underkategorier til hovedkategori 2 og hovedkategori 3. Med mange interessante og informative sitater valgte jeg nok en gang å rette et konstruktivt blikk på kategoriene for å utelukke mulige overlappinger av kategorier. Jeg valgte å gå gjennom datamaterialet mitt enda en gang for å bearbeide kategoriene slik at jeg opplevde at de illustrerte betydningsfull empirisk data. Kategori 1 «Læreres opplevelse av fysisk vold i skolen» ble erstattet med «Læreres forståelse av fysisk vold i skolen». I startfasen av drøftingen fikk jeg erfare at kodene for «forebygging av fysisk vold» og «håndtering av fysisk vold» delvis overlappet hverandre. Jeg så derfor på det som fordelaktig å slå sammen disse kategoriene til en felles kategori; «Læreres erfaringer i forebygging og håndtering av fysisk vold». Jeg erfarte også at sitatene i underkategoriene «subjektiv opplevelse av situasjoner» og «kunnskapsmangel skaper usikkerhet» i kategori 3 også kunne erstattes med «utbrenthet», da sitatene omhandlet læreres opplevelser av mangelfull støtte fra ledelse og kollegaer (se Figur 3.3).



**Figur 3.3: Utdrag fra Nvivo av andre runde med kategorier.**

Jeg opplevde likevel drøftingen som delvis kronglete, og bestemte meg nok en gang for å forandre kategoriene. Etter ny veiledning kom jeg fram til ytterligere endringer. I samråd med veileder valgte jeg å fjerne kategorien «Hva lærere legger i begrepet fysisk vold», og heller bruke dataen som en introduksjon til hva lærere legger vekt på, i drøftingsdelen. De fleste kategoriene ble værende, men enkelte måtte omrokeres. På bakgrunn av empirien i datamaterialet valgte jeg å ta bort «håndtering» fra problemstillingen, da jeg innså at jeg hadde fått lite data på læreres kompetanse i håndtering. For å oppnå en bedre struktur i datamaterialet bestemte jeg meg for å dele inn kategoriene i to ulike deler, basert på min todelte problemstilling, som nå ble til: «*Hva er fem skoleansattes forståelse av årsaker til fysisk elevvold mot ansatte i skolen, og hvordan forebygger de denne typen av vold?*». Empirien ble utledet i to hovedkategorier som gikk på lærernes forståelse og tre hovedkategorier som tok for seg lærernes forebygging. To av hovedkategoriene innenfor forebygging fikk også en tilhørende underkategori (se Figur 3.4).



**Figur 3.4: Utdrag fra Nvivo av ferdigreviderte kategorier.**

Siste fase i analyseprosessen er *rapporteringsfasen*, som handler om å skrive frem funnene eller temaene i oppgaven (Johannessen et al., 2018). I likhet med forrige steg består også rapporteringsfasen av mye prøving og feiling. Presenterte utsagn er valgt med utgangspunkt i at de kaster lys over problemstillingen. Jeg opplevde derfor å måtte forkaste data jeg anså som interessante fordi det ikke hadde betydning for det jeg undersøkte. I studien har jeg tatt med eksempler på erfaringer som er unike og

erfaringer som er felles for informantene. For å bevare meningsinnholdet, har jeg i analyseprosessen konsekvent tatt hensyn til konteksten utdragene og sitatene er hentet fra. I kapittel 4 vil kategorier med tilhørende utdrag og sitater bli presentert og drøftet i samsvar med litteratur og forskning som vises til i kapittel 2. Jeg har valgt å presentere funnene i to deler for å kunne besvare den todelte problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

### 3.4 Kvalitetssikring

Det er enkelte kvalitetskrav som må oppfylles for at funn i forskningen skal betraktes som kunnskap. I det følgende vil jeg presentere vurderingen av studiens validitet, reliabilitet og forskningens overførbarhet av kunnskap. Vurderingene er med på å sikre kvalitet i forskningen (Befring, 2015).

#### 3.4.1 Validitet

Validitet handler om hvorvidt de tolkningene av data forskeren kommer frem til er gyldige og relevante, og om tolkningene representerer et gyldig bilde av det som har blitt studert (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Som forsker må jeg forholde meg kritisk til tolkninger og forsikre at valgene jeg har gjort underveis kommer tydelig frem (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Vurdering av gyldigheten i kvalitativ forskning vil være påvirket av *researcher bias*, eller forforståelse. Forskeren sin forforståelse kan påvirke objektiviteten i studien og være med på å redusere validiteten i funnene (Befring, 2015; Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har tidligere beskrevet og gjort rede for min forforståelse og presentert teori som representerer grunnlaget for mine tolkninger. Jeg har også gitt detaljerte beskrivelser om hvordan analysen av datamaterialet gir grunnlag for tolkninger og konklusjoner jeg kommer frem til i studien. Det handler om å gjøre forskningsprosessen gjennomsiiktig, eller *transparent* (Thagaard, 2018). Bevissthet rundt egen forforståelse har bidratt til et forsøk på en mest mulig objektiv analysing og tolkning av datamaterialet. Dette er med på å styrke validiteten i min studie.

For å sikre kvalitet i intervjuet, stilte jeg ved flere anledninger oppklarende spørsmål underveis dersom noe ble utydelig. Spørsmål som «*stemmer det ... når du sier ...*» og «*forstår jeg deg riktig når ...*» og «*med det mener du at ...*», ga informantene anledning til å korrigere det de sa eller min oppfatning av det som ble sagt. Slike oppklarende spørsmål kan være avgjørende for hvilke svar man får på problemstillingen. I min studie vil en stor del av materialet som er tolket og analysert basere seg på informantenes egne ord og utsagn. For å sikre god validitet er det derfor viktig med rikelige og detaljerte beskrivelser av hvordan man kommer frem til forskningsfunnene (Dalen, 2011). Kapittel 4 som representerer drøftinger og funn inneholder derfor rikelig med informative sitater fra informantene for å gjøre studien transparent.

#### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet baserer seg på om forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018). Grønmo (2016) hevder den viktigste sikringen for god reliabilitet er at forsker planlegger og gjennomfører datainnsamling på en systematisk og strukturert måte i samsvar med forutsetninger og fremgangsmåter i undersøkelsesopplegget. I kvalitative studier innebærer det at empiriske funn som presenteres er basert på data om faktiske forhold. Styrket reliabilitet i forskningen er avhengig av intervjuet, opptaksutstyret og det transkriberte datamaterialet. I mitt forskningsprosjekt ble det tatt i bruk båndopptaker som sikret god lyd kvalitet og gjorde det behagelig å transkribere

materialet. Intervjuene ble transkribert ordrett og det ble benyttet et transkripsjonssystem med symboler for tenkepauser, overlapping av snakking og tonefall (Vedlegg 6). Dette er med på å øke troverdigheten av det transkriberte materialet. Både tidligere erfaringer og teori har gjort meg bevisst på viktigheten av konsistens i hvert enkelt intervju og arbeidet mellom intervjuene. Jeg har derfor forsøkt å ha så lik fremgangsmåte som mulig i alle intervjusituasjonene (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018). Under intervjuene var jeg bevisst på å stille åpne og oversiktlige spørsmål, og unngå ledende spørsmål med fare for påvirkning. Samtidig brukte jeg ved flere anledninger en mer ledende spørsmålsform for å kontrollere at jeg hadde fått en riktig oppfatning av informantens utsagn. Det bidro til å kontrollere reliabiliteten av informantens svar og verifisere mine fortolkninger. Ved enkelte tilfeller benyttet jeg også ledende spørsmål for å innhente informasjon jeg mistenkte ble holdt tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyseprosessen har inneholdt tydelige krav og kriterier for hvordan man utvikler analyse ut fra empiri (Tjora, 2017).

### 3.4.3 Overførbarhet

Det stilles ofte spørsmål om hvorvidt det er mulig å generalisere de funnene man får i kvalitative studier når man forsker på et relativt lite utvalg. I denne studien vil målet være å få frem et utvalg skoleansattes forståelse og erfaringer i forebygging fysisk elevvold. Funnene i forskningen kan ikke generaliseres til å gjelde for alle skoleansatte i Trondheim kommune. Dette er heller ikke målet. Forskningen vil derimot kunne ha en overføringsverdi i liknende kontekster ved at resultatene kan overføre kunnskap fra én situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.5 Forskningsetiske hensyn

All forskning har forskningsetiske normer og retningslinjer som må følges når det skal planlegges og gjennomføres. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2016) viser til at forskning hele tiden skal arbeide ut fra å respektere informantens frihet, integritet og medbestemmelse. Som forsker har man også et stort ansvar for at ikke personene som blir forsket på skal utsettes for skade eller alvorlige belastninger (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I januar 2020 ble forskningsprosjektet mitt meldt til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). I slutten av januar ble prosjektet godkjent av NSD og ga meg dermed tillatelse og klarsignal for gjennomføring (Vedlegg 1).

I kvalitative intervju er det spesielt tre etiske hensyn som bør vektlegges. Dette er kravet om deltakernes informerte og frie samtykke, konfidensialitet og at informantene skal få nødvendig informasjon om prosjektet for å kunne få forståelse av følgene med å delta, samt forstå hensikten med forskningen. Forskningen skal også være etisk gjennomtenkt for å unngå negative konsekvenser ved deltakelse og behandle og lagre personlige opplysninger på en forsvarlig måte (NESH, 2016; Dalen, 2011; Kleven et al., 2011). Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet der de ble informert om anonymitet, lydopptak og frivillig deltakelse. Samme informasjon ble også gitt muntlig før intervjuet fant sted, slik at jeg sikret meg at informantene hadde forstått undersøkelsens formål og opplegg før de skrev under på samtykkeerklæringen. Erklæringene om samtykke har gjennom forskningsprosessen blitt oppbevart utilgjengelig for andre, og vil makuleres når oppgaven er levert. Navn og konfidensiell informasjon som har kommet frem under intervjuene har blitt slettet under transkripsjon av forskningsetiske hensyn. Ved et intervju opplyste informanten om at

hun angret på uttalelser. Jeg forsikret henne om – og gjorde henne trygg på at dette selvsagt ikke skulle tas med i transkripsjonen.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil de viktigste funnene fra analysen bli presentert og drøftet i lys av teori og forskning. Funnene er organisert i to deler, ettersom problemstillingen er todelt. Første del går på læreres forståelse av fysisk vold. Andre del omhandler deres erfaringer i forebygging. Hver kategori med tilhørende underkategorier blir presentert i egne delkapitler, der hvert delkapittel innledes med kategoriens hovedtrekk, etterfulgt av presentasjon av funn. Funnene blir presentert som direkte sitat for i størst mulig grad å bevare og få frem det autentiske i informantenes mening, forståelse og erfaringer. Ifølge Befring (2015, s. 118) er dette en formålstjenlig strategi i forskningsrapporten. Funnene representerer det jeg har ansett som meningsfylt data på bakgrunn av koding og kategorisering i analyseprosessen. Hver kategori blir drøftet fortløpende, før det avslutningsvis presenteres en sammenfattende drøfting av alle kategoriene. Sitatene er nummerert, og jeg viser tilbake til dem når jeg fortolker dem og ser de i lys av teori og empiri.

Innledningsvis ønsker jeg å presentere hva informantene legger i begrepet *fysisk vold*. Disse definisjonene anser jeg som nyttig å vektlegge, ettersom det bidrar til å danne et tydeligere bilde av den helhetlige forståelsen til informantene.

### 4.1 Hva legger informantene i begrepet *fysisk vold*?

#### 4.1.1 Datapresentasjon

- (1) «*Fysisk vold ... Jeg tenker at det er # atferd som # vet ikke om jeg skal si «skade» da, men.. jo! At det påfører en eller annen slags ... Skade høres så alvorlig ut da. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. At du påfører noen andre smerte da, på et vis! (...) Nei, det kan jo være spark eller slag eller lugging eller klyping eller biting.» (Marianne, 26.02.2020, s. 1)*
- (2) «*#Det at noen er borti meg, med en hensikt om å skade meg på et eller annet vis. Eller at jeg opplever en situasjon som fysisk truende. At jeg er redd for å bli skadet. Det hadde jeg også kalt for fysisk vold. Selv om den stolen som ble kastet ikke traff meg, så ville jeg likevel kalt det for fysisk vold.» (Heidi, 03.03.2020, s. 2)*
- (3) «*I begrepet fysisk vold så legger jeg vekt på den fysiske biten, altså direkte fysiske konfrontasjoner, altså kroppslig nærmest, med elever. Gråsonen her er selvfølgelig den psykiske biten av det som gir fysiske utslag. Men sånn som jeg forstod det på oppgaven din, så var det spesifisert at det skulle være det som gikk på fysisk vold, altså utagerende atferd. [lang pause] Mot lærere, ikke sant?» (Jeppe, 04.03.2020, s. 2)*
- (4) «*Fysisk utagering. Da er det rett og slett med spark, slag, spyting, lugging også videre. Direkte. Bruk av gjenstander, som for eksempel bøtter, til å kaste mot eventuelt lærer, da.» (Jeppe, 04.03.2020, s. 4)*



- (5) «Det er vel ... Noen er fysiske med hverandre. Slag.. sånne ting. Men jeg tenker jo også på verbalt, da, siden det ... selv om sikkert ikke dét er fysisk ... Så tenker jeg at det er en psykisk påkjenning, som på en måte igjen blir fysisk. Hvis du blir utsatt for mye psykiske påkjenninger, så vil jo kroppen din få en fysisk reaksjon, som slitenhet, eller utbrenthet. Sånne ting, da. Assa, selve volden i seg selv er jo ikke fysisk, men ...» (Siri, 24.02.2020, s. 2)
- (6) «Det som definerer fysisk vold for meg, er hvis eleven ser meg inn i øynene og gjør noe fysisk mot meg. Det er på en måte vold. Og i tillegg muntlig kommentarer! Det føler jeg ... Det er jo ikke fysisk vold, men du blir fysisk tappet! (...) Ja, det er nå fysisk sl ... spenning, at man slår deg, kasting av ting.» (Helena, 11.03.2020, s. 4)
- (7) «#Hmm. Vi kaller det jo for utagering. Fordi hvis man hører ordet utagering, da ser man kanskje litt mer pedagogisk på det som en lærer. Fordi vi vet jo at det alltid er en grunn til at det skjer. Mens når du hører ordet vold ... Det er jo ikke et ord vi bruker, fordi det høres, i mitt hode, ut som en kriminell handling som skjer nede i byen blant voksne. Hvis du skjønner, jeg føler at ordet ... Men det er jo det samme. Tenker jeg, da! Men utagering er et litt mer pedagogisk begrep.» (Siri, 24.02.2020, s. 4)

Teori og forskning presentert i denne masteroppgaven viser at vold er et mangfoldig begrep og omfattende fenomen. Det kan likevel se ut som at informantene er enige om at fysisk vold innebærer direkte fysiske handlinger, i form av slag, spark, lugging og kasting av ting mot lærer (1, 2, 4, 5 & 6). Selv om Marianne er litt mer nølende med å bruke ordet *skade*, vektlegger både hun (1) og Heidi (2) fysisk vold som påføring av skade eller smerte. Sistnevnte (2) er den eneste av informantene som vektlegger handlingens hensikt, der fysisk vold utøves av en person med intensjon om å skade og smerte andre. Hun anser også situasjoner som oppleves truende selv om hun ikke har blitt skadet, som *fysisk vold*. Marianne og Heidis definisjoner er delvis i tråd med Isdal (2003a) sine subjektive skadekriterier, som tar for seg handlinger med hensikt å skade, definert på side 5. Jeg forstår det som om Jeppe (3) baserer sin definisjon på hans formening om hva *jeg* legger i begrepet, ved å definere den fysiske volden han mener jeg skal skrive om. Informanten ser i utgangspunktet på fysisk vold som direkte konfrontasjoner som er fysisk rettet mot lærer. Det kan imidlertid se ut som om han ekskluderer psykiske faktorer som kan gi fysiske utslag (3). Jeppe bruker også utagerende atferd synonymt med fysisk elevvold (3), noe han beskriver som direkte handlinger i form av eksempelvis spark, lugging, slag og spyting (4). En sammenslåing av hans forståelse av fysisk vold og fysisk utagering, stemmer godt overens med Lillevik og Øien (2012) sin definisjon av fysisk vold jeg har valgt å forholde meg til i studien (s. 6).

I likhet med Jeppe (3), er det flere av informantene som viser til begrepet fysisk utagering i deres oppfatning av fysisk vold. Siri (7) og Marianne (8 – neste kategori) uttrykker eksplisitt at den fysiske volden de har opplevd mot seg selv kjennetegnes av en fysisk utagering. Siri (7) hevder at fysisk utagering er et enklere begrep å forholde seg til i pedagogisk sammenheng, fordi den fysiske volden skjer i skolekontekst. Ordet *vold* brukes ikke fordi det oppfattes som skremmende (7). Hun beskriver det som enklere å forholde seg til den fysiske volden hun har opplevd som fysisk utagering. Hennes beskrivelser gjør at den fysiske handlingen ytterligere kan forklares med at det alltid er en årsak til utageringen. Likevel har informanten en oppfattelse av at begrepene har

samme betydning. Marianne (8) forklarer også den fysiske volden hun har opplevd som en fysisk utagering. Hun beskriver fysisk utagering som et uttrykk for at eleven strever med «noe». Siri og Marianne sine oppfatninger er i tråd med Ogden (2015) sin beskrivelse av at elevenes utagerende atferd fremtrer problematisk ut fra hvordan de fungerer i skolen.

I litteraturen er det få definisjoner på fysisk vold som tar for seg psykiske handlinger mot lærer som over tid kan utløse fysiske problemer. Det er derfor interessant at det kan se ut som at informantene med kortest arbeidserfaring i større grad vektlegger det psykiske i sine begrepsforståelser (5 & 6). Siri og Helena tar opp verbal vold på spørsmålet om hva de legger i begrepet fysisk vold, med bakgrunn i at psykiske påkjenninger potensielt kan medføre fysiske reaksjoner. Siri (5) forteller om fysiske utfordringer som slitenhet og utbrenthet som mulig resultat av den psykiske volden. Mange psykiske påkjenninger kan etter hvert lede til fysiske reaksjoner. I tillegg til fysiske handlinger som slag og spark, beskriver Helena (6) fysisk vold som at en elev ser henne inn i øynene og *gjør noe fysisk* mot henne. Ut fra denne beskrivelsen er det nærliggende å anta at eleven har en intensjon om å utøve en fysisk handling mot læreren. Dette vil likevel kun være en tolkning av utsagnet. Ut fra beskrivelsene til Siri (5) og Helena (6), kan det videre tenkes at lærerne selv har opplevd psykisk vold i form av muntlige kommentarer som har ledet til utfordringer på det fysiske plan.

Mine informanter bekrefter at voldsbegrepet er mangfoldig, der tidligere erfaringer kan forme hvilke aspekter ved begrepet som vektlegges. Alle informantene peker på fysiske handlinger i form av spark og slag som kan skremme, skade eller true. At de alle legger samme føringer for begrepet, gjør også at de har et relativt likt utgangspunkt for å kunne forstå volden som fenomen i skolen (Isdal, 2000). Bevissthet rundt begrepets innhold vil, ifølge Isdal (2000), være vesentlig for å kunne forstå volden og sette det i kontekst. Samtidig kan det oppleves utfordrende når voldsdefinisjoner baserer seg på ulike grunnlag for hva som er vold og ikke. Det er flere av informantene som går utover Arbeidstilsynets definisjon, der fysisk vold først og fremst beskrives som handlinger som gir kroppslig skade (Arbeidstilsynet, 2017). Heidi (2) ser i tillegg på fysisk vold som en handling hvor eleven har en hensikt om å skade, selv om hun ikke blir truffet. Denne beskrivelsen finner vi igjen hos Allen og Anderson (2017), imidlertid benyttet som deres definisjon på aggresjon. Oppfatningen til Heidi (2) samstemmer også med Isdals (2003a) begrepsforståelse, der fysisk vold blir sett på som å skade, smerte, krenke eller skremme. Både aggresjonsdefinisjonen til Allen og Anderson (2017) og voldsdefinisjonen til Isdal, stemmer også delvis overens med Marianne (1) og Helena (6) sine utsagn. Det er imidlertid ingen av informantene som tar opp selve maktperspektivet, som Isdal (2003a) vektlegger.

