

Martina Lindgren Kristoffersen

## Lærer med hud, hår og hjerte

Læreres opplevelser med vold og trusler i skolen

Masteroppgave i sosiologi

Veileder: Ulla Forseth

Juni 2019



Martina Lindgren Kristoffersen

## Lærer med hud, hår og hjerte

Læreres opplevelser med vold og trusler i skolen

Masteroppgave i sosiologi  
Veileder: Ulla Forseth  
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven omhandler læreres opplevelser med vold og trusler.

Utgangspunktet for oppgaven er et kvalitativt forskningsdesign bestående av 8 dybdeintervjuer med lærere som jobber i ungdomsskolen. Problemstillingen som tas opp er: *Hvordan opplever lærere møter med vold og trusler i skolen?*

Det teoretiske rammeverket tar for seg perspektiver innen interaktivt servicearbeid, hvilke belyser ansikt-til-ansikt møtene som inntreffer i lærernes hverdag. Hochschilds (1983) begrep om emosjonelt arbeid, Goffmans (1992) teoretisering av sosial interaksjon og Forseths (2005; 2010) begrep om ambivalenser i emosjonelt arbeid står som sentrale bidrag.

Gjennom oppgaven belyses flere sider av lærerarbeidet for å få frem konteksten som lærernes opplevelser inngår i. Lærernes opplevelser med vold og trusler tyder på å være kontekstavhengig. Det fremkommer at det er mange forskjellige typer vold og trusler som opptrer i skolen, både *mellom* elever og *rettet mot* lærere. Studien viser at lærerne har opplevd både fysiske og psykiske reaksjoner i forbindelse med deres møter med vold og trusler. En tendens var at lærernes opplevelser setter seg i kroppen, og kan potensielt påvirke dem over lengre tid. Det viser seg at flere lærere har utviklet strategier for å håndtere situasjoner med vold og trusler, hvilke omtales som grensereguleringer. Lærerne setter grenser mellom jobben og livet utenfor, og setter grenser for egen involvering i krevende situasjoner. Studien viser også at det er store forskjeller for hvordan lærerne opplever skolens arbeid mot vold og trusler. Enkelte lærere har opplevd å få oppfølging og støtte i forbindelse med problematikken, mens andre har opplevd skolens rolle som fraværende.

Tematikken er sosiologisk relevant da den belyser ulike sider ved menneskelig samhandling, sosiale fellesskap og samspillet mellom læreren som aktør, skolen som institusjon og samfunnets forventninger. I lys av min profesjon som lektor i samfunnsfag, er temaet interessant da det retter søkelyset mot en av de utfordrende sidene ved lærerarbeidet som jeg vil møte i min fremtidige praksis i skolen.



## **Abstract**

The theme for this master thesis explores teachers experience with violence and threats. The study is based on a qualitative research design, consisting of in-depth interviews with 8 secondary school teachers. The research question is as following:

*How do teachers experience encounters with violence and threats?*

The theoretical framework includes perspectives concerning interactive service work, drawing attention to the face-to-face interactions in teacher's everyday life. Key contributors are Hochschild's (1983) concept of emotional labour, Goffman's (1992) contribution on social interaction and Forseth's (2005; 2010) concept of the ambivalence of emotional labour.

The study highlights several aspects of the teacher's work, in order to bring out the context of which their experiences take place. It appears that there are many different types of violence and threats that occur in the schools, both between students and directly aimed at teachers. The study shows that teachers have experienced both physical and psychological reactions due to their encounters with violence and threats. One tendency shows that the teachers' experiences can be 'embodied', and potentially affect them over time.

The study also demonstrates that several teachers have developed different strategies in order to cope with violent- and threatful situations. The teachers set boundaries between home and work, as well as boundaries for their own involvement in challenging situations. There are also major differences in how the teachers experience the school's measures against violence and threats. Some of the teachers reports that they have experienced support from both the school and colleagues, while others found the school's role as absent.

The theme for this master thesis is sociologically relevant as it highlights various aspects of social interaction, social communities and the interaction between the teacher as an actor, the school as an institution and the expectations of society.





## **Forord**

Det har vært en lang, men spennende prosess å skrive denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Ulla Forseth, for gode råd og innspill gjennom hele prosessen. Ditt engasjement for mitt arbeid har vært til stor inspirasjon og motivasjon til å 'stå på'. Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter, og for at de ga meg tillit til å forvalte deres fortellinger.

Takk til mamma, pappa og min søster, Johanna, for gjennomlesning og støtte underveis. I tillegg må jeg takke samboeren min Jonas for sin tålmodighet og oppmuntring i hverdagen. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter på lektor i samfunnsfag. Dere har alle betydd utrolig mye for meg gjennom denne prosessen, og i livet utenfor.

Trondheim juni 2019

Martina Lindgren Kristoffersen

## Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og aktualisering .....	1
1.2	Utviklingstrekk og endringer i læreryrket.....	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Oppgavens struktur .....	4
2.	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	5
2.1	Interaktivt servicearbeid og emosjonelt arbeid .....	5
2.2	Grenseregulering i interaktivt servicearbeid .....	7
2.3	Rollespill i lærerarbeidet .....	8
2.4	Voldens mange ansikter .....	8
2.5	Konkretisering av problemstilling.....	10
3.	Metode.....	11
3.1	Forskningsdesign og metodisk tilnærming .....	11
3.1.1	Sensorisk og affektiv tilnærming.....	11
3.2	Datagenerering.....	12
3.2.1	Utvalg .....	12
3.2.2	Rekrutteringsprosessen .....	13
3.2.3	Informantene .....	14
3.2.4	Intervjuguide.....	15
3.2.5	Gjennomføring av intervjuene.....	15
3.3	Behandling og analyse av datamaterialet .....	17
3.4	Etiske betraktninger.....	18
3.5	Datakvalitet.....	18
4.	Analyse .....	21
4.1	Hverdagen her stopper aldri.....	21
4.1.1	Ikke noen vanlige arbeidsdager .....	21
4.1.2	Det er i klasserommet magien skjer .....	23
4.1.3	Fortellinger om vold og trusler .....	26
4.2	Lærer med hud, hår og hjerte .....	29
4.2.1	Å ha en sunn distanse .....	29
4.2.2	Du tar på deg en rolle .....	31
4.3	Det sitter i kroppen en stund .....	34
4.3.1	Etterpå kom reaksjonen.....	34
4.3.2	Adrenalinet pumpet.....	36
4.4	Du skal ikke sitte med det alene.....	39

4.4.1 Faste rammer, forebygging og forutsigbarhet.....	39
4.4.2 Uskrevne regler.....	41
4.4.3 Lurer på hvor det blir av oppfølgingen .....	42
5. Avslutning.....	47
Litteraturliste.....	53
Vedlegg 1 .....	57
Vedlegg 2 .....	60
Vedlegg 3 .....	64



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Debatten om vold i norske skoler har den siste tiden fått stor plass i medias søkelys. Særlig har skoler i Oslo fått mye oppmerksomhet knyttet til tematikken, men dette er ikke et isolert Oslo-fenomen (Lieng og Nygård, 2017). Nesten ukentlig kan vi lese og høre om uheldige episoder der elever har utøvd vold mot andre elever, eller mot ansatte på skoler rundt om i landet. En septemberdag skjedde det igjen, denne gangen i Trondheim. En elev skal ha framtrådt truende, og kommet med trusler mot skolen og enkeltansatte. I en melding til foreldre og foresatte skrev rektoren ved skolen: «*Situasjonen som oppsto var truende, det handler om alvorlige trusler og direkte vold mot voksne på skolen*» (Bergesen, 2018, s.4). Kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim, Camilla Trud Nereid forteller at det er mange enkeltepisoder i flere skoler, i alle bydeler og til enhver tid. I spørsmål om hvordan de ansatte reagerte videreformidlet Nereid at lærerne var redde, og ble preget av situasjonen. I en kronikk til *Adresseavisen* skrev fylkesleder og hovedtillitsvalgt i utdanningsforbundet Sør-Trøndelag, Hans Lieng og Wenche Nygård: «*Å bli utsatt for vold og trusler oppleves av mange lærere som veldig vanskelig – både fordi en mister kontroll og fordi det fysisk og psykisk er svært krevende*» (Lieng og Nygård, 2017).

Børge Skålands (2016) doktorgradsavhandling omhandler 14 læreres opplevelser med krenkelser av elever. Studien inkluderte intervjuer med både kvinner og menn med bakgrunn fra grunnskoler og videregående skoler i Norge. Skåland peker på at krenkelser fra elever kan ha stor innflytelse på hvordan lærerne oppfatter sin profesjonelle rolle, i tillegg til at det kan true den enkeltes selvforståelse. Et sentralt funn var at manglende oppfølging og støtte fra kolleger og skoleledelse vil kunne føre til en følelse av fremmedgjøring og isolasjon. Lærernes negative erfaringer kan føre til at de forlater læreryrket, bytter arbeidsplass, opplever ensomhet, usikkerhet, stigmatisering, mangel på solidaritet og tap av selvtillit (Skåland, 2016, s.80). Peter Koren (2000) har skrevet om vold og trusler i arbeidslivet, og har belyst de fysiske og psykiske reaksjonene som kan opptre i den forbindelse. Konfrontasjon med vold kan oppleves vondt i øyeblikket det utspiller seg, og i noen tilfeller medføre fysiske skader og smerter. Imidlertid er det ofte de mindre synlige skadene som kan prege den utsatte over lengre tid, hvilke kan skape utrygghet og gå utover arbeidslysten (Koren, 2000, s.22). Etter et møte med en voldssituasjon vil de fleste oppleve en form for kroppslig reaksjon. For noen opptrer reaksjonen direkte etter episoden, mens for andre kan reaksjonen melde seg i

ettertid. Angst, skjelvinger, pustevansker, svette, anspent muskulatur, kraftløshet, krampegråt, fortvilelse og sinne er noen av de reaksjonene som nevnes. For enkelte kan reaksjonene bli sittende i kroppen, og avta først etter en har mottatt nødvendig hjelp for å bearbeide opplevelsen. Koren (2000) peker på at enkelte ikke opplever en merkbar reaksjon, verken i situasjonen eller i dagene etter. Disse kan likevel bevisst eller ubevisst bære med seg den ubearbeidede hendelsen, som kan føre til en underliggende redsel for at noe liknende skal oppstå igjen, og dermed bli et hinder i hverdagen.

Statens Arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) viser til at nær 19 prosent, eller omtrent 480 000 yrkesaktive av og til, eller ofte opplever ubehagelige konflikter med klienter, kunder, elever eller andre som ikke er ansatte ved arbeidsplassen. Ubegagelige konflikter innebærer «slag, spark, dytting, lugging eller andre fysiske skader, eller trusler om slike» (STAMI, 2017). Ifølge Arbeidstilsynet (2017) er risikoen for vold og trusler størst i yrker der arbeidstaker samhandler mye med andre mennesker. Undervisningssektoren er et klart eksempel da lærere ligger på topp tre over de mest utsatte yrkesgruppene, sammen med politi og ansatte i helse- og omsorgssektoren (Webb, 2017). Ifølge Skåland (2018) er elevvold et tabubelagt tema. Voldsrammede lærere opplever manglende støtte fra både kolleger, tillitsvalgte og ledere. Opplevelsen av å ikke bli sett og i tillegg selv bli tillagt skylden for hendelsene, rammer mange av lærerne hardt. Hvis omgivelsene ikke oppfatter hendelsen med samme alvor som den rammede læreren opplever, kan det stå som et hinder for å få nødvendig forståelse og støtte fra omgivelsene (Skåland, 2018, s.19).

I 2017 kom Arbeidstilsynet med en forskrift angående risikovurdering av fare for å bli utsatt for vold, og trusler om vold på arbeidsplassen. Bestemmelsene stiller krav om at arbeidsgiver skal kartlegge forhold som kan føre til at arbeidstakere blir utsatt. I bestemmelsene står det at arbeidstakere skal få opplæring hva gjelder forebygging, og håndtering av vold- og trusselsituasjoner. Dersom arbeidstaker har blitt utsatt, skal arbeidsgiver sørge for nødvendig oppfølging, med hensyn til både fysiske og psykiske belastninger (Forskrift om utførelse av arbeid, 2017, § 23A-1).

Utdanningsforbundet (2017) skriver at hendelser med vold og trusler angår samtlige som jobber i skolen, og dersom ansatte blir utsatt kan det betraktes som et arbeidsmiljøproblem. Den enkelte skal ikke stå alene, da vold ikke er en privatsak. I 2014 la Statistisk sentralbyrå (SSB) frem en rapport som anslo at det vil være et underskudd på i underkant av 40 000 lærere i den norske skolen innen 2025. Med dette er min forståelse at det ligger et viktig

arbeid i å ivareta de lærerne som allerede er ansatt i norsk skole, og ikke minst ruste både nye og erfarne lærere til å møte de sammensatte og utfordrende oppgavene.

## 1.2 Utviklingstrekk og endringer i læreryrket

I takt med samfunnsutviklingen har også skolen og læreryrket gjennomgått store endringer. Tidligere hadde samfunnet tillit til at skolene var bra og at lærerne utførte jobben sin (Sjøberg, 2014, s. 30). Grunnskolen var lenge tuftet på reformpedagogiske idealer, hvor omsorg, trivsel og selvrealisering stod i sentrum (Hestbek, 2014, s.47). Mot slutten av 1970-tallet ble skolen skildret som et sted å være, der man ikke målte og rangerte, men elevene skulle blomstre og sosialiseres (Sjøberg, 2014, s.30). En brytningstid oppstod på 1980-tallet da skolens innhold ble utsatt for økende kritikk. Det ble hevdet at reformpedagogikken hadde resultert i et lavt kunnskapsnivå og disiplineringsproblemer. Ifølge Hestbek (2014) gikk skolen i retning av en markedsstyrt logikk, med økt fokus på kvalitet, sammen med målinger av kvaliteten. Resultatstyring, konkurranse, insentiver og effektivitet inngikk i den nye retorikken som skulle prege norsk skole.

En økende trang til å måle, evaluere, rapportere og standardisere har preget samfunnet og offentlig sektor siden 1980-tallet (Hood, 1995; Larsen og Røyrvik, 2017). New Public Management 'bølgen' (NPM) har følgelig hatt innvirkning på skolen. På bakgrunn av nye styringssystemer og vurderingsverktøy har lærerne i større grad blitt ansvarliggjort for sitt arbeid (Hermansen, Lorentsen, Mausehagen og Zlatanovic, 2018, s. 2). I løpet av de siste ti årene har lærerens rolle og arbeid blitt påvirket av flere politiske og samfunnsmessige utviklingstrekk. Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 førte til betydelige endringer for læreres arbeid, som ble rettet mot å definere kompetansemål for læring og hvordan de skal oppnås. Det kreves også i økende grad oppmerksomhet knyttet til atferdsproblemer, rusproblemer, samt fysiske og psykiske vansker. Følgelig har utarbeiding av individuelt tilpasset planer og utredninger blitt en stor del av lærernes oppgaver. De økende omsorgsoppgavene, i tillegg til økt krav til dokumentering har bidratt til en byråkratisering av lærerarbeidet (Helgøy, 2003, s. 70).

Relasjonen til foreldre har også endret seg i løpet av de siste årene. Foreldre har i større grad blitt ansett som 'kunder' i et marked, i takt med at skolen har beveget seg inn i en markedsstyrt logikk (Eide, 2014, s. 187). I den sammenheng har Helgøy (2003) pekt på at skolen har blitt omgjort til en 'resultatenhet', hvor blant annet dannelsesaspektet har blitt til en 'tjeneste', læreren til 'veileder' og foreldre/elever har blitt til 'brukere'. Det har med andre ord blitt endrede rammebetingelser som kan ha betydning for lærernes interaksjon med elevene.

### 1.3 Problemstilling

Jeg har valgt å rette fokuset mot en av de utfordrende sidene ved å jobbe i skolen; læreres møte med vold og trusler. Interessen til å utforske tematikken fikk jeg som følge av en voldelig episode som utspilte seg da jeg selv var i praksis i ungdomsskolen. Selv om episoden ikke rammet meg direkte, kjente jeg likevel på en uro i kroppen i dagene som fulgte. For meg var dette en ny erfaring som jeg ikke visste hvordan jeg skulle håndtere. Samtidig har denne erfaringen vekket en nysgjerrighet som har ledet til problemstillingen:

*Hvordan opplever lærere møter med vold og trusler i skolen?*

### 1.4 Oppgavens struktur

I det neste kapitlet presenterer jeg teori og tidligere forskning som jeg vil bruke for å belyse temaet og for å svare på den overordnede problemstillingen. Det teoretiske rammeverket vil deretter munne ut i tre forskningsspørsmål, som en konkretisering av problemstillingen.

I kapittel 3. skal jeg gjøre rede for mine metodiske valg og fremgangsmåte gjennom hele prosessen. Kapittel 4. er oppgavens hovedkapittel hvor jeg presenterer, tolker og drøfter mine funn. I det siste kapitlet gjengir jeg hovedfunnene fra analysen, og trekke frem egne tanker angående videre forskning.



## 2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

### 2.1 Interaktivt servicearbeid og emosjonelt arbeid

Interaktivt servicearbeid brukes om arbeid der ansatte er i direkte kontakt med brukere, kunder eller klienter (Leidner, 1991, s.155). Denne type arbeidsforhold krever ofte at følelser inngår som en del av de ansattes kompetanse. Salgskonsulenter, flyvertinner, rådgivere, sosialarbeidere, sykepleiere og lærere har i over lengre tid vært ansett som yrkesgrupper hvor det kreves sensitivitet i arbeidet; som å vise sympati, empati, styre egne følelser, samt ha ferdigheter for å håndtere krevende situasjoner (Fineman, 2000, s. 103). Ettersom lærere har daglig kontakt med både elever og foresatte gjennom sitt arbeid, vil jeg bruke interaktivt servicearbeid som ramme i det jeg nærmer meg problemstillingen. Dette for å få frem konteksten som lærernes fortellinger og opplevelser med vold og trusler inngår i.

*Emosjonelt arbeid* kreves ofte i yrker som innebærer direkte ansikt-til-ansikt, eller stemme- til stemme- kontakt (Amble et al., 2003, s.8). Begrepet ble introdusert av Hochschild (1983) og viser til hvordan ansatte i serviceyrker bevisst bruker følelser i håndteringen av arbeidsoppgaver eller for å nå enkelte mål. I det inngår å både fremkalle ønskelige følelser, og undertrykke følelser som ikke passer inn for å behage kunden eller brukeren (Hochschild, 1983, s.7). Ifølge Fineman (2000) vil organisatoriske og profesjonelle normer ligge som føringer for hva ansatte i sine roller bør, eller bør unngå å vise av følelser. Arbeidsgiver har i så måte en viss makt over de ansatte, og kan utøve kontroll over hvilke følelser de ansatte bør fremkalle i kundemøtene (Hochschild, 1983, s.89).

Hochschild (1983) skiller mellom begrepene 'emotional work' og 'emotional labour', hvor førstnevnte viser til emosjonelt arbeid og styring av følelser i den private sfæren, mens sistnevnte viser til emosjonelt arbeid som noe pålagt, som inngår i lønnet arbeid. Emosjonelt arbeid kan i så måte innebære at den ansatte får betalt for å smile, være høflig, omsorgsfull og være i kontroll (Fineman, 2000, s.4). Det er den sistnevnte definisjonen jeg vil gå ut i fra ettersom jeg skal belyse lærernes fortellinger fra deres arbeid i skolen.