Det kan se ut som om Kvello (2014) sin definisjon på direkte aggressivitet stemmer godt overens med det informantene legger i begrepet fysisk vold, da de fleste ser på fysisk vold som direkte og konkret observerbar atferd, for eksempel å slå, spytte, bite, sparke og true (1, 4, 5 & 6). I denne studien har jeg valgt å forholde meg til Lillevik og Øien (2012) sin definisjon av fysisk vold presentert på side 6. Selv om flere av informantene definerer fysisk vold som direkte fysiske handlinger, legger de også vekt på handlinger som skader, skremmer og som kan gi psykiske og fysiske skader. Denne definisjonen mener jeg samsvarer med mine informanters vektlegging av begrepet. Selv om elevs utagerende atferd ikke nødvendigvis rettet mot en person, kan det virke som om informantene likevel ser på den fysiske volden de opplever som en fysisk utagering. Det

må uansett legges til at voksne mennesker med ulik forståelse rundt eleven kan hindre et målrettet arbeid med bekjempelse av den fysiske volden i skolen (Isdal, 2003b).

Informantenes oppfatninger viser et bilde av at fysisk vold kan ha forskjellige betydninger, for eksempel om det er intensjonen bak, selve handlingen eller konsekvensene av dem, som vektlegges. Det kan tenkes at ulike definisjoner kan gjøre det vanskeligere for skolens ansatte å utvikle en felles forståelse for hva fysisk vold fra elev mot lærer innebærer.

## 4.2 Forståelse av fysisk vold

I analyseprosessen har jeg kommet frem til fem kategorier jeg ønsker å presentere. De to første kategoriene vil ta for seg informantenes forståelse av den fysiske volden de har opplevd i skolesammenheng, mens de tre neste handler om forebygging av elevvold. Disse funnene vil nå bli presentert og drøftet fortløpende.

### 4.2.1 Frustrasjon og tilkortkommenhet som årsaksforståelse

Denne kategorien tar for seg informantenes forståelse av den fysiske volden de har opplevd mot seg selv.

#### 4.2.1.1 Datapresentasjon

- (8) «*Utagering er jo et uttrykk for ... Det tenker jeg jo egentlig den fysiske volden jeg har opplevd også. Men fysisk utagering er jo et uttrykk for at man strever med noe, tenker jeg. En frustrasjon. Jeg opplever jo ikke ... Det har jeg ikke opplevd, at elevene som utagerer gjør det for å være ekkel med meg. Det har jeg aldri tenkt! Men det er jo et uttrykk for en frustrasjon – av et eller annet slag.*» (Marianne, 26.02.2020, s. 3)
- (9) «*Så jeg tenker at det ligger på et mye høyere samfunnsnivå, at problemene øker også. At elevene føler et større press, og derfor en større frustrasjon, som til slutt får sitt utløp fysisk.*» (Heidi, 03.03.2020, s. 10)
- (10) «*Da jeg startet i jobb så var det lek og at det skulle være en forlengelse av barnehagen. Vi stiller høyere krav tidligere enn det vi gjorde før, og kanskje kan grunnen være at det er mange som ikke opplever å mestre tidlig ... Og så er det også, tror jeg da, mange barn som har litt rotete hjemmeforhold og en del som er frustrert over det. Det opplever jeg. Det er sikkert mange grunner da.*» (Marianne, 26.02.2020, s. 4)
- (11) «*Det er fordi de ikke føler at de mestrer. Det er en stor faktor. Spesielt for de elevene som begynner å bli litt større ... I puberteten og ... det blir mye mer fokus på karakterer for eksempel. De føler ikke mestring. (...) Vi skulle hatt litt mer god gammeldags tavleundervisning hver dag, sånn at de kan føle mestring.*» (Helena, 11.03.2020, s. 17)
- (12) «*Ja, det vil jo alltid være gjennomgående. At man har et dårlig selvbilde. Men det går jo også inn i den atferdsproblematikken. #At man ikke mestrer. Det henger jo veldig sammen, da. Det er jo ikke elever som har det bra, som velger å bruke den strategien. De trenger jo gjerne hjelp.*» (Siri, 24.02.2020, s. 11)

(13)«Nei, det er jo.. Hjemmesituasjon ... som vil være med å påvirke. Så kan det være ting som eleven ... psykiske vansker eller atferdsproblematikk som elevene har. At de har vansker for å ... Ja, det kan jo komme fra sånne ting også. Eller så er det jo klasseromssituasjoner, at de ikke passer inn i en klasseromssituasjon. At elevene kan føle seg fanget, eller hva det er som utløser det.» (Siri, 24.02.2020, s. 10)

(14)«Jeg tror ikke det er ... Det er ikke ment vondt, fordi jeg kjenner de elevene så godt. Jeg tror det handler mer om at de er så frustrert og vil ha meg unna. Og de vil markere seg. De vil si at det er de som bestemmer. De vil ha overtaket på deg. Derfor så gjør de sånn. For å prøve å skremme deg bort. Ja.» (Helena, 11.03.2020, s. 8)

#### **4.2.1.2 Drøfting**

Ulike perspektiver avhenger av hvordan lærere analyserer og begriper den fysiske volden i skolen (Bjørkly, 1997; Isdal, 2000). En forståelse av fysisk vold kan defineres ut fra en rekke perspektiver, blant annet gjennom psykologiske, sosiale, medisinske og biologiske forklaringer og forståelser på aggresjon og atferdsvansker (Bjørkly, 1997; Crick & Dodge, 1996; Saur, 2007; Aasen et al., 2002). Ifølge Saur (2007), finnes det et mangfold av forståelsesmåter og tilnærminger som stadig gjør at kunnskapsfeltet blir utvidet. Informantene deler en felles forståelse av at det alltid er en grunn bak elevens atferd (8, 9, 10, 11, 12, 13 & 14). Dette i tråd med Isdal (2000), som hevder at ingen elever har en intensjon om å utføre vold når de kommer på skolen, men at bakenforliggende årsaker fører til voldelige handlinger.

Et interessant funn er at alle de fire lærerinformantene forstår den fysiske volden som et følelsesuttrykk (8, 9, 10, 11, 12, 13 & 14). Tre av informantene viser eksplisitt til elevens uttrykk for frustrasjon som en årsaksforklaring bak den fysiske volden de selv har opplevd (8, 9, 10 & 14). Marianne (8) forklarer at hun aldri har hatt opplevelsen av at elevene har utagert fysisk mot henne med et ønske om å gjøre henne vondt, men heller som et uttrykk for en frustrasjon over noe de strever med. Heidi (9), Marianne (10) og Helena (11) opplever at et større press og høyere krav til elevene kan føre til økt frustrasjon og en følelse av tilkortkommenhet, hvor utløp av følelsene etter hvert kan skje gjennom fysiske handlinger mot lærer. Heidi (9) tenker at et samfunn i forandring gjør at elevene føler et større press, som fører til at ungdom i dag er mer frustrerte. Det kan likevel tenkes at dette kun er en syensing fra informanten, da det i intervjuet kommer frem at hun erfarer at vold i skolen har minket i omfang. Forskning viser imidlertid at det motsatte er tilfelle (Arbeidstilsynet, 2017; Berge, 2019; Dzuka & Dalbert, 2007; Musu-Gillette et al., 2018; Santor, Bruckert & McBride, 2019). Informantenes forståelse av vold utløst av frustrasjon knyttes til elever med et reaktivt aggresjonsmønster, ofte kjennetegnet ved lav frustrasjonsterskel og voldelige handlinger som utløp for sinne og frustrasjoner (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001; Roland, 2011). Informantenes forklaringer og beskrivelser ser ut til å stemme overens med elever som viser et reaktivt aggresjonsmønster, der lav frustrasjonsterskel kan utløse direkte fysisk aggressivitet (Dodge, 1991; Dollard et al., 1939; Kvello, 2014; Lillevik & Øien, 2012). Forståelsen viser seg også å være delvis i tråd med Berkowitz (1978, hentet fra Bjørkly, 1997) sin reviderte form av frustrasjon-aggresjons-hypotesen, der elevens frustrasjon i noen tilfeller kan aktivere en aggresjon. Informantene deler også en lik forståelse med Kvello (2014), som sier at fysisk utagering kan ses på som en eksternaliserende måte å bearbeide og prosessere frustrasjoner på (8, 9, 10, 12, 13 & 14). På en annen side ser det ikke ut til at informantens beskrivelser viser en bredere forståelse enn at elevene

kan bli frustrerte fordi de ikke har det så greit på ulike arenaer (12). Ingen av informantene viser til dypere, bakenforliggende forklaringsmekanismer for hvorfor frustrasjonen utløser den fysiske volden, bortsett fra at de ikke har det lett hjemme. Ifølge Aasen og kollegaer (2002) og Cowie og kollegaer (2006, hentet fra Eggen, 2010), er det derimot vesentlig med en dypere innsikt fra flere teoretiske perspektiver for å utvikle en helhetlig forståelse for hvorfor eleven utøver fysisk vold mot lærer. Informantenes forståelse kan imidlertid sies å være mer i tråd med det Aasen og kollegaer (2002) definerer som mer folkelige forklaringer.

For å utvikle yrkesrelevant handlingsberedskap må lærere ha kunnskaper om elever i et individperspektiv, systemperspektiv og lærer-elev-relasjonen. Læreren må også ha kunnskap om skolens fysiske og psykiske læringsmiljø for å få en forforståelse for årsaker til ulike måter elever kan reagere på (Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen, 2010). Flere av informantene peker på ulike forhold fra et individperspektiv og systemperspektiv som er ugunstige for et godt læringsmiljø. Eksempler på dette er elevers manglende mestringsfølelser (10, 11 & 12), og elever som ikke opplever seg inkludert i klassen og skolen (13). Det kan derfor se ut til at Marianne, Helena og Siri forstår reaksjonsmønstrene til elevene, noe som i tråd med Isdal (2003b) vil gi informantene et godt utgangspunkt for å håndtere elevenes følelser. Samtidig ser det ikke ut til at bakenforliggende forklaringer på hvorfor mangel på mestring og manglende tilhørighet kan lede til fysisk vold. Funnene synes å stemme overens med undersøkelsen utført av Grimsæth og kollegaer (2018), der lærere gir uttrykk for behovet for større forståelse i møte med utfordrende elever.

Flertallet av informantene representert ovenfor oppnår det Arbeidstilsynet (2017) definerer som en relasjonell forståelse, der relasjonell vold forstås som en årsaksforklaring styrt av følelser som blant annet frustrasjon. Jeg forstår funnene som at informantene tydelig opplever frustrerte elever, der manglende kompetanse i emosjonsregulering utløser indre følelser med fysiske uttrykk (8, 9, 10, 11, 12, 13 & 14). Denne oppfattelsen samstemmer med kognitiv terapeut Mathews sin definisjon av uttrykket *acting out* (Mathews, 2012). Heidi (9) forstår imidlertid samfunnsutviklingen som en forklaring på volden, og at elevene føler et større press nå enn før. I intervjuet forteller hun at elever tidligere fikk mer utløp for frustrasjoner gjennom fysisk aktivitet, for eksempel ved å sykle hjem fra skolen. Endringer i samfunnet har gjort at det nå er vanligere å plukke opp barna i bil på vei hjem fra skolen. Hun formidler uansett en årsaksforklaring på fysisk vold basert på elevers frustrasjon som oppstår i forbindelse med denne utviklingen. Likevel kan det virke som at informantene opplever det som utfordrende å sette ord på hvorfor og hvordan frustrasjonen utvikles til voldelig atferd. Med utgangspunkt i flere av informantenes relasjonelle forståelse av vold, vil – ifølge Lillevik og Øien (2012), opplevelsen av avmakt være en vesentlig årsak til elevers reaktive aggresjon og frustrasjon. Den kan blant annet komme av følelsen av å ikke ha kontroll over seg selv eller en situasjon (Isdal, 2003b). Selv om avmakt ikke nevnes eksplisitt hos noen av informantene, kan enkelte av deres utsagn knyttes til en avmaktsfølelse.

Marianne (10), Helena (11) og Siri (12) forstår elevers mangel på mestring som en grunnleggende årsak til at elever utagerer fysisk. Det kan virke som om Helena (11) tenker at karakterer og sosial sammenligning med andre medelever kan gjøre at elever opplever en større grad av avmakt. Manglende mestringsopplevelser kan forårsake dårligere selvbilde og lavere selvtillit, noe også Siri (12) påpeker. Dette står i tråd med Isdal (2003b), som hevder elever med dårlig selvbilde lettere kan oppleve avmakt, og

reagere med sinne dersom de ikke opplever mestring. Helena, Marianne og Siri forklarer elevens mangel på mestring som en følge av blant annet økte krav i skolen, altså et uttrykk av nederlagsfølelser (10, 11 & 12). Det kan derfor se ut til at disse tre informantene erfarer elevenes frustrasjon som en reaksjon på avmakten de opplever. Erfaringene støttes av Ogden (2015), som hevder at urimelig høye krav kan føre til fysisk utagering. Det kan virke som Marianne (10) sikter til høyere krav i form av høyere kompetansemål og kompetansekrav i skolen. Samtidig kan disse utsagnene peke på utfordringer i et systemperspektiv med å tilrettelegge og tilpasse opplæringen for alle elevene, noe alle elever har rett på (Opplæringslova, 1998, §3-1). Det kan tenkes at et sterkere fokus på tilpasset opplæring i tråd med informantenes forståelse kan føre til mindre frustrasjonsutløst elevvold i skolen.

Både Ogden (2015) og Kvello (2014) bruker termer som eksempelvis eksternaliserende atferd, tilpasningsvansker og atferdsvansker om elever som viser utagerende atferd i skolen. Det er derfor interessant at det bare er Siri (12 & 13) som tar opp atferdsproblematikk som et forståelsesperspektiv til elevens fysiske utagering. Det kan se ut som om Siri forstår den fysiske volden som en del av en større atferdsproblematikk, som medfører elevens lave selvbilde og manglende mestringsopplevelser (12). I pedagogisk litteratur vil begrepet atferdsproblem være et eksempel på et stort og uklart begrep, og kan for eksempel vise til handlinger referert til som utagerende atferd. En forståelse av problematferd kan også være kontekstavhengig, og personers toleranseterskel vil være avgjørende for hva som defineres som problematisk atferd (Aasen et al., 2002). Mangel på mestring nevner flere av informantene som en årsaksforklaring (10, 11 & 12). Denne forståelsen kan knyttes til et sosialpsykologisk forståelsesperspektiv, nærmere bestemt Banduras sosialkognitive læringsteori (Aasen et al., 2002). Manglende forventninger om å mestre og tidligere erfaringer av å ikke mestre, kan i samspill med emosjoner være grunnlag for aggressive handlinger (Bandura, 1973; Bjørkly, 1997). Med et sosialt læringsperspektiv vil et dårlig selvbilde (12) skape dårlige forutsetninger for motivasjon og hva elever kan mestre (self-efficacy). Elever som ikke mestrer vil i så måte danne seg et indre repertoar av erfaringer og forventninger som kan påvirke hvordan elevenes atferd blir regulert (Aasen et al., 2002). I Banduras læringsteori har modellering og observasjonslæring sentrale roller i utforming av elevenes aggresjon og atferd. Disse faktorene blir ikke eksplisitt nevnt i intervjuene. Med andre ord spesifiseres ikke informantenes årsaksforklaringer nok til at forståelsen kan hevdes å være i tråd med et sosialkognitivt perspektiv på fysisk vold.

#### 4.2.2 Kunnskaps- og kompetansemangler

Denne kategorien tar for seg informantenes opplevde mangel på kunnskap og kompetanse i møte med elever som utøver fysisk vold. Drøftingen vil bestå av to deler: behovet for mer kunnskap og kunnskap basert på informantenes årsaksforklaringer.

##### 4.2.2.1 Datapresentasjon

(15)«Så det er derfor jeg tenker at skolen ikke har nok kompetanse og kunnskap. De burde hatt noen som kunne veiledet lærerne på det her. Faste ansatte på hver skole! Og til slutt at det blir en sånn ... At alle skjønner det!» (Helena, 11.03.2020, s. 8–9)

(16)«Så for å kjenne igjen den følelsen, så må man jo ha kunnskap om det. Jeg synes jo det burde vært en del av lærerutdanningen, fordi det er jo der man lærer ting for å bli forberedt på yrket. (...) Det burde jo vært obligatorisk, da forstår man

*alvorlighetsgraden og viktigheten av det. Spesielt ville jeg det skulle vært caser, eller gruppearbeid og samtaler med andre medelever.» (Siri, 24.02.2020, s. 6 og 19–20)*

(17)«*Men det er jo informasjon man bør sitte på. Vite hvordan man skal takle det. Og kjenne ... Vite at det ikke er greit, da! For det er jo kanskje det man kjenner litt på. Det er det jeg har lurt på.» (Siri, 24.02.2020, s. 5)*

(18)«*(Hahaha!) Ble ikke rustet i det hele tatt! Nei. Så det var sånn sjokk ... sjokkskada! (...) Noe må gjøres med lærerstudiet assa. Det mener jeg! Det mener jeg, fordi det er ikke sånn ... Det er ikke bare fag. Faget kommer \*poff\*! Laaangt bak assa! Hvis klassen ikke har det bra, klassemiljøet, skolemiljøet ... Hvis ting ikke er fint ... De lærer jo ingenting hvis de er utrygge i klassen. Og det må tilpasses hver enkelt.» (Helena, 11.03.2020, s. 29 og s. 30)*

(19)«*Nei, fordi det er så forskjellig hele tiden. Jeg tenker at man aldri får nok kunnskap, men at det er viktig å friske opp kunnskapen. Akkurat nå er jeg heldig og ikke har så mye utfordringer med fysisk vold, men hvis jeg kommer utfor det igjen vil jeg trenge oppfriskning.» (Marianne, 26.02.2020, s. 18)*

(20)«*Jeg prøver å snakke, og få eleven til å snakke selv om hva det er som foregår. Kanskje klare å sette ting litt i perspektiv! At det som eleven opplever som frustrerende kanskje ikke er så viktig i det store og hele, som det virker. «Trenger ikke å bli sint for det her», liksom. Det kan jo gjøre eleven enda mer sint, hvis ikke jeg får forståelse for hvor viktig det er. Så, ja. Snakke med eleven.» (Heidi, 03.03.2020, s. 7)*

(21)«*Hvordan vi avverger er jo veldig individuelt forskjellig fra situasjoner. Man må jo ha kunnskap og forståelse om situasjoner. (...) ..og ha samtaler om situasjoner som kan oppstå og snakke om det i forkant og hjelpe den eleven til å ha strategier for å stoppe sin fysiske aggresjon, og det er jo et langsiktig arbeid, og det er der vi må starte med én gang vi kommer i kontakt.» (Jeppe, 04.03.2020, s. 6 og s. 7)*

#### **4.2.2.2 Drøfting del 1 – Behovet for mer kunnskap**

Kunnskaper om voldens årsaker kan være grunnlag for forståelse av handlingene, og vil gi et godt rammeverk for forebygging og kompetent håndtering av fysisk elevvold mot lærere i skolen (Jimerson et al., 2012). I datamaterialet fremkommer også kunnskap og kompetanse som viktige kilder i arbeidet med forståelsen av elever som utøver fysisk vold. Alle lærere skal ha kunnskap om barns utvikling og deres livssituasjon, og relevant forskning om eksempelvis vold (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a og 2016b, §2). Det kan likevel se ut til at Siri og Helena, som har kortest arbeidserfaring, ikke opplever å ha ervervet slik kunnskap, og uttrykker et behov for økt kunnskap og kompetanse (15, 16, 17 & 18). Helena (15) opplever at skolen og lærere har for lite kunnskap og kompetanse om elevenes atferd og bakgrunn for hvorfor de utagerer. Hun mener det burde være faste kompetente ansatte på skolen som veiledet andre lærere i å tilrettelegge best mulig for elevene. Under intervjuet forteller også Helena om andre instanser hun selv har oppsøkt for å få tilstrekkelig hjelp med elever som utagerer. Dersom et slikt samarbeid mellom skoler og eksterne instanser hadde vært systematisert, ville det gitt både lærere og skolen et større grunnlag for å forstå volden (Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen,

2010). Helena (15) deler samme syn som Utdanningsdirektøren i Osloskolen, Marte Gerhardsen, som hevder det er vesentlig at ulike aktører på og utenfor skolen samarbeider for å få til målet om en tryggere skoledag (Gerhardsen, 2020). Det kan se ut til at dette samarbeidet ikke blir fulgt opp i like stor grad som Helena (15) ønsker. Hennes opplevelse ser likevel ut til å stemme overens med andre lærere i Trondheim kommune. Wærø og kollegaer (2019) sin rapport viser at 27 prosent av lærere i Trondheimsskolen er helt uenig/uenig i at kommunens Skoleteam kan gi tilstrekkelig veiledning og råd (Wærø et al., 2019). Ifølge Skolelederforbundet (u.å.) vil en stopp på vold i skolen være avhengig av hjelp fra andre samfunnsaktører, men dagens voldsproblematikk i skolen bekrefter at dette samarbeidet foreløpig ikke fungerer godt nok. Gerhardsen (2020) påpeker mangelen på kunnskap som problematisk ved å si at «vi erkjenner at vi ikke vet nok om hva som skal til for at vi skal få en kraftig nedgang i antall voldshendelser, eller hva som skal til for at alle skal føle seg trygge».

Siri (16) og Helena (18) fremhever spesielt ønske om mer kunnskap gjennom lærerutdanningen for å stille mer forberedt når det gjelder å forstå elevers fysiske utagering. Siri (17) beskriver en usikkerhet i form av kunnskapsmangel, og ville med en dypere teoretisk forståelse av atferdsvansker og utvikling av sosial kompetanse i lærerutdanningen opplevd større trygghet som lærer (Grimsæth et al., 2018). Før og etter intervjuet fikk jeg et inntrykk av at mangler i lærerutdanningen var den største grunnen til at Siri ønsket å delta i prosjektet. Det kan tyde på at hun gjerne skulle sett endringer. Det at Siri (16) nevner konkrete tiltak som flere caser og gruppearbeid i utdanningen, forsterker antagelsen om et ønske om å utvikle pedagogisk handlingskompetanse. Dette for å bedre kunne forebygge og håndtere situasjoner, og styrke kunnskap i møte utfordrende elever. Hennes utsagn er i tråd med Grimsæth og kollegaer (2018), som også nevner caser og samtaler som et bidrag til en god pedagogisk forståelse og økt trygghetsfølelse når læreren kommer ut i arbeidslivet.

Hvordan lærere møter utfordrende atferdssituasjoner og utvikler elevenes sosiale atferd, avhenger av handlingskompetansen læreren har (Grimsæth et al., 2018). Ifølge Breakwell og Skumsnes (1995, hentet fra Eggen, 2010), må læreren ha kunnskap om både det fysiske og psykiske læringsmiljøet ved skolen for å få en bedre forståelse for ulike måter elever kan reagere på. For Helena (18) kan det se ut som hennes pedagogiske handlingskompetanse ikke ble utviklet i den grad hun ønsket, da hun opplevde et mye større fokus på den faglige kunnskapen i lærerutdanningen. Hun mener at det faglige fokuset har høy prioritet i lærerutdanningen (18), og ser heller økt behov for å vektlegge hvordan lærere skal etablere et trygt og godt læringsmiljø. Utsagnet indikerer en opplevelse av mangelfull kunnskap om å møte elever med ulike behov. For stort fokus på tilegnelse av fagkompetanse i lærerutdanningen er også noe Skolelederforbundet (u.å.) peker på som en utfordring i arbeidet mot vold i skolen. Fokuset bør i større grad ligge på å ruste lærere for krevende sosiale situasjoner, og hvordan voldsproblematikk kan forebygges og håndteres. Siri og Helena sine beskrivelser samstemmer med en undersøkelse utført av Grimsæth og kollegaer (2018), som viser at lærere ønsker og har behov for økt kunnskap og større forståelse i møte med elever med utfordringer. Siri (16 & 17) og Helena (15 & 18) sine oppfattelser deles også med Arbeidstilsynet sin konklusjon etter tilsyn på skoler i 2018. Resultatene viste at det er behov for mer kunnskap i kommuner og skoler om hvordan det skal arbeides mer målrettet med forebygging av vold og trusler (Berge, 2019). Informantenes opplevelse av kunnskap- og kompetansemangler i møte med vold i skolen kan ses på som problematisk, og som Isdal (2003b) hevder er avgjørende for hvordan lærere møter og oppfatter handlinger til elever. Ifølge Nordahl og kollegaer (2006), kan manglende



kompetanse blant lærere faktisk medføre økt problematferd i skolen. Det ser ut til at Jeppe (21) har forståelse for dette ettersom han fremmer viktigheten av å utvikle kunnskap og forståelse om enhver situasjon.

Datamaterialet viser at informantene ser på kunnskap som en viktig forutsetning for å kunne møte den fysiske volden på en hensiktsmessig måte (15–21). Likevel ser det ut til at lærerne med lengre arbeidserfaring utstråler en noe større trygghet i arbeidet, og mangel på kunnskap ikke vektlegges i like stor grad som hos informantene med kortere arbeidserfaring. På spørsmål om Marianne (19) føler hun har fått nok kunnskap i situasjonshåndtering, mener hun at man aldri kan bli helt utlært, selv med den lange fartstiden hun har i skolen. Jeppe (21) fremhever at alle situasjoner er individuelle, men at man må utvikle kunnskap og forståelse av situasjoner for å kunne forhindre elevens fysiske handlinger. Jeg velger å tolke dette funnet dit hen at erfaring kan være en faktor for kunnskapen informantene innehar og samsvarer med det behovet som uttrykkes. Det må bemerkes at tidligere rammeplaner for lærerutdanning ikke inneholdt like detaljerte kunnskapsmål, som for eksempel det å ha inngående kunnskap om relevant teori og forskning. Endringer fra 2016 kan tyde på at dagens lærerstudenter i større grad vil få mer kunnskap om barns utvikling og årsaksmekanismer for fysisk vold (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og trinn 5–10, 2016a og 2016b, §2).

#### **4.2.2.3 Drøfting del 2 – Kunnskap basert på informantenes årsaksforklaringer**

Ifølge Cowie og kolleger (2006, hentet fra Eggen, 2010), er vold et komplekst fenomen som krever bevissthet om perspektiver fra et bredt spekter av fagområder, blant annet psykologi, sosiologi, pedagogikk og sosial kompetanse. Funnene i kategori 1 (jf. kap. 4.2.1) viser imidlertid til en endimensjonal forståelse av den fysiske volden, da informantene ikke peker på komplekse årsaksforhold som kan være risikofaktorer for sosial mistilpasning. Det kan derfor tyde på at kompleksiteten bak den fysiske volden som elever utøver på skolen ikke blir utforsket og ivaretatt i utdanningen, men forblir noe man må søke kunnskap om på egenhånd (19). Samtidig kan det ifølge Holmberg og Enander (2004; Hydén, 1995, hentet fra Saur, 2007) være vanskelig for mennesker som har opplevd vold å plassere opplevelsen i en gitt kategori, noe som gjør at det ofte brukes egne ord og beskrivelser på opplevelser, og fører til enda bredere forståelse. Marianne (19) uttrykker denne kompleksiteten på spørsmål om hun føler hun har nok kunnskap med å svare at det er noe man aldri får nok av, fordi hendelser er forskjellige. Kunnskap om elevens bakgrunn og årsaksmekanismer anses likevel som betydningsfullt for å få en forståelse av vold som fenomen. Denne forståelsen vil også styrkes dersom læreren har innsikt i kvalitet på egen samhandling og kommunikasjon med elever (Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen, 2010). Det ser ut til at Heidi (20) prøver å kommunisere med elevene for å hindre at et sinn skal utvikle seg til aggressive handlinger i form av fysisk vold, men at denne samhandlingen av og til kan gjøre eleven mer sint dersom eleven føler seg misforstått. Utsagnet hennes kan vise til tidligere erfaringer der eleven har blitt mer frustrert fordi eleven ikke har følt seg forstått av Heidi (20). Funnet er med på å tydeliggjøre behovet for mer kunnskap i ulike årsaksforståelser som kan forklare bakgrunnen for sinnet elevene har (Cowie et al., 2006, hentet fra Eggen, 2010).

Crick og Dodge (1996) og Raine og kollegaer (2006), hevder kunnskapen i skillet mellom proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon kan aktualisere og problematisere et ulikt årsaksbilde for hvorfor elever kan utagere fysisk mot lærere. Ulike forståelsesperspektiver på dimensjoner innenfor aggresjon er det imidlertid ingen

informanter som viser til gjennom intervjuet. Dette stemmer overens med Thornberg (2008) sin studie, der resultatene viser til at lærere i stor grad baserer seg på personlige erfaringer fremfor psykologiske, sosiale og andre teoretiske forklaringsperspektiv. Jeppe (21) uttrykker eksplisitt hvor viktig det er med kunnskap og forståelse om situasjoner, og kan derfor i større grad være kjent med ulike perspektiv. Utover å uttrykke viktigheten av kunnskap og forståelse, utdyper ikke Jeppe spesifikke forståelsesperspektiver, og det kan derfor ikke med sikkerhet sies hvor bred kunnskap og kompetanse informantene har når det gjelder kompleksiteten for vold. Samtidig påpeker han at det er et langsiktig arbeid, som kan indikere skolens seriøse arbeid med å utvikle forståelse av elevenes verden (21).

Psykolog Hanne Eriksen refererer til vold som et psykologisk problem, der det er vesentlig å være bevisst «underliggende psykologiske mekanismer som henger sammen med og styrer voldsatferden» (Eriksen et al., 2017, s. 7). Dette opplever jeg ikke at informantene har tilegnet seg gjennom utdanning eller praksiserfaring (jf. kap. 4.2.1.2 og kap. 4.2.2.2, del 1), noe informantene bekrefter ved at ingen husker forelesninger om fysisk elevvold. Av den grunn kan det se ut som det er et større behov for å forståeliggjøre vansker og utfordringer til elever i skolen. Ifølge Nordanger og Braarud (2017), kan *toleransevinduet for optimal aktivering* (se Figur 2.3) brukes som et konkret verktøy for å øve på elevenes reguleringsstrategier og analysere utfordrende situasjoner. Elevene som havner i hyperaktiveringssonen kan reagere med aggresjon, fysisk utagering og fysisk vold mot elever og lærere (Nordanger & Braarud, 2014). Ut ifra informantenes beskrivelser kan det tyde på at de mangler kunnskap om ulike strategier som kan hjelpe elevene tilbake til toleransevinduet og forhindre at frustrasjonen eskalerer til fysisk vold. Selv om Jeppe (21) viser til at det er viktig å snakke med elevene og utvikle strategier for å stoppe elevens fysiske reaksjon, blir det ikke spesifikt trukket frem hvilke strategier som kan være hensiktsmessig. Samtidig ser jeg det som naturlig at informantene har mer generelle tanker basert på andres erfaringer, da han selv oppgir at han ikke har opplevd fysisk vold og heller ikke har vært involvert i en lærerrolle på en stund.

Ut fra informantenes utsagn og beskrivelser i kategori 1, kan det tyde på at lærerne er bevisste elevens frustrasjon og virker forståelsesfulle for hvorfor elevene utagerer. Det er imidlertid vesentlig at man forstår de bakenforliggende årsakene og mekanismene bak hvorfor det for noen elever kan gå så langt at det ender med fysisk vold mot læreren. Denne kunnskapen kommer ikke frem i mine funn. Informantenes beskrivelser av årsaksforklaringer viser en forståelse lignende frustrasjons-aggresjons-hypotesen, og det kan derfor ses på som fordelaktig å øke kunnskap om fasene i en aggresjonssituasjon (se Figur 2.2), for at lærere lettere kan hindre en elevs frustrasjon til å utvikle seg til utagering (Lillevik & Øien, 2012b).

For kategoriene som omhandler forståelse av fysisk vold, ser det samlet sett ut til at informantene har en relativt lik forståelse av begrepet. De vektlegger elevens frustrasjon og tilkortkommenhet som årsaksforklaring på den fysiske volden de har opplevd. Frustrasjonen blir forklart som at elevene ikke ønsker å utøve volden, men at følelsene og aggresjonen tar overhånd. Informantene kan i hovedsak sies å ha endimensjonale forklaringer på årsaken til fysisk vold og atferdsvansker hos elever. Det nevnes ikke komplekse årsaksforhold eller de vanligste risikofaktorene, som samlet danner en økt sannsynlighet for å utvikle alvorlige symptomer på sosial mistilpasning. Symptomene kan henge sammen med psykiske vansker som igjen kan skyldes høy grad av sårbarhet og et høyt stressnivå. Likevel er alle informantene enige om at kunnskap og kompetanse er

viktig. Det kan imidlertid se ut som det er informantene med kortest arbeidserfaring som etterspør et behov for mer kunnskap, både i lærerutdanning og på skoler. Mangel på kunnskap skaper usikkerhet, og psykososiale forhold fremfor det faglige må i større grad løftes i utdanning og skole.

## 4.3 Forebygging av fysisk vold i skolen

De fire neste kategoriene omhandler informantenes erfaringer i forebyggingsarbeidet mot fysisk vold. Rekkefølgen på kategoriene vil starte fra et overordnet nivå hvor det kastes lys over skoleomfattende tiltak. Siste kategori vil omhandle klassesentrerte tiltak. Slik skapes en logisk sammenheng mellom funnene.

### 4.3.1 Felles forståelse gir lik handling

I denne kategorien fremheves informantenes erfaringer om det å ha tid til å drøfte og reflektere i et større fellesskap for å ha mulighet til å skape en felles forståelse blant ansatte. En felles forståelse kan føre til at lærere handler likt overfor elevene, noe informantene erfarer som et viktig tiltak i forebygging av fysisk vold. Å opparbeide felles forståelse vil i denne sammenhengen være å samsnakke og bruke hverandres kompetanse.

#### 4.3.1.1 Datapresentasjon

(22)«Jobber du i ungdomsskolen, så kommer det alltid til å skje ting. Det er viktig at man har en felles forståelse om fysisk vold, og selvfølgelig må man gjøre alt for å unngå det. Og når det har skjedd så må man stå sammen! Hvis en lærer i Norge opplever at det ikke har skjedd, så er det ganske alvorlig. For det kommer til å skje. Og man må ikke tro at man kan si at vi har nulltoleranse og at det da ikke vil skje. Man må ha nulltoleranse, men likevel regne med at det skjer! Da må man vite hva man skal gjøre. Du må være forberedt på det, samtidig kan du aldri være helt forberedt på det. Jeg føler meg ikke truet, men så er jeg kanskje ikke av den engstelige typen heller!» (Heidi, 03.03.2020, s. 18)

(23)«Mange barn kommer også fra krigsområder. Så mange er traumatisert og har en atferd som slår ut – kan slå ut med fysisk vold, så vi har et helseapparat som har støttet det her ganske godt også. Prøvd å forstå det. Så vi er nok en skole hvor vi er nødt til å ha en felles forståelse og ha god kunnskap om hvordan vi skal møte traumatiserte ungdommer, som har utslag av fysisk aggresjon mot eventuelle lærere og medelever.» (Jeppe, 04.03.2020, s. 3)

(24)«På det teamet jeg jobbet på før hvor det var mye utagering, der opplevde jeg at det fungerer veldig bra når man har tid avsatt til å kunne sette ned felles føringer og felles måter å reagere på. Men jeg ser at det fungerer forskjellig på forskjellige team. Så det avhenger jo at man har en felles forståelse for hvorfor elevene utagerer. (...) Det var helt avgjørende at vi hadde tid som var avsatt til å diskutere for å komme frem til hva det er som trigger eleven for eksempel. Hva er det som funker best for denne eleven og hvordan skal vi reagere? Det var kjempeviktig at vi gjorde det likt, og at elevene var trygge på at: «Ok, om jeg gjør sånn når hun eller hun er der, det har ikke noe å si. Jeg får samme reaksjon». Det tror jeg er viktig.» (Marianne, 26.02.2020, s. 7–8)

(25)«Så jeg savner en sånn felles føring, på hva vi gjør. (...) Åh, jeg tror det hadde hjulpet veldig! Det trenger vi! Alle trenger å vite hva de skal gjøre. Det er så synd at man føler at ... «Åh nei, jeg har tilsyn der, ja». At man går og truer seg til tilsyn, for eksempel. Sånn skal det ikke være!» (Helena, 11.03.2020, s. 23 og s. 24)

(26)«Jeg tror det er viktig at de som jobber med utagerende barn ... ofte så er det jo spesialpedagoger og assistenter som blir satt litt til ansvar for de elevene. Jeg savner et større system rundt dem. At de kan ha mer teamtid. Sånn den elevens teamtid, hvor ledelse og lærere sitter og har møter med spesialpedagogen og assistenten, og støtter spesialpedagogen og assistenten. Og at spesialpedagogen og assistenten har mulighet til å komme med tips og råd til lærerne og ledelsen. For de har så mye bra å komme med, som kjenner eleven så godt.» (Helena, 11.03.2020, s. 31)

(27)«Jeg vet ikke om det kan kalles forebyggende tiltak, men på krevende trinn har vi hatt ... jo det må jo være det ... så har vi hatt kurs om hva som er lurt, men det har vel gått mer på det å beskytte seg selv når det først skjer. Det var litt vanskelig å svare på. Vi har jo helt sikkert det. Vi har handlingsplaner for hva som ... men det går jo også mer på hvis det har skjedd.» (Marianne, 26.02.2020, s. 7)

#### 4.3.1.2 Drøfting

Fire av informantene peker på at en felles forståelse gjennom samsnacking og refleksjon innad vil være et viktig mål for å kunne forebygge fysisk vold i skolen (22, 23, 24, 25 & 26). Det bærer imidlertid preg av at informantene har ulike erfaringer i opplevelsen av en felles forståelse i skolen. Marianne (24) erfarer at en felles forståelse med teamet i møte med fysisk utagerende elever har hjulpet, og det kan virke som om den felles forståelsen har gjort elevene tryggere, og av den grunn forårsaket mindre frustrasjon i elevgruppen. Dette er i tråd med det Lillevik og Øien (2012) anser som et godt tiltak for at elevene vil bli mindre frustrerte. Ut fra Eggen (2010) sin modell av ansvarsfordeling i forebygging av vold (Figur 1.1), kan de faglige debattene og diskutering og veiledning i felles reaksjonsmønstre på teamet, vise til at Marianne sammen med sine kollegaer oppfyller kollegiumets ansvarsområde i forebyggingsarbeidet. Den felles forståelsen Marianne (24) snakker om kan ha bidratt til en færre avmaktsopplevelser hos elevene, ved at barna er klar over hvilke reaksjoner de får og at lærere handler likt overfor dem. Isdal (2003b) hevder opplevelsen av avmakt vil reduseres når elever føler økt trygghet og forutsigbarhet i klasserommet, noe Marianne og teamet hennes synes å ha lyktes med (24). Likevel er det ikke nok å etablere en felles forståelse på teamet, forståelsen må også forankres i ledelsen slik at hele skolen forstår den fysiske volden og handler deretter (Lillevik & Øien, 2012).