Det kan være flere menneskelige omkostninger ved å utføre emosjonelt arbeid, deriblant emosjonell utmattelse, utbrenthet, fremmedgjøring fra ens genuine følelser og inautentisitet (Forseth, 2002a, s.334). *Emosjonell dissonans* oppstår når det er forskjell mellom de følelsene en skal vise utad, og de ekteføyte følelsene en har inni seg. Det kan oppstå med underskudd på positive følelser, ved at den ansatte ikke kan identifisere seg med de 'gode' følelsene som bør

vises. Eller i krevende situasjoner kan den ansatte oppleve å få et overskudd av negative følelser, som urolighet, engstelse og nervøsitet, som ikke bør vises utad (Amble et al., 2003, s.49). En kritikk som har vært rettet mot Hochschild er fokuset på de negative sidene ved emosjonelt arbeid, omkostningene og mangelen for å se de positive sidene (Wouters, 1989; Forseth, 2010). Emosjonelt arbeid har også positive sider, den ansatte kan oppfatte samhandling med kunder/brukere som meningsfullt (Amble et al., 2003, s.9). Ulla Forseth (2001; 2002a; 2002b; 2005; 2010) har forsket på emosjonelt arbeid i Norge, og følgelig fokusert på ambivalensene i kundemøtene. I det ligger at arbeidet kan være givende og belastende på samme tid. De vanskelige og utfordrende situasjonene kan være givende dersom den ansatte opplever mestring i å håndtere disse (Forseth, 2010, s.19). Forseth (2001; 2002a; 2002b) har med sine bidrag løftet frem hvordan endringer i posisjonsmakt og rammevilkår kan få betydning for den enkelte frontlinjearbeider. Dette illustrerer hun med hvordan den enkelte frontlinjearbeideren innen flytransporten befinner seg i en *spenningstrekkant*, der en må forholde seg til passasjerenes krav, arbeidsgivers krav, samt samfunnspålagte bindinger. Forseth (2002b) argumenterer for at dette er en utsatt posisjon for den ansatte, ettersom passasjerenes rettigheter og krav har økt i takt med intensivering av arbeidet og at selskapenes rammebetingelser har blitt strengere (Forseth, 2002b, s.116). Korczyński (2003) har også presentert en konseptualisering av de sosiale forholdene som servicearbeiderne inngår i, med en såkalt *kunde-arbeider-ledelse-trekant*. Forseths bidrag har belyst nye aspekter ved emosjonelt arbeid. Jeg finner hennes begrep om *ambivalenser* i emosjonelt arbeid, og betydningen av *håndtering* av krevende kundemøter som fruktbare i det jeg skal belyse læreres opplevelser med vold og trusler i skolen.

Internasjonalt finnes det forskning på lærere og emosjonelt arbeid. O'Connor (2008) har i sin studie av australske lærere belyst at lærerarbeidet er emosjonelt engasjerende, og følgelig personlig krevende. Omsorgsaspektet blir løftet frem som en sentral del av lærernes profesjonsutøvelse, og viktig for at lærerne skulle opprettholde en profesjonell standard. Lærerne i studien oppga at det å ha omsorg for elevene var en viktig motivasjon for å fortsette i læreryrket, samtidig som det kunne være en kilde til utmattelse (O'Connor, 2008, s.123). Isenbarger og Zembylas (2006) viser at emosjonelt arbeid er en viktig del av lærerarbeidet, og kan ha betydning for lærerens engasjement og selvtilit. Det emosjonelle arbeidet er sentralt for at lærerne skal kunne uttrykke de riktige følelsene i møte med de ulike sidene av omsorgsarbeidet.

## 2.2 Grenseregulering i interaktivt servicearbeid

Ansatte innen interaktivt servicearbeid risikerer å bli utsatt for krevende situasjoner med kunder/brukere. Det kan innebære alt fra negative bemerkninger, trusler og voldelig atferd (Korczyński, 2003; Forseth 2005). Frontlinjearbeidere kan ha ulike strategier for å håndtere utfordrende oppgaver og krevende situasjoner. Slike strategier kan omtales som *grensereguleringer*. «Faglighet, profesjonalitet, kollegastøtte og samtaler om kloke grep i grensereguleringen overfor både kunder, virksomhet og seg selv kan bidra til å bygge 'buffer' rundt de ansatte» (Forseth, 2010, s.21). Aspektet med grenseregulering vil jeg anvende for å belyse hvordan lærere håndterer krevende møter med elever.

Emosjonelt arbeid kan utøves på forskjellige måter, og Hochschild skiller mellom to strategier for å styre emosjonsuttrykk; 'surface acting' og 'deep acting'. Førstnevnte handler om å bruke ytre uttrykksformer for å vise de 'riktige' emosjonene som forventes i ulike situasjoner. Her gjelder både verbale og ikke-verbale uttrykk. Med surface acting kan vi bedra andre angående hva vi virkelig føler, uten at vi lurer oss selv (Hochschild, 1983, s. 33). Deep acting handler om en prosess hvor en forsøker å endre sine følelser, slik at de passer inn med det som er forventet i den gitte situasjonen. Med andre ord blir atferd, kroppslig framtoning og følelsene en del av et 'serviceprodukt' (Forseth, 2002a, s.333). Begrepene surface- og deep acting egner seg for å belyse grenseregulering i det emosjonelle arbeidet lærerne utfører.

Hochschild (1983) har skrevet om et kollektivt aspekt ved emosjonelt arbeid, som hun kaller 'collective emotional labor'. Begrepet viser til interaksjonen som foregår mellom ansatte, og hvordan de gjennom vennlige samtaler, erting og fleiping bidrar til å opprettholde en ønskelig 'emosjonell tone' mens arbeidet pågår. Dette inngår i et viktig relasjonsarbeid som bidrar til å styrke ansatte når de jobber i team, og med det etablerer de en *gruppesolidaritet*.

Gruppesolidariteten kan ha to utslag; den kan forbedre moralen, og dermed forbedre servicen, eller den kan bli grunnlag for å dele nag mot kunder og selskapet (Hochschild, 1983, s.115).

Ved å analysere vanskelige kundemøter for ansatte i kundesentre har Korczyński (2003) videreutviklet Hochschilds konsept om kollektivt emosjonelt arbeid. Han trekker frem kunden som en viktig kilde til både glede, og smerte for servicearbeidere. Hissige og fornærmende kunder er en del av de sosiale forholdene på arbeidsplassen, og kan gjennom sin atferd påføre en reell smerte for de ansatte (Korczyński, 2003, s.57). Ifølge Korczyński (2003) vil de ansatte sannsynligvis søke støtte fra hverandre i håndteringen av smerten de har blitt påført gjennom kundemøtene, og dermed skape såkalte 'communities of coping'. Disse fellesskapene kan ta form under arbeidsprosessen, eller kan forekomme i «offstage»-områder.

Toaletter, pauserom, korridorer er eksempler på områder hvor de ansatte kan ta av sin 'profesjonelle maske', uten tilsyn av kunder eller ledere. I disse områdene kan uønskede følelser som frustrasjon, frykt og sinne ventileres i nærvær av kollegaer som stiller som et villig publikum (Fineman and Sturdy, 2001, s.146). Slike fellesskap kan utgjøre en viktig del av de sosiale forholdene på arbeidsplassen, og kan inngå i en form for *kollektiv grenseregulering*.

### 2.3 Rollespill i lærerarbeidet

Både i arbeid- og i hverdagslivet ligger det forventninger til hvordan vi skal opptre i ulike situasjoner. Sosial interaksjon har vært sentralt del av Goffmans arbeid, særlig i henhold til hvordan aktører oppfører seg og håndterer ansikt-til-ansikt-møter (Jacobsen, 2017, s.205). Med metaforer fra teaterets verden har Goffman (1992) kastet lys over hvordan mennesker spiller ulike roller for å tilpasse seg forskjellige opptredener i dagliglivet.

Ifølge Goffman (1992) eksisterer det allerede godtatte verdier i det samfunnet vår opptreden skal utspille seg. I samhandling med andre vil vi forsøke å gi en viss 'selvpresentasjon' som er forenlig med de forventningene som inngår i den aktuelle situasjonen vi befinner oss i. Gjennom det som betegnes som 'inntrykksstyring' styrer vi hvordan vi vil fremstille oss og våre handlinger ovenfor andre. Vi kan fremheve de sider som passer for den opptreden vi skal spille, eller skjule de delene som ikke passer inn. Det vil si å skjule våre svakheter da disse kan virke forstyrrende (Goffman, 1992, s.44). Våre opptredener kan veksle mellom å foregå enten på, eller bak 'scenen'. *Fronstage* er der vår opptreden fremføres fremfor et publikum, og det er på her inntrykksstyringen blir sentral. *Backstage* er det området hvor en kan gå ut av sin rolle, ta en pause fra opptreden og puste ut. Goffman (1992) viet oppmerksomhet til aktørenes veksling mellom frontstage og backstage, ettersom dette gir oss innsyn i 'masken' som aktørene bytter på å ta på og av.

Min forståelse er at lærernes arbeid i ungdomsskolen kan tolkes som en slags forestilling, hvor både følelser, kroppsspråk og fremtreden utgjør sentrale aspekter i møte med elever, foresatte og kolleger. Dermed finner jeg Goffmans teoretiske rammeverk nyttig for å belyse flere sider av lærerens arbeidssituasjon.

### 2.4 Voldens mange ansikter

Det kan være utfordrende å gi en klar og entydig definisjon av vold, som alle kjenner seg igjen i. Lundström (2006) hevder at vold kan romme både mindre og mer alvorlige hendelser, og det er opp til den utsatte til å bedømme hvorvidt en hendelse oppfattes som voldelig.

Verdens helseorganisasjon (WHO) (2002) definerer vold som bevisst bruk, eller trussel om bruk av fysisk makt eller tvang, mot en selv, enkeltpersoner eller mot en gruppe eller samfunn, som kan føre til fysisk eller psykisk skade, død, eller mangelfull utvikling. Med dette masterprosjektet har jeg gått inn med en bred forståelse av voldsbegrepet. For å utdype dette nærmere, har jeg valgt å benytte meg av Korens (2000) kategorisering av vold og trusler om vold. Kategoriseringen kan bidra til å belyse ulike former for vold, og i hvilke omstendigheter disse kan opptre i (Koren, 2000, s.19).

**Måltrettet vold:** Utøves med bakgrunn i et formål; krig, ran, skape frykt.

**Feilrettet vold:** Rettes mot en representant for et system som voldsutøveren ikke aksepterer; en lærer, sykepleier, sosialarbeider, eller politi.

**Provosert vold:** Provosert fram av den utsattes bruk av ironi, fornærmelser eller trusler.

**Tilfeldig vold:** Rettes mot et utvalgt objekt, men rammer tilfeldige som er til stede.

**Ekspressiv vold:** Hensikten er å påføre skade for å uttrykke raseri eller frustrasjon.

En trussel kan i seg selv oppleves som et overgrep. Det kan med ord eller handling gjøres tydelig for den utsatte at vedkommende kan, eller kommer til å bli utsatt for voldelige handlinger (Koren, 2000, s.20).

**Åpne trusler:** Den som truer uttrykker klart og tydelig hva han/hun mener; «jeg skal ta deg».

**Skjulte trusler:** Budskapet til den som truer må tolkes; «tør du å gå hjem fra jobb i dag?».

**Verbale trusler:** I riktige omstendigheter kan alt som blir sagt oppleves som en trussel.

**Fysiske trusler:** Atferd og gestikuleringer som oppfattes som truende.

I det jeg søker dypere innsikt i lærernes opplevelser med vold og trusler om vold, finner jeg denne kategoriseringen nyttig for å synliggjøre nyansene innenfor voldsbegrepet. Samtidig mener jeg det er viktig å få frem at vold i skolen kan opptre i sammenheng med andre komplekse og sammensatte problemstillinger.

## 2.5 Konkretisering av problemstilling

Den overordnede problemstillingen tar for seg lærernes opplevelser med vold og trusler i en vid betydning. Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal belyse hovedproblemstillingen.

- 1) *Hvordan håndterer lærerne situasjoner med vold og trusler?*
- 2) *Hvordan har lærerne blitt påvirket av situasjoner med vold og trusler?*
- 3) *Hvordan opplever lærerne skolens arbeid mot vold og trusler?*

### 3. Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for mine metodiske valg og fremgangsmåte gjennom hele prosessen. Jeg vil starte med å begrunne mitt valg av forskningsdesign og metode som jeg mener har vært hensiktsmessig for å få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. Følgelig skal jeg beskrive utvalg og rekrutteringsprosessen, den konkrete gjennomføringen av datagenereringen og hvordan jeg har gått frem i behandlingen av datamaterialet og analysen. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for forskningsetiske overveielser og foreta en drøfting angående datakvalitet.

#### 3.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Formålet med masterprosjektet er å få en økt forståelse av læreres opplevelser av vold og trusler i skolen. Først og fremst må mitt metodevalg sees i lys av de spørsmål jeg stiller, hvilke omhandler menneskers *opplevelser, forståelse og erfaringer*. Drevet av nysgjerrighet har jeg et ønske om å gjøre et dypdykk i temaet, og for meg har det vært viktig å få frem et nyansert bilde av tingenes tilstand. For å nærme meg problemstillingen har jeg derfor valgt en kvalitativ tilnærming, som egner seg for å studere opplevelser, meningsdannelser og hvilke konsekvenser disse har (Tjora, 2012; Leseth og Tellmann, 2014). Med et ønske om å få rike beskrivelser av lærernes livsverden har jeg valgt å benytte meg av intervjuer som datagenereringsmetode. Livsverden er et begrep som er sentralt i fenomenologien. Det beskriver den verden som menneskene lever sine liv i det daglige, og i samhandling med andre. Fenomenologisk tradisjon vektlegger beskrivelsen av menneskers erfarings- og meningsverden (van Manen, 1997, s.35). Jeg fant det hensiktsmessig å benytte dybdeintervjuer da metoden er formålstjenlig for å søke svar på de spørsmålene jeg stiller, samtidig som det åpner opp for en nærhet til dem det forskes «på» (Tjora, 2012, s. 13). Dette mener jeg er særlig viktig da jeg har valgt å forske på et sensitivt tema.

##### 3.1.1 Sensorisk og affektiv tilnærming

Vold i skolen kan betraktes som et sensitivt tema. For noen kan det oppleves tungt og vanskelig å snakke om deres opplevelser, og det kan potensielt vekke sterke følelser og reaksjoner. Likevel mener jeg at informantenes følelser og reaksjoner kan være viktige kilder til kunnskap, som ofte kan bli underkommunisert. For å fange helheten av informantens opplevelser og fortellinger har jeg vært inspirert av Pinks (2009) *sensorisk etnografi* og Gherardis (2018) *affektiv etnografi*. Sensitiv etnografi har sitt opphav fra sosialantropologi og blir ofte brukt i feltarbeid. Metoden går ut på å inkludere kroppslige erfaringer og sansene som sentrale kilder til kunnskap (Pink, 2009, s.3) Ifølge Pink (2009) søker forskeren å få

tilgang til områder med kroppsliggjort og innforstått kunnskap, for å anvende disse som et grunnlag for å forstå menneskelig oppfatning, erfaringer, handling og mening. Det innebærer at forskeren må være selvbevisst og må ty refleksivt til sansene gjennom hele prosessen.

Innen sosiologi har Gherardi (2018) gjort en teoretisering av affektiv etnografi i lys av organisasjonsstudier. Affektiv etnografi defineres som en forskningsstil som tar hensyn til at 'alle' elementer i datagenereringen (sosiale og materielle forhold) er innviklet på komplekse måter, og må tolkes som data i 'bevegelse' (Gherardi, 2018, s.2). Gherardi (2018) etterlyser bevissthet rundt forskerens nærvær og kroppslige evne til å bli påvirket, og bli påvirket.

'Embodied knowledge' viser i den sammenheng til kroppens evne til å erfare utover seg selv, samt å være åpen for affektiv resonnering i møte med andre og omgivelsene rundt. Strati (2007) har også fremhevet relevansen av å inkludere *sensorisk kunnskap*. Det innebærer å ta hensyn til det som «oppfattes gjennom sansene, dømmes gjennom sansene og produseres og reproduseres gjennom sansene» (Strati, 2007, s. 62). Sensorisk kunnskap omfatter hele vårt sanseapparat, det visuelle, det auditive, lukt, smak og berøring. Sansene utgjør et grunnleggende rammeverk som mennesker bruker for å gi mening til sine erfaringer, tolke og forstå sine roller og atferd, og for å samhandle med andre (Panayiotou, u.å., s.2).

Jeg vil presisere at jeg ikke har gjort et etnografisk feltarbeid, da det ikke lar seg gjøre innenfor rammen av et kort møte som et dybdeintervju utgjør. Likevel har en sensorisk og affektiv tilnærming gitt meg en økt bevissthet for hva jeg skal se etter i møte med informantene. Dette vil jeg belyse nærmere i kapittel 3.2.5.

## 3.2 Datagenerering

### 3.2.1 Utvalg

For å få svar på mine forskningsspørsmål og undringer var det avgjørende å rekruttere informanter som har opplevd vold og trusler i skolen og som ønsker å dele med seg av sine erfaringer. Innenfor kvalitative intervjustudier er det sentralt å velge ut informanter som kan uttale seg på en reflektert måte, og som kan gi variert informasjon om det aktuelle temaet (Tjora, 2012, s.145). I så måte har jeg foretatt et strategisk utvalg, og lagt følgende utvalgsriterier til grunn for å kunne delta på forskningsprosjektet:

- Erfaring med vold i skolen
- Bakgrunn som lærer eller lektor
- Kvinner og menn i ulike aldre
- Ansatt i ungdomsskolen



Først og fremst har jeg snevret inn målgruppen til å gjelde lærere. Jeg ønsker å påpeke at det troligvis er flere aktører i skolen som kunne ha uttalt seg om temaet, deriblant rektor, helsesøster, miljøarbeidere og renholdspersonale. Likevel vil jeg trekke frem at lærere har mye elevkontakt, og får i lys av sin stilling treffe ungdom på forskjellige arenaer over tid. I tillegg har lærere en grunnleggende kompetanse i møte med barn og ungdom som følge av deres utdanning, som gir grunnlag for å kunne uttale seg om temaet på en reflektert og nyansert måte (Sollid, 2013, s.133). I den sammenheng ønsket jeg å snakke med både kvinner og menn med ulik ansiennitet i læreryrket, for å oppnå en variasjon i utvalget. Dette har bidratt til et rikt datamateriale.

Det empiriske feltet har jeg valgt å avgrense til ungdomsskolen. Dette har jeg gjort ettersom ungdomsskolen er en del av den obligatoriske grunnskoleopplæringen, og utgjør en arena hvor mange forskjellige ungdommer møtes, med ulik bakgrunn og behov. De fleste gjennomgår også en stor utvikling gjennom de tre årene, kognitivt, fysisk, sosialt og følelsesmessig.

### 3.2.2 Rekrutteringsprosessen

Ettersom vold og trusler i skolen er en tematikk som kan berøre flere parter, var det viktig for meg å kontakte skoleledelsen først for å få godkjenning til å intervjuere deres ansatte. Begrepet 'portvakt' brukes om mennesker som har myndighet til å gi tilgang til et miljø eller organisasjon, og som kan bistå med å skaffe tilgang til informanter (Leseth og Tellmann, 2014, s.73). I denne studien utgjør rektorer de sentrale portvaktene. Jeg sendte e-post med forespørsel om å delta på forskningsprosjektet til rektorer ved 14 forskjellige ungdomsskoler, i tre fylker. I forespørselen presenterte jeg meg selv og min bakgrunn, og gjorde rede for hensikten med prosjektet slik at du ulike skolene skulle få innsyn i mine intensjoner. Jeg oppfordret om å videresende forespørselen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2) til lærere som kunne tenke seg å stille opp til intervju.

Jeg startet rekrutteringsprosessen 25. oktober 2018 med å kontakte syv skoler. Etter noen ukers korrespondanse med flere rektorer fikk jeg avslag av fem skoler. De fleste virket positivt til forskningsprosjektet, men begrunnet avslagene med at lærerne ikke hadde kapasitet til å stille opp. Det var én skole som jeg ikke lyktes i å komme i kontakt med, etter å ha ringt ved et par anledninger. Innen nyttår fikk jeg positiv respons fra én skole med 3 informanter som ønsket å delta på intervju. På nyåret sendte jeg ut forespørsler til ytterligere syv skoler. Det resulterte i positiv respons fra tre av dem, som innebar potensielt 8 nye informanter. Det viste seg at én av de interesserte jobbet som miljøarbeider, og møtte derfor ikke utvalgsriteriene. I

tillegg var det to informanter jeg ikke lyktes å opprette kontakt med. Dermed endte jeg opp med å rekruttere 8 informanter.