Det kan derimot se ut til at Marianne ikke har den samme opplevelsen av en felles forståelse for alle i skolen, da hun er usikker på om det finnes forebyggingstiltak som er implementert som helhet på skolen (27). Alle skoler skal ha tiltaksplan utarbeidet av skoleeier eller rektor, hvor det blant annet stilles krav om et systematisk forebyggingsarbeid, som vil forebygge uheldige hendelser og belastninger (Arbeidsmiljøloven, 2005, §3-1; Lillevik & Øien, 2012). Det kan tyde på at Marianne ikke har ordentlig kjennskap til skolens systematiske forebyggingsarbeid. Denne erfaringen deler også Helena (25 & 26), i tillegg til Siri som svarer kortfattet «nei» og «ikke egentlig, nei» på spørsmål om hun opplever en lik forståelse for vold og om det blir snakket om felles på skolen (24.02.2020, s. 3). Informantenes erfaringer tilsier at

skolens planer ikke har blitt snakket høyt nok om, og at det derfor kan tenkes at skolen ikke har en felles forståelse som gir utgangspunkt for like handlinger. Ifølge Lillevik og Øien (2012) må tiltak settes inn i en helhetlig sammenheng dersom man skal lykkes med det forebyggende arbeidet mot den fysiske volden i skolen. Dette er i tråd med Breakwell og Skumsnes (1995) som hevder en åpen drøfting i personalet kan styrke kompetansen til å møte vold i skolen på en hensiktsmessig og forsvarlig måte (Eggen, 2010). Informantenes erfaringer oppfyller ikke god nok forebygging ut fra Figur 1.1 (modell av ansvarsfordeling i forebygging av vold), da skoleledelsens ansvar for felles dialog, retningslinjer og felles organisering på skolen, ikke synes å være tilstrekkelig utført. Selv med en opplevelse av fravær av en felles forankring i skolens forebyggingsarbeid, kan det uansett ut fra intervjuene virke som at Marianne (24) og Helena (26) har styrket sin kompetanse i samarbeid med sitt team og andre ansatte på skolen, selv om ikke informantene har en følelse av at forståelsen er felles. Det er uansett viktig at slike tiltaksplaner blir utarbeidet og arbeidet felles med, da forskning viser til økning i problematferd dersom lærere ikke har nok kompetanse i forebygging av fysisk utagering (Nordahl et al., 2006).

Som tidligere nevnt, erfarer ikke Helena (25) en felles forståelse i like stor grad, da hun savner felles føringer og at alle vet hva de skal gjøre. Det er derfor interessant at hun er den som legger ned mest følelser i hvor viktig en felles forståelse og felles føringer er for forebygging av fysisk vold i skolen. Slik jeg tolker det, har informantens erfaringer med utarbeidelse av egne forebyggingsplaner skapt en opplevelse av hvor viktig det er med slike planer, og hvor nødvendig det er at alle er kjent med planen for å få forebyggingsarbeidet til å fungere. Gjennom intervjuet ble jeg vist ulike, detaljerte forebyggingsplaner for enkeltelever hvor det fremkom som vesentlig at alle hadde en felles forståelse av planen, inkludert elevene selv. Forebyggingsplanene ga lærerne rundt eleven mulighet til å handle likt, noe informanten fortalte både ga trygghet til de ansatte, foresatte og eleven. De ekstra følelsene jeg opplever Helena har rundt tematikken kan være et tegn på at det er noe informanten savner og ønsker mer fokus på. Dette fordi hun erfarer at forebyggingsarbeidet bidrar til felles forståelse og lik handling. Det kan se ut som om Helena (25) generelt peker på en utrygghet når hun nevner at det ikke skal være sånn at man gruer seg til å ha tilsyn. En felles forståelse ut fra like grenser kunne ført til at informanten hadde følt en økt trygghet i møte med elevene (Utdanningsforbundet, 2019). Et godt systematisk forebyggingsarbeid krever en tydelig forankring og en tydelig ledelse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2013). Ut fra informantens opplevelse kan det tenkes at forebyggingsarbeidet ikke får en systematikk, slik det kreves av Arbeidsmiljøloven (2005, §3-1). Hun viser til et ønske og behov for et større system rundt elever som trenger tilrettelegging, der både ledelse, lærere, spesialpedagoger og ansatte sammen utarbeider felles forståelse og planer (26).

Et godt forebyggingsarbeid avhenger av at skolen som helhet utvikler en felles holdning og en felles forståelse hos både ledelse og de ansatte (Andreassen & Thilesen, 2003; Utdanningsforbundet, 2017). Til forskjell fra informantene ovenfor, kan det virke som om Jeppe sin arbeidsplass (23) fokuserer på styrking av åpenhet og en felles forståelse. Det kan derfor tenkes at arbeidet med forebygging av fysisk vold fungerer bra på deres skole. Som rådgiver ved sin skole, forteller informanten at de er nødt til å ha en felles forståelse i møte med traumatiserte ungdommer, som en del av å forebygge den fysiske aggresjonen til elevene (23). Jeppe er gjennom intervjuet klar på at en felles forståelse er noe de har jobbet mye med i skolens forebyggingsarbeid, og kan av den grunn anses for å være en av årsakene til opplysningene om at han selv klart å avverge hendelser mot seg (Lillevik & Øien, 2012). Den felles forståelsen som er etablert gjennom åpenhet

og dialog vil, ifølge Figur 1.1 (jf. s. 3), gi et godt grunnlag for forebygging av vold (Eggen, 2010). Det kan imidlertid være interessant å bemerke seg Heidi sitt utsagn (22). Selv om læreren eksplisitt forteller at det er vesentlig å ha en felles forståelse i skolen, kan tolkninger av utsagnet (22), samt egne refleksjonsnotater etter intervju, virke som om Heidi har en høyere toleranseterskel for fysisk vold enn det andre lærere har i denne studien. Hun er klar på at skolene bør ha en nulltoleranse for vold, men at alle lærere bør regne med å oppleve det (22). En slik holdning kan føre til at den kommuniserte nulltoleransen ikke blir tatt like stort hensyn til, og at aksept for volden øker hvis det ikke tas på alvor (Andreassen & Thilesen, 2003). Derfor er det viktig at ledelse og lærere har forståelse for kollegiet om at det vil være ulike terskler for hva som er greit og ikke, men at dette må kommuniseres om i fellesskap slik at forebyggingen kan jobbes med på en mer systematisk måte (Lillevik & Øien, 2012). Sett ut fra mine funn, kan det virke som terskelen er høyere for lærere som jobber på ungdomstrinn sammenlignet med lærere som jobber på barnetrinn? Denne antakelsen vil ikke diskuteres ytterligere, da undersøkelser viser langt større forekomst av fysisk elevvold på barnetrinn sammenlignet med ungdomstrinn (Berge, 2019; Brusegard & Korsmo, 2017).

#### **4.3.1.3 Rutiner**

I videreføring av læreres opparbeidelse av en felles forståelse, vil rutiner på skolen være med på å gi like handlinger, dersom rutineene følges. Rutiner blir derfor sett på som en forlengelse av en felles forståelse, der lik handling styres av rutiner. Med denne oppfattelsen vil derfor rutiner være en underkategori til foregående hovedkategori.

#### **4.3.1.4 Datapresentasjon**

(28)«Ja, ikke bare å skal gå til ledelsen! Ledelsen tar initiativ til å sette i gang de prosedyrene som er nødvendig. Uavhengig om nesten den som har opplevd det ikke trenger det i akkurat det øyeblikket. Men for langtidsvirkninger. Så vi gjennomgår en fast prosedyre på det.» (Jeppe, 04.03.2020, s. 10)

(29)«Jeg kan ikke huske at vi har noe sånt, men det kan godt hende at vi har, men det har ikke vært noe som har vært oppe på skjermen for eksempel. Vi har ikke snakket om det. Som jeg vet om.» (Helena, 11.03.2020, s. 15)

(30)«Ja. Absolutt. Og at man må snakke om det. For dét er viktig! For det blir litt til at når det er usnakket, så er det farlig. Og det er jo ikke så himla farlig heller. Da vil det ikke være så ubehagelig når det skjer heller, tror jeg. Vi klarer jo å stå i det, det er jo ikke farlig. Men det kan kjennes uforutsigbart og at du blir usikker på hva du skal gjøre i situasjoner, rett og slett.» (Siri, 24.02.2020, s. 20)

(31)«Vi har vært med på risikovurdering, så ledelsen prøver jo å involvere oss i planene. Så ... jo, den er jo diskutert, spesielt med tanke på hva vi skal gjøre når hendelser oppstår. Og spesielt hvor vidt den skal tas i bruk! Assa «hvor i hendelsesforløpet er vi? Er vi på dette steget nå, eller går vi til neste steg?» Så jeg opplever disse diskusjonene av rutineplanen, og av vi tar del i rutineplanen, som et fellesskap.» (Heidi, 03.03.2020, s. 17–18)

#### **4.3.1.5 Drøfting**

Alle skoler skal utvikle rutiner og tiltaksplaner det skal tas utgangspunkt i ved forebyggings- og håndteringsarbeidet mot skolevold. Som tidligere nevnt stiller Arbeidsmiljøloven §3-1 krav til innholdet i tiltaksplanene, blant annet at skolen skal ha et

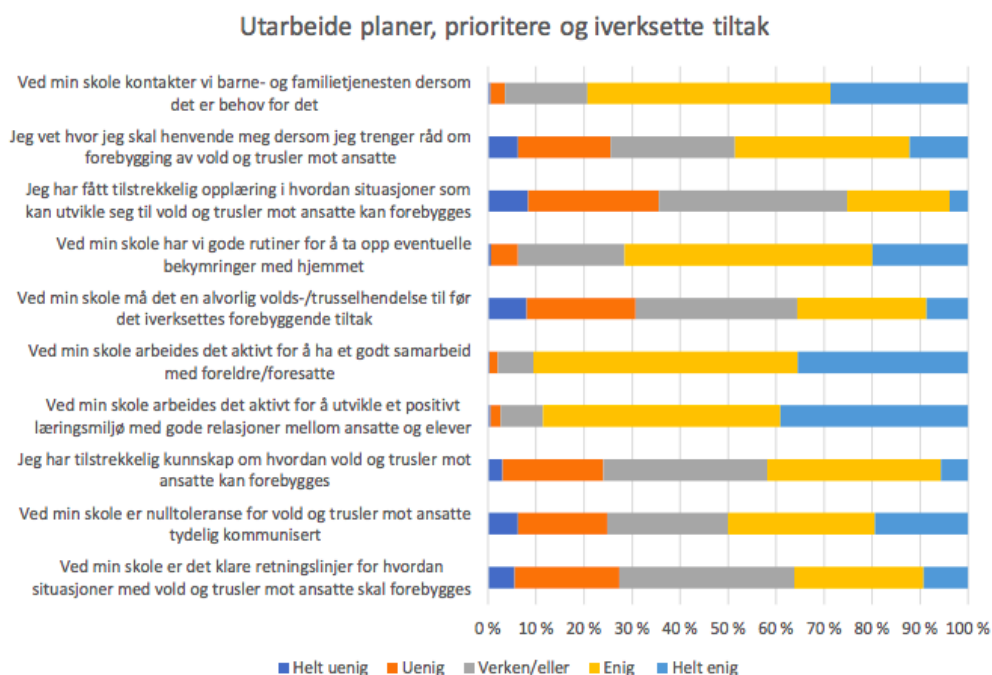
systematisk forebyggingsarbeid, samt skriftlige rutiner og systemer for å forebygge og håndtere (Lillevik & Øien, 2012).

Helena (29) og Siri fremmer usikkerhet om det finnes felles tiltaks- og rutineplaner på skolen. På spørsmål om Siri kjenner til at skolen har noen faste forebyggende tiltak mot vold, svarer hun: «#Nei, ikke egentlig» (24.02.2020, s. 9), men at de heller snakker litt sammen nå og da i teamet. Helena (29) har en lignende oppfatning, og er usikker på om det finnes generelle forebyggende tiltaksplaner på skolen. Hun kan ikke huske å ha fått konkret innføring i planene, og er derav usikker på innholdet. Siri (30) kjenner på en uforutsigbarhet ved at hun ikke vet hva hun skal gjøre dersom noe skjer, og at det oppleves som farlig når rutinene ikke er snakket om. Av den grunn kan det også forstås som om hun opplever det ubehagelig når hun ikke vet hva hun skal gjøre. Mangel på opplæring i rutiner og kjennskap til tiltaksplaner forsterkes av at hun sier at hun *tror* det kunne hjulpet for henne (30). I tillegg opplever hun det som mindre farlig dersom vold snakkes åpent om. Jeg antar at hun med denne ordlyden ikke har en opplevelse av et fokus på rutiner på skolen. Marianne (27 – fra hovedkategorien) Helena (29) og Siri (30) sin opplevelse strider mot Arbeidsmiljøloven §2.2 om at alle skoler skal utvikle en konkret tiltaksplan i samarbeid med ansatte (Lillevik & Øien, 2012). Deres opplevelse vil dermed være i tråd med Arbeidstilsynets erfaring om at skoler må jobbe mer systematisk og at opplæringen av skolens rutiner ofte er mangelfull eller sporadisk (Berge, 2019). Det bør likevel bemerkes at samtlige informanter gjennom intervjuene viser kjennskap til avviksrutiner og hvordan avvik skal meldes. Det tyder på at skoleledelsen ut fra informantenes opplevelser tilfredsstillende enkelte ansvarskrav for forebygging av vold, som henvises til i modellen i Figur 1.1 (Eggen, 2010).

Arbeidstilsynets erfaringer av mangelfulle rutiner på skoler stemmer derimot ikke med Jeppe (28) og Heidi (31) sine erfaringer. Heidi (31) forteller at hun har vært med på risikovurdering og diskutert planene detaljert i et fellesskap. Det bærer tydelig preg av at informanten har vært med på diskusjoner og medvirkning i planene som gjør henne tryggere. Det ser også ut som om ledelsen på skolen tar volden på alvor, ved at de ansatte stadig får en påminnelse på både hvordan og hvorfor man skal melde avvik. Hennes opplevelse tilfredsstillende kravene til skoleledelsens ansvar i forebyggingsarbeidet i Figur 1.1 (jf. s. 3) (Eggen, 2010). Samtidig kan det se ut som om rutinene har kommet med erfaring, fordi hun sier at det bare skulle mangle å ha kjennskap til rutinene ved skolen når man har vært der i mange år (Heidi, 03.03.2020, s. 15–16). Det kan likevel se ut som om Arbeidstilsynets krav om en risikovurdering som kan forhindre og forebygge gjentagelse av utagerende atferd mot lærere (Arbeidstilsynet, 2017; Berge, 2019), stemmer overens med det Heidi opplever, da hun er den eneste av informantene som opplever at antall voldshendelser har gått ned ved hennes skole fordi det har vært mer bevissthet rundt det (04.03.2020, s. 5). Et utbedret rapporteringssystem kan imidlertid være årsak til den økende voldsstatistikken, da skoler har blitt flinkere til å rapportere hendelser (Utdanningsforbundet, 2019). På en annen side er det interessant å knytte dette funnet opp mot både Heidi (22) og Jeppe (23) sine bemerkelser i kap. 4.3.1.1. Antagelsen om en godt implementert felles forståelse på Heidi og Jeppe sin arbeidsplass styrkes ytterligere, da Heidi (32) opplever et fellesskap og samhold ved at tiltaks- og rutineplanene diskuteres i plenum. På den ene siden kan det tenkes at den felles forståelsen ved skolen har gjort at forebyggingsarbeidet utføres riktig. På den andre siden kan forklaringen være etablerte forebyggingsrutiner som skaper like handlinger gjennom en felles forståelse av vold, som dermed leder til mindre problematferd (Lillevik & Øien, 2012; Nordahl et al., 2006). Jeppe (28) beskriver en ledelse som har gode rutiner på å sette i gang nødvendige faste prosedyrer. Hans

opplevelse samsvarer med informantens tidligere utsagn om skolens behov for en felles forståelse i møte med traumatiserte elever (23). Dette kan gi grunnlag for å si at den felles forståelsen på skolen gir like handlinger gjennom rutiner som følges.

Fremstillingen ovenfor viser riktignok ikke et nøyaktig bilde av læreres opplevelse i Trondheim kommune. I rapporten utarbeidet av Wærø og kollegaer (2019) gis det i Figur 4.1 nedenfor indikasjoner på at lærere i Trondheim er usikre på hvilke rutiner og retningslinjer skolen har for hvordan vold og trusler mot ansatte skal forebygges. Figuren viser at 27 prosent er helt uenig/uenig i at skolen har klare retningslinjer (Wærø et al., 2019). 24 prosent sier de er helt uenig/uenig i at de har tilstrekkelig kunnskap i hvordan de skal forbygge vold og trusler. Og 36 prosent er helt uenig/uenig i at de har fått tilstrekkelig opplæring på sin arbeidsplass til å forebygge hendelser (Wærø et al., 2019). Usikkerheten rundt forebyggingsrutiner ved skolen som vises hos Helena (29) og Siri (30), samstemmer med resultatene fra rapporten, som indikerer at lærere i Trondheim er usikre på skolens forebyggingsrutiner og retningslinjer. Mine funn viser seg å være i tråd med rapportens resultater, og tilsier at forebyggingsarbeidet må utvikles med mer systematikk og åpenhet. Funnene viser at informantene som opplever en felles forståelse i skolens forebyggingsarbeid mot fysisk vold i skolen, også er de som viser til etablerte rutiner på sin arbeidsplass. Motsatt kan det virke som om lærerne som ikke har kjennskap til rutiner ved skolen også har en manglende opplevelse av en felles forståelse. Antagelig vil derfor et løft i skolens felles forståelse og etablerte rutiner bidra til like handlinger, og skape et systematisk forebyggingsarbeid ved skolene (Barne- og likestillingsdepartementet, 2013; Espelage et al., 2013). Det er imidlertid andre forklaringer som kan ligge til grunn for resultatene studien viser til. Blant annet er det informantene som har jobbet lengst som peker på de gode rutinene ved skolen. Kjennskap til rutinene kan derfor også delvis forklares med lang arbeidserfaring. Funnene viser at det er viktig at skoler utvikler felles rutiner for å skape konsistens i forebyggingsarbeidet. Dette støttes av Roland (2011), som hevder at mangelfull kompetanse kan føre til usikkerhet for hvordan elevens aggresjonen skal forebygges og håndteres.



**Figur 4.1: Utarbeide planer, prioritere og iverksette tiltak (hentet fra Wærø et al., 2019).**



### 4.3.2 Leder- og kollegastøtte

Mine funn tyder på at støtte fra ledere og kollegaer er viktig for informantene dersom de har opplevd fysisk vold, og skal forebygge hendelser i fremtiden. Denne kategorien tar derfor for seg informantenes opplevelse av støtte, som også fremkommer som et av de viktigste funnene i denne studien.

#### 4.3.2.1 Datapresentasjon

(32)«Jeg tenker også at det er kjempeviktig at ledelse tar det mer på alvor. At man opplever støtte hos ledelsen sin. Jeg hører fra nyutdannede som kommer til oss etter studiene, at de blir sjokkerte når de ser hvor mye de må greie selv. Det er lite oppfølging. At det ikke er noen som spør etterpå når man for eksempel har blitt sparket. Teamet gjør jo det, men da tenker jeg på fra ledelsen. Man har kanskje en forventning om at ledelsen og de som er ansvarlige skal følge opp slike situasjoner i større grad.» (Marianne, 26.02.2020, s. 19)

(33)«(...) Og det er jo et viktig tema! At: «Jo, du må nesten regne med at ting skjer når du jobber på en ungdomsskole». Men du skal nå vite at du har arbeidsgiveren din i ryggen! Ja. Og det er sånn jeg har opplevd det. Hadde jeg ikke regnet med å oppleve å ha arbeidsgiveren min i ryggen, så hadde jeg nok ikke gått til rektor for å gråte når det skjer sånne hendelser.» (Heidi, 03.03.2020, s. 6)

(34)«Og det syns jeg fungerer veldig bra på vår skole! At lærerne bryr seg om hverandre og tar vare på hverandre og spør hvordan det går! (...) Og vi har en felles forståelse av at hvis en lærer ... og en elev for så vidt også ... viser at han er stressa på et eller annet vis, så tar du deg tid til å lytte og høre hva det gjelder! Og da trenger du ikke å gjøre noe, alltid. Fordi vi er veldig ofte der at: «Hva kan jeg hjelpe deg med?»» (Heidi, 03.03.2020, s. 15)

(35)«Mangel på opplevelse av støtte var grunnen til at jeg ba meg bort fra det heftigste trinnet jeg var på før. Jeg tror det er viktig med et større fokus på støtte fra ledelsen. Man forstår elevene og er jo glad i elevene selv om slike hendelser oppstår. Men for meg og min kollega som delte klasse var det mest frustrerende når det kom til det med å få støtte, hjelp og aksept.» (Marianne, 26.02.2020, s. 19)

(36)«For meg har det hvert fall alt å si at du opplever forståelse fra ledelse for å orke å stå i de situasjonene, tenker jeg. At du blir sett og hørt. Så det savner jeg litt! (...) Og ikke bare den samtalen, men det hadde vært hyggelig når du kommer tilbake på jobb om noen spurte deg «hvordan går det?» eller «hvordan er det å komme hit på jobb i dag?» eller «hvordan blir det å komme tilbake på jobb i morgen?». Men sånn oppfølging opplever vi ikke. Nei.» (Marianne, 26.02.2020, s. 15)

(37)«Jeg har tatt det opp, mhm. Det blir ikke tid. De er veldig forståelsesfulle, men det blir ikke tid.» (Helena, 11.03.2020, s. 7).

#### 4.3.2.2 Drøfting

Støttende ledelse og støttende kollegaer er viktig i forebyggingsarbeidet mot fysisk vold i skolen (Eiken et al., 2008; Galand et al., 2007; Skåland, 2016). Det kan se ut som om Heidi (33) erfarer en støttende ledelse ved at hun er trygg på å gå til rektor og kan være

åpen om situasjoner. Underveis i intervjuet forteller Heidi om få opplevelser med fysisk vold, og at hun dessuten erfarer en nedgang i fysisk elevvold mot lærere (Heidi, 03.03.2020, s. 5). Hennes erfaringer samstemmer med studier som viser at en støttende ledelse og gode relasjoner til kollegaer minsker risikoen for å bli utsatt for vold (Debarbieux et al, 1999; Galand et al, 2004; Gladden, 2002, alle hentet fra Galand, Lecocq & Philippot, 2007). Det fremkommer også tydelig at informanten ser på det som en selvfølge å ha arbeidsgiveren i ryggen, og uttrykker at hun har tillit til sin ledelse (33). Denne tilliten er ifølge Spurkeland (2017), bærebjelken i en god relasjon, og vesentlig at ledere utvikler til sine medarbeidere. Analyser viser også at tillitsfulle relasjoner mellom leder og ansatte har positiv påvirkning på arbeidsprestasjoner og helse (Gottfredson & Anguinis, 2016, hentet fra Spurkeland, 2017). Ved å betrakte mine refleksjonsnotater etter intervju med Heidi, stemmer informantens sprudlende og energiske væremåte godt overens med hennes positive opplevelse av tillit. Heidi (34) viser også til en opplevelse av at kollegaene er flinke til å støtte og hjelpe hverandre dersom det er behov. Det ser ut til at de er opptatt av å ta vare på hverandre, noe informanten også sier fungerer veldig bra på hennes skole. Det er i tillegg verdt å bemerke seg at informanten trives svært godt på sin arbeidsplass. Hun bekrefter med dette resultater fra studier som fremhever at gode relasjoner og tillit blant ansatte på skolen fremmer et støttende arbeidsmiljø, og bidrar til å øke læreres yrkestrivsel og opprettholde god helse (Cordova, Berlanda, Pedrazza & Fraizzoli, 2019; Spurkeland, 2017). Et støttende arbeidsmiljø preget av god veiledning vil ifølge Damsgaard (2003) være et godt forebyggingstiltak mot fysisk elevvold mot lærere. Heidi (33 & 34) sin opplevelse av leder- og kollegastøtte kan derfor se ut til å virke på nedgangen av vold på hennes skole.

Efaringene til Heidi avkrefter studier som viser til at norske lærere som utsettes for vold på arbeidsplassen opplever manglende støtte fra arbeidsgiver (Skåland, 2016; Skåland, 2020). For flere av de andre informantene viser det seg imidlertid å stemme (35, 36 & 37). Mangel på støtte var grunnen til at Marianne (35) ikke maktet å stå i et trinn med mye fysisk utagering. Hun viser til at den manglende støtten fra ledelsen resulterte i mye frustrasjon. Det kan videre se ut til at Marianne (32) opplever god støtte fra kollegaene, men etterspør mer støtte fra ledelsen. Hun forteller videre at hun savner en mer genuin omsorg og oppfølging, og opplever at støtte har alt å si (36). Informantens erfaringer er i tråd med Damsgaard (2003), som hevder en støttende og veiledende ledelse kan styrke lærernes muligheter til å mestre en krevende skolehverdag, og virke positivt på forebygging av fysisk vold mot lærere. Ettersom informanten forteller om flere fysisk voldelige utageringer, kan det virke som om hun har behov for en større støtte og veiledning. Det samme kan synes å være gjeldende for Helena (37) som sier at det ikke er tid. Hun oppfatter imidlertid ledelsen som forståelsesfull. Deres behov støttes av Midthassel (2009), som tydeliggjør nødvendigheten av at det gjennomføres systematiske kollegaveiledninger på skoler ettersom arbeidet med aggresjon er krevende. Heidi (33 & 34) sin skolehverdag kan oppleves mindre krevende fordi hun erfarer høy grad av støtte og et støttende klima og vet at hun kan gå til arbeidsgiver eller snakke med sine kollegaer hvis det skulle være noe. Studier peker på at leder- og kollegastøtte relateres til nedgang av vold i skolen (Debarbieux et al., 1999; Gladden, 2002, hentet fra Galand et al., 2007), noe Heidi også understreker gjennom erfaringsdeling i intervjuet. Forskning viser at fysisk vold mot lærere reduserer læreres trivsel og kvalitet i undervisningen, og at mangel på støtte fra ledelse har negativ påvirkning på læreres interaksjoner med elever, foreldre og skolens øvrige system (McMahon, Reaves, McConnell, Peist & Ruiz, 2017). Informantenes utsagn støtter dermed nødvendigheten av leder- og kollegastøtte

for å opprettholde kvalitet, trivsel og et helhetlig samarbeid for elevenes faglige og sosiale utvikling. En positiv utvikling kan forårsake mindre fysisk vold i skolen.

#### **4.3.2.3 Debriefing**

Denne underkategorien tar for seg debriefing som et viktig støttetiltak i arbeidet med forebygging av den fysiske volden fra elever mot lærere. I analysearbeidet synes jeg det var utfordrende å skille opplevelse av støtte, debriefing, og mangelfull opplevelse av støtte og debriefing, fra hverandre. Derfor vil denne kategorien også ta for seg informantenes opplevde konsekvenser ved manglende støtte og fraværende debriefingsrutiner.

#### **4.3.2.4 Datapresentasjon**

(38)«*Ja, vi har faktisk vært ganske flinke til det de siste årene, å gjøre nettopp det! Å ha en refleksjon rundt hele situasjonen. Den formen for debriefing og den formen for veiledning er veldig viktig, for da kan vi avdekke mye mer som er skjult! Og det er betryggende for hele kollegiet. At man ikke står alene om sånt. (...) Nei, den er ypperlig! Den er helt avgjørende! Fordi manglende rutiner på dét får konsekvenser for tryggheten senere, og da eskalerer frykten, og da kan også eskalering av vold faktisk skje! Så det er veldig viktig.*» (Jeppe, 04.03.2020, s. 3 og s. 10)

(39)«*(...) da var det hvert fall et tema, og da hadde vi debriefing både for læreren som ble utsatt og de som var til stede. Så det er gode rutiner rundt det.*» (Heidi, 03.03.2020, s. 4)

(40)«*Det er kanskje litt på siden, men jeg tenker at det er vel så viktig at vi har tid til å snakke sammen, enn akkurat å ha det på papiret på et vis.*» (Marianne, 26.02.2020, s. 9)

(41)«*Men det syns jeg kanskje tas litt for lite tak i videre av ledelse. Da jeg vet om flere, inkludert meg selv, som har bedt om samtale der man debriefer situasjoner. Der det ikke er tid eller rom for det. Det syns jeg er synd. For det er ikke alle som har støtte på teamet sitt. Men det har jeg vært heldig å ha hatt.*» (Marianne, 26.02.2020, s. 14–15)

(42)«*Og den engstelsen som jeg noen ganger har hatt, det er ikke greit at jeg har den. Så det å få sortert ting, det er veldig viktig. For meg hvert fall! Det er noen lærere som bare; [gjør om stemmen] «Næsh. Nei, det går bra». Men jeg er ikke sånn. Jeg er sånn at jeg må snakke om det. Og vil hvert fall ha tilbud om det.*» (Helena, 11.03.2020, s. 26)

(43)«*Jeg tror kanskje at alle skoler kunne blitt bedre på det! Fordi det er veldig viktig å ha en slags debrief etter en hendelse. Det er ulikt hva man tenker er vondt for deg. Men hvis jeg mener at noe er vondt for meg, så er jeg nødt til å ha en samtale ganske kjapt! Men det er ikke ofte man får det med noen!*» (Helena, 11.03.2020, s. 6)

(44)«Ja, det har vel blitt tatt med hjem da, ja. Fordi jeg da har vært veldig ny i jobb. (...) Det er man jo kanskje flinkere til når man er litt tryggere i jobben selv, og stole på de rundt deg. Men det er ikke alltid så lett.» (Siri, 24.02.2020, s. 15–16)

#### 4.3.2.5 Drøfting

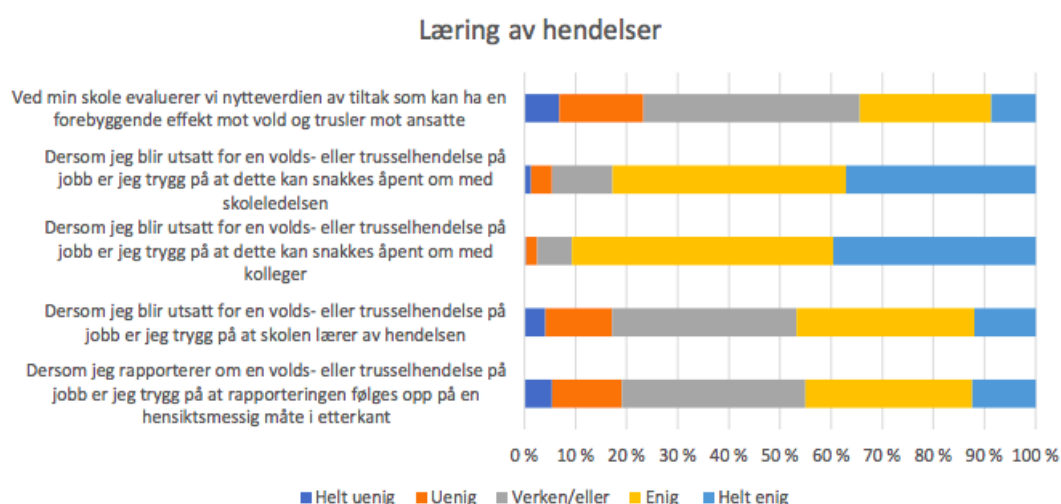
Debriefing er en metode for å bearbeide opplevelser, og handler om gjennomgang av hendelser innenfor en trygg og ivaretagende ramme. Metoden er viktig for å håndtere faglige og emosjonelle utfordringer som hører med i jobben (Isdal, 2017). Ansatte som opplever fysisk vold fra elever bør ha en systematisk og helhetlig gjennomgang av situasjonen. Denne gjennomgangen må skje i offerets tempo, og stiller krav til at skolen har god kompetanse på å håndtere og lytte til historier (Isdal, 2017). Gode debriefingsrutiner og gjennomgang av hendelser fremheves som viktige støttetiltak i lærernes erfaringer fra skolens forebyggingsarbeid mot fysisk vold, og det er flere av informantene som anser denne metoden som nødvendig for å føle trygghet og støtte (38, 40, 41, 42 & 43). Fra et lederspesspektiv påpeker Jeppe (38) hvor viktig en debriefing er for å avdekke skjulte faktorer og for å skape trygghet i kollegiet. En debriefing må ha en systematisk tilnærming til det den ansatte har opplevd, der en helhetlig gjennomgang av hendelsen skjer i offerets tempo. En god skole bør ha kompetanse i hvordan man skal håndtere og lytte til historier fra andre (Isdal, 2017). Jeppe (38) sitt utsagn kan se ut til å bekrefte gode debriefingsrutiner på hans arbeidsplass, da han forteller om konsekvenser ved manglende rutiner. Under intervjuet nevner han også hvordan disse faste rutineforegår, der debriefingen kan skje på individplan og gruppeplan, hvor eksterne veiledere som har fagkompetanse på debriefing involveres (04.03.2020, s. 10). En slik systematisk tilnærming peker Isdal (2017) på som en god debriefing. I et saksframlegg om vold i skolen i Trondheim kommune vises det også til debriefing som en viktig del av skolens forebyggingsarbeid. Her fremlegges det at alle skoler må være forpliktet til å gjennomføre en debriefing, enten ved hjelp av andre instanser eller på egenhånd (Trondheim kommune, 2010). Det kan virke som om skolen til Jeppe (38) deler oppfatningen av debriefing som et viktig tiltak i forebyggingsarbeidet mot vold, og følger forpliktelsene som har blitt gitt fra kommunen. Heidi (39) forteller også om gode debriefingsrutiner på skolen. De to informantenes opplevelse av gode debriefingsrutiner kan være interessant å se i sammenheng med kategori 3 og første del av kategori 4, der funnene tyder på at det også er Heidi og Jeppe som opplever et arbeidsmiljø preget av felles forståelse og gode støttesystemer.

Mine funn indikerer samtidig en variert opplevelse av gjennomføring av debriefing på skolene, da tre av de fire lærerinformantene savner en debriefing av hendelser og/eller har behov for det (41, 42, 43 & 44). Det kan se ut som om Marianne (41) og Helena (42 & 43) har et ønske om og behov for å debriefe situasjoner. Marianne uttrykker i intervjuet at skriftlige håndteringsrutiner er gjennomgått. Likevel virker det som om hun har et større behov for å snakke med noen enn å følge skriftlige rutiner i etterkant av en voldssituasjon (40). Informanten savner å kunne debriefe og har også etterspurt ledelsen om dette (41). Funnet kan ha sammenheng med Marianne sine erfaringer av for lite støtte av ledelse (35). Det kan se ut som om oppfølgingen hun har fått ikke oppleves som tilstrekkelig. Informantens erfaring av fravær av debriefing støttes av flere studier og undersøkelser som viser til manglende debriefingsrutiner og manglende oppfølging av lærere som blir utsatt for fysisk vold fra elever (Daniels, Bradley & Hays, 2007; Utdanningsforbundet, 2018; Wærø et al., 2019). Dette stemmer også overens med Helena (42 & 43) sine erfaringer. Hun savner et tilbud om debriefing og forteller at hun har et behov for å snakke med noen om det hun har opplevd. Informanten (42) refererer

til en engstelse hun har, og vil ut fra en slik usikkerhet trenge debriefing for å håndtere slike emosjonelle utfordringer (Isdal, 2017). Derfor kan det argumenteres for at fravær av debriefingsrutiner kan skape større usikkerhet, noe som vil påvirke senere håndtering av fysiske voldstilfeller. Det kan også tenkes at mangel på gode støttetiltak gjør Siri (44) utrygg, når hun uttrykker at hun ofte tar med seg frustrasjoner hjem fordi hun muligens ikke føler seg trygg nok til å dele sine opplevelser med kollegaer og ledelse.

Undersøkelse gjort av Respons Analyse for Utdanningsforbundet 2018 kan se ut til å bekrefte opplevelsen Marianne (41), Helena (42 & 43) og Siri (44) sitter med. Den viser at 48 prosent av lærere som deltok i undersøkelsen i mindre grad eller i liten grad har fått tilstrekkelig hjelp til å bearbeide eller håndtere hendelser i etterkant (Utdanningsforbundet, 2018). Undersøkelsen fremmer også at det er størst andel av barneskolelærere som ikke opplever å få nok hjelp, noe som også kan ses sammenfallende med mine funn. Samtidig viser rapporten utarbeidet av Wærø og kollegaer (2019) at lærere i Trondheim som har blitt utsatt for en volds- eller trusselhendelse er trygge på å snakke åpent om dette med skoleledelsen. Figur 4.2 nedenfor indikerer at lærere i Trondheim kommune erfarer at de kan snakke åpent med skoleledelse og kollegaer etter at de har vært utsatt for en volds- eller trusselhendelse på jobb. Kun 5 prosent er helt uenig/uenig i en opplevelse å kunne snakke åpent med skoleledelsen. Tilsvarende åpenhet med andre kollegaer er det kun 2 prosent som er helt uenig/uenig i (Wærø et al., 2019). Rapportens resultater står i strid med Siri (44) sin opplevelse, da hun forteller at hun ikke alltid føler seg trygg nok til å snakke med sine kollegaer.

Manglende opplevelse av støtte og debriefing uttrykkes hos flere informanter. Det kan dermed se ut som om mine funn ikke samsvarer med Wærø og kollegaer (2019) sine resultater i like stor grad. Likevel tolker jeg det som at de aller fleste informantene i min studie er trygge på å snakke med sine kollegaer og ledelse dersom de har blitt utsatt for en fysisk voldelig hendelse. Underveis i intervjuet uttrykker også Siri at hun i dag forhåpentligvis ville følt seg tryggere på å snakke åpent om hendelser med sine kollegaer (Siri, 24.02.2020, s. 17). Tid er en utfordring flere av informantene peker på. Både tid til å snakke om hendelser og tid til å gjennomføre debriefing (41, 42 & 45). Funnene kan imidlertid ikke vise til hvor systematisk lærerne ønsker å gå gjennom hendelser. Det kan tyde på at det i mange tilfeller er nok med en samtale rett etter at situasjonen har skjedd, noe Françoise Mathieu (2012) klassifiserer som en uformell debriefing (Isdal, 2017).



**Figur 4.2: Læring etter hendelser (hentet fra Wærø et al., 2019).**

Den påfølgende delen er ikke en egen kategori, men en forlengelse av de foregående kategoriene «leder- og kollegastøtte» og «debriefing». Denne delen tar for seg konsekvensene av manglende støtte og debriefing, og baserer seg på informantenes underbygning av hvorfor disse tiltakene er viktige.

En konsekvens av mangel på støtte og debriefing kan for noen lærere oppleves såpass utmattende at det kan føre til blant annet resignasjon, sekundærtraumatisering og utbrenthet. Undersøkelser viser at lærere som har blitt utsatt for fysisk vold og opplever manglende støtte av ledelse og kollegaer, har større sjanse for å bli utbrent (Borg & Riding, 1991, hentet fra Galand et al., 2007; Daniels et al., 2007).