Hva gjelder metning av data, har jeg gjort vurderinger underveis om hvorvidt jeg har hatt tilstrekkelig med informanter for å få svar på det jeg ønsker å undersøke (Tjora, 2012; Sollid, 2013). Den begrensede tilgangen jeg hadde til feltet kan ha hatt innvirkning på antall informanter, og min forståelse er at portvaktens rolle har vært avgjørende for hvordan det faktiske utvalget ble til. Litt over halvveis i intervjurundene var min vurdering at ny empiri ikke syntes å bidra med nye elementer, og dermed besluttet jeg å avslutte datagenereringen etter 8 intervjuer.

### 3.2.3 Informantene

I denne delen vil jeg presentere informantene og gi en kort oversikt av deres bakgrunn og stilling på nåværende arbeidsplass. Jeg har brukt pseudonymer for å ivareta informantens anonymitet, og for å gjøre teksten leservennlig. Navnene er valgt ut tilfeldig, og har ingen likhet med deres faktiske navn. I tillegg har jeg gjort justeringer av enkelte opplysninger, eksempelvis alder og ansiennitet med noen få år, slik at de ikke skal være gjenkjennbare.

Tabell 1.1 Oversikt over informanter

Navn	Alder	Ansiennitet	Stilling
«Ida»	35 år	12 år	Lærer og delstilling spesialpedagogisk rådgiver
«Andreas»	36 år	8 år	Lærer og delstilling som rådgiver
«Isabell»	61 år	20 år	Lærer og delstilling som rådgiver
«Ingrid»	34 år	10 år	Lærer og delstilling som spesialpedagogisk rådgiver
«Berit»	50 år	20 år	Lærer og delstilling som rådgiver
«Hilde»	48 år	12 år	Lærer og spesialpedagogisk koordinator
«Øyvind»	41 år	18 år	Lærer og stilling i skoleledelsen
«Hanna»	33 år	6 år	Lærer og delstilling som spesialpedagogisk rådgiver

Alle informantene har i tillegg til lærerbakgrunn og undervisningskompetanse i sine respektive fag, også bakgrunn i spesialpedagogikk og/eller rådgivning. Det innebærer at de har en del arbeidsoppgaver og ansvarsområder utover det som følger med stillingsbeskrivelsen som lærer. Det spesialpedagogiske feltet er bredt, men i korte trekk handler det om å jobbe med tilrettelegging for elever som har særskilte behov, samt å bidra opp mot ledelsen og lærere i spørsmål knyttet til spesialpedagogiske problemstillinger.

### 3.2.4 Intervjuguide

For å strukturere dybdeintervjuene utformet jeg en detaljert intervjuguide med fullstendige spørsmål og oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 3). Dette vurderte jeg som hensiktsmessig for å holde oversikt i intervjusituasjonen, hvilket også ble en trygghet for meg ettersom jeg har begrenset erfaring som intervjuer. Intervjuguiden hadde følgende tematiske inndelinger: *A. Oppvarmingsspørsmål, B. Yrkesvalg, C. Arbeidshverdag, D. Erfaringer med vold og selvskading blant elever, E. Organisatoriske sider ved krisehåndtering og F.*

*Avrundingssspørsmål.* Det kan være en utfordring med å opprettholde den frie samtalen og eget nærvær med å ha en så detaljert intervjuguide (Tjora, 2012, s.135). I så måte gjorde jeg meg godt kjent med intervjuguiden før jeg gikk ut og intervjuet. Jeg gjennomførte også et testintervju med en lektorstudent for å forberede meg. Etter innspill fra veileder og medstudenter fikk jeg indikasjoner på hvilke endringer som måtte til før jeg kunne gå ut å intervjuer.

### 3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av datagenereringen var jeg opptatt av å legge til rette for at intervjuene foregikk på informantens premisser, ved at de fikk bestemme tid og sted for vårt møte. Dette var viktig for meg ettersom de hadde tatt seg tid til å stille opp for å bidra til mitt forskningsprosjekt. For å få til en god samtale var det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene i trygge omgivelser, der informantene fikk være på 'hjemmebane' (Tjora, 2012; Sollid, 2013). Samtlige intervju ble dermed gjennomført på informantens respektive arbeidsplasser (på fire skoler), etter deres ønsker. For hvert møte startet jeg med å presentere meg selv, formålet med forskningsprosjektet, og takket informanten for at han/hun stilte opp. Før intervjuet mottok jeg den signerte samtykkeerklæringen og presiserte muntlig at alt som ble sagt er konfidensielt og vil bli anonymisert. Til sist ba jeg også om muntlig tillatelse for å bruke lydopptak.

Jeg fikk en god start med intervjuet med Ida, ettersom jeg opplevde henne som åpen og imøtekommende. Hun svarte utfyllende fra første spørsmål, og dermed kunne jeg legge intervjuguiden til siden og fokusere på hva hun hadde å fortelle. For å ikke avbryte den gode flyten, forsøkte jeg 'å speile' informanten for å vise at jeg lyttet til henne. Dette gjorde jeg ved å tilpasse mitt eget kroppsspråk og ansiktsuttrykk etter hennes fortellinger. Eksempelvis kunne jeg riste på hodet og heve øyenbrynene for å uttrykke bekymring, eller smile for å uttrykke glede sammen med henne. Selv om jeg var bevisst over mitt nærvær og min fremtreden i situasjonen, var det viktig fra min side at denne responsen var autentisk og

skjedde naturlig. Etter intervjuet med Øyvind fikk jeg tilbakemelding om at han opplevde meg som sensitiv, som han oppfattet som viktig i møte med mennesker som snakker om et vanskelig tema.

Leseth og Tellmann (2014) trekker frem at lydopptak gir en dekontekstualisert versjon av intervjusituasjonen, ettersom at ansiktsuttrykk, kroppsspråk og stemningen ikke blir registrert. Da jeg har vært inspirert av en sensorisk og affektiv forskningsstrategi som oppfordrer til å bruke hele kroppen og sansene i forskningsprosessen, bestemte jeg meg for å notere ned mine inntrykk og observasjoner underveis (Pink, 2009; Gherardi, 2018). I intervjuet med Isabell noterte jeg at hun ble blank i øynene og tok seg til hjertet i det hun fortalte en fin og rørende historie. Min reaksjon var at jeg selv ble rørt, og jeg brukte mine observasjoner og den følelsen til å følge opp med fraser som: «Jeg forstår at dette betyr mye for deg. Hvordan er det å snakke om det nå? Bringer det frem de følelsene?».

Å engasjere hele kroppen, følelsene og sansene i forskningen hadde flere fordeler etter min erfaring. Det kan bidra til at informanten opplever å bli ivaretatt, ved at jeg viser at jeg lytter til hva han/hun forteller (Sollid, 2013, s.131). Ved å ta hensyn til mine egne, og informantens kroppslige uttrykk, ble jeg også bevisst over å følge mine intuisjoner og ‘magefølelse’ underveis, hvilket jeg mener har hjulpet meg til å følge opp viktige ‘spor’, og bidratt til et rikt datamateriale. En utfordring med en sensorisk og affektiv tilnærming er at det krever høy grad av mottakelighet og tilstedeværelse av meg som forsker (Pink, 2009, s.3). Dette opplevde jeg å få til i varierende grad, da blant annet dagsform spilte inn. Under intervjuet med Hilde tok jeg meg selv i å gjenta samme spørsmål flere ganger, som følge at jeg var noe ufokusert. Ved å stille oppfølgingsspørsmål fikk jeg likevel ‘bekreftet’ at jeg hadde forstått henne riktig.

Det var gjennomgående at samtlige informanter svarte utfyllende, og fulgte opp med lange fortellinger og eksempler. Intervjuenes varighet varierte fra 39 minutter til 1 time og 12 minutter. Intervjuet med Berit ble noe kortere sammenliknet med de andre, ettersom hun hadde en avtale. Jeg opplevde likevel at fortellingene hennes bidro til å få svar på mine spørsmål. Ettersom de fleste intervjuene varte rundt én time, var mitt inntrykk at informantene hadde et visst engasjement for tematikken. Jeg avsluttet hvert intervju med å spørre informantene om de ønsket å utdype, eller legge til noe. De fleste sa at de ikke hadde mer å legge til, mens noen benyttet muligheten til å understreke sentrale poeng. Et par ganger fortsatte informantene å snakke etter jeg hadde skrudd av lydopptaket, noe som ble en utfordring da jeg ikke fikk tatt opp deres avsluttende refleksjoner. Etter hvert lærte jeg av denne ‘feilen’, og spurte om det var greit at jeg skrudde på lydopptaket igjen.

Jeg skrev utfyllende sammendrag etter hvert intervju, spesielt med fokus på de sensoriske og affektive elementene som inngikk i konteksten rundt. Der noterte jeg mine inntrykk fra intervjusituasjonen, hvordan jeg opplevde og tolket samarbeidet med informanten, kroppsspråk og hva jeg forstod som de mest sentrale temaene i intervjuet. Ved å skrive sammendrag har jeg fått viktige tilleggsdata som jeg har brukt i det jeg har tolket informantens utsagn i ettertid.

### 3.3 Behandling og analyse av datamaterialet

I behandlingen av datamaterialet har jeg latt meg inspirere av Tjoras (2012, s.175) *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). Metoden er basert på en induktiv tilnærming av kvalitative data, som innebærer å jobbe etappevis fra *rådata* (lydopptak) til å utvikle konsepter eller modeller. SDI legger så opp til en deduktiv tilbakekobling, som innebærer å «sjekke» empirien med teori og tidligere forskning. Jeg finner metoden hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt da den legger opp til en systematisk tilnærming av datamaterialet, og lar meg jobbe empirinært under hele prosessen.

SDI starter med datagenereringen, og fortsetter med bearbeiding av de empiriske data, det vil si transkribering av lydopptak. Jeg startet med å transkribere intervjuene fortløpende, for å få en oversikt tidlig i prosessen. Etter å ha transkribert 465 minutter (7,8 timer) med lydopptak, satt jeg igjen med 108 sider med hva Tjora (2012) omtaler som *analysedata*. Med analysedataene fremfor meg, startet jeg med å lese gjennom intervjuene og markerte ord og uttrykk som pekte seg ut, hvilke jeg ønsket å følge opp videre. Etter å ha gått gjennom ett og ett intervju, begynte jeg å skimte aktuelle temaer for den videre analysen og drøftingen. Et sentralt poeng med SDI, er at metoden stiller krav til systematikk for å kunne ta ut potensialet i empirien som er generert (Tjora, 2012, s.176). For å være tro til metoden, fortsatte jeg med å gå systematisk til verks, med *koding* som neste steg i prosessen. Jeg gikk gjennom intervjuene enda en gang, og opprettet empirinære koder som er deskriptive for utdrag av datamaterialet. Ifølge Tjora (2012) er hensikten med kodingen å få frem detaljerte beskrivelser av hva som faktisk fremkommer i empirien. For å «lytte» til hva teksten forteller, la jeg derfor bort problemstillingen og intervjuguiden.

Etter kodingen satt jeg igjen med hundrevis av tekstmære koder, hvilke representerer empirien. Dermed hentet jeg frem problemstillingen igjen, og startet med å kategorisere kodene ved å samle sammenfallende koder i grupper som var relevante for de spørsmålene jeg stiller. Gjennom koding og kategorisering har jeg identifisert fire hovedtemaer fra analysedata.

### 3.4 Etiske betraktninger

Ettersom jeg har valgt å forske på et sensitivt tema har det vært viktig for meg å ta hensyn til både informantene som stilte til intervju og skolene som ga meg tilgang til feltet. For det første har jeg tilstrebet åpenhet rundt mitt forskningsprosjekt. Åpenheten har handlet om å gjøre tydelig rede for hensikten med forskningsprosjektet for å gi de involverte innsyn i mine intensjoner og hva deltakelse vil kunne innebære for dem. Dette har vært viktig for å oppfylle kravet om informert samtykke (Leseth og Tellmann, 2014, s.67). Før jeg gjennomførte intervjuene sørget jeg for å gi rom til at informantene kunne stille spørsmål, og jeg presiserte at deltakelse er frivillig, og at de har rett til å trekke samtykket uten at det får negative konsekvenser (Tjora, 2012, s.40).

Å bruke rektorene som portvakter var også et grep for å sørge for åpenhet. Jeg mener det ligger et etisk ansvar hos meg som forsker å sørge for en god dialog med det feltet som skal 'utforskes'. Ivaretagelse av konfidensialitet og anonymisering er et annet sentralt hensyn jeg har tatt. Jeg har anonymisert skolene, informantenes navn og tredjepersoner som ble omtalt i intervjuene. Lyddopptakene ble slettet straks etter jeg hadde transkribert materialet, for at disse ikke skulle havne på avveie.

Denne studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), (se vedlegg 1). I søknadsskjemaet til NSD oppga jeg tittelen «Læreres erfaringer med vold og selvskading i skolen». Tidlig i forskningsprosjektet hadde jeg inkludert *selvskading* som tema, men som jeg senere valgte å ekskludere. Dette på bakgrunn av at jeg så flere forskningsetiske utfordringer i henhold til sensitivitet, samt anonymisering av datamaterialet. Valget tok jeg etter jeg hadde gjennomført intervjuene. Det kan være en mulig svakhet at jeg gjorde denne endringen underveis i prosjektet. Likevel valgte jeg å overveie hensynet med å forvalte empirien på en forsvarlig måte.

### 3.5 Datakvalitet

I redegjørelsen av kvaliteten av forskningen vil jeg diskutere kvalitetskriteriene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generalisering*. Pålitelighet omhandler den interne logikken gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 202). I forsøk på å styrke oppgavens pålitelighet vil jeg starte med å beskrive mitt engasjement og min rolle som forsker. Ettersom jeg selv er lektorstudent og har erfaring med både praksis og jobb i ungdomsskolen vil jeg si at jeg har et stort engasjement for temaet. Som følge av egne erfaringer av møter med vold i skolen har jeg hatt en forforståelse i møte med tematikken. På en side kan mitt engasjement muligens anses

som støy, da det potensielt kan påvirke resultatene (Tjora, 2012, s. 203). Likevel har jeg jobbet bevisst med å få mine egne erfaringer på avstand for å kunne gå åpent inn i prosjektet.

Det at jeg har kjennskap til lærerarbeidet og skolen som felt mener jeg har vært en ressurs. Med min innsikt har jeg kunne stille gode spørsmål for å få frem flere sider av problemstillingen. Jeg har også reflektert rundt at jeg har utdanningen min til felles med informantene. Dette mener jeg har vært en fordel for å skape en god relasjon til de intervjuede, og som i sin tur har bidratt til generering av et rikt datamateriale. En mulig ulempe er at min og informantenes felles forståelse av feltet kan betraktes som taus kunnskap som kan forsvinne mellom linjene.

Gjennomføringen av empirinær forskning mener jeg kan ha bidratt til å styrke påliteligheten. Det å ha inntatt induktiv tilnærming til datamaterialet har vært en krevende, men også en fruktbar prosess som har utfordret min egen forforståelse og forventninger. I det jeg har søkt svar på mine undringer, problemstilling og forskningsspørsmål har jeg opplevd å få flere øyeåpnere, som jeg mener har bidratt til å berike min forståelse av læreres opplevelser av møter med vold og trusler. Jeg har følgelig lagt vekt på å tydeliggjøre når jeg kommer med egne tolkninger og betraktninger underveis.

Gyldighet angår om de spørsmålene som stilles er gyldige indikatorer for det feltet som undersøkes (Tjora 2012; Sollid, 2013). I metodekapittelet har jeg etterstrebet å gi en transparent gjennomgang av hele forskningsprosessen, slik at leseren selv kan følge veien til hvordan jeg har kommet frem til de svarene og funnene som presenteres. Da jeg ønsker å få frem informantenes opplevelser og meningsdannelser mener jeg at dybdeintervjuer har vært en fruktbar datagenereringsmetode. Videre mener jeg at en stegvis-deduktiv induktiv metode viser hvordan jeg har jobbet med problemstilling og data side om side. Med hensikt om å styrke oppgavens kvalitet har jeg jobbet for å ta empirien på alvor, samt forankret arbeidet i teori og tidligere forskning, slik at funnene mine kan inngå i faglige rammer (Tjora, 2012, s.207).

I en kvalitativ analyse handler generalisering om hvorvidt tolkningene av det som har blitt undersøkt har en overføringsverdi til andre liknende sammenhenger (Leseth og Tellmann, 2014, s. 162). På bakgrunn av begrensningen i utvalget ser jeg at det kan være utfordringer med å gjøre bastante generaliseringer av mitt arbeid. Likevel har jeg forsøkt å gjengi tykke beskrivelser av informantenes fortellinger, som potensielt kan være gjenkjennbare for andre.

Selv om problemstillingen er knyttet til ungdomsskolen som empirisk felt, kan det være at enkelte funn kan ha relevans i henhold til studier av andre yrkesgrupper. Det kan i så måte være aktuelt å diskutere *naturalistisk generalisering*, som omhandler at leseren selv kan avgjøre hvorvidt mine funn kan ha en gyldighet for egen forskning (Tjora, 2012, s.209). Ifølge Tjora (2012) er målet med stegvis-deduktiv induktiv metode å framstille funn i form av modeller, begreper eller typologier, for å kunne gjøre en *konseptuell generalisering*. For å forsøke å illustrere hva mine funn kan være et uttrykk for i en større sammenheng har jeg utviklet noen modeller. I så måte kan konseptuell generalisering også være relevant for denne studien.



## 4. Analyse

Gjennom en induktiv tilnærming har jeg identifisert 4 hovedtemaer som utgjør grunnlaget for analysen og diskusjon. For å være tro til datamaterialet har jeg valgt å bruke empirinære ord og utsagn som hovedoverskrifter på temaene som presenteres. De er som følger: (1) *Hverdagen her stopper aldri*, (2) *Lærer med hud, hår og hjerte*, (3) *Det sitter i kroppen en stund*, (4) *Du skal ikke sitte med det alene*.

### 4.1 Hverdagen her stopper aldri

«*Hverdagen her stopper jo aldri, den går jo bare videre*», Sitatet er hentet fra Ida. Hun har nettopp fortalt meg om en hendelse der en av deres elever ble truet av en ukjent elev fra en annen skole. Hun svarer på mitt spørsmål om hvorvidt hun opplevde å ha tid til å bearbeide en slik hendelse i løpet av arbeidsdagen. Ida svarer med å skildre et bilde av en travel hverdag, hvor det tidvis kan oppstå uforutsette og alvorlige hendelser. Likevel må hverdagen bare gå videre. Jeg har valgt å trekke frem dette sitatet da det fungerer som et bilde på hvordan flere av lærerne oppga at de opplevde arbeidsdagen sin: ‘hektisk’, ‘intens’, ‘trøkk hele tiden’, ‘travelt’, ‘springer mellom alt’. Med dette kapittelet vil jeg gi leseren en kontekst og invitere med inn til hverdagen i ungdomsskolen. Her vil jeg forsøke å gi et innblikk i lærernes livsverden, arbeidsoppgavene, synene og lydene som møter dem i hverdagen.

#### 4.1.1 Ikke noen vanlige arbeidsdager

Med ønske å oppnå et helhetlig blikk av lærernes arbeidssituasjon ba jeg dem innledningsvis å fortelle om hvordan en vanlig arbeidsdag ser ut. I det jeg stilte spørsmålet gestikulerte jeg bevisst hermetegn i lufta i det jeg sa ordet ‘vanlig’, ettersom jeg med egne erfaringer har en visshet om at hverdagen i ungdomsskolen sjelden kan karakteriseres som akkurat det. Hannas respons til mitt spørsmål møtte min forutinntatthet: «*Åh. Det er ikke noen vanlige arbeidsdager, men jeg kommer nå på jobb klokka 08, det er det vanligste ved det hele*». Jeg får en forståelse av at rammene er stort sett de samme, hun har faste arbeidstider å forholde seg til, forholdsvis fra 08-16. Hvorimot *innholdet* innenfor rammene varierer fra dag til dag. Jeg får inntrykk av at arbeidshverdagen kan oppleves som uforutsigbar. Hanna oppsummerer med at hun har undervisning, men at det utgjør en liten del av arbeidsdagen. Ofte får hun 4 til 5 forespørsler fra foresatte eller elever i løpet av én dag, så mye av tiden går til møter med foresatte og oppfølgingssamtaler med elever. På den måten vet Hanna aldri helt sikkert hva hun har i vente før hun kommer på jobb, og legger til «*det er veldig mye, men det er jo veldig artig da!*». At arbeidet betraktes ‘artig’ synes jeg er viktig å få frem, da det viser at jobben

oppleves som givende til tross for stort arbeidstrykk. Med det får jeg inntrykket av at det er noe spennende ved uforutsigbarheten.

Aspektet med uforutsigbarhet fremkom i intervjuet med Isabell. Isabell har jobbet på den samme ungdomsskolen i over 20 år, og sier at hun trives godt, og følger opp med *«det har vært galskap å slutte, hehe»*. Uttrykket 'galskap' kom av de har et godt miljø på skolen, både blant elever og personalet, men hun legger ikke skjul på at det er travle dager:

Det er ganske travelt da. Springer mellom alt egentlig. Kommer på kontoret 08 her hver morgen, og jeg underviser bare i et språkfag, men jeg underviser i to klasser [...] Men så er det jo også sånn at jeg har en del elever som jeg har fast avtale med som kommer på samtale, også har jeg noen som kommer og kakker på når det er helt krise. Og da, så sant jeg har muligheten, så tar jeg jo selvfølgelig tak i dem, og har samtaler med dem. Og da er de nedfor, eller at det er motivasjon, eller kjærlighetssorg, eller ja. Det kan være alt mulig rart. Så da, jeg bruker en del av tiden min på samtaler.

Rammen er klar; dagen starter klokken 08, i tillegg er det timeplanfestet undervisningstimer, kontortid og faste elevsamtaler. Dette tyder på at jobben også har sine forutsigbare sider. Likevel er min forståelse at forutsigbarheten blir avbrutt av stadig nye 'innspill', eksempelvis av 'kriser'. Isabell bruker mye tid på samtaler som følge av hennes rådgiverstilling, og det er et stort spekter av temaer som blir tatt opp. Hun utdyper: *«Enten så fortsetter jeg med samtalene selv, hvis jeg føler at det er håndterbart, eller hvis det er djupere enn det, så kan jeg kanalisere det videre til helsesøster eller til ungdomskontaktene»*. Jeg tolker det som at det er en uklar linje som skiller hennes rolle som lærer/rådgiver med eksempelvis en psykolog, helsesøster eller sosialarbeider. Det virker som at informanten har reflektert over hva hun opplever som håndterbart. Slik forstår jeg at Isabell har satt grenser for seg selv, ved å kanalisere utfordringene videre til andre yrkesgrupper som har kompetanse på de områdene der hun ser sine begrensninger.

Andreas har en delstilling som rådgiver, og har følgelig en del elevsamtaler:

Det er klart at det er begrensende det du, noen ganger føler du deg litt sånn hobbypsykolog. Uten at du har noen spesiell utdanning på det. Så det er, det er utfordrende. Og hva er egentlig vår oppgave som skole? Og hva er på en måte helsevesenets sin oppgave da? Det kan være utfordrende.

Andreas ser også egne begrensninger i møte med krevende elevsamtaler. 'Hobbypsykolog' er en interessant beskrivelse som flere av informantene brukte, som kan være et eksempel på at lærerens oppgaver flyter over i andre yrkesfelt. Begrepet 'hobbypsykolog' har også kommet frem i en studie av arbeidet til frontpersonalet innen flytransporten, som et bilde på hvordan de ansatte betrakter sine tause kvalifikasjoner og ferdigheter i jobben (Forseth, 2002b, s.112).

Med 'hobbypsykolog' menes det å ha selvinnstilt, samt evnen til innlevelse av andres situasjoner. Forseth (2002b) bruker begrepet i kontekst knyttet til samspillet mellom kunde og ansatt, hvor den ansatte bruker emosjonelle og relasjonelle ferdigheter for å yte kvalitetsservice. I så måte finner jeg denne fremstillingen av 'hobbypsykolog' som fruktbar for å forstå lærernes samspill med elevene. Med antakelsen om at skolen går i retning av en markedsstyrt logikk, er en tolkning at læreren må bruke sine emosjonelle og relasjonelle ferdigheter for å yte en slags 'service' og omsorg for elevene. Likevel forstår jeg at dette kan være en meningsfull del av jobben (Amble et al., 2010, s.9).

Problematismen av de uklare skillene mellom skolens og helsevesenets oppgaver kan være et uttrykk for hvordan lærerarbeidet og skolen har endret seg. Opptil flere forespørsler fra foresatte og elever daglig, samt stadig uforutsette elevsamtaler tolker jeg som at omsorgsoppgavene tar større og større plass (Isenbarger og Zembylas 2006; O'Connor, 2008). Lærerne må tilrettelegge for den enkelte elev, samtidig som de må ta hensyn til henvendelsene fra foresatte. Dette kan gi et bilde av at foresatte og elever har blitt til 'brukere' eller 'kunder' på et marked hvor læreren må tilby skreddersydde tjenester (Helgøy, 2003; Eide, 2014).

Aspektet med endringer i skolen kom frem i intervjuet med Hilde (48): *«Det kommer stadig mer ting vi må gjøre, uten at vi får noe bedre tid»*. Slik jeg forstår henne får lærerne flere oppgaver, mens rammene forblir de samme. I takt med at det blir flere omsorgsoppgaver i skolen, stilles det krav om at store deler av arbeidet må dokumenteres. Lærernes skildringer av deres arbeidsdag, mener jeg kan være et uttrykk for en byråkratisering av lærerarbeidet (Helgøy, 2003, s. 70).

#### 4.1.2 Det er i klasserommet magien skjer

Undervisning er en selvskreven del av lærerjobben. Berit (50) underviser i samfunnskunnskap og forteller at hun synes at faget er svært interessant og viktig. Hun oppfatter undervisningsbiten som givende og forteller:

*«Det er i undervisningsrommet, klasserommet magien skjer. Du får eleven med deg, liksom det, det er nesten som å stå på en scene, du blir nesten høy»*.

Med utgangspunkt i en sensorisk tilnærming av intervjusituasjonen, fikk jeg opplevelsen av at det er positive følelser i sving i det Berit snakker om jobben sin. Det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva, men hun har et engasjement som smitter over på meg i det hun forteller. Hun sammenlikner undervisningssituasjonen som å stå på en scene, og i likhet med en artist som skal ha med seg publikum, er hennes oppdrag å få med seg elevene på sin

opptreden. Informanten bruker ord som ‘magi’ og ‘høy’ om hvordan hun opplever undervisningssituasjonen. Dette ser jeg som et uttrykk for at de positive følelsene har ‘forplantet’ seg i kroppen’. Med utgangspunkt i Hochschilds (1983) begrep om emosjonelt arbeid, er min forståelse at bruken av følelser har en stor plass i Berits arbeid. En mulig tolkning er at hun bevisst eller ubevisst, henter frem de gode følelsene i samhandling med elevene og i utførelsen undervisningen. Litteraturen om emosjonelt arbeid har ofte hatt et stort fokus på de negative sidene (Wouters, 1989; Forseth, 2010). Flere studier viser likevel at mange arbeidstakere kan finne glede i å være imøtekommende, og oppleve at møter med kunder/klienter kan være meningsfylt for jobben de utfører (Amble, 2010; Forseth 2001; Forseth 2010). I så måte mener jeg det er viktig å få frem de positive emosjonelle opplevelsene som beskrives som en del av lærernes hverdag.

I tillegg til å undervise, har Berit også en rådgiverstilling som innebærer en del dokumentasjonsarbeid. Til tross for at «*det er i klasserommet magien skjer*», gir hun uttrykk for at hun setter pris på muligheten til å kunne trekke seg tilbake på kontoret:

Hvis du bare er faglærer, kontaktlærer, synes jeg det kan bli litt mye mas, kan bli litt hektisk. Så nå får jeg på en måte gå ut av situasjonen, å være der. For jeg synes yrket mitt og faget mitt er så viktig, så jeg har lyst til å gi 100% hvis jeg bare har timer, så kan jeg ikke det. Du har ikke sjans.

Med dette forstår jeg at det også koster noe å stå i undervisningssituasjonen og samhandle med elevene. ‘Mye mas’ og ‘hektiske’ dager forstår jeg begrenser hvor mye Berit kan ‘gi av seg selv’. Forseth (2001) har beskrevet emosjonelt arbeid som et tveegget sverd, hvilket jeg mener er en god metafor på de positive og negative følgene det kan ha. Kostnader ved å utføre emosjonelt arbeid kan være redusert psykisk velvære og risiko for utbrenthet (Hochschild, 1983, s.187). I så måte forstår jeg at det kan være hensiktsmessig å ha noen ‘knepp’ for å unngå de negative konsekvensene. Berit fortalte at hun liker muligheten til å trekke seg tilbake på kontoret, og følger opp med: «*Jeg kan puste litt ut*». Det kan tyde på at hun setter noen grenser i møte med intensiteten av elevkontakten. Min tolkning er at Berit bruker dokumentasjonsarbeidet på kontoret som en form for *backstage*, der hun kan tre ut av rollen sin, ta en pause fra sin opptreden (Goffman 1992, s.98). Av nysgjerrighet spurte jeg om informanten kunne utdype hva hun ville ‘puste ut fra’:

«*Det er helheten, sant. Det er lydene. Det er mye lyder. Det er folk rundt hele tiden, ikke sant. Det er hele det med lyd [...] det er litt intenst.*

Med dette utsagnet får vi også et innblikk i lydene som brer seg i ungdomsskolen. Jeg finner det interessant hvordan det auditive tar del i Berits fortelling. Med et fokus på *sensorisk kunnskap*, vil jeg trekke frem at sansene, og i dette tilfellet det auditive, fungerer som rammeverk som brukes for å gi mening til hennes erfaringer (Strati, 2007, s.62). I den sammenheng mener jeg at detaljene med ‘lydene’ kan bidra med en større forståelse for hva det faktisk innebærer å stå i ‘maset’ i klasserommet, og følgelig behovet for å ha et kontor som en slags backstage, der elevene og lydene ikke har tilgang.

Jeg vil starte oppsummeringen av kapittelet med et sitat av Andreas: «*Lærerrollen er langt mer enn det å drive med undervisning, og noen ganger så føler jeg at det kommer nesten ned i siste hekken noen ganger, det er jo litt, det er dumt*». Dette sitatet mener jeg er et eksempel på hvordan læreryrket blir stadig formet av samfunnsmessige forhold. Min forståelse er at læreren har gått fra å være en underviser, til å sjonglere mellom flere yrkesroller. At undervisningen kommer ‘ned i siste hekken’, tolker jeg som en metafor på at undervisningen blir forsømt av andre typer oppgaver som papirarbeid og innspill utenfra.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å få frem de mange sidene ved lærerjobben. Slik det fremkommer i datamaterialet kan arbeidsdagen være uforutsigbar, og lærerne må møtekomme stadig flere arbeidsoppgaver. Følgelig har jeg forsøkt å kategorisere hva dagene inneholder, som jeg har valgt å fremstille i en tabell for å gi en oversikt. Av hva informantene har fortalt, kan innholdet beskrives som tredelt, bestående av *saksbehandling*, *undervisning* og *møtevirksomhet*.

**Tabell 4.1** Lærernes beskrivelser av innhold i arbeidshverdagen

Saksbehandling	Undervisning	Møtevirksomhet
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rapportskriving</li> <li>-Journalskriving</li> <li>-Fattning av enkeltvedtak for elever</li> <li>-Skriving av henvisninger til omsorgsinstitusjoner</li> <li>- Skrivning av avviksskjema</li> <li>-Vurderingsarbeid</li> <li>- Innsøking til videregående</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Timeplanfestet undervisningstimer</li> <li>- Spesialundervisning</li> <li>- Undervisningstimer med elever med avvikende kompetansemål</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Samtaler med elever med ulike utfordringer</li> <li>-Møter med skoleledelsen, lærerteam, helsesøster, foreldre/foresatte og familier med minoritetsspråkligbakgrunn</li> <li>-Samarbeid med Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevern, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), sykehus og nærpolti</li> </ul>

Jeg ønsker å presisere at tabellen er en forenkling av hva lærerne har beskrevet av sin hverdag, men den tjener som et bilde på variasjonen av innhold og arbeidsoppgaver, samt fordelingen av disse. Fordelingen må sees i lys av at informantene enten har delstilling som rådgiver eller spesialpedagog. Likevel finner jeg det interessant hvor liten del undervisningsbiten utgjør i det store bildet. Dette har jeg argumentert for å være et eksempel på at lærerarbeidet har i større grad blitt byråkratisert. Det tabellen ikke viser er det uforutsette som kan oppstå ved avvikende situasjoner.

Hensikten med dette kapittelet har vært å få frem konteksten av lærernes arbeidssituasjon, som vil utgjøre et viktig bakteppe i det jeg beveger meg over å belyse hvordan de opplever møter med vold og trusler i skolen. Min helhetlige forståelse er at lærerne skal kunne håndtere et stort språk av arbeidsoppgaver. Å løfte frem ambivalensene kan bidra til å tydeliggjøre hvordan de håndterer, og blir påvirket av krevende situasjoner (Forseth, 2010, s.9). I delkapittelet som følger skal jeg løfte frem lærernes fortellinger om vold og trusler. Disse vil være frempek for hva som blir tatt opp videre i analysen.

#### 4.1.3 Fortellinger om vold og trusler

Med til sammen 110 års erfaring fra skoleverket har åtte lærere fortalt meg om deres opplevelser med vold og trusler i skolen. Her presenterer jeg fire fortellinger som jeg har valgt ut på bakgrunn av at de illustrerer ulike former for vold og trusler, og ulike måter å håndtere disse møtene på. Fortellingene er presentert med informantenes egne ord for å ikke miste noe i en eventuell oversettelse.

#### ***Jeg vet hvor du bor, og jeg vet at du har ei datter***

*Jeg har vært i en situasjon med elev som på en måte har truet meg med kniv. Det var en uenighet mellom oss, og vi... jeg trenger ikke å si så mye om det rundt, han var i hvert fall dritsur på meg for at jeg stilte krav. Så han stakk fra timen og jeg fant han igjen på sløyden sammen med andre elever, og da satt den eleven med kniv. Og når jeg kom inn, så er jeg sånn at da kan jeg glemme det som var i stad, da er det sånn: «Hei! Er det her du sitter, ja?». [...] Jeg kom inn fra siden, så han så ikke at jeg kom. Så han satt og spikka på noe bare for å få ut litt aggresjon, og det så jeg jo at han var, har var ikke helt i vater enda. Han hadde ikke senka skuldre. Så var vel en, par tre meter unna han, så sa jeg: «Hei! Er det her du sitter, ja? Så koselig at du fant Martin». Det er en kollega: «Og at han har tid til å prate med deg, det var fint». Så snur han seg på svingestolen, og han tar frem kniven så sier han «jeg vet hvor du bor, og jeg vet at du har ei datter, og jeg kan bruke den her». – Hilde*

Læreren forsøkte en vennlig tilnærming i møte med eleven som hun hadde en uenighet med. Slik jeg forstod henne ønsket hun å opptre som 'den voksne' for å håndtere situasjonen. Eleven responderte med å angripe Hilde personlig, og involverte hennes datter i trusselen. Dette mener jeg gir et bilde på hvordan lærere kan være svært utsatte og sårbare i utførelsen av omsorgsoppgavene. Min tolkning av situasjonen er at Hilde ble utsatt for en *åpen trussel*, ettersom eleven uttrykte klart og tydelig hva han mente (Koren, 2000, s.20). Situasjonen

eskalerte ikke ytterligere, likevel kan en trussel i seg selv oppleves som et overgrep som kan få varige følger. «Jeg kjenner nå at når jeg snakker om det, får jeg svettinger i hendene», sa Hilde under intervjuet. Dette forstår jeg som et uttrykk for at hendelsen har ‘satt seg i kroppen’, ettersom kroppen responderer fysisk på hva hun har opplevd. Hvordan lærere har blitt påvirket av situasjoner med vold og trusler vil jeg ta opp i kapittel 4.3.

### ***Volden lå der***

*Jeg har opplevd det for det forrige kullet vi hadde, da hadde vi vold. Da var det fysisk vold som ble politianmeldelse, og det var vold mot lærere. Da var jeg kontaktlærer i den klassen, så jeg var involvert i det sånn sett. Det var også den psykiske volden, volden lå der. Ikke bare den fysiske, men psykiske, hvis jeg kan kalle det vold, den verbale volden. Det var ikke bare slag, så de andre elevene var veldig redde. Men det var ingen som sa noen ting. Og det tok tid før det kom inn til, jeg vil kalle det i skolen av tiltak, og vi skulle prøve å løse det der på best mulig måte selv. Men det du må gjøre, det er å skrive avviksskjema, du må melde inn saker. Det er et byråkratisk system. Da det ikke hjalp ble politiet kontaktet, for det var slag mot lærere. – Berit*

Denne fortellingen er et eksempel på at flere former for vold kan opptre i et komplekst samspill og berøre flere parter i skolen. Både lærere og elever var utsatt over en lengre periode. Den fysiske volden kan være et uttrykk for *målrettet vold*, med hensikt å skape frykt. Vold mot lærere kan også være eksempel på *feilrettet vold*, ved at lærerne representerer et system og regelverk som voldsutøverene nødvendigvis ikke aksepterer (Koren, 2000, s.20). Min forståelse er at den ‘psykiske’ og ‘verbale’ volden tok stor plass. Det at elevene var redde og tause mener jeg illustrerer voldens påvirkningskraft. ‘Volden lå der’ mener jeg beskriver lærernes maktesløshet i håndteringen av situasjonen. I den sammenheng beskriver Berit et byråkratisk system som ikke fungerer optimalt i møte med problematikken. I kapittel 4.4. vil jeg ta opp hvordan lærerne opplever skolens arbeid mot vold og trusler.