#### 4.3.2.6 Datapresentasjon

(45)«Det er alt for lite tid, føler jeg, til sånne ting! Det er mer møtetidspunkt, utviklingstid, men det blir ikke snakket om! Hva X følte den dagen der, for eksempel. Om noen har noen spørsmål! For det kan skje hvem som helst. Så jeg savner mer tid til det. For det man opplever er ganske traumatiserende noen ganger!» (Helena, 11.03.2020, s. 6)

(46)«Du opplever også en slags tapsfølelse. Du opplever at du ikke helt har mestret situasjonen, det kjenner jeg på. Selv om du vet at det kanskje ikke har noe med hvordan du har gjort jobben da, men ... Så blir man veldig sliten av å gå å være redd! Det kjente jeg veldig på i den forrige klassen. Man går i en slags beredskap når det er mye fysisk utagering. Så man blir veldig sliten.» (Marianne, 26.02.2020, s. 14)

(47)«Ja, men jeg var nok bekymret da jeg jobbet i den klassen der det var mye utagering hver dag. Ikke redd på et vis, men bekymret og stresset. Og går du for lenge sånn så blir man ... Jeg tror vi gikk for lenge, fordi man normaliserer det etter hvert. Grensene blir trukket lenger og lenger, men på et tidspunkt så vil det gå gærent. Så det å ha fokus på ... Hvor lenge skal en lærer være nødt til å stå i en så heftig situasjon? Det har vi snakket litt om på teamet. Vanligvis jobber man kanskje i samme klasse fra 1. til 4.klasse. Skal man det hvis det er veldig heftig? Hvor lenge vil man holde som lærer da?» (Marianne, 26.02.2020, s. 17)

(48)«Det har tatt laaang tid, og kanskje enda er ikke den forståelsen på plass, at selv en seksåring ... At det er alvorlig selv om det er en liten elev du blir slått av. Det opplever jeg at ... Det blir ikke tatt like alvorlig av kommune eller ledelse. Opplever jeg. Sammenlignet med større barn som utøver volden. Det har vært veldig frustrerende, syns jeg. Seksåringer kan være kjempesterke! Og du kan få kjempevondt. Men det tapet av kontroll og myndighet som du kan oppleve når du blir slått ned, det tror jeg faktisk kan være enda større! Fordi det er et lite barn som du selv syns du skal mestre å håndtere. Og så gjør du kanskje ikke det. Det har blitt bedre, men jeg opplever at det er frustrerende!» (Marianne, 26.02.2020, s. 12)

(49)«For litt slag, ja, okei, man blir ikke skadet for livet. Men det kan jo bety kjempemye for den som blir slått også. Den psykiske biten som påfølger etterpå. Så det er jo ikke greit.» (Siri, 24.02.2020, s. 12)

(50)«Jeg blir jo redd. Veldig redd. Jeg kan få en sterk reaksjon etterpå da, fordi man går veldig i høyspenn og det utløser adrenalin akkurat der og da. Så etterpå kan man bli litt utmattet eller sliten # en overveldende reaksjon etterpå (...) Så da igjen da, litt den skammen, egentlig. At du er ung og vil vise at du kan takle det. Så gjør du ikke det.» (Siri, 24.02.2020, s. 15)

#### **4.3.2.7 Drøfting**

Lærere er én av yrkesgruppene som opplever mest stress og utbrenthet relatert til jobb (Stoeber & Rennert, 2008). Forskning indikerer at støtte fra skolepersonell kan fremme emosjonelt velvære og bidra som beskyttelsesfaktor mot skadelige effekter av negative hendelser, slik som utbrenthet og stress (Leithwood, Menzies, Jantzi & Leithwood, 1996; van Dick & Wagner, 2001, hentet fra Galand et al., 2007). Mine funn tyder på at informantene som ikke erfarer særlig stor grad av ledelsesstøtte og/eller mangel på debriefing, også er de som forteller om en stressende hverdag hvor redsel og usikkerhet oppstår i møte med fysisk vold fra elever. Helena (45) forteller at den fysiske volden av og til kan føles ganske traumatiserende, og at hun har behov for å kunne snakke med noen for å føle seg tryggere. Hennes tanker bekreftes av Borg og Riding (1991, hentet av Galand et al., 2007), som hevder at mangel på støtte, høyt press og lite involvering fra kollegaer og ledelse øker stressnivået hos lærere. Helena (45) opplever også at det er for lite tid til å snakke om situasjoner som har oppstått.

Reaksjoner på for dårlig tid over en lengre periode, kan ifølge Isdal (2017, s. 129) lede til utbrenthet. Marianne (47) setter spørsmålsteget ved hvor lenge man skal klare å være i yrket dersom kroppen stadig vekk går i beredskap i påvente av at en ny hendelse skal oppstå. Hun opplevde behov for å bytte klasse fordi hun ble sliten av å gå med bekymringer for at noe skulle skje. Marianne sine utsagn (47 & 48) kan minne om tendenser til utbrenthet, da hennes beskrivelser synes å stemme med definisjonen. Isdal (2017) betegner nemlig utbrenthet som utmattelse av fysisk og emosjonell art, redusert selvfølelse og sårbarhet, og handler først og fremst om rammer for å utøve arbeidet og en opplevelse av å ikke strekke til. Tapsfølelsen og opplevelsen av å ikke mestre situasjoner, kan redusere Mariannes selvfølelse (46). Siri (49 & 50) forteller også om at hun kan bli veldig redd og at kroppen av og til kan gå i høyspenn som i ettertid kan lede til utbrenthet og slitenhet. De tre informantenes erfaringer kan synes å stemme med Isdal (2017), som hevder utbrenthet blant annet kan komme av for dårlig støtte fra

kollegaer og ledelse. Ut fra Marianne (46, 47 & 48) og Siri (50) sine beskrivelser kan det virke som om de begge utsettes for en latent vold, med frykt for at nye voldshandlinger skal skje i klasserommet (Isdal, 2003b; Lillevik & Øien, 2012). Samtidig kan det se ut til at denne normaliseringen Marianne (47) beskriver, har hjulpet henne med å stå i hendelsene og tåle forhold andre lærere muligens ikke hadde gjort på samme måte. Hennes opplevelse av normalisering samstemmer med det Isdal (2017) viser til som sterke inntrykk som etter hvert forsvinner fra egen bevissthet og refleksjonsrom. Dette kan være problematisk på veien mot å utvikle en felles forståelse på hennes team. Det ser likevel ut som om Marianne (46, 47 & 48) har reflekterte tanker rundt hva som kan skje dersom ikke lærere opplever å få støtte, og er selv bevisst på hva det kan føre til. Studien til Greenglass, Burke og Konarski (1997) fremhever kollegastøtte i prediksjon av utbrenthet (Galand et al., 2007), og det kan se ut til at Marianne (33) sin opplevelse av kollegastøtte (jf. kap. 4.3.2.1) har bidratt positivt, i mangel på støtte fra ledelse.

Studier utført av Russell, Altmaier og van Velzen (1987), viste at lærere som ble støttet av ledelsen var mindre utsatt for å bli utbrent (Galand et al., 2007). Ut fra mine funn kan det tyde på at Siri (49 & 50) trenger mer støtte fra sin ledelse, da hun ofte blir redd og opplever overveldende reaksjoner. Dette samstemmer med tankene til hovedverneombud Einar Osnes, som hevder at god oppfølging, gode rutiner, debriefing og bruk av bedriftshelsetjeneste er viktig for å redusere den psykiske belastningen av voldelige hendelser (Utdanningsforbundet, 2019). Samtidig kan det også virke som det er behov for større åpenhet og større kollegialt støttesystem slik at Siri (50) kan føle seg tryggere på de rundt seg og ha mulighet til å dele og debriefe erfaringer med kollegiet. Det er interessant at Heidi ikke trekker frem utfordringer på lik linje med de andre lærerinformantene. Likevel opplever hun at skolens støtte- og debriefingsrutiner fungerer godt. Hennes erfaringer stemmer overens med undersøkelser utført av McMahan og kollegaer (2017), som sier at sjansen for å bli utbrent vil være mindre dersom skoler bygger systematiske rutiner for å gi ansatte sosioemosjonell støtte etter fysiske voldelige hendelser. Det kan derfor antas at bedre implementerte støtte- og debriefingstiltak ved Marianne, Helena og Siri sine arbeidsplasser ville redusert deres psykiske påkjenninger, og ledet til mindre stress og utbrenthet (Russell, Altmaier & van Velzen, 1987, hentet fra Galand et al., 2007). Opplevelse av støtte kan også positivt påvirke læreres interaksjoner med elever, foreldre og skolens øvrige system (McMahan et al., 2017). Slike interaksjoner kan sørge for økt trygghet blant lærere, som også vil forårsake mindre usikkerhet og stress. Ved å reflektere over egne erfaringer med kollegiet og ledelse, vil lærere kunne utvikle sin pedagogiske handlingskompetanse. Utviklingen kan bidra til å stimulere elevenes sosiale, emosjonelle og faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet 2014; Ekspertgruppen om lærerrollen 2016; Fullan & Quinn, 2016, hentet fra Grimsæth et al., 2018). Påstanden kan synes å stå i relasjon med at økt fokus og tid avsatt til støtte og debriefing, vil kunne forebygge elevvold mot informantene i fremtiden.

### 4.3.3 Tillitsbygging

Ved å se på informantenes erfaringer på mikronivå (klassenivå), fremheves det tydelig hvor sentralt det er med en god lærer-elev-relasjon for å forebygge elevers fysiske utagering. Grunnsteinene for å oppnå en god relasjon med elever er tillit og trygghet (Spurkeland, 2017), og danner derfor bakgrunnen for kategoriens navn.

#### 4.3.3.1 Datapresentasjon

(51)«Da anbefaler jeg med én gang (knips) at du bare jobber så hardt du kan med å få god relasjon med den eleven. Jobbe hele tiden! Hver dag! Små øyeblikk, hele



*tiden, er med på å bygge opp den elevens trygghet til deg da. Og når du først har den relasjonen, så skjønner du litt hva som kommer til å skje.» (Helena, 11.03.2020, s. 11)*

(52)«*Jeg tenker at ... for meg så er det veldig viktig å kjenne elevene godt. Vite hva det er som trigger! Prøve å finne ut hva det er som utløser volden eventuelt, eller utageringen. Prøve å være i forkant.» (Marianne, 26.02.2020, s. 6)*

(53)«*Ja. Har alt å si! Heldigvis er det jo blitt mer fokus på det òg, både i kommunen og de enkelte skolene. #Jeg tror det er det som trigger mange barn også, at de ikke kjenner eller ikke er trygge på de voksne. Det ser jeg på tidligere elever som jeg har hatt, som har gått videre og fått nye lærere. Så blir det for krevende for elevene fordi de ikke har en god nok relasjon til de nye voksne. Så jeg tror det har alt å si.» (Marianne, 26.02.2020, s. 6)*

(54)«*Eller det var én gang en elev gikk på meg, men han kjente meg ikke. (...) ..det er jo sant at relasjoner er A og Å. Og det har sikkert en innflytelse på det med fysisk vold. Det er det jeg også tenker når jeg sier at det aldri har vært personlig mot meg.» (Heidi, 03.03.2020, s. 3 og s. 6)*

(55)«*Det er jo vanlig pedagogikk. Også rutiner i klasserommet. God relasjon til eleven. (...) Man skal føle seg trygg da.» (Siri, 24.02.2020, s. 6–7)*

(56)«*Og barn ser jo frykt også, og det er jo en utrygghet fra en voksen, så det er noe med det å vise trygghet og tydelighet i situasjonen.» (Siri, 24.02.2020, s. 12)*

(57)«*Jeg har jo tro på, uansett hvordan man snur og vender på det, at man skal skape en tillit mellom lærerne og elevene. Og rett og slett at man kommer i en dialog med eleven, på ulike plan. (...) Men det er jo sånn at hvis frykt avler frykt, og avler farlige situasjoner. Det å skape trygghet som lærer selv er viktig, så ikke eleven opplever situasjoner truende med lærer.» (Jeppe, 04.03.2020, s. 6)*

#### **4.3.3.2 Drøfting**

Det råder ingen tvil om at relasjonsbygging er høyt verdsatt hos samtlige informanter. De erfarer at gode relasjoner med elevene er det viktigste momentet for forebygging av fysisk vold fra elever (51–57). Dette er i tråd med Pianta (1999), som viser til at en god lærer–elev-relasjon spiller en viktig rolle for læring, mestring og trygghet, og har effekt på elevenes atferd og utvikling av emosjonsregulering (Drugli & Nordahl, 2019). Påstanden ser særlig ut til å stemme for Heidi (54), som forteller om en episode der hun ble utsatt for fysisk elevvold fordi eleven ikke hadde en relasjon til henne. Hun uttrykker videre at relasjoner har alt å si, og at de opplevelsene hun har hatt aldri har vært personlig rettet mot henne. Dette tolker jeg som at Heidi har opplevd lite fysisk vold fordi hun har vært flink til å bygge gode relasjoner med elevene sine. Både Helena (51) og Marianne (52 & 53) ser ut til å ha erfart at en god relasjon med elevene gjør det enklere å forutse og unngå situasjoner som kan trigge elevene til å reagere fysisk. Ved å vise interesse for å bli kjent med elevene (52), kan det virke som det er lettere å komme i forkant av situasjoner, noe jeg velger å tolke som det informantene ser på som en inngangsport for avverging og forebygging. Informantenes utsagn samstemmer med Lillevik og Øien (2012) og Eriksen og kollegaer (2017), som hevder relasjonsbygging gjennom forutsigbare strukturer fremmer utvikling av sosial kompetanse og evne til

konflikthåndtering mellom elever og lærere. Å vise interesse for å bli kjent med elevene, samstemmer også med Robert J. Marzano og Marzano (2013, hentet fra Aasen et al., 2015), som mener interessen fra lærer er et viktig grunnlag for å utvikle gode relasjoner.

Barn og ungdom med et utfordrende temperament, blir oftere utsatt for negativ respons og mindre oppmerksomhet fra lærere. I slike tilfeller kan kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev bli dårligere, og forårsake ytterligere forsterkning av elevenes negative atferd og fungering (Drugli & Nordahl, 2019; Myers & Pianta, 2008). For at informantene skal oppnå gode relasjoner med elevene som viser utfordrende temperamentstrekk, må de være bevisst sin egen handlemåte (Nordanger & Braarud, 2014). I samsvar med Montana og kollegaer (2017, hentet fra Spurkeland, 2017), vil en relasjon som bygger på tillit mellom lærer og elev kunne ha sterk positiv påvirkning på elevens mentale helse, og vil være med på å redusere frustrasjon og sinne. Å etablere tillit ser ut til å være den viktigste faktoren for Jeppe (57) i skolens forebyggingsarbeid. Hans og de andre informantenes erfaringer med å utvikle en god relasjon viser seg derfor å være sentralt i et konstruktivt forebyggingsarbeid.

Siri (55) erfarer at gode rutiner i klasserommet kan være med på å forebygge fysisk vold. Denne erfaringen er i tråd med Donohue og kollegaer (2003, hentet fra Aasen et al., 2015), som hevder det vil være enklere å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev dersom læreren har gode rutiner og struktur i klasserommet. Nordanger og Braarud (2014) mener likevel at faste rammer og fokus på relasjonsbygging gjør skolen til en arena hvor reguleringsvanskene til elever fort kan vises. Samtidig hevder de at det å skape trygghet vil bidra til at elevene kan bli bedre til å regulere sine reaksjoner. Det kan se ut som om informantene er opptatt av å etablere et læringsmiljø som gjør elevene trygge (51, 53, 55, 56 & 57), og at de derfor har mulighet til å utvide elevene sitt toleransevindue og hindre en hyperaktivering i form av fysisk vold (Nordanger & Braarud, 2017). Trygge og tydelige rammer vil også kunne gi elevene større tro på seg selv, og vil være hensiktsmessig for en god lærer-elev-relasjon (Donohue et al., 2003, hentet fra Aasen et al., 2015). Det kan likevel tenkes at etableringen av trygghet er vanskeligere for Marianne, Helena og Siri, som i tidligere drøfting viser til redsel, bekymring og engstelse for å møte fysisk vold i skolen. Tar vi utsagnet til Jeppe (57) i betraktning, vil frykten lærere fremviser også avle frykten til elever, som kan forårsake at elevene opplever utrygghet. Det virker som om Siri (56) og Jeppe (57) er av samme oppfatning av at det å utstråle trygghet til elevene har en stor del å si for forebyggingsarbeidet mot fysisk vold i skolen. Deres meninger kan derfor gjøre det tenkelig at lærere som har opplevd mye fysisk vold, vil ha utfordringer med å vise trygghet, og dermed negativt påvirke forebyggingen. Dette støttes av Isdal (2003b), som hevder at utrygge elever kan reagere med aggresjon mot lærer. Mine funn kan likevel tyde på at alle informantene erfarer at tillitsbygging i form av gode relasjoner og etablering av trygge rammer er vesentlig, og har vært positivt for forebyggingen av fysisk vold.

Informantenes fokus på relasjoner er vesentlig (51–57), da gode relasjoner ifølge Ogden (2015), er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere i klasserommet. Samtidig er det vanskelig å vite hvor god kvalitet på relasjonen de skoleansatte oppnår ved å ta utgangspunkt i ett intervju. Ingen av informantene tar opp tydelige læringsmål tilpasset ulike elever, anerkjennelse og faglig og emosjonell støtte som hensiktsmessige tiltak for elever som er sårbare og strever i skolen (Sabol & Pianta, 2012; hentet fra Thorsen, 2014, Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom informantene har oppnådd kvalitet på relasjonen mellom seg selv og elevene, vil dette ses på som en skolerelatert beskyttelsesfaktor som kan bidra til å dempe risiko for vold (Lillevik & Øien,

2012). Slike beskyttelsesfaktorer vil være uavhengig av elevenes frustrasjon og toleranse. Det kan uansett være grunn til å tro at informantene ser på den gode relasjonen som en avgjørende faktor for forebygging av fysisk vold, og det kan derfor tenkes at informantene er opptatt av en relasjonsorientert klasseledelse, som vil være spesielt nyttig for elever med utagerende vansker (Thorsen, 2014).

## 5 Sammenfattende drøfting og avslutning

Få undersøkelser vier oppmerksomhet mot hvordan skoleansatte forstår den fysiske volden de har opplevd, og hvilke erfaringer de har med forebygging av denne voldstypen. Formålet med denne studien var derfor å løfte frem fem skoleansatte i Trondheim kommune sin forståelse av elever som utøver fysisk vold, og deres erfaringer med å forebygge potensiell fysisk vold. Mine funn tyder på at lærerne forstår den fysiske volden først og fremst som et uttrykk for elevenes frustrasjon og/eller tilkortkommenhet. Funnene peker fortrinnsvis på psykologiske perspektiver og delvis sosialpsykologiske perspektiver som forklaringsmodeller på elevers frustrasjon. De viser også at flere av informantene ettersøker og har behov for mer kunnskap og kompetanse for å utvikle en bredere forståelsesramme for årsaker til at elever utøver fysisk vold mot lærere. Vold er et komplekst fenomen, som ifølge enkelte av de skoleansatte gis for lite oppmerksomhet i lærerutdanningen. Informantene viser til delte erfaringer når det gjelder forebygging av fysisk elevvold. Selv om opplevelsene av skoleomfattende tiltak er noe ulike, kan det virke som at en felles forståelse av systematiske rutiner, støtte fra ledelse og kollegaer, samt tid til å snakke sammen og bearbeide hendelser, er sentralt for samtlige informanter. Funnene kan derimot tyde på at de som ikke erfarer en felles forståelse, heller ikke har like god kjennskap til skolens forebyggingsrutiner. Resultatene peker i tillegg på at informantene som erfarer gode implementerte skoleomfattende tiltak, også virker tryggere og erfarer mindre vold. Alle er imidlertid opptatt av å begripe og være samkjørte som et team i forebyggingsarbeidet. Det er ingen tvil om at gode relasjoner til elevene i form av tillit erfares som det viktigste tiltaket i forebyggingen for fysisk vold på klassenivå.