### ***Han holdt henne opp mot veggen***

*Vi hadde en litt skummel episode her i fjor, nå kom jeg på det. Vi hadde en elev som var kjæreste med en gutt på en annen skole, som var i et kriminelt miljø. Og det hadde vært masseslagsmål og masse styr, og hun var dratt med. [...] det var snakk om at hun måtte gjøre det slutt da, var pålagt det fra hjemmet. Det resulterte i at han var veldig sint, og det her var et kriminelt miljø, som var veldig belastet. Vi fikk også vite det at politiet at de ikke så bort fra at han kom til å komme på skolen her for å snakke med henne. [...] Plutselig kommer det ei jente og kakker på døra, som sier «Isabell, du må komme, du må komme! Han er her». Og jeg bare dunder ut, og tenkte når det kommer en representant fra ‘mafia’-miljøet så skal jeg trå forsiktig. Så jeg gikk og kikket, jeg så ingenting. [...] Også tenkte jeg kanskje jeg skal gå inn på jentedoen? Og der var han jo. Og med jenta, for han sto og holdt henne mot veggen, var kjempesint for at hun hadde slått opp. Også tenkte jeg «guri meg», og det var en ganske svær branna av en fyr og da! Så han hadde ført dunka meg ned. Men da måtte jeg bare skru på sjarmen, så sier jeg «du, for det første så må du slippe henne, det er for det første, også blir du med meg, også går vi ut også prater vi litt». [...] Det er så lurt å prøve med den der, for jeg føler at den virker 99 prosent av tilfellene. Og hvis det ikke hadde virket, så hadde jeg måtte fått forsterkninger. Selvfølgelig, vi skulle ha fått han ut, men det var en sånn guffen episode. For da gikk vi jo i dagene før og ventet på ham, og vi gikk i dagene etterpå og. – Isabell*

Dette er et eksempel på at vold og trusler også kan komme utenfra skolen. Slik jeg ser det er det snakk om *provosert vold*, som følge av at den utsatte eleven hadde blitt pålagt å gjøre det slutt med ‘utøveren’. Jeg har valgt å løfte frem denne fortellingen da den inneholder rike

beskrivelser av hvordan læreren opplevde møtet, og hennes håndtering av situasjonen. I dette tilfellet finner jeg lærerens innfall om å gå inn på jentedoen som spesielt interessant. Med utgangspunkt i at kroppen og sansene kan være en viktig del av menneskelige oppfatning og handling, er min tolkning at Isabell fulgte en *magefølelse* for å nærme seg situasjonen. Lærerens beskrivelse av å 'skru på sjarmen' tolker jeg som en strategi hvor bruk av følelser var sentralt for å håndtere den krevende situasjonen. Hvordan lærere håndterer møter med vold og trusler skal jeg belyse nærmere i kapittel 4.2.

### ***Kjenner du pulsen du har nå?***

*Det var en elev som skulle, var i ferd med å angripe en annen voksen, da hadde en kniv. Hehe. Og da var jeg jo nødt til å bare ta å fjerne den. Så jeg bare dro han med meg ned på en benk. Det gikk heldigvis bra, jeg bare satt ved siden av han og bare holdt handen hans på hjertet hans, eller mot hjertet og bare «kjenner du pulsen du har nå?». Jeg kjente den her eleven ganske godt. Det hører med til historien at jeg var kontaktlærer til han, så visste litt hva man kunne gjøre og hva man ikke kunne gjøre. Men da sitter bare å la han kjenne på pulsen sin og «kjenner du hvor giret opp du er nå? Nå må du roe deg ned». – Ingrid*

En trussel med kniv kan tolkes som *ekspressiv vold*, hvor hensikten er å påføre skade. Ingrid klarte å avverge situasjonen ved å agere raskt, og fikk eleven til å kjenne på sitt eget hjerte og puls. Min forståelse er at dette illustrerer en kroppsliggjort tilnærming for å håndtere vold og trusler. Læreren går inn med 'hele kroppen' og bruker berøringssansen for å ta kontroll over situasjonen. Ved å si 'nå må du roe deg ned' markerer også læreren at hun setter tydelige grenser ovenfor eleven. Grenseregulering er viktig i håndteringen av krevende situasjoner, og det kan gjøres på forskjellige måter. Aspektet med grenseregulering blir tatt opp i kapittel 4.2.

Jeg vil trekke frem at de fleste episodene om vold og trusler omhandler gutter. Vogt (2018) har pekt på et fenomen han kaller *svartmaling av gutter*. Fenomenet viser til en ensidig og negativ fremstilling av gutter som 'tapere' i dagens samfunn. Gutter har overordnet sett mer problemer i utdanningssystemet, hva gjelder dårligere karakterer, spesialundervisning og mer frafall (Vogt, 2018, s.187). Med å svartmale gutter risikerer vi å stigmatisere en gruppe, og overse at guttenes mistilpasning i skolen kan være et uttrykk for problemer med skolesystemet og strukturer i samfunnet. Fortellingene belyser også hvordan voldens mange ansikter kan forekomme i skolen. Lærernes møter med vold og trusler dreier seg om både isolerte enkelt tilfeller og langvarige perioder med vold- og trussel problematikk. Det er både snakk om vold mellom elever, og vold mot lærere. De krevende situasjonene kan påvirke én enkelt person, og de også kan påvirke et helt arbeidsmiljø. I kapittelet som følger vil jeg gå i dybden for å søke svar på: *Hvordan håndterer lærerne situasjoner med vold og trusler?*



## 4.2 Lærer med hud, hår og hjerte

På bakgrunn av informantenes uttalelser har jeg valgt å kalle dette kapittelet «*Lærer med hud, hår og hjerte*». Den empirinære overskriften er beskrivende for hvordan lærerne opplever balansegangen mellom å stå i krevende situasjoner, ivareta seg selv og gjøre en god jobb. Gjennom analyseprosessen har jeg identifisert at lærerne har ulike former for *grensereguleringer* for å håndtere situasjoner med vold og trusler.

### 4.2.1 Å ha en sunn distanse

Kunsten med å skape en distanse til tunge og utfordrende situasjoner var noe flere av informantene trakk frem som viktig. Ingrid forteller om hvordan hun med erfaring har lært seg å ha en 'sunn distanse' til det hun møter i jobben:

Jeg har nok lært meg etter hvert å ha en mer sunn distanse, jeg var kontaktlærer med hud og hår på en måte. Jeg har lært meg noen knep for å ikke bli så involvert som jeg var da. Det er jo bra å være involvert, det er jo veldig bra det, men du må på en måte beskytte deg selv.

Å være lærer med 'hud og hår' forstår jeg som en metafor for å leve seg inn, og ha en sterk følelsesinvolvering i arbeidet. At det er 'bra å være involvert' kom frem i fortellingen der Ingrid stanset eleven som truet en kollega med kniv; ettersom hun kjente eleven godt visste hun hvordan hun skulle håndtere situasjonen. Innen interaktivt servicearbeid har tidligere forskning vist at kunder/brukere kan være en viktig kilde til både glede og smerte for den ansatte (Korczynski, 2003; Forseth, 2010). På en side kan det hende at det er den sterke involveringen som gjør at jobben blir meningsfull, og særlig når læreren 'lykkes' i å håndtere de utfordrende oppgavene (Forseth, 2010, s.19). Likevel er min forståelse at en for sterk involvering krever mye av læreren. En måte å tolke Ingrids involvering på er ved hjelp av begrepet 'deep acting', som handler om å endre sine faktiske følelser slik at de samsvarer med de følelsene som er forventet i gitt situasjon (Hochschild 1983, s.55). I konfrontasjon med vold og trusler kan læreren 'styre' sitt emosjonsuttrykk slik at hun fremstår autentisk i det hun tar kontroll over situasjonen. Det er mulig at hun uttrykker ektefølt skuffelse og sympati, da det kan ligge til forventningene. O'Connor (2008) har i sin studie belyst at emosjonelt arbeid blant lærere kan oppleves som personlig krevende. Min forståelse er at det kan være svært anstrengende å leve seg inn i de vonde situasjonene og at det dermed kan være hensiktsmessig å *sette grenser* for å 'beskytte seg selv'.

Ingrid sier hun har lært seg å ha en 'sunn distanse', og jeg forstår dette noe som kommer med erfaring. Hun sier ikke eksplisitt hva hun legger i begrepet 'sunn', hvilket får meg til å tolke denne kompetansen som taus kunnskap. Min forståelse er at den sunne distansen dreier seg

om grenseregulering. En tolkning er at læreren begrenser sin følelsesinvolvering og emosjonsuttrykk for å skape en distanse til krevende situasjoner. Det betyr ikke at læreren ikke lenger er involvert, men at hun muligens kan vise de «riktige» emosjonsuttrykkene uten at hun nødvendigvis identifiserer seg med disse like sterkt. I så måte kan distanseringen tolkes som en form for 'surface acting' (Hochschild, 1983, s. 33). I litteratur om emosjonelt arbeid har 'emosjonell dissonans' blitt brukt for å beskrive hvordan frontlinjearbeidere opplever en forskjell mellom de følelsene en bør vise ovenfor kunder/klienter og de følelsene en har inni seg (Hochschild, 1983; Amble et al., 2003). Hochschild (1983) har i den sammenheng pekt på belastningene av å vise følelsesuttrykk som en ikke føler på et dypere nivå. I dette tilfellet forstår jeg emosjonell dissonans som en viktig form for grenseregulering, som heller kan 'spare' læreren, og hjelpe henne med å håndtere situasjoner med vold og trusler.

Isabell er den informanten med lengst erfaring fra skolen, og hun har også gjort opp noen tanker for hvordan hun har håndtert krevende situasjoner og klart å stå i jobben over flere år:

Du er nødt til å være en stødig voksenperson og mestre jobben din [...] for jeg ser at enkelte som har jobbet her oppe gjennom årene som brenner så gæli, også etter bare tre måneder så ramler de rett sammen også er de syk i to måneder, og så kommer de tilbake å bare brenner som bare juling. Du må fordele det, fordi du skal gå på jobben hver dag, hele året. Og da kan du ikke kaste deg inn i alt, altså du må begrense alt sammen. [...] jeg fant hvert fall fort ut at jeg bryr meg, men jeg fordeler det sånn at jeg holder hele året. For jeg er aldri syk. Jeg er på jobb bestandig, og det handler om at jeg klarer å balansere det.

Min forståelse er at læreren har gjennom mange års erfaring utviklet flere håndteringsstrategier. Jeg vil trekke frem uttrykkene 'du må fordele det' og 'jeg klarer å balansere det' som eksempler på strategier for grenseregulering. Dette kan blant annet dreie seg om å begrense sin følelsesinvolvering, hvilket virker å være helt sentralt for å holde hele året. Å sette grenser for seg selv i møte med elever kan bidra til å bygge en 'buffer' rundt læreren (Forseth, 2010, s.21). Med det forstår jeg at Isabell kan opptre som en 'stødig voksenperson' som bryr seg, uten at det går på bekostning av henne selv ved eksempelvis å føre til emosjonell utmattelse (Isenbarger og Zembylas 2006; O'Connor, 2008). Hochschild (1983) har pekt på at ansatte som identifiserer seg 'for helhjertet' med jobben risikerer utbrenthet. I så måte tolker jeg at kollegaene som 'brenner som bare juling' er et eksempel på hva som kan skje når lærere ikke har lært å sette tydelige grenser.

#### 4.2.2 Du tar på deg en rolle

For å håndtere situasjoner med vold og trusler oppga flere av lærerne at de gikk inn i en rolle: «Når du går inn på en skole, så tar du på deg en rolle, jeg er jo ikke hun Hanna som når jeg er hjemme». Dette sitatet mener jeg fungerer som et bilde på hvordan Hanna 'spiller' forskjellige roller for å tilpasse seg ulike 'opptredener' gjennom hverdagen (Goffman, 1992, s.38). I så måte forstår jeg at Hanna har lært seg å skille mellom henne som privatperson og lærer, og bruker dette rolleskillet som håndteringsstrategi i møte med krevende situasjoner. Hanna ga uttrykk for at det å gripe inn i en voldssituasjon, eller å bli konfrontert med vold er en del av å utføre jobben. I den sammenheng ble 'profesjonalitet' nevnt som et viktig premiss:

Jeg synes at det er en del av det å være lærer, at du er proff og det er jo altså om du er advokat eller lastebilsjåfør, eller sitter i kassa på Rema, så du er jo på jobb når du er på jobb. Det er klart at det, du jobber med mennesker som gjør at du, det er jo noen elever som setter seg langt inn i hjertet, det er det jo. De elevene blir jo der, også når du drar hjem

Lærerrollen handler om å være 'proff' på lik linje med andre yrkesgrupper, og jobben må gjøres uavhengig av hvilke situasjoner som oppstår. Med det forstår jeg at organisatoriske og profesjonelle normer kan ligge som føringer for hvordan læreren opptrer (Fineman, 2000, s.4). Forseth (2010) har pekt på at 'profesjonalitet' kan inngå i grensereguleringen ansatte har både ovenfor seg selv og i møte kunder, eller i dette tilfellet elever. Selv om Hanna gir uttrykk for at det ikke er vanskelig å være proff i jobbsammenheng, stiller jeg spørsmål om det er 'nok' for å håndtere, og ikke minst bearbeide situasjoner med vold og trusler. Informanten kom inn på at det å jobbe med mennesker har sine følger, 'noen elever setter seg langt inn i hjertet'. På en side kan dette utsagnet forstås som en metafor for hvordan hun har utviklet en stor omsorg for sine elever, og i så måte blir jobben med henne hjem. Omsorgsaspektet kan være en viktig del av hennes profesjonsutøvelse, og kan være en viktig motivasjon for å fortsette i læreryrket (O'Connor, 2008, s.125). En annen måte å se utsagnet på, er å tolke det bokstavelig. Ved å innta en sensorisk og affektiv tilnærming av utsagnet, tar jeg hensyn til informantens kroppsliggjorte erkjennelser, og bruke disse til å forstå menneskelig oppfatning, erfaring, handling og mening (Pink, 2009; Gherardi, 2018; Strati, 2007). Slik hun beskriver det selv 'elevene blir jo der'. Med det forstår jeg det som at jobben er en del av Hannas levde erfaringer, og sitter dermed 'i kroppen':

*«Jeg tenker at det, ja, det tar jo masse plass sånn, men samtidig så er det en del av meg da. Jeg føler ikke at jeg, jeg ville ikke hatt det noe annerledes. Det gjør at det betyr noe da».*

Jeg forstår at læreryrket, og særlig det å jobbe med elever har blitt en del av Hanna, og er dermed noe hun ikke kan løsrive seg helt fra i det hun forlater skolen. Læreren kan bruke den profesjonelle rollen som et 'skjold' for å håndtere situasjoner med vold eller trusler, men likevel kan hendelser og mennesker bli sittende igjen. Andreas trakk også frem aspektet med å skifte roller som en viktig egenskap i læreryrket:

*«Noen ganger må du bare ta på deg en maske. For du må klare å skille litt, de andre elevene skal lære det de skal. Så jeg tror det må man nok lære seg til, å skifte litt roller gjennom dagen».*

Maskemetaforen mener jeg er et interessant bilde på hvordan lærere sette grenser for egne følelser for å kunne utføre jobben sin. Det er tilsynelatende mange situasjoner læreren må tilpasse seg, hvilket krever hyppig rollebyttning. Min antakelse er at masken kan fungere som en god strategi der og da, men at den kan undertrykke ubehagelige opplevelser som læreren senere bør bearbeide når han/hun får mulighet til å 'ta av' masken. Etter konfrontasjon med vold eller trusler kan læreren oppleve et overskudd på negative følelser, som han helst ikke skal vise ovenfor elevene (Amble et al., 2003, s.49). I så måte kan masken være et uttrykk for emosjonell dissonans, som vil kreve mye av læreren å opprettholde. Med det ønsker jeg å få frem dobbeltheten med å skifte roller. Det kan være praktisk å bruke den profesjonelle lærerrollen som et skjold, men opplevelsene av de krevende møtene kan bli sittende igjen.

Lærerne forteller at både personer og hendelser har gitt varige inntrykk, hvilket ble fremstilt som en del av det å jobbe med mennesker. I så måte hender det at jobben følger med hjem. Hvor dypt det stikker varierer fra person til person, for noen oppleves jobben innimellom altoppslukende. Andreas forteller:

Når du er lærer så har du egentlig aldri fri. Altså du, noen ting klarer du på en måte å legge fra deg på jobb, men når du jobber med folk, det gjelder jo ikke bare lærerne, så vil du ha noe med hjem. Og når det er sånne vanskelige saker, om det er mobbing eller om det er elever som sliter på andre måter så er det som ligger og kverner bak i hodet. Etter hvert får du mer erfaring så klarer du kanskje i større grad å koble av, men det ligger alltid der. Og i de verste tilfellene så er det som at du sliter med å sove, eller at du våkner opp og tenker på «Hva kan du gjøre? Hva skal du gjøre?» Sånn at det påvirker deg, det gjør det.

Andreas opplever at han aldri har fri. Han skiller riktig nok mellom ulike arbeidsoppgaver, og hvorvidt han kan legge det fra seg på jobb. At enkelte saker 'ligger og kverner bak i hodet' forstår jeg som et uttrykk for hvordan opplevelser og møter med ulike skjebner har 'satt' seg i kroppen, og som kroppen responderer deretter. For Andreas har kverningen preget nattesøvnen, og satt på spissen kan jobben gå utover hans fysiologiske behov. Søvnløshet kan gi andre plager som konsentrasjonsvansker, stress og utmattelse, som i sin tur kan føre til

sykefravær (Koren, 2000, s.19). I så måte ser jeg at et økende arbeidstrykk i kombinasjon med å stå i krevende situasjoner med vold og trusler kan få både individuelle og samfunnsmessige konsekvenser.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse at ulike former for grenseregulering er viktig for lærernes håndtering av vold og trusler i skolen. Grensereguleringen kan handle om å sette grenser mellom jobben og livet utenfor, grad av elevkontakt og involvering, samt å sette tydelige grenser i møte med andre. Selv om lærerne håndterer situasjoner med vold og trusler der og da, viser det seg deres opplevelser av samhandlingen med elevene kan påvirke dem og følge med hjem.

### 4.3 Det sitter i kroppen en stund

Med dette kapittelet vil jeg belyse hvordan lærerne har blitt påvirket av situasjoner med vold og trusler. Med utgangspunkt i en sensorisk og affektiv tilnærming til datamaterialet har jeg rettet blikket mot hvordan kroppen er en del av lærernes levde erfaringer. Jeg har valgt å fokusere på hele mennesket, både de 'tause', samt de fysiske og psykiske reaksjonene. I den sammenheng ønsker jeg å belyse hvordan sansene og kroppen er en viktig del av lærernes fortellinger, og dermed en sentral kilde til å forstå hvordan de har blitt påvirket av deres opplevelser (Strati, 2007; Pink, 2009; Gherardi, 2018).

#### 4.3.1 Etterpå kom reaksjonen

Et aspekt som har gjort seg synlig i datamaterialet er en forskjell mellom lærernes reaksjoner i *øyeblikkets hete*, og reaksjonene som kom da de fikk situasjonen *på avstand*. Flere lærere oppga at de opplevde å bli 'rolig' eller 'fokusert' under konfrontasjon med vold og trusler, mens andre og kraftigere reaksjoner meldte seg i etterkant. Hildes fortelling er et eksempel på dette. Hun forteller om en situasjon som utspilte seg på et grupperom med en elev som hun hadde brukt lang tid på å opparbeide et tillitsforhold til. Det hører med historien at eleven hadde en vanskelig hjemmesituasjon, hvilket kunne føre til sterk fortvilelse og utagering.

Hen var så frustrert og fortvilt, og hen reiste seg og bekk opp pulten, og begynte å kaste pennal, stoler og bøker rundt seg. Og da ble jeg bare sittende med hendene i fanget [...] og jeg husker at jeg tenkte det, jeg ser for meg rommet, gardinene, alt innpå der, og «nå må jeg bare sitte her å være helt i ro, for at hen kaster ikke på meg allikevel».

Jeg finner det interessant hvordan Hilde gjengir detaljene fra hvordan episoden utspilte seg. Hun beskriver ikke bare hva hun så rundt seg den gang, men klarer til og med se for seg rommet i det hun forteller. Det kan virke som at det visuelle har satt seg, og gjort et inntrykk på henne. I så måte forstår jeg at synssansen kan fungere som et verktøy i det hun forsøker å tolke situasjonen nå i ettertid (Strati, 2007, s.62). Når jeg lever meg inn i hennes fortelling kan det også legges til et lydbilde fra episoden. Hørselssansen vil sannsynligvis ha plukket opp lyden av gjenstander som blir kastet og slengt rundt i rommet. Med dette ønsker jeg å få frem at informantens måte å fortelle på, vitner om hvordan sanseapparatet kan utgjøre en viktig del av hennes opplevelse (Strati, 2007; Pink, 2009; Gherardi, 2018). Sansene gjør oss oppmerksomme på hva som skjer rundt oss, men kan også 'lagres' i kroppen og bringe opplevelsen tilbake.