Nedenfor vil jeg oppsummere forventede og ikke-forventede funn fra forskningen, etterfulgt av sentrale og perifere data. Avslutningsvis presenterer jeg kritiske refleksjoner ved prosjektet.

### 5.1 Forventede og ikke-forventede funn

Ut fra min forforståelse basert på forskning, teori og egne erfaringer, var det forventet at informantene skulle definere fysisk vold som slag, spark og andre fysiske handlinger rettet mot seg selv. Et annet forventet funn var at informantenes forståelse av fysisk vold var relativt ensbetydende med elevers frustrasjon som et uttrykk for at de strever med noe. Dette selv om de i sine definisjoner ikke i særlig grad berørte kompleksiteten i begrepet og derved et mangfold av forståelser. Informantene trekker frem en forståelse av frustrasjon som forklares av elevers manglende mestringsopplevelser i skolen, høye krav, et skolesystem som ikke er tilpasset for alle elever, tilkortkommenhet, økt press i samfunnet og dårlige hjemmeforhold. Ikke overraskende, er alle informantene kjent med avvikssystemet og vet hvordan man melder inn avvik. Etter egne erfaringer fra fullført grunnskolelærerutdanning, antok jeg at informantene med minst arbeidserfaring ville dele en lik oppfatning av for lite fokus på tematikken i utdanningsløpet. Funnene viser at denne oppfatningen ser ut til å stemme. Som forventet, var etablering av gode relasjoner og trygge rammer førsteprioritet i lærerinformantenes erfaring i forebygging av fysisk vold.

Et noe uforventet funn var informantenes erstatning av begrepet *fysisk vold* med *fysisk utagering* og *utagering*. Selv om informantene ser på begrepene som det samme, kan det virke som det er enklere å benytte de to sistnevnte begrepene i pedagogisk sammenheng. I arbeidet med intervjuguiden var jeg usikker på om jeg skulle inkludere spørsmål om hva informantene legger i begrepet *fysisk utagering*. Dette spørsmålet viste seg å gi mange klare svar til deres forståelse for den fysiske volden elevene utøver mot lærer. Et annet funn jeg så på som overraskende, var informantenes nokså fraværende oppmerksomhet rettet mot atferdsproblemer og diagnostiske forklaringer i deres forståelse av hvorfor elever utøver fysisk vold. Jeg opplever det som interessant at ADHD kun blir nevnt av én informant i intervjuprosessen, da jeg på forhånd hadde forventet lærere som ville fremheve denne diagnosen i forbindelse med impulsivitet og hyperaktivert tilstand (jf. toleransevinduet for optimal aktivering). Selv om jeg forestilte meg at flere informanter savnet et større fokus på kunnskap om fysisk vold i lærerutdanningen, ble jeg overrasket over informantenes relativt allmenne årsaksforklaringer på komplekse fenomen. Jeg forventet et større fokus på elevenes utviklingsvansker, svak selvregulering og svakt utviklede eksekutive funksjoner i forståelsen av hvorfor barn og unge utøver fysisk vold. Det var for meg uventet at ingen av informantene nevnte bruk av kartleggingsverktøy av hva som er den enkelte elevs trigger og dempere for utøvelse av fysisk vold. Ut fra funnene kan det tyde på at innføringer i dynamiske kartleggingsverktøy ville gitt informantene en bredere forståelse. Til tross for at jeg hadde forventet at enkelte informanter skulle peke på at rutineavvik ikke alltid blir fulgt opp, ble jeg overrasket over at flere erfarer at dette skjer ofte. Et annet ikke-forventet funn var flere informanters erfaringer av manglende kjennskap til planer og rutiner ved skolen, og den manglende opplevelsen av god nok støtte etter opplevde hendelser.

## 5.2 Sentrale og perifere data

Sentrale data indikerer en endimensjonal årsaksforståelse av fysisk elevvold. Forståelsen rettes mot elevenes uttrykk for en frustrasjon som bygger seg opp og til slutt utledes ved fysisk aggressive handlinger. Dataen tyder på at de opplever den fysiske volden som relasjonell vold og beskriver atferdshandlingene til elevene som typiske for elever med et reaktivt aggresjonsmønster (Berkowitz, 1962; Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). I lys av teoretiske og psykologiske forståelsesperspektiv kan informantenes beskrivelser vitne om at de ser på aggresjonen elevene utløser som en drift av frustrasjon, og støttes gjennom frustrasjons-aggresjons-hypotesen (Berkowitz, 1962; Bjørkly, 1997; Dollard et al., 1939). Ingen av informantene opplever den fysiske volden som en instrumentell og proaktiv aggresjon, selv om Anderson og Bushman (2002, hentet fra Roland, 2011), imidlertid påpeker at det finnes en sterk sammenheng mellom de to aggresjonstypene. Det fremstår uansett sentralt at frustrasjon og tilkortkommenhet som årsaksforståelse bærer mer preg av en allmenn forståelse fremfor psykologiske og teoretiske forklaringer. Dataen kan gi tegn på en begrenset forståelse av årsaksforklaringer som ligger til grunn for den fysiske volden elever utøver mot lærer.

Kunnskaps- og kompetansemangler er derfor et sentralt funn i studien, der data peker på for lite fokus i lærerutdanningen med hensyn til hvordan lærere skal møte fysisk voldelige elever og forstå bakgrunnen for handlingene, som også bekreftes i en annen studie (Grimsæth et al., 2018). Den økte fysiske volden mot lærere i skolen (Dzuka & Dalbert, 2007; Musu-Gillette et al., 2018; Santor et al., 2019), samsvarer med forskning som viser økt problematferd i skolen dersom lærere og skoler har manglende

kompetanse på feltet (Nordahl et al., 2006). Dataene som omhandler informantenes kunnskap og kompetanse kan imidlertid ses i sammenheng med arbeidserfaring.

Kategorien «felles forståelse gir lik handling» viser til informantenes enighet om at skolen er avhengig av en felles forståelse for å kunne forebygge fysisk elevvold. En felles forståelse etablert gjennom systematiske rutiner, dialog og åpenhet i personalet ser ut til å kunne styrke informantenes kompetanse i forebygging (Lillevik & Øien, 2012; Breakwell & Skumsnes, 1995, hentet fra Eggen, 2010). Sentrale data vitner om lærere som er opptatt av å begripe elevenes atferd og jobbe samkjørt som et team for å redusere fysiske handlinger. En felles forståelse i personalet viser seg å være viktig for å gjøre elevene trygge, og er med på å hindre økt frustrasjon i elevgruppen. Det å oppleve fysisk vold i skolen kan være belastende, og blir desto mer skambelagt ved manglende felles forståelse. En støttende ledelse og et støttende kollegium ser ut til å oppleves vernende for informantene ved å bearbeide hendelser gjennom debriefing, og dermed bidra til å redusere psykiske belastninger av opplevelser, bl.a. utbrenthet og engstelighet (Isdal, 2017). Dataene peker imidlertid på delte erfaringer hva gjelder en etablert felles forståelse, systematiske planer og rutiner, og støtte fra ledelse og kollegaer. Et sentralt funn er at de informantene som opplever en lik forståelse og felles etablerte rutiner ved sin skole, også føler seg støttet av ledelse og kollegaer. Det synes også å være de som viser til gode forebyggingsrutiner. Dette kan derfor være enda et argument for at en felles forståelse som baserer handling på systematiske rutiner ved skolen, samt et støttende kollegium og ledelse som vier tid til debriefing, i større grad vil lykkes med forebygging av fysisk vold fra elever (Barne- og likestillingsdepartementet, 2013; Damsgaard, 2003; Debardieux et al., 1999; Gladden, 2002, hentet fra Galand et al., 2007). Sentrale data viser at manglende støtte og debriefing kan lede til usikkerhet og engstelse, og vil gjøre lærere fortere utbrent (Leithwood et al., 1996; van Dick & Wagner, 2001, hentet fra Galand et al., 2007; Isdal, 2017).

Tillitsbygging gjennom etablering av gode relasjoner med elevene viser seg som informantenes førsteprioritet for å forebygge fysisk vold. Gode relasjoner kan ha innvirkning på elevenes atferd i skolen, og regulere emosjoner som kan bidra til redusert elevfrustrasjon og sinne (Pianta, 1999, hentet fra Drugli & Nordahl, 2019; Montano et al., 2017, hentet fra Spurkeland, 2017). God relasjonskompetanse vil i denne sammenhengen være betydningsfullt for informantenes forebygging av fysisk elevvold.

Studien har enkelte funn som er utelatt, da jeg anså dataene som usentrale i arbeidet med å besvare problemstillingen. Funn som omhandler omfang og varighet av den fysiske volden informantene har blitt utsatt for, har ikke blitt tatt med. Data som retter årsaksforklaringer på fysisk elevvold grunnet elever som blir i affekt av misbruk av sentralstimulerende midler og narkotika, anser jeg heller ikke som sentralt for å besvare forskningsspørsmålet i studien. Data som indikerer risikofaktorer som dårlige hjemmeforhold og kulturforskjeller i skolen, blir ikke betegnet som avgjørende funn. Et argument er informantenes manglende utdypning i utsagnene, og er derfor data jeg ikke ønsket å vie større oppmerksomhet. Data som inkluderer involvering av politiets forebyggende enheter i informantenes erfaringer i forebygging av fysisk vold, er også utelatt. Jeg regnet ikke utsagnene som sentrale i det jeg ønsket å få svar på.

### 5.3 Kritiske refleksjoner

Utvalget i denne studien skulle opprinnelig bestå av lærere som hadde opplevd fysisk vold fra elever innenfor en tidsramme slik at hendelse(n) fortsatt var i minnet. En av informantene var imidlertid verken nåværende lærer eller hadde opplevd fysisk vold fra

elever. Disse opplysningene kom ikke frem før intervjuet var i gang. Det kan derfor diskuteres om informasjonsflyten med rektor ved skolen var tilstrekkelig før informanten sa seg villig til å delta på intervju. Samtidig ble alle rektorer ved aktuelle skoler tilsendt både pitch og informasjonsskriv om prosjektet før jeg mottok kontaktopplysninger til lærere som ønsket å være med i studien.

Det er fare for at viktige opplysninger ikke kommer frem dersom man benytter seg av intervju som datainnsamlingsmetode. Selv om jeg brukte mye tid på å utforme en intervjuguide (jf. kap. 3.2.1), kan min daværende manglende kunnskap om kompleksiteten til vold og aggresjon ha ført til at enkelte spørsmål ikke traff godt nok til å få frem en bredere forståelse hos informantene. En konsekvens kan være at viktige poeng ikke har kommet frem, og dermed utelatt potensielt aktuelle kategorier. Formålet med studien har likevel ikke vært å utlede en intervjuguide basert på teori, da jeg som forsker var opptatt av å fremme informantenes individuelle forståelse og erfaringer.

I løpet av forskningsprosessen valgte jeg å benytte meg av det digitale analyseprogrammet Nvivo. Bruk av dataprogrammer som Nvivo i analyseprosessen kan påvirke forskerens kreativitet, og gjøre forskeren for opptatt av å klassifisere data (Thagaard, 2018). Likevel sitter jeg igjen med en positiv opplevelse av å ha spart mye arbeid og tid ved å strukturere data på en hensiktsmessig måte, noe som har ført til en større oppmerksomhet på tolkning og refleksjon av data. Det kan også tenkes at jeg har hatt mulighet til å opparbeide meg en større helhetlig oversikt over datamaterialet.

Studier med kvalitativ forskningsmetode gir rom for fortolkninger, og i den anledning vil det være nødvendig å forholde seg kritisk til gyldigheten og påliteligheten av funnene jeg har gjort meg. En svakhet med å benytte en kvalitativ tilnærming er at forforståelsen jeg har tatt med meg inn i prosjektet kan ha påvirket mine tolkninger av informantenes utsagn. Forskningsprosessen har blitt beskrevet på detaljnivå for å gjøre den så transparent som mulig. Jeg har blant annet gjort rede for min forforståelse og presentert teori som gir grunnlag for tolkningene. Bevissthet rundt egen forforståelse for i størst mulig grad å kunne tolke datamaterialet på en objektiv måte mener jeg er med på å styrke gyldigheten av min studie. Transparens i forskningen vil også være med på å sikre studiens pålitelighet ved å vise til at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Lange og informative sitater fra informantene styrker også studiens validitet og reliabilitet.

Funnene jeg har gjort meg er basert på fem skoleansatte sin forståelse og erfaringer, og kan dermed ikke generaliseres til å gjelde for alle lærere. Likevel kan tidligere kvantitative studier vise til lignende funn, og funnene jeg har gjort meg kan derfor sies å være overførbare og gjenkjennbare med annen forskning.

## 6 Referanser

- Allen, J. & Anderson, C. (2017). *Aggression and Violence: Definitions and Distinctions*. USA: Iowa State University.
- Andreassen, S. M. & Thilesen, R. (2003). Forebygging av vold. I P. Isdal, S. N. Andreassen & R. Thilesen, *Vold i skolen* (s. 49–100). Oslo: Kommuneforlaget.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (2017). *Vold og trusler i forbindelse med arbeidet. Forebygging, håndtering og oppfølging*. Hentet fra [https://www.fagakademiet.no/media/1415/597\\_vold\\_og\\_trusler\\_i\\_forbindelse\\_med\\_arbeidet.pdf](https://www.fagakademiet.no/media/1415/597_vold_og_trusler_i_forbindelse_med_arbeidet.pdf)
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport nr. 13 - 2014). Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13\\_2014\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1)
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Baker, P. H. (2005). Managing Student Behavior: How Ready are Teachers to Meet the Challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), s. 51–64. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/41064554?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41064554?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Barne- og familiedepartementet. (2016). Opptappingsplan mot vold og overgrep. (Prop. 12 S (2017-2021)). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/?q=figur&ch=11#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/?q=figur&ch=11#match_0)
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Rundskriv Q-16/2013). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv\\_q16\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, T. (2019, 20. mars). *Skolene må jobbe bedre med å forebygge vold og trusler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/skolene-ma-jobbe-bedre-med-a-forebygge-vold-og-trusler/>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), s. 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.



- Bjørkly, S. (1997). *Aggresjon og vold: Teori, analyse og terapi*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brusegard, S. & Korsmo, E. (2017, 31. oktober). *Lærere i barneskolen mest utsatt for vold*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/larere-i-barneskolen-mest-utsatt-for-vold/>
- Bushman, B., Coyne, S., Anderson, C., Bj, Björkqvist, K., Boxer, P., . . . Lansford, J. (2018, 6. juli). Risk factors for youth violence: Youth violence commission, International Society For Research On Aggression (ISRA). *Aggressive behavior*, 44(4), s. 331–336. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/325838575\\_Risk\\_factors\\_for\\_youth\\_violence\\_Youth\\_violence\\_commission\\_International\\_Society\\_For\\_Research\\_On\\_Aggression\\_ISRA](https://www.researchgate.net/publication/325838575_Risk_factors_for_youth_violence_Youth_violence_commission_International_Society_For_Research_On_Aggression_ISRA)
- Bushman, B. J. & Huesmann, L. (2010). Aggression. I S. T. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey, *Handbook of social psychology* (s. 833–863). Hooboken: John Wiley & Sons Inc.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cordova, F. D., Berlanda, S., Pedrazza, M. & Fraizzoli, M. (2019, 7. august). Violence at School and the Well-Being of Teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996, Juni). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3), s. 993–1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Daniels, J. A., Bradley, M. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), s. 652–659. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.652>
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler, & K. H. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression*. (s. 201–218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dollard, D. J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2019, 16. november). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007, 29. november). Student Violence Against Teachers. Teachers' Well-Being and the Belief in a Just World. *European Psychologist*, 12(4), s. 253–260. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253>

- Eggen, J. H. (2010). *Vold i skolen: en kartlegging av vold mot lærere på barnetrinnet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31353/FERDIGxOPPGAVE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eiken, T., Tynes, T., Grimsrud, T., Sterud, T. & Aasnæss, S. (2008). *Psykososialt arbeidsmiljø* (STAMI-rapport; årgang 9, Nr. 11). Hentet fra <https://stami.brage.unit.no/stami-xmlui/handle/11250/288520>
- Eriksen, H. S., Nærland, T. & Alternativ til vold. (2017). *Prøv å forstå meg: en veileder til forebygging og behandling av volds- og aggresjonsproblemer hos ungdom*. Hentet fra <https://atv-stiftelsen.no/wp-content/uploads/2017/03/Veileder-R%C3%B8dt-kort-prosjekt-lavoppl%C3%B8slig.pdf>
- Espelage, D., Anderman, E., Brown, V., Jones, A., Lane, K., McMahon, S. D., . . . Reynolds, C. R. (2013, 7. januar). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. *American Psychologist*, 68(2) s. 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (FOR-2016-06-07-861). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2017). Forskrift om utførelse, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav (FOR-2011-12-06-1357). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357>
- Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P. (2007, Juli). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), s. 465–477. <https://doi.org/10.1348/000709906X114571>
- Gerhardsen, M. (2020, 17. januar). Vi vil ha trygge lærere. *Dagsavisen*.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), s. 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. (2003a). Hva er vold? I P. Isdal, R. Thilesen & S. N. Andreassen, *Vold i skolen* (s. 15–34). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. (2003b). Voldens årsaker. I P. Isdal, R. Thilesen & S. N. Andreassen, *Vold i skolen* (s. 35–48). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. (2017). *Smittet av vold. Om sekundærtraumatisering, compassion fatigue og utbrenthet i hjelpeyrkene*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Izard, C., King, K., Trentacosta, C., Morgan, J., Laurenceau, J., Krauthamer-Ewing, E. & Finlon, K. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), s. 369–397. Hentet fra [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/82060B84CF144DBC4E1AC53CEC26A494/S0954579408000175a.pdf/accelerating\\_the\\_development\\_of\\_emotion\\_competence\\_in\\_head\\_start\\_children\\_effects\\_on\\_adaptive\\_and\\_maladaptive\\_behavior.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/82060B84CF144DBC4E1AC53CEC26A494/S0954579408000175a.pdf/accelerating_the_development_of_emotion_competence_in_head_start_children_effects_on_adaptive_and_maladaptive_behavior.pdf)
- Jimerson, S. R., Hart, S. R. & Renshaw, T. L. (2012). Conceptual Foundations for Understanding Youth Engaged in Antisocial and Aggressive Behaviors. I S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong, *Handbook of school violence and school safety. International research and practice* (s. 3–14). New York: Routledge.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson, *Læringsvansker* (s. 23–70). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen: En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012b, mars). Miljøterapeutisk praksis i forebygging av vold. *Tidskrift for psykisk helsearbeid*, 9(3) s. 207–217. Hentet fra [https://www.idunn.no/tph/2012/03/miljoeterapeutisk\\_praksis\\_i\\_forebygging\\_av\\_vold](https://www.idunn.no/tph/2012/03/miljoeterapeutisk_praksis_i_forebygging_av_vold)
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2014, 1. februar). *Hvordan stanse morgendagens voldsutøvere? Nå må adferdsproblemer tas mer på alvor, av hensyn til både elever og lærere*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/ngE75/hvordan-stanse-morgendagens-voldsutoevlere>
- Mathews, A. (2012, 29. april). *Acting Out. Learning to Hold the Tension*. Hentet fra <https://www.psychologytoday.com/us/blog/traversing-the-inner-terrain/201204/acting-out>
- McMahon, S. D., Reaves, S., McConnell, E. A., Peist, E. & Ruiz, L. (2017, 20. november). The Ecology of Teachers' Experiences with Violence and Lack of Administrative Support. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), s. 502–515. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12202>
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of Beginning and Experienced Teacher's Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(1), s. 39–56. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>

- Midthassel, U. V. (2009). *Veiledning som arbeidsmåte for å møte utfordringer i skolen. Med vekt på kollegaveiledning*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1314155/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Klasseledelse/Kollegaveiledningshefte%20feb09%20Unni%20VM%20MTIzNDI2ODIyOTIxNj.pdf>
- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M. & Oudekerk, B. A. (2018). *Indicators of school crime and safety: 2017*. Washington: Institute of Education Sciences. National center for education statistics. Hentet fra <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/iscs17.pdf?ed2f26df2d9c416fbddddd2330a778c6=cboieglen-cbbigine>
- Myers, S. & Pianta, R. (2008, 21. juli). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), s. 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- NESH. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014, 2. juli). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., . . . Liu, J. (2006, 10. februar). The reactive-proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), s. 159–171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>

- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Hentet fra [https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1355133/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/Respekt/Respekt\\_temahefte\\_ProblemAtferd.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/1355133/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/Respekt/Respekt_temahefte_ProblemAtferd.pdf)
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001, 6. november). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), s. 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Santor, D., Bruckert, C. & McBride, K. (2019). *Facing the facts: The escalating crisis of violence against elementary school educators in Ontario*. Ottawa: University of Ottawa.
- Saur, R. (2007). *Vold i nære relasjoner. Forslag til felles opplæringstiltak for ansatte i relevante tjenester*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Notat 3/2007).
- Schibevaag, T. A. (2019, 16. januar). *Lærere varsler om voldelige elever: – Har økt i omfang og råskap*. Hentet fra [https://www.nrk.no/rogaland/laerere-opplever-okt-elevvold\\_-halvparten-er-blitt-fysisk-angrepet-1.14271022](https://www.nrk.no/rogaland/laerere-opplever-okt-elevvold_-halvparten-er-blitt-fysisk-angrepet-1.14271022)
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guilford Press.
- Skolelederforbundet. (u.å.). *Slik kan vi stoppe vold i skolen*. Hentet fra <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Slik-kan-vi-stoppe-vold-i-skolen>
- Skåland, B. (2016). *The experience of student-to-teacher violation. A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (Doktoravhandling). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Skåland, B. (2020, 30. januar). *Hvem ivaretar læreren når elever truer med - og bruker vold?* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/borge-skaland-forskning-mobbet-av-elever/hvem-ivaretar-laereren-nar-elever-truer-med---og-bruker-vold/140802>
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008, januar). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), s. 37–53. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/5820411\\_Perfectionism\\_in\\_school\\_teachers\\_Relations\\_with\\_stress\\_appraisals\\_coping\\_styles\\_and\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/5820411_Perfectionism_in_school_teachers_Relations_with_stress_appraisals_coping_styles_and_burnout)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2008, 16. april). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), s. 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thorsen, A. M. (2014, 31. januar). *Gode relasjoner mellom barn og voksne kan dempe risiko*. Hentet fra

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/relasjoner/gode-relasjoner-mellom-barn-og-voksne-kan-dempe-risiko-article117709-21049.html>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Trondheim kommune. (2010). *Vold i skolen*. (Saksframlegg, Arkivsaksnr: 10/11794).

Hentet fra

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2g\\_QrA1L1fkJ:https://publikum.trondheim.kommune.no/application/get\\_saksframlegg/32295+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2g_QrA1L1fkJ:https://publikum.trondheim.kommune.no/application/get_saksframlegg/32295+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no)

Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsforbundet. (2017, 25. oktober). *Trygg på jobben - om vold og trakassering i skolen*. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/tryggpajobben\\_oktober2017.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/tryggpajobben_oktober2017.pdf)

Utdanningsforbundet. (2018, april). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er lærere i grunnskole og videregående skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/2018-rapport-respons-arbeidsmiljo-vold-og-trakassering.pdf>

Utdanningsforbundet (2019). Lærerrommet [Podcast episode]. I Podprat, *Vold i skolen*. Hentet fra <https://podtail.com/no/podcast/laererrommet/-22-vold-i-skolen/>

Vaaland, G. S. & Roland, E. (2013, januar). Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class. *Teaching and Teacher Education*, 29, s. 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.006>

WHO. (2002). *World report on violence and health*. Geneve: World Health Organization. Hentet fra [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/full\\_en.pdf?ua=1](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf?ua=1)

Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen. Analyse av proaktiv og reaktiv håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune (PROREAKT)*. (SINTEF rapport 2019:00859). Trondheim: SINTEF.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

18.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En kvalitativ studie av læreres erfaringer og kompetanse når det kommer til forebygging og håndtering av fysisk vold mot lærere i skolen

#### Referansenummer

772806

#### Registrert

07.01.2020 av Stin Luise Høegh Henriksen - slhenric@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)

Øyvind Kvello, oyvind.kvello@ntnu.no, tlf: 93035464

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Stin Luise Henriksen, stin\_luise@hotmail.com, tlf: 41035166

#### Prosjektperiode

06.01.2020 - 01.07.2020

#### Status

04.05.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

04.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.05.2020.

Ny dato for prosjektslutt er satt til 01.07.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.05.2020. Behandlingen kan fortsette.



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

**30.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.01.2020 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](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 særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til

å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2: Presentasjon av prosjekt (pitch) til skoler i Trondheim kommune**

Hei!

Mitt navn er Stin Luise Henrichsen. Våren 2018 fullførte jeg 4-årig lærerutdanning 5.-10. trinn, og går nå master i spesialpedagogikk på NTNU. Neste semester skal jeg skrive masteroppgave i samarbeid med Trondheim kommune om vold i skolen. Denne tematikken ønsker jeg å belyse med en kvalitativ tilnærming der jeg vil intervju et utvalg av lærere i den ordinære skolen i Trondheim kommune. Her ønsker jeg å høre om læreres kompetanse om vold og hva de gjør for å forebygge og håndtere vold i skolen. Målet med min forskning er å få innsikt i opplevelser, erfaringer og kompetanse til lærere om dette temaet.

Til prosjektet ser jeg for meg å intervju seks lærere totalt, fordelt på tre ulike skoler. Jeg vil gjerne komme i snakk med tre lærere på barneskole og tre lærere på ungdomsskole som har ulike opplevelser de ønsker å dele, og gjort seg erfaringer knyttet til vold utført av elever mot lærere på arbeidsplassen. Det vil også være interessant å få kunnskap om hvilke rutiner skolen har for oppfølging av lærere som eventuelt har vært utsatt for vold og hvordan dette registreres. Forskning viser til statistiske data der flere og flere lærere opplever å bli utsatt for vold av elever på sin arbeidsplass. Derfor ønsker jeg å få frem erfaringer, opplevelser og kunnskap fra andre lærere som forhåpentligvis kan bidra til økt kompetanse og forståelse på feltet.

Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, slik at det blir mulighet for å tolke funn og resultater grundigere i etterkant av intervjuet. Etter intervjuet er gjennomført, vil samtalen bli transkribert og lydopptaket vil bli slettet. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikke kan knyttes tilbake til skolen og den enkelte lærer. Informantene har til enhver tid rett til å trekke seg fra forskningen, uten å måtte grunngi dette noe nærmere. Ved deltakelse vil skolene få tilsendt et sammendrag av studien som takk for at du/dere stiller opp.

Jeg hadde satt stor pris på om dere ønsker å ta del i mitt masterprosjekt. Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål eller ønsker mer informasjon.

Med vennlig hilsen

Stin Luise Henrichsen

E-post: [stin\\_luise@hotmail.com](mailto:stin_luise@hotmail.com)

Tlf: 41 03 51 66

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet "Fysisk vold i skolen"?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre om læreres kompetanse og erfaringer om vold og hva de gjør for å forebygge og håndtere fysisk vold i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Forskningsprosjektet baserer seg på fysisk vold som fenomen i skolen, og tar utgangspunkt i vold som utøves av elever mot lærere.

### **Formål**

Jeg er masterstudent ved NTNU Trondheim og går på studieprogrammet spesialpedagogikk. I den anledning skal jeg skrive masteroppgave til våren der temaet er fysisk vold i skolen. Jeg ønsker å få innblikk i læreres kompetanse om vold, både hvilke erfaringer lærere har med forebygging av fysisk vold og hva slags kompetanse de sitter med når det gjelder håndtering av fysisk vold i skolen. Jeg vil også gjennom min studie aktualisere temaet ved å se på oppfølging og tiltak i forkant og etterkant både i forhold til eleven som utøver vold og læreren som har blitt utsatt. Hovedmålet med min forskning er å få innsikt i opplevelser, erfaringer og kompetanse til lærere om det overordnede temaet *fysisk vold i skolen* og fysisk utagering.

Til prosjektet ser jeg for meg å intervju seks lærere totalt, fordelt på tre ulike skoler. Jeg vil gjerne komme i snakk med tre lærere på barneskole og tre lærere på ungdomsskole som har ulike opplevelser de ønsker å dele, og gjort seg erfaringer knyttet til vold utført av elever mot lærere på arbeidsplassen. Det hadde vært hensiktsmessig med informanter som både har lang erfaring i læreryrket og informanter som ikke har jobbet like lenge. Det vil også være interessant å få kunnskap om hvilke rutiner skolen har for oppfølging av lærere som har vært utsatt for vold og hvordan dette registreres. Forskning viser til statistiske data der flere og flere lærere opplever å bli utsatt for vold av elever på sin arbeidsplass. Derfor ønsker jeg å få frem erfaringer, opplevelser og kunnskap fra andre lærere som forhåpentligvis kan bidra til økt kompetanse og forståelse på feltet.

Dette forskningsprosjektet inngår som en del av min masteroppgave i spesialpedagogikk som skal leveres våren 2020.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dette forskningsprosjektet blir gjort i samarbeid med NTNU v/institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) og Trondheim kommune.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I samarbeid med Trondheim kommune har Tor Stinessen ved SLT (Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak) i Trondheim plukket ut et utvalg skoler i Trondheim kommune som har erfaring når det kommer til vold i skolen, eller som har jobbet med

tematikken den siste tiden. Hittil har tre skoler fått denne henvendelsen i håp om å få to lærere fra hver skole som ønsker å delta i prosjektet. Det er Stinessen som har sendt ut informasjon om prosjektet på forhånd. Skolene/lærerne har fått beskjed om å ta direkte kontakt med meg når skoleleder har delt informasjon om prosjektet på de aktuelle skolene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette prosjektet vil utføres med en kvalitativ tilnærming i form av semistrukturerte intervjuer. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, slik at det blir mulighet for å tolke funn og resultater grundigere i etterkant av intervjuet. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare i ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om blant annet forståelse av definisjonen *fysisk vold*, hvilke erfaringer du har med forebygging av vold i skolen, og kompetanse i håndtering av vold. Etter intervjuet er gjennomført, vil samtalen bli transkribert og lydopptaket vil bli slettet. All informasjon vil bli anonymisert og er konfidensielt slik at den ikke kan knyttes tilbake til skolen og den enkelte lærer. Informantene har til enhver tid rett til å trekke seg fra forskningen, uten å måtte grunngi dette noe nærmere. Ved deltakelse vil skolene få tilsendt et sammendrag av studien som takk for at du/dere stiller opp.

### **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 slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Det vil bare brukes opplysninger om deg til formålene det blir fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være student og veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og eventuelle opptak 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?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU v/ Institutt for pedagogikk og livslang læring 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, Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved:

Veileder Øyvind Kvello  
Tlf.nr.: 93 03 54 64  
E-post: oyvind.kvello@ntnu.no

Student Stin Luise Henrichsen  
Tlf.nr.: 41 03 51 66  
E-post: stin\_luise@hotmail.com

- Vårt personvernombud:  
Thomas Helgesen

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost  
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Øyvind Kvello

Student

Stin Luise Henrichsen

## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

# Samtykkeerklæring

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

- å delta i individuelt intervju
- at intervjuet blir tatt opp med diktafon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.15. mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### Generelle introduksjonsspørsmål

- Aller først, hvor gammel er du?
- Fortell om din faglige bakgrunn og hvor lenge du har jobbet som lærer.
- Hvilket trinn jobber du på?
- I hvilken grad trives du i yrket?

Da går vi over til spørsmål som omhandler tematikken for dette intervjuet.

### Om forståelsen av begrepet fysisk vold og mengdeøkning

Begrepet *vold* blir i dag omtalt mange steder med delvis ulik definisjon.

- Først av alt, hva legger du i begrepet *fysisk vold*?
- Slik som du forstår begrepet, har du selv noen gang vært utsatt for dette fra elever?
  - Hva med kollegaene dine?
  - Opplever du og dine kollegaer at dere har en lik forståelse av fysisk vold?
  - Hvordan har du reflektert rundt disse erfaringene sammen med dine kollegaer?
- Hva legger du i begrepet fysisk utagering?

De siste årene ser vi sterk økning av fysisk vold i skolen.

- Hvorfor tror du fysisk vold har økt i omfang?
- Opplever du at det har blitt et økt fokus på vold i skolen de årene du har jobbet som lærer? (I samarbeid med Trondheim kommune)

### Erfaringer med forebygging av vold

- Dersom du mistenker at en elev kan utøve fysisk vold mot deg, hvordan prøver du å forhindre at dette skal skje?
- Hvilke forebyggende tiltak settes inn ved din skole i situasjoner med elever man opplever har utfordringer med å kontrollere sinnet sitt?
  - Hvordan fungerer/fungerer ikke disse tiltakene du nettopp har snakket om?
- Hvilke faktorer kan du tenke deg kan være medvirkende til at elever utagerer fysisk?
  - Har du noen tanker om det er faktorer som kan trigge eleven i klasseromssituasjonen?
  - Har du som lærer erfaring med noe som kan virke dempende på en eventuell eskalering?

### Kompetanse i håndtering av vold

- Dersom en voldsepisode oppstår på din arbeidsplass, hvordan går du frem for å håndtere situasjonen?



- Er dette en felles fremgangsmåte på deres skole?
- Hva er skolens rutiner (plan) i etterkant av at en hendelse har inntruffet?
- Hva er dine tanker rundt denne fremgangsmåten, fungerer det?
- I hvilken grad har du fått opplæring i skolens konkrete tiltaksplan når det gjelder håndtering av voldsepisoder?
- Hvilke følelsesmessige reaksjoner opplever du når det er fysisk voldelige elever i klassen?
  - I hvilken grad blir disse reaksjonene snakket om og bearbeidet?
  - I hvilken grad er du tilfreds med støtten etter en eventuell hendelse?
  - Er du bekymret for at nye voldshendelser skal oppstå?
- Hvordan blir eleven som utøver vold fulgt opp i ettertid av skolen?
  - Hvordan jobbes slike hendelser med videre for å bidra til og opprettholde et trygt og inkluderende læringsmiljø?
- Kan du fortelle om hvordan du har blitt rustet gjennom utdannelsen og studiene til å vite hva du skal gjøre dersom fysisk vold fra elever mot lærere oppstår?
  - På hvilken måte/på hvilken måte ikke?

### **Avsluttende**

- Helt til slutt, er det noe du ønsker å legge til?
- Vil det være mulighet for å kontakte deg senere dersom jeg lurer på noe?

## Vedlegg 6: Transkripsjonssystem

Utgangspunktet for transkripsjonene er CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts). Følgende kodebruk har blitt benyttet i utsagn presentert i studien:

- # Kort pause i talen.
- X Uttalelse av person- eller stedsnavn som tas ut grunnet anonymisering.
- ? Spørsmål.
- «...» Angir skifte av dialekt, endring av stemme, lyder eller synging.
- Informanten gjentar noe eller retter på uttale
- Veeel Samme bokstav etter hverandre markerer at ordet dras ut.
- ... Ikke fullført/avbrutt ytring.
- (...) Ytringen er utelatt fra transkripsjonen som ikke har direkte relevans for det dominerende tema i den aktuelle sekvensen. Kan også innebære at ytringer tas ut for å korte ned sekvensen der det ikke går ut over forståelsen av temaet.

## Vedlegg 7: Noterte endringer under analyseprosessen

### Endringer som gjøres i kodegrupperinger/kategoriseringen

13.04.20

• Opplevelse av mangelfull støtte } Å ha støtte  
• Opplevelse av støtte

• Psykiske påkjenninger plassert i "frykt for fysisk vold".

14.04.20

• Åpenhet rundt problematikken endret til "Åpenhet i kollegium"  
• "Debriefing" → sitater her er puttet inn i "Åpenhet i kollegium"

• "Kunnskap gjennom utdanning" flyttet inn i "Kunnskapsmangel"  
• "Tid" flyttet til "Felles forståelse".

15.04.20

• Flyttet mange sitater fra "Årsaker til fysisk vold eller fysisk utagering" til "Åvsmakt" (Et sitat flyttet til kunnskapsmangel (fra informant 1))

• Fjernet kategorien "Ledelses handlingsmønstre" til "Å ha støtte" og "Kunnskapsmangel"

• Flyttet mange sitater fra "Forebygging av fysisk vold" til "Lærer-elev-relasjon" og noe til "Rest" og "Åvsmakt"

• Fjernet kategorien "Forebygging av fysisk vold"

• Fjernet kategorien "Årsaker til fysisk vold eller fysisk utagering"

• Flyttet noe inn i "Åvsmakt", og en i "Rest".

• Plassert to nye kategorier "Lærers påseksjon om behandling av fysisk vold" og "Elevenes psykiske helsetilstand"

Fortsattelse 15.04.20

• Fjernet kategorien "Frykt for fysisk vold" Plassert sitatene i "Åpenhet i kollegium" og "Å ha støtte" og "Åvsmakt".

• Lagt inn en mappe som heter "Sitatene jeg vil bruke"

16.04.20

• Starter med å lage et utkast til hovedkategorier

• Så sammen "Åvsmakt" og "Felles forståelse"?

• Nytt utkast med hovedkategorier og underkategorier

17.04.20

• Legger inn hovedkategorier og underkategorier i Nvivo, prøver å plassere sitater inn i underkategorier for å se om jeg har valgt riktige underkategorier.

• Sammenlår "Å ha støtte" og "Ledelse som tar fysisk vold på alvor" til "en støttende ledelse"

20.04.20

• Lest gjennom alle intervjuene igjen. Prøvd ut nye koder  
• Endret "Lærers opplevde utfordringer ved håndtering av fysisk vold" til "Lærers erfaringer i håndtering av fysisk vold"

21.04.20

• Lest gjennom alle intervjuer, endret foreløpig problemstilling

• Lagd 9 hovedkategorier:

- Lærers opplevelse av fysisk vold i skolen
- Lærers erfaringer i forebygging av fysisk vold
- Lærers erfaringer i håndtering av fysisk vold
- Betydning av skoleledelse og kollegium for systematisk forebygging og håndtering

• Lagt inn flere intervju-koder. Flyttet de frem og tilbake til å kunne passe i underkategorier til hovedkategorier.

22.04.20

• Lagd ny underkategori til "Lærers opplevelse av fysisk vold i skolen" - "Krav i skolen"

• Endre "utløp for frustrasjoner" til "en forklaring bak "atterd"

23.04.20

• Endret underkategorien "Psykisk belastning" til "Yrkesmestring" eller "mestring av lærerrollen"

• Lagt inn underkategorien "Skoleledelse" i kategorien "Lærers erfaringer i håndtering av fysisk vold"

• Endret underkategorien "Organisering av læringsmiljøet" til "Redusert opplevelse av åvsmakt"

• Lagt inn underkategorien "Situerte opplevelse av situasjoner" til hovedkategorien "Lærers erfaringer i håndtering av fysisk vold"

• Skal en underkategori handle om oppfølging?

• Underkategorien "Tid til å snakke sammen"

↳ Flytte denne inn til "Skape trygghet gjennom åpenhet?"  
Det ble gjort.

Skal man ha med noe ved oppfølging?

CS Scanned with CamScanner

~~29.04.20~~

- Fjernet 4. kategori og plassert sitatene under flere Underkategorier til kategori 2 og 3.
- Endret kategori 1 til "forståelse" istedenfor "opplevelse".
- Endre "Yrkesmestring/mestring av lærerrollen" til "sekundærtraumatisering".