Hilde var overrasket over at hun hadde 'evnen' til å forholde seg rolig i situasjonen. I fortellingen kom det frem at eleven var frustrert og fortvilet, og min tolkning var at hendelsen

var et uttrykk for *tilfeldig og ekspressiv vold*. I førstnevnte ligger det at volden har blitt rettet mot en rekke utvalgte objekter (pennal, pult, stoler) og rammer Hilde da hun 'tilfeldigvis' er tilstede. Den ekspressive delen viser til voldens hensikt, som er å påføre skade som et uttrykk for frustrasjon eller raseri (Koren, 2000, s.19). Lærerens innfall til å 'holde seg i ro' kan tolkes som en magesfølelse, et uttrykk for at hun visste at utageringen ikke var rettet mot henne. Som hun selv sa «*hen kaster ikke på meg allikevel*». Jeg spurte Hilde hva hun handlet etter i en slik situasjon:

Du, det har jeg tenkt mye på selv også. Hva er det som gjør til at jeg klarer å være så rolig i situasjonen? For i utgangspunktet, sånn som jeg var da jeg var liten, så var jeg jo snarsint. Jeg eksploderte, alle pluggene tente med en gang. Men da var det meg det gjaldt. Når det er ungdommen her det gjelder, så tror jeg at jeg klarer å forstå litt hva som skjer i kroppen deres. Og pappa var alltid rolig mot meg. [...] det er noe som slår inn, at det er lurt å være rolig, ikke eksplodere med de andre. Og det tror jeg er ryggmargsrefleks, som han pappa gjorde som slår inn, for han var bare rolig.

Læreren klarer 'å forstå litt hva som skjer i kroppen' til ungdom som er frustrert og utagerer med voldelig atferd. Hun var 'snarsint' som barn, og stiller seg derfor undrende til hvor den rolige responsen hennes kommer fra. Slik jeg ser det, bruker Hilde egne erfaringer av frustrasjon og sinne som hun opplevde som barn, som en slags referanseramme i det hun tolker sin egen atferd og rolle i møte med elevene (Panayiotou, u.å., s.2). Ved å ha kjent på frustrasjon på kroppen selv, kan Hilde ha tilegnet seg en forståelse for hvilken rolle og opptreden som er 'fornuftig' i møte med voldelig atferd. Reaksjonen beskrives som en 'ryggmargsrefleks', som hun troligvis har 'arvet' av sin pappa. Min tolkning er at hun har internalisert hans rolige respons, og ryggmargsrefleksen har dermed blitt en del av hennes håndteringsrepertoar i det ting er i ferd med å eskalere.

I foregående avsnitt har jeg forsøkt å få frem hvordan lærerens reaksjon var under konfrontasjonen med voldelig atferd. Videre undrer jeg hvordan situasjonen påvirket henne? Selv om Hilde klarte å forholde seg rolig i situasjonen, viste det seg at sterke reaksjoner meldte seg i etterkant:

Etterpå kom reaksjonen. Det kunne den gjøre. Hahaha. Ja, når jeg kom ut og var alene, for jeg anså ikke det der som en tøff episode i og med at jeg klarte å være rolig der. Når jeg kom hjem på kvelden etterpå, og datteren min hadde lagt seg. Da fikk jeg reaksjonen. Da begynte jeg å skrike. For jeg syntes så synd på hen. Og da kom den uroen min med, hva var det jeg sa? Hva var det jeg gjorde som gjorde til at hen tipla? Men det gikk over det og.

Til tross for at Hilde ikke anså hendelsen som en 'tøff episode', virket det som at hun likevel ble påvirket av det hun opplevde. Informanten ler i det hun forteller om det jeg forstår som

ganske ubehagelige og tunge følelser. Latteren kan tolkes som at hun bruker humor for å distansere seg fra de vonde følelsene. Tidligere forskning om møter med vold på arbeidsplassen viser at de fleste vil oppleve en eller annen form for kroppslig reaksjon, og én tendens er at reaksjonen først melder seg i ettertid (Koren, 2000; Skåland, 2016; 2018). Reaksjonene til Hilde kom til uttrykk da hun kom hjem, gjennom tårer og indre uro. Det kan tolkes som at opplevelsen har 'forplantet' seg i både kropp og sinn. Grublingen og de kroppslige reaksjonene tolker jeg som et signal om et behov for å snakke ut om opplevelsen. Selv om det oppleves som overkommelig å stå i situasjonen der og da, kan det ta tid før det 'fordøyes'. Å motta tilstrekkelig hjelp er sentralt for å bearbeide reaksjonene som følge av en volds- eller trusselsituasjon, og helt nødvendig for at de vonde følelsene skal avta (Koren, 2000; Skåland, 2016; 2018).

#### 4.3.2 Adrenalinet pumpet

Ingrid beskriver også forskjellen mellom å stå i konfrontasjon med vold, til hva hun kjente på i det hun fikk trekke seg tilbake. De to følgende utsagnene viser til to episoder. I den første situasjonen gikk Ingrid inn i en slåsskamp mellom to gutter, og lyktes i å avverge situasjonen med å brøle. I den andre hadde hun stanset en elev som truet en annen ansatt med kniv. Ingrid forteller:

Man blir veldig fokusert, hvert fall kjente jeg på det i de to situasjonene der, så blir man veldig sånn «okei, her må man bare handle». Rekker ikke å tenke så mye på, altså man vurderer jo risiko, man gjør jo det, men man må jo gjøre noen ting. Ja, så jeg er ganske rolig i situasjonen der.

Det å bli 'fokusert' og 'rolig' er reaksjoner som bærer likhetstrekk med Hildes innfall om 'å beholde roen'. Å vise utad at en er rolig, kan betraktes som en strategi for å skape et inntrykk av at en har kontroll ovenfor situasjonen til den/de som står til ansvar for den voldelige handlingen. I lys av Goffmans (1992) teoretisering av sosial interaksjon, kan hennes rolige opptreden tolkes som inntrykksstyring hvor hun skjuler mulige svakheter som usikkerhet og frykt. Begge situasjonene utspiller seg 'frontstage', altså i offentligheten og med publikum tilstede. I så måte er min tolkning at læreren fremhever sider som speiler autoritet og kontroll for å unngå at situasjonene eskalerer ytterligere.

En annen tolkning er at læreren bruker følelser i konfrontasjon med vold (Hochschild, 1983, s.7). Det å være rolig og behersket kan være et uttrykk for å fremkalle 'riktige' følelser for å håndtere situasjonen, hvilket hjelper læreren til å bli skjerpet og fokusert. Å bruke følelser for å snu ubehagelige situasjoner har blitt nevnt som en mestringsstrategi i flere studier av frontlinjeansattes møter med krevende kunder og klienter (Amble et al., 2003; Forseth,



2002b). Amble et al. (2003) og Forseth (2010) har i den sammenheng vist til at det å klare å takle en problematisk episode kan være en kilde til både arbeids glede og mestringsfølelse for den ansatte.

Følgende utsagn tyder på at hendelsene har påvirket Ingrid:

Jeg husker spesielt etter den episoden hvor jeg avbrøt den slåsskampen, da hadde jeg en lengre samtale med min avdelingsleder, og det var veldig okei. For det, adrenalinet pumpet jo. Selv om jeg var rolig i situasjonen, så var jeg ikke rolig etterpå. Så da var det greit å få snakke med noen.

De kroppslige reaksjonene endret uttrykk, fra under til etter konfrontasjonen. Roligheten hadde blitt byttet ut med urolighet og pumping av adrenalin. Samtalen med avdelingslederen forstår jeg foregår på en 'backstage', hvor Ingrid får mulighet til å puste ut, og ta av 'masken' fra hennes opptreden i møte med voldssituasjonen. Å få hendelsen på avstand forstår jeg kan hjelpe læreren i å bearbeide opplevelsen og reaksjonene, som potensielt kunne ha blitt sittende igjen i kroppen (Koren, 2000; Forseth, 2005).

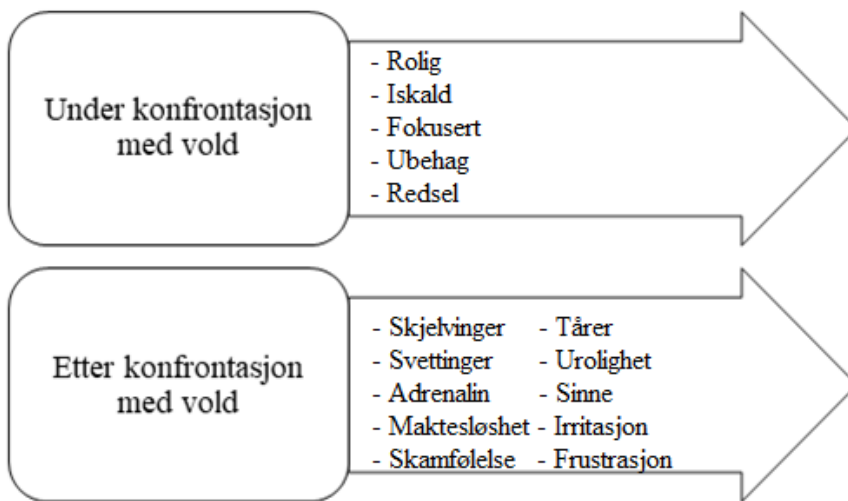
At ubehagelige opplevelser kan sette seg i kroppen var noe Ida hadde kjent på. Dette i sammenheng med episoden hvor en elev fra en annen skole hadde plutselig møtt opp på hennes arbeidsplass og truet en annen elev:

Opplever jo at det sitter i kroppen en stund. Du går liksom og kikker deg litt over skuldra for å se om det kommer noen i dag, men samtidig så er det jo sånn at slike ting skjer, og slike hendelser kan oppstå. Man må på en måte bare «shake it off», og gå videre.

Ida sier at hun gikk og så seg over skuldrene i dagene etter episoden. Det kan være et eksempel på at hun ikke har bearbeidet hendelsen og bærer den med seg, hvilket kan ha ført til en underliggende frykt for at noe liknende skal skje igjen. Potensielt kan dette bli et stressmoment og et hinder i arbeidshverdagen (Koren, 2000; Skåland, 2016). Informanten fortsetter med at en bare må «*shake it off*», eller riste hendelsen av seg å gå videre. Likevel spør jeg meg om det er så enkelt? For enkelte kan det hende at det er bare å riste det av seg, men det er vanskelig å ta det bokstavelig. Det kan være et uttrykk for en forsvarsmekanisme, ettersom lærerhverdagen er hektisk må det vonde fortrenses for å klare å henge med. «*Shake it off*» kan i så måte være et uttrykk for at håndtering av voldelige hendelser er et underkommunisert tema, og på et organisatorisk og strukturelt plan; et uttrykk for en skole som er i utakt. Dette vil jeg diskutere videre i kapittel 4.4.

I beskrivelser av hva som forekom under konfrontasjon med vold og trusler, kom det frem at flere av informantene opplevde å bli *rolig*, *iskald* eller *fokusert*. Mens andre reaksjoner meldte

seg først i etterkant, som *skjelvinger, pumping av adrenalin og tårer*. Disse funnene har jeg presentert i en modell.



**Figur 2.** Kroppslige reaksjoner under og etter konfrontasjon med vold

Jeg har utviklet modellen på bakgrunn av eksempler på kroppslige reaksjoner som fremkom i datamaterialet. Hensikten med modellen er at den skal bidra å visualisere likhetene og forskjellene av hvordan lærerne har blitt påvirket av situasjoner med vold og trusler. Pilene som peker bortover indikerer at det kan være både personlige og samfunnsmessige konsekvenser som følge hvordan lærerne har blitt påvirket. Mine funn viser at mange følelser og reaksjoner kan opptrer i et komplekst samspill. Jeg vil presisere at det ikke er enten eller, men heller kan reaksjonene flyte over i hverandre.

#### 4.4 Du skal ikke sitte med det alene

Vold er ingen privatsak. Hendelser knyttet til vold angår samtlige som jobber i skolen (Utdanningsforbundet, 2017). Som en del av masterprosjektet har jeg vært nysgjerrig på hvilke praksiser som finnes rundt om på de ulike skolene i møte med voldsproblematikk og oppfølging av lærere. Jeg spurte derfor om det finnes tydelige og lett tilgjengelige handlingsplaner mot vold og om hvilken oppfølging får lærerne i etterkant. Med dette kapitlet vil jeg belyse hvordan lærerne opplever skolens arbeid mot vold og trusler. I det ligger skolens praksis i henhold til forebygging, oppfølging og ettervern. Etter nøye gjennomgang av datamaterialet har jeg identifisert tre ulike praksiser som går igjen på skolenivå og som blir beskrevet i neste del.

##### 4.4.1 Faste rammer, forebygging og forutsigbarhet

Det første funnet er et eksempel på en praksis hvor det jobbes aktivt for å ivareta og opprettholde et godt arbeidsmiljø, som inkluderer et bevisst arbeid mot vold og uartig atferd. Med 'uartig atferd' menes først og fremst lekeslåssing og ufint språk. I datamaterialet fremkom det at enkelte skoler har tydelige rammer, hvilke er implementert som arbeidsmiljøtiltak for både lærere og elever til å følge. Forebygging er et viktig stikkord, som bør ligge til grunn for skolens og lærerens praksis:

Selv om man ikke har hatt problemer med det, samme sånn som at vi ikke har store problemer med mobbing heller, men det betyr ikke at vi ikke må være bevisste og jobbe kontinuerlig med det. Forebygging av det er minst like viktig, tenker jeg da.

Andreas forteller at han ikke har opplevd store problemer med vold eller trusler på skolen siden han ble ansatt. Likevel er dette et tema som tas opp på skolen. Hans erfaring tilsier at et trygt skole- og arbeidsmiljø krever innsats. Jeg forstår det som et langsiktig prosjekt som må settes på dagsorden av skoleledelsen. Forebygging blir nevnt som tiltak, og jeg har fått innsikt i at skolen har innført et program med målsetting om å utvikle og opprettholde et godt sosialt- og faglig miljø. Med programmet følger det tydelige retningslinjer hva gjelder rutiner og atferd, og lærerens rolle som klasseleder blir vektlagt. Programmet skaper faste rammer i arbeidshverdagen, hvilket oppleves positivt for de ansatte. Isabell hadde følgende å si om programmet: *«Det har vært en sånn støtte og ramme, for da er det sånn at alle sammen skal følge det. Og da blir det ikke opp til den enkelte lærer, hvor en er litt 'kul' og en annen litt 'streng'»*. Programmet blir omtalt som en 'støtte', og jeg får inntrykk av det er viktig for hennes yrkesutøvelse at de har en felles plattform å handle ut i fra og for å sette grenser. Jeg forstår programmets virkning som tosidig; for det første skaper den trygghet for den enkelte

læreren, forsvarer hennes handlinger og rolleutøvelse som en tydelig klasseleder. For det andre skaper den klare forventninger og forutsigbarhet for elevene.

I henhold til voldsproblematikk, sier Isabell at de har vært heldige sammenliknet med et par andre skoler i samme kommune, men hun tar det ikke for gitt at hennes arbeidsplass har det slik: «*Vi har det så rolig her, vet du. Så vi driver og banker i bordet hver dag*». Slik jeg forstår Isabell anerkjenner hun at vold ikke er en utbredt problematikk på deres skole, men det overlater de ikke til tilfeldighetene. Ida som jobber på samme skole trekker frem en annen side ved forebyggingsarbeidet:

Det handler om å bygge alle mulige relasjoner i fredstid [...] Mens eleven er rolig. Det handler om å forklare og være tett på dem slik at du ser utbruddet før det kommer. Hvis at du har en elev som vi vet er utagerende, så legger vi opp til at den eleven ikke skal komme i den situasjonen i utgangspunktet.

Å opprettholde et trygt arbeidsmiljø handler om å være forut. 'Fredstid' er en interessant betegnelse, og jeg tolker at det viktige arbeidet med relasjonsbygging må foregå mens det er en 'harmonisk' tilstand mellom ansatte og elever. Ifølge lærerne inngår dette arbeidet i de daglige møtene i klasserommet, gangene, skolegården og kantina. Dersom lærerne først har vært utenfor en ubehagelig situasjon, virker det som at arbeidsplassen til Isabell, Andreas og Ida har en kollegial forståelse om at 'du skal ikke sitte med det alene'. Andreas opplever at han har god støtte i sitt kollegium:

Det synes jeg vi er ganske flinke til her, og at ikke du blir stående alene med slike saker, at du kobler på rådgiver, at du hjelper kontaktlæreren, for det er jo kontaktlæreren sitt ansvar også, men det er jo støtte hverandre da er viktig. For det er tøffe saker innimellom.

Lærerne finner støtte i hverandre, og de har en kultur for å involvere hverandre ved behov. Det kan tolkes som at de har etablert en *gruppesolidaritet*. Både Hochschild (1983) og Forseth (2005) har skrevet om gruppesolidaritet innen serviceyrker. Gruppesolidariteten kan ha to mulige utfall; moralen blir forbedret, følgelig arbeidsytelsen. Eller den kan bli grunnlag for å dele nag mot kunder. I denne sammenhengen forstår jeg gruppesolidariteten som noe positivt. Ved å dele erfaringer fra krevende situasjoner kan lærerne finne felles løsninger, og eventuelt foreslå organisatoriske tiltak. Dette kan komme den enkelte til gode, i tillegg til å styrke skolen som institusjon i møte med voldsproblematikk. Skåland (2016;2018) viser til at lærere ikke opplever å få støtte fra kolleger, hvilket kan ramme hardt og være et hinder for å bearbeide de krevende hendelsene.

#### 4.4.2 Uskrevne regler

Det andre funnet i henhold til skolens praksis i møte med voldsproblematikk viser at lærerne ikke er orientert over hvilke handlingsplaner som finnes. I enkelte tilfeller har skolen en praksis de følger, men som ikke er nedfelt eller omtales som 'uskrevne regler'. Jeg vil poengtere at mangel på nedfelte planer ikke utelukker at skolene driver med annet viktig forebyggende arbeid.

I det jeg stilte Hilde spørsmål om hvilke handlingsplaner de har på hennes arbeidsplass, virket hun overrasket:

Eh, oi! Vi har jo en handlingsplan for mobbing og vi har aktivitetsplaner som vi setter til verks når det er ting som skjer. Eh, vi har, om det er? Guri meg, det er nesten flaut at jeg ikke kan svare på det. Men jeg er ganske sikker på at det ligger noen føringer for hvordan vi skal takle vold, ja? Men det er ikke det ligger noen handlingsplaner der, nei. Det har jeg ikke tenkt på, at vi burde ha hatt.

Utdraget viser at Hilde ikke er helt orientert over hvilke planer skolen har i henhold til vold. Skolen har derimot handlingsplan for mobbing, og i så måte forstår jeg at i visse tilfeller kan det være et uklart skille mellom hva som betraktes som 'vold' kontra 'mobbing'. Det tenkes at det er noen likheter i handlingsgangen, men jeg forstår vold og mobbing som to forskjellige tematikker. At det er 'nesten flaut' at Hilde ikke kan gi et tydelig svar tolker jeg som et uttrykk for at det er mangler ved skolens opplæring knyttet til håndtering og videre oppfølging. Jeg tolker en tvetydighet i hennes svar om at 'det ligger noen føringer for hvordan vi skal takle vold?' og at 'det ligger ikke noen handlingsplaner der'. Til tross for at informanten ikke kan gjøre rede for konkrete handlingsplaner, har skolen en viss praksis de følger i møte med voldsproblematikk:

Men, praksisen vår er jo at hvis det er noen som har utøvd vold, så blir de tatt inn til samtale [...] Så det er litt sånn uskreven regel. Ja. Også blir det fulgt opp etterpå. Det er praksisen. Men jeg tror ikke det står nedfelt i noen plan.

Praksisen blir beskrevet som en 'uskreven regel', hvilket jeg tolker som at håndtering av vold er et underkommunisert tema på arbeidsplassen. Jeg forstår praksisen inngår som taus kunnskap og for en nyansatt vil det kunne være svært utfordrende å stå i en voldssituasjon uten å ha noen klare rammer å forholde seg til.

Andre informanter oppga at de har handlingsplaner, det betyr likevel ikke at de er trygge på hva de skal gjøre under eller etter konfrontasjon med vold. En av lærerne sier at de har vært gjennom rutinene, og legger til: «men det er ikke under huden tror jeg, nei». Dette tolker jeg som at håndtering av vold ikke er 'kroppsliggjort kunnskap', og at det foreligger en usikkerhet

blant de ansatte i møte med tematikken. Dette kan være et uttrykk for at flere skoler ikke har gitt tilstrekkelig opplæring i henhold til forebygging og håndtering av voldssituasjoner, slik det heter i Arbeidstilsynets forskrifter (Forskrift om utførelse av arbeid, 2017, § 23A-1). Dette til tross for at lærere er blant de mest utsatte yrkesgruppene, og særlig med hensyn til både de personlige og samfunnsmessige konsekvensene som kan følge hvis en først har blitt utsatt for vold og trusler.

#### 4.4.3 Lurer på hvor det blir av oppfølgingen

I henhold til skolens arbeid mot vold og trusler, var et tredje funn at flere av lærerne har opplevd mangelfull, eller ingen oppfølging i ettertid. Det kan oppleves som belastende, frustrerende og ensomt og stå i det alene.

På Øyvinds tidligere arbeidsplass var vold og trusler en mer utbredt problematikk. Vold skjedde i forbindelse med rusproblematikk, av elever som har vært utsatt for store traumer og av mindre gjenger. I enkelte tilfeller ble vold brukt som et middel for å oppnå makt:

Den påvirkningen de har, for de får sånn makt over voksne. Det skremmer meg at en 15 åring kan sitte å ha makt over situasjonen, når det som er gjort er så galt. Og ingen anger, ingenting [...] det at ungdom som et virkemiddel for å nå gjennom for å vinne gjennom med sine ting.

[...] For vi var ganske maktesløs altså. For det her enhetskoleprinsippet og det her prinsippet om at alle barn skal inkluderes i grunnskolen, det er ganske sterkt. Det er jeg glad for at det er, det er jeg stolt over at vi er i Norge, men at det skal så mye bevis til for at det skal få konsekvenser, det er jeg litt overrasket over.

Denne skildringen mener jeg er et tydelig eksempel på *målrettet vold*, der utøverne har som formål å skape frykt og oppnå makt (Koren, 2000, s.19). I møte med denne type vold er min forståelse at grensereguleringer ikke er nok for å håndtere situasjonen. Elevene tillater seg å skride over en grense som frarøver lærernes posisjonsmakt og gjør de 'maktesløse' i så måte. Slik jeg ser det er dette et sammensatt problem. Læreren adresserer blant annet dobbeltheten ved enhetskoleprinsippet i Norge. På den ene siden er det et viktig prinsipp som skal sikre alle barns inkludering i grunnskolen, men på den annen side kan lærerens posisjon i skolen bli svært sårbar i møte med elever som har store utfordringer. I Sverige har Mikael Arevius uttalt at skolen må omstruktureres for å kunne håndtere 'truende' elever. Med andre ord må skolen tilpasse seg det samfunnet vi lever i. Arevius etterlyser riktig kompetanse for å håndtere store sosiale problem. Politi og sosialarbeidere nevnes som nødvendig kompetanse. Slike tiltak kan være starten på re-profesjonalisering av læreryrket, der lærerne får gjøre det de er utdannet til (Arevik, 2017).

Trusler om vold er en del av voldsbildet, som lærerne oppgir å ha møtt gjennom sitt arbeid i ungdomsskolen. Øyvind forteller at han har blitt truet av elever ved flere anledninger. For noen år tilbake hadde han inspeksjon ute i skolegården, og var i ferd med å stanse en snøballkrig. En av elevene, som ble beskrevet som «en svær og røslig type», responderte på tilsnakket med å gå opp i ansiktet til Øyvind og ba han om å «roe seg ned». Hvis ikke skulle han «få en på tygga». Øyvind reaksjon var å bli stående helt stille, og han beskrev det som et instinkt som dyr ofte har når de sanser fare. Det var ikke bare hendelsen som ga et sterkt inntrykk, men også den mangelfulle oppfølgingen:

Jeg kjenner jo det, det er faktisk heftig for da var jeg redd altså. Og lei meg. Faktisk altså. For sånne opplevelser gjør jo at du blir, du blir, det er veldig mange sterke følelser i etterkant. Lei meg, sint, irritert, ja. Lurer på hvor det blir av oppfølging, ja. Og det tror jeg kanskje [...] det er en av de utfordringene jeg tror vi kanskje har lite grann i skolen egentlig, og det er at veldig mange lærere blir utsatt for det her, men det er en opplevelse av å ikke ha noen kanal å si det fra til. Og det er en forferdelig plass å være.

Utsaget viser at det er mange reaksjoner som kan sette seg i kroppen etter konfrontasjon med vold, men kanskje viktigere understreker det behovet for å bearbeide disse. Øyvind stiller spørsmål til hvor det blir av oppfølgingen, og beskriver det som 'en forferdelig plass å være'. Han hadde det ikke det bra mot slutten på sin tidligere arbeidsplass: «*Arbeidssituasjonen min begynte etter hvert å bli ganske uoverkommelig for meg*». Mangelfull oppfølging kan føles som et svik, men mer alvorlig kan det få langvarige følger. Øyvind har i dag byttet jobb og forteller hvordan han opplevde det: «*Det var ikke ønskelig, det var ikke noe jeg jublet for, for å si det sånn. Men jeg måtte for å overleve som arbeidstaker rett og slett*». Å ha blitt utsatt for vold og trusler kan gi nederlagsfølelse. Skåland (2018) har pekt på elevvold som et tabubelagt tema, og hvor mangel på støtte kan gå hardt inn på læreren. Sykdom, fravær og avgang fra arbeidslivet er noen følger som kan påvirke den utsatte. (Koren, 2000; Skåland, 2018). Informanten ønsket å understreke at det var flere forhold som påvirket hans valg:

«*Det var egentlig det som var totalpakken, også var det jo det der oppå [...] med alle de truslene og volden, og vanskelige situasjonene som gjorde det helt uholdbart å være der*».

Øyvinds historie forstår jeg som et uttrykk for at vold i skolen kan forstås som et samfunnsproblem. Hendelsene han har vært utsatt for påvirker ham i sitt privatliv, han som fremtidig arbeidstaker og det påvirker arbeidsplassen som mister en av sine ansatte. Dette er et eksempel på at mangelfull, eller fraværende oppfølging, kan få alvorlige konsekvenser både på individ- og samfunnsnivå. Det er flere eksempler på manglende oppfølging i mitt datamateriale:

Det er jo klart, har du opplevd noe voldsomt så er det jo rom for å, da ivaretar man jo[...] Så det opplever jeg jo at de gjør. Men at det er et veldig bra ettervern, kall det det da, det er det jo ikke. Sånn, da må du be om det selv.

Flere av informantene oppga at det ikke alltid er systematisk oppfølging og debrief i etterkant av en krevende hendelse. Det virker som at lærerne må ta ansvar for å få hjelp og oppfølging selv. Manglende støtte og oppfølging fra rektor og skoleledelse var også et sentralt funn i Skålands (2016) doktorgradsavhandling. Én av lærerne i avhandlingen oppga at mangel på støtte fra rektor og kolleger var årsaken til at han forlot læreryrket.

Flere hendelser med vold i skolen har ført til mye mediafokus. Hyppige medieomtalelser har også ført til at foresatte plukker det opp, og responderer der etter. På bakgrunn av bekymringer har flere foresatte tatt ut barna sine fra ulike skoler, og bruker media for å uttrykke misnøye med håndteringen av voldsproblematikken. I den sammenheng reagerer Berit på hvordan lærerens stemme blir undergravd oppi det hele:

Hvor er lærerens stemme? [...] hvilken rolle har læreren? Hvor er den stemmen? Hvem er det som hører på den? Og hvordan blir en hørt? Og der har det skjedd noen ting. For det var kun når det kom foreldre inn, og det synes jeg er merkelig. Det her begynner jo egentlig å undergrave lærernes, da bruker jeg 'autoritet'. Både i og utenfor klasserommet, for det er ikke sånn det skal være. For det er faktisk en leder på mikronivå av høyeste grad, en lærer. For han har jo, det er jo et speilbilde av samfunnet en har fremfor seg, og elever av ulike typer

Utsagnet tolker jeg som et uttrykk for at det har skjedd en maktforskyvning i disfavør lærerne. Lærerne forstår jeg som «frontlinjearbeidere» som ofte befinner seg fremst i rekken i møte med vold, og som vi har sett har de kjent disse møtene på kroppen. Som informanten peker på blir ikke lærerens stemme hørt i sammenheng med problematikken. Satt på spissen har læreren i visse tilfeller mistet sin makt og autoritet over sitt eget arbeidsforhold.

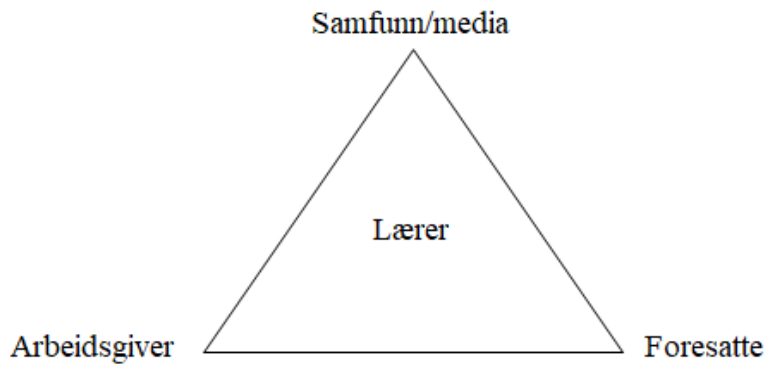
Ida er også kritisk til medias fremstilling av situasjonen i skolene:

Jeg er veldig lite fornøyd med mediaomtalen som skolene får [...] da de slår alle under én. Jeg så NRK var ute med at skolene skaper tapere, da blir jeg fly forbanna [...] det skaper misnøye, og det skaper en forventning, og gjør jo at noen foreldre som nå har elever på 7. ringer hit og spør «hvordan er det hos dere?»

Idas misnøye mener jeg er et eksempel på ringvirkningene av mangelfull oppfølging og forsømmelse av lærerens stemme og rolle. Jeg forstår det som at media og foresatte får en økende rolle som arbeidsmiljøfaktorer. Min forståelse er at lærernes arbeidsforhold blir påvirket av faktorer både innenfra og utenfra skolen. Jeg har valgt å fremstille disse forholdene i en *forhandlingstrekant*, som illustrerer dette samspillet læreren må forholde seg



til. I utarbeidelsen har jeg vært inspirert av Forseths (2002b) *Spennings trekant*, og Korczynskis (2003) *kunde-arbeider-ledelse-trekant*.



*Figur 1.* Forhandlingstrekant

Læreren befinner seg i en forhandling mellom arbeidsgivers krav, foresattes krav og krav fra samfunnet. Arbeidsgivers praksis i møte med voldsproblematikk kan ha stor betydning for både arbeidsforhold og for den enkeltes profesjonelle og personlige liv. Medias omtaler om vold i skolen kan ha indirekte påvirkning på arbeidsforholdene. Ofte kan media gi et ensidig bilde av skolen som portretterer skolen som 'mislykket', og skaper en forventning av frykt. Til sist er skole/hjem-samarbeidet en viktig del av lærernes arbeid, men foresattes økende innblanding kan gå utover lærernes autonomi.



## 5. Avslutning

Formålet med masterprosjektet har vært å bidra til økt forståelse for *hvordan lærere opplever vold og trusler i skolen*. Innledningsvis ble det antydning at en markedsstyrt logikk har hatt innvirkning i skolen og ført til en byråkratisering av lærerarbeidet. I takt med samfunnsutviklingen kreves det også større oppmerksomhet i henhold til atferdsproblemer, rusproblemer og fysiske og psykiske vansker (Helgøy, 2003, s.70). Med krav om individuelle tilpasninger og utredninger har læreren fått flere omsorgsoppgaver. Fokus på resultater og prestasjoner i samfunnet gjenspeiler seg i skolen. Foreldre og foresatte har i så måte blitt ansett som 'kunder' og skolen som en 'resultatenhet' (Helgøy, 2003; Eide, 2014). I analysen har jeg belyst flere sider av lærernes arbeidssituasjon som et grep for å løfte frem konteksten som møter med vold og trusler inngår i.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven tar for seg perspektiver innen interaktivt servicearbeid. Hochschilds (1983) begrep om emosjonelt arbeid, Goffmans (1992) teoretisering av sosial interaksjon, og Forseths (2005; 2010) begrep om ambivalenser i emosjonelt arbeid, og håndtering av krevende kundemøter har vært sentrale bidrag.

Lærerne ga uttrykk for at episoder med vold og trusler hører med til sjeldenhetene. Likevel peker mine funn på at det de har opplevd har vært ubehagelig, og for enkelte veldig skremmende. Tidligere forskning om emosjonelt arbeid viser at det ofte er de vanskelige og ubehagelige episodene som setter seg i kroppen (Forseth, 2001; 2005). I datamaterialet kommer det frem at det er mange forskjellige typer vold og trusler som opptrer i skolen. Det er både snakk om vold *mellom elever*, og vold og trusler *rettet mot lærere*. Episodene som utspiller seg kan dreie seg om isolerte enkelttilfeller, samt langvarige perioder med mer omfattende volds- og trusselproblematikk. Ved hjelp av Korens (2000) kategorisering av vold og trusler har jeg forsøkt å synliggjøre nyansene i lærernes fortellinger. Utsagnet 'volden lå der', kan være uttrykk for *målrettet vold*, der elever har som formål å skape frykt og å oppnå makt. Elever som utagerer i fortvilelse kan være eksempler på *tilfeldig* og *ekspressiv vold*. Det vil si volden er et uttrykk for frustrasjon og raseri og rammer de som tilfeldigvis er tilstede. Det kom frem at *åpne trusler* opplevdes som svært skremmende, eksempelvis «*jeg vet hvor du bor, og jeg vet at du har ei datter*». Samtlige av lærerne hadde rike fortellinger å komme med angående deres opplevelser med vold og trusler. Både de uttrykte og underliggende følelsene som lå i fortellingene kan antyde at denne tematikken virkelig berørte lærerne. Min forskning kan muligens bidra til at flere lærere forteller om sine opplevelser, som kan være et viktig steg på veien for at skoler i større grad tar tak i problematikken.

Hvordan lærere håndterer situasjoner med vold og trusler virker å være kontekstavhengig. I analysen fremkommer det at lærerne har ulike strategier. Et sentralt funn var at enkelte blir *rolig, iskald og fokusert* under selve konfrontasjonen. Å spille på følelser som å ‘skru på sjarmen’ ble belyst som en strategi for å håndtere ubehagelige situasjoner. En *kroppslig tilnærming* var en annen strategi, der læreren går inn med ‘hele kroppen’ og bruker berøringssansen for å få kontroll over eleven(e). En sentral del av håndteringen handler om *grenseregulering*. Grenseregulering innebærer å sette grenser ovenfor seg selv og i møte med elevene. I den sammenheng ble ‘å ha en sunn distanse’ løftet frem som viktig for å beskytte selvet og balansere ens egen involvering. Dette ble ansett som nødvendig for å klare å stå i arbeidet over tid. Enkelte lærere anså det å håndtere situasjoner med vold og trusler som en del av jobben. Læreren kan ‘spille ut’ sin profesjonelle rolle for å markere tydelige grenser, eller jamfør Forseth (2010) bygge en ‘buffer’ rundt seg selv. Et viktig funn er at lærere ikke alltid opplever å få bearbeidet situasjoner med vold og trusler. Dersom grensereguleringen er fraværende på noen områder kan de krevende møtene få store konsekvenser for den enkelte. For én av lærerne ble arbeidssituasjonen uoverkommelig, som førte til at vedkommende måtte bytte arbeidsplass.

I analysen kom det frem at det varierer hvordan lærerne har blitt påvirket av situasjoner med vold og trusler. En tendens var at det kan være mange følelser og reaksjoner i spill som følge av deres opplevelser. Et sentralt funn var at sterke reaksjoner meldte seg som oftest i etterkant av en konfrontasjon. Disse inkluderer både fysiske og psykiske reaksjoner som *skjelvinger, svettinger, økt adrenalin, maktesløshet, tårer, urolighet, sinne, irritasjon og skamfølelse*. Jeg fant også at lærernes opplevelser kan ‘sette seg i kroppen’- og følge de over lengre tid (Forseth, 2005). Dette kan få både personlige og samfunnsmessige konsekvenser. Tidligere forskning på feltet peker på sykdom, fravær og avgang fra arbeidslivet som mulige følger (Koren, 2000; Skåland, 2016; 2018).

Mine funn viser at det er store forskjeller for hvordan lærerne opplever skolens arbeid mot vold og trusler. Ut fra lærernes beskrivelser har jeg identifisert tre praksiser som går igjen på skolenivå. (1) Skoler som har faste rammer og jobber med forebygging virker å gi lærerne forutsigbarhet i hverdagen. Det kan være en støtte og trygghet å ha en fellesplattform å gå ut fra for å håndtere krevende situasjoner. I tilfeller der lærere finner støtte i hverandre, kan det bidra å styrke skolens arbeid mot vold og trusler. (2) Andre skoler har ‘uskrevne regler’ i møte problematikken. Rutinene ligger ikke ‘under huden’ til lærerne, hvilket kan bli en rot for usikkerhet og utrygghet. Når det ikke foreligger klare rammer må lærerne be om oppfølging

selv, som fører til at håndteringen og bearbejdingen blir individualisert. (3) På enkelte skoler opplever lærerne skolens arbeid som mangelfullt, som kjennetegner at de ikke har noen 'kanaler' å si ifra til. Det kan oppleves belastende og ensomt å stå i det alene. Her finner jeg likhetstrekk til Skåland (2018) som har omtalt elevvold som et tabubelagt tema, der manglende støtte kan ramme læreren hardt.

Det har vært fruktbart å analysere lærernes opplevelser med vold og trusler i rammen av emosjonelt arbeid i interaktivt servicearbeid, da det har hjulpet meg til å se et helhetlig bilde i møte med tematikken. Dette har bidratt til å belyse ansikt-til-ansikt møtene med elevene, og andre forhold som spiller inn som arbeidsmiljøfaktorer; arbeidsgiver, foresatte og samfunn/media. Inspirert av Forseth (2000b) og Korczynski (2003) har jeg presentert en *forhandlingstrekant*, som illustrerer at læreren må ta hensyn til mange ulike krav i møte med volds- og trusselproblematikk. I enkelte tilfeller opplever lærerne at deres stemme blir 'undergravd', hvilket kan gå utover lærerens autonomi. Dette mener jeg kan tyde på at det har skjedd endringer i lærerens posisjonsmakt.

Ved hjelp av Hochschilds (1983) begrep om emosjonelt arbeid og Goffmans (1992) teoretisering av sosial interaksjon har jeg rettet blikket mot betydningen av *følelser* og lærernes opptreden i møte med de krevende situasjonene. Nyere bidrag på feltet om emosjonelt arbeid har bidratt til å belyse ambivalensene i arbeidet og betydningen av endringer i rammebetingelser, jamfør Forseth (2005; 2010) og Korczynski (2003). Med et empiridrevent nedenfra-perspektiv har jeg fått løfte frem lærernes opplevelser, for å kunne si noe om hva disse er uttrykk for i en større samfunnsmessig betydning. Jeg vil trekke frem at de fleste episodene omhandlet gutter. En ensidig negativ fremstilling av gutter kan føre til en stigmatisering av en gruppe. Heller kan gutters mistilpasning i skolen være et uttrykk for utfordringer i skolesystemet (Vogt, 2018, s.187). Min betraktning er at vold og trusler som opptrer i skolen kan være uttrykk for et strukturelt problem. Volden opptrer ikke i vakuum, men kan være et symptom på andre samfunnsmessige forhold knyttet til kriminalitet, rusproblematikk, psykisk (u)helse, omsorgssvikt og integreringsutfordringer. Dette kan peke på et behov for å omstrukturere skolen for at den skal være tilpasset det samfunnet vi lever i, jamfør hva Arevius har uttalt om skolene i Sverige (Arevik, 2017).

I gjennomføringen av forskningsprosjektet har jeg vært inspirert av sensorisk og affektiv etnografi, som har hatt betydning for hvordan jeg har forstått feltet. Denne inngangen har gjort meg mer bevisst på det tabuiserte i tematikken, og følgelig gjort meg var på å lete etter, se og tolke følelser og reaksjoner. Ved å ta hensyn til min egen påvirkning, sansene og

samspeilet med informantene har jeg fått frem noe av det 'usagte' og 'tause' som ikke ble satt ord på. Jeg vil presisere at jeg ikke har fått utført et etnografisk arbeid, ettersom jeg ikke har fulgt informantene over lengre tid. Likevel har en sensorisk og affektiv tilnærming gjort at jeg har fått en økt bevissthet for hva jeg skulle se etter. Mitt bidrag har vært å løfte frem det tause og skambelagte, og hvordan opplevelser med vold og trusler kan sette seg i kroppen. Jeg mener det er viktig å få ut denne kunnskapen for å synliggjøre behovet om å ivareta lærere som har vært utsatt. Bevissthet rundt tematikken er også viktig for at skolene skal kunne jobbe med forebygging, og for å tilby lærerne et *synlig* støtteapparat.

I møte med lærernes fortellinger har jeg også sett at det er et gap fra hva jeg har fått med meg fra min utdanning i henhold til problematikken. Min erfaring er at tematikken er mer eller mindre fraværende i lektorutdanningen. Dette kan være et uttrykk for at lektordanningen er i utakt for hva som skjer i virkeligheten.

For videre forskning hadde det vært interessant å gå ut å praktisere sensorisk og affektiv etnografi i skolene, for å få tydeligere frem hvordan sansene, det sosiale og materielle spiller inn på læreres møter med vold og trusler. Ved å følge lærere over lengre perioder og gjøre observasjoner i feltet ser jeg muligheten for å bruke mine egne sanser som forsker for å få tilgang til områder med kroppsliggjort og innforstått kunnskap (Pink, 2009; Gherardi, 2018). Min forståelse er at sensorisk og affektiv etnografi skiller seg fra tradisjonelt feltarbeid da det gir en inngang til å få øye på den 'tause' og erfaringsbaserte kompetansen som finnes i skolene.







## Litteraturliste

- Amble, N., Enehaug, H., Forseth, U., Gjerberg, E., Grimsø, A., Hauge, T.I. og Winter, F. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeiderne i flytransporttjenesten* (Arbeidsforskningsinstituttets rapport 2003:6). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Arevik, N. (2017, 8.september). Experten: "Det viktigaste när du är hotad är att du pratar". *Lärarnas tidning*. Hentet 30.05.2019 fra <https://lararnastidning.se/experten-det-viktigaste-nar-du-ar-hotad-ar-att-du-pratar/>
- Bergesen, N. (2018, 7.september). Trusler og påstander om vold ved skole i Trondheim. *Adresseavisen*, s.4
- Eide, K. (2014). Om endringer i relasjon mellom lærere og foreldre. I C., R., Haugen og T., A., Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 186-200). Oslo: Universitetsforlaget
- Fineman, S. (2000). *Emotion in Organization*. (2.utgave). London: SAGE
- Fineman, S. og Sturdy, A. (2001). "Struggles" for the Control of Affect. I A. Sturdy, I. Grugulis og H. Willmott (Red.), *Customer Service* (s.135-156). Basingstoke: Macmillian.
- Forseth, U. (2001). *Boundless Work – Emotional Labour and Emotional Exhaustion in Interactive Service Work* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Forseth, U. (2002a). Maktspill i moderne servicearbeid. I A.L. Ellingsæter og J. Solheim (Red.), *Den usynlige hånd* (s.333-359). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forseth, U. (2002b). Fra psykolog til sirkusartist. I U., Forseth og B., Rasmussen (Red.), *Arbeid for livet* (s.104-117). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forseth, U. (2005). Gender Matters? Exploring How Gender is Negotiated in Service Encounters. *Gender, Work and Organization*, 12 (5), 441-459
- Forseth, U. (2010). Ambivalenser i frontlinjearbeid. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 12 (3), 9-23
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2017). Forskrift om utførelse av arbeid (FOR-2018-12-20-2185). Hentet 23.04.2019 fra <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-utforelse-av-arbeid/4/23a/23a-1/>
- Gherardi, S. (2018). Theorizing affective ethnography for organization studies. *Organization*, 1, 1-20 <https://doi.org/10.1177/1350508418805285>
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.

- Hestbek, T. A. (2014). Fra demokratisk danning til markedstilpasning av utdanning? I C., R., Haugen og T., A., Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Helgøy, I. (2003). Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift, 19*, 55-79.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestagen, S. og Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge, 12*(1), 1-36  
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hood, C. (1995). The «new public management» in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society, 20*(2), 93-109. Hentet 10.05.2019 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>
- Isenbarger, L og Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching, *Teaching and Teacher Education 22*, 120-134.
- Jacobsen, M. H. (Red.). (2017). *The Interactionist Imagination: Studying Meaning, Situation and Micro-Social Order*. London: Palgrave Macmillian
- Korczynski, M. (2003). Communities of Coping: Collective Emotinal Labour in Service Work. *Organization, 10*(1), 55-79. <https://doi.org/10.1177/1350508403010001479>
- Koren, P.C. (2000). *Arbeid med vold og trusler*. Oslo: Tiden
- Larsen, T. og Røyrvik E.A. (Red.). (2017). *Trangen til å telle. Objektivisering, måling og standardisering som samfunnspraksis*. Oslo: Scandinavian Academic Press
- Leidner, R. (1991). Serving Hamburgers and Selling Insurance: Gender, Work, and Identity in Interactive Service Jobs. *Gender & Society, 5*(2), 154-177.  
<https://doi.org/10.1177/089124391005002002>
- Leseth, A.B. og Tellmann, S.M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm
- Lieng, H og Nygård, W. (2017, 23.november). Vold og trusler i skolen er ingen privatsak. *Adresseavisen*. Hentet 13.09.2018 fra \_\_\_\_\_  
<https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/11/23/Vold-og-trusler-i-skolen-er-ingen-privatsak-15639986.ece>
- Lundström, M. (2006). *Våld – utmaning och utmattning: vårdares utsatthet och upplevelser i samband med våld i gruppbostäder för personer med utvecklingsstörning*. (no. 1031), Umeå universitet, Umeå.
- O'Connor, K. E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 117-126.

- Panayiotou, A. (u.å.). Introduction to the Virtual Special Issue on Sensory Knowledge. *Management Learning*, 1-4.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Los Angeles: Sage.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift* 2014, 1, 30-43
- Skåland, B. (2016). *The Experience of Student-to-Teacher Violation: A Phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med å bruke vold. *Psykologi i kommunen*, 6, 17-27.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, og T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statens Arbeidsmiljøinstitutt (2017, 5. september). Fakta fra STAMI – Konflikter på arbeidsplassen. Hentet 23.04.2019 fra <https://stami.no/fakta-fra-stami-konflikter-pa-arbeidsplassen/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Framskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring* (2014/31). Hentet 10.05.2019 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/framskrivninger-av-befolkning-og-arbeidsstyrke-etter-utdanning-med-alternative-forutsetninger-for-innvandring>
- Strati, A. (2007). Sensible Knowledge and Practice-based Learning. *Management Learning*, 38(1), 61-77. <https://doi.org/10.1177/1350507607073023>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utgave)  
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsforbundet. (2017, 25. oktober). Trygg på jobben – om vold og trakassering i skolen. Hentet 13.09.2018 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/trygg-pa-jobben---om-vold-og-trakassering-i-skolen/>
- Wouters, C. (1989). The Sociology of Emotions and Flight Attendants: Hochschild's Managed Heart. *Theory, Culture & Society*, 6, 95-123  
<https://doi.org/10.1177/026327689006001005>
- Webb, T.V. (2017, 28.juni). Skolen må sette vold og trusler på dagsorden. *Arbeidstilsynet*. Hentet 13.09.2018 fra <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/skolen-ma-sette-vold-og-trusler-pa-dagsorden/>
- van Manen, M. (1997) *Researching Lived Experiences: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press
- Vogt, K., C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2, 177-193

World Health Organization. (2002). *World Report on Violence and Health*. Hentet 13.05.2019 fra [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf;jsessionid=8AEAFAE059BA92711EAFAC54D460D187?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=8AEAFAE059BA92711EAFAC54D460D187?sequence=1)

## Vedlegg 1

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjektittel**

Læreres erfaringer med vold og selvskading i skolen

#### **Referansenummer**

292733

#### **Registrert**

27.08.2018 av Martina Lindgren Kristoffersen - martinlk@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Mariann Villa, mariann.villa@ntnu.no, tlf: 98643839

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Martina Lindgren Kristoffersen, martinakristoffersen@gmail.com, tlf: 90551953

#### **Prosjektperiode**

03.09.2018 - 20.06.2019

#### **Status**

17.10.2018 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **17.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet 17.10.2018 med vedlegg samt i dialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.6.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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 ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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/eller rdføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning og underveis for å avklare om behandlingen er avsluttet eller i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa

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

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Læreres erfaringer med vold og selvskading i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i læreres opplevelser og erfaringer knyttet til vold og selvskading blant elever i ungdomsskolen.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Martina Lindgren Kristoffersen, og jeg er masterstudent ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS) ved NTNU i Trondheim. Det kommende året skal jeg skrive en masteroppgave i sosiologi om læreres erfaringer knyttet til vold og selvskading blant elever i ungdomsskolen. Prosjektet skal utformes i samarbeid med veileder Ulla Forseth, professor ved ISS.

Hensikten med masterprosjektet er å oppnå en større innsikt i en av de vanskelige og sårbare sidene av lærerrollen. Følgelig er jeg interessert i dine opplevelser i møte med de vanskelige situasjonene i lærerhverdagen, og hvordan de påvirker deg i arbeidet og privat. Jeg skal undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan opplever og håndterer lærere vold og selvskading blant elever i ungdomsskolen?*

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å intervju mellom 8-12 lærere på ungdomstrinnet.

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

Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

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

For mitt masterprosjekt er det aktuelt å rekruttere informanter som er utdannet lærer eller lektor, som jobber i ungdomsskolen og har erfaringer knyttet til den overnevnte problemstillingen. Jeg ønsker å rekruttere både kvinner og menn i alle aldre, og med forskjellig fartstid i læreryrket. I så måte har du fått forespørsel om å delta i masterprosjektet ettersom du oppfyller disse utvalgsriteriene.

I rekrutteringsprosessen har jeg først kontaktet rektor ved din skole for å få tillatelse til å gjennomføre intervjuer, samt for å få videresendt informasjon om prosjektet. Det innebærer at noen av dine kolleger muligens også har fått spørsmål om å delta på prosjektet.



## Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte dybdeintervjuer for å belyse temaet *læreres erfaringer med vold og selvskading i skolen*. For gjennomføringen av intervjuet vil jeg etter beste evne legge til rette for at det foregår på sted og tidspunkt etter ditt ønske.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju som vil vare i maks 60 minutter. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål om *yrkesvalg, arbeidshverdagen, dine erfaringer med vold og selvskading blant elever i skolen og oppfølging fra skolen*.
- I noen av spørsmålene vil jeg be deg om å fortelle om ulike situasjoner hvor du har opplevd vold eller selvskading blant elever gjennom ditt arbeid. Med det vil jeg opplyse om at du bør uttale deg innenfor rammene av din taushetsplikt. Det vil si at du ikke kan avsløre opplysninger eller beskrive situasjoner som gjør det mulig å identifisere tredjepersoner. Dette vil jeg også minne deg på om på selve intervjudagen.
- Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket sammen med transkribert materiale blir slettet straks etter masteroppgaven er levert og godkjent.
- I tillegg til prosjektleder, er det kun veileder, Ulla Forseth, som også vil ha tilgang til deler av det transkriberte datamaterialet.
- Andre opplysninger som vil samles inn er navn, alder og arbeidsplass. Disse opplysningene vil behandles konfidensielt og anonymiseres.

## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil på ingen måte påvirke ditt forhold til skolen hvor du er ansatt.

Trekking av samtykke kan skje muntlig, eller skriftlig via e-post eller per telefon:

[martinakristoffersen@gmail.com](mailto:martinakristoffersen@gmail.com)

Tlf: 90551953

## Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

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

- Det er kun prosjektansvarlig, Martina Lindgren Kristoffersen, som vil ha tilgang til dine personopplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på en egen navneliste, og som vil være adskilt fra øvrige data.

- Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun opplysninger om kjønn og aldersgruppe som vil publiseres i masteroppgaven.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. Personopplysninger og lydopptak blir slettet straks etter masteroppgaven er levert og godkjent.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU i Trondheim ved:

Prosjektansvarlig: Martina Lindgren Kristoffersen.  
E-post: [martinakristoffersen@gmail.com](mailto:martinakristoffersen@gmail.com)  
Tlf: 90551953

Veileder: Ulla Forseth  
E-post: [ulla.forseth@ntnu.no](mailto:ulla.forseth@ntnu.no)  
Tlf: 95821911

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen  
E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

Med vennlig hilsen

Martina Lindgren Kristoffersen

Prosjektansvarlig

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Læreres erfaringer med vold og selvskading i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir brukt lydopptak
- at sitater fra intervjuet brukes i oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

Takk igjen for at du vil stille opp på intervju! Før vi setter i gang så vil jeg bare gjenta at frivillig å delta, og at du kan trekke ditt samtykke når som helst, også i etterkant av intervjuet uten å oppgi begrunnelse. Alt som blir sagt er konfidensielt, og du vil anonymiseres i masteroppgaven. Er det greit at jeg tar opp intervjuet på lydopptak? Det slettes straks oppgaven er godkjent og levert. Jeg kan jo først fortelle litt om bakgrunnen for at jeg har valgt temaet «læreres erfaringer med vold og selvskading» som utgangspunkt for mitt masterprosjekt. Selv går jeg på sisteåret av lektorutdanningen i samfunnsfag på NTNU, og har valgt sosiologi om hovedfag. Gjennom studiet har jeg vært i praksis hvert år, men det var ikke før den siste praksisperioden at jeg opplevde å få et mer helhetlig innblikk i lærerhverdagen på både godt og vondt. Kort sagt opplevde jeg å ha mangelfull kompetanse og kunnskap om alvorlige sider ved læreryrket, særlig i møte med problematikk med vold og selvskading.

### A) Oppvarmingsspørsmål

1. Nå har jeg fortalt litt om meg og mitt prosjekt, så kan ikke du fortelle litt om deg?
  - Alder
  - Hvor er du fra?
2. Når startet du på lærer- eller lektor-utdanningen?
  - Hvor?
  - Hvilke fag?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - Har du jobbet på andre skoler enn denne?
  - Hvilken rolle har du på denne skolen? Kontaktlærer? Spesialpedagog?

### B) Yrkesvalg

4. Jeg er litt nysgjerrig på hvorfor du har valgt å bli lærer?
5. Hvis du fikk velge fritt, ville du ha jobbet på ungdomsskole eller videregående? Utdyp.

### C) Arbeidshverdag

6. Videre ønsker jeg å vite litt om arbeidshverdagen din, kan du fortelle litt om hvordan en «vanlig» arbeidsdag ser ut for deg?
  - Hvor mye av dagen går til undervisning?
  - Andre administrative oppgaver? Planlegging? Møtevirksomhet?
  - Samhandling med elever og kollegaer?
7. Hva er det mest givende eller positive med å jobbe på ungdomsskolen?
  - Kan du fortelle om en situasjon hvor du tenkte at arbeidet ditt var spesielt givende?
8. Hva er det mest utfordrende, eller negative sidene med arbeidet ditt?
  - Hva med tid/tidspress?
  - Administrative oppgaver/dokumentering/karaktersetting?
  - Utfordringer i møte elever/foresatte/kollegaer/ledelse?

-

#### **D) Erfaringer med vold og selvskading blant elever**

9. Nå tenkte jeg at vi skal bevege oss inn til kjernen av temaet, først så lurer jeg på hvilke erfaringer har du med vold blant elever på din skole?
- *Kan du fortelle om en situasjon som har gitt inntrykk?*
  - *Hvilken rolle hadde du i denne situasjonen?*
  - *«Hvem» er det som utøver vold, og mot «hvem»? Grupper? Enkeltpersoner?*
  - *Hvordan er det å snakke om dette?*
  - *Skjer det ofte at det oppstår slike hendelser?*
  - *Har det skjedd en økning/nedgang de årene du har vært i jobb?*
  - *Har du opplevd og vært redd for din egen, eller andre sikkerhet gjennom ditt arbeid? Utdyp gjerne.*
10. Hvilke erfaringer har du med selvskading blant elever?
- *Vil du fortelle om en hendelse som har gitt inntrykk?*
  - *Hvordan opplever du å møte elever som er i en slik sårbar posisjon?*
  - *Skjer det ofte at slike situasjoner oppstår?*
11. Hvordan setter slike hendelser seg «i kroppen»?
- *Opplevelse av utilstrekkelighet? Skam?*
  - *Har du opplevd at arbeidet ditt har preget deg på fritiden og privatlivet? Utdyp gjerne.*
12. Hvordan håndterer du slike situasjoner? Ta gjerne utgangspunkt i de situasjonene du har fortalt om.
- *Hva tenker du om å vise til elever og kollegaer at man er preget etter en vanskelig situasjon?*
13. Hvilke strategier, eller verktøy har du med fra utdanningen i konfrontasjonen av slike vanskelige hendelser knyttet til vold, og selvskading?

#### **E) Organisatoriske sider ved krisehåndtering**

14. Videre så er jeg interessert i å få bedre innsikt i hvilke prosedyrer dere har på skolen i tilknytning til både vold og selvskading blant elever. Har skolen din en form for handlingsplan?
- *Hvordan er «gangen» i det i etterkant av en alvorlig situasjon?*
  - *Hvem blir koblet på? Andre instanser? Helsesøster? Foreldre?*
15. Hvordan er det å varsle om mistanker om vold eller selvskading?
- Dersom en elev oppfattes som en sikkerhetsrisiko: hvem skal få informasjon om dette? Bare de lærerne eleven har daglig kontakt med? Alle lærere? Hvor langt strekker taushetsplikten seg? Alle de elevene på skolen kan tenkes å utgjøre en sikkerhetsrisiko mot? Medelever i klassen? Medelever på trinnet, alle?*
16. Hvordan blir dere lærere fulgt opp og ivaretatt?
- *Har dere debriefing?*
  - *I så fall, hva snakker dere om/hva snakker dere ikke om?*
  - *Har dere god nok tid til å prosessere dette (i en travel hverdag)?*
17. Hvilke tiltak mener du er nødvendig for å forebygge alvorlige situasjoner?
- *Fungerer det slik det er nå? Eller ser du et behov for mer ressurser, eksempelvis psykologer, miljøarbeidere, større tilstedeværelse av helsesøster, vektore?*
  - *Selvforsvarskurs?*
  - *Opplæring og informasjon om vold og selvskading?*

- *Hva tenker du om tiltak om å ha tydeligere «ytre» rammer ved skolen, som adgangskontroll, noe som har blitt tatt i bruk ved noen skoler i landet?*

**F) Avrundings spørsmål**

Tusen takk for at du har delt med deg av dine erfaringer. Til slutt lurer jeg på om det er noe du ønsker å snakke om, som vi ikke har vært innpå? Er det ok om jeg tar kontakt i etterkant hvis det er noe jeg lurer på?

