

Emilie Elveli

# Elevenes rolle i beredskapsarbeidet i skolen

En kvalitativ studie om inkludering av elever i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen

Masteroppgave i sosialpedagogikk

Veileder: Trygve Steiro

Mai 2024



Emilie Elveli

# **Elevenes rolle i beredskapsarbeidet i skolen**

En kvalitativ studie om inkludering av elever i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen

Masteroppgave i sosialpedagogikk  
Veileder: Trygve Steiro  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I lyset av et samfunn som stadig er i endring og en verden preget av mye urolighet ser vi at sikkerhet er et begrep av signifikans. Gjennom denne studien har jeg ønsket å øke fokuset på beredskap i skolen. Opplæringsloven (2022, §9A) sier at elever har rett på et trygt og godt læringsmiljø, men hvordan skal vi sikre at elever opparbeider seg den kompetansen de trenger for å klare seg i livet?

I denne studien har jeg sett på hvilken måte skolen jobber med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap, og herunder hvilken påvirkning dette har på elever og beredskapsplanen.

Det er gjort en kvalitativ studie med semistrukturert- og fokusgruppeintervju ved to skoler fra to forskjellige kommuner i Norge. Informantene i studien består av ni elever i alderen 13 til 16 år og to rektorer. Datamaterialet er analysert ved bruk av Aksel Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI).

Inkludering av elever i beredskapsarbeidet vil ha en positiv innvirkning på skolens beredskap. Elever vil ha et annet perspektiv å tilføye de eksisterende planene og gjennom studien har elever avdekket flere aspekter skoleledelsen trolig ikke har vurdert. Medvirkning kan også ha en positiv innvirkning på elevene i forstanden at de får mulighet til å opparbeide seg en sikkerhetskompetanse.

Konklusjonen av studien viser at elevene ikke er inkludert i beredskapsarbeidet, utenom som deltagere i brannøvelser. Skoleledelsen stiller seg åpen til å inkludere elever i større grad, men stiller spørsmål til hvordan det skal gjøres. Elevene er klare på at de ønsker kjennskap til innholdet i beredskapsplanen og informasjon om hva de skal gjøre hvis det oppstår en pågående livstruende vold (PLIVO) situasjon.

Hovedfunnene i studien er todelt og inneholder en beskrivelse av ulike nivåer innen inkludering av elever i beredskapsplanleggingen og en modell for elevers sikkerhetsforståelse. Nivåene av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen er firedeelt og inneholder både passiv og aktiv inkludering. Modellen for elevers sikkerhetsforståelse viser hvordan elever kan inkluderes i planleggingen av beredskapsarbeidet for å opparbeide en sikkerhetsforståelse som vil sikre elevenes trygghet og helse.

# Abstract

In light of a constantly changing society and a world marked by much unrest, we see that security is a significant concept. Through this study, I have aimed to increase the focus on preparedness in schools. The Norwegian Education Act (Opplæringsloven, 2022, §9A) states that students have the right to a safe and good learning environment, but how can we ensure that students acquire the skills they need to manage life?

In this study, I have examined how schools work with student participation in their planning of emergency preparedness, and the impact this has on students and the preparedness plan.

A qualitative study was conducted with semi-structured and focus group interviews at two schools from two different municipalities in Norway. The informants in the study consist of nine students aged 13 to 16 years and two principals. The data material was analyzed using Aksel Tjora's (2021) stepwise deductive-inductive method (SDI).

Including students in emergency preparedness work will have a positive impact on the school's preparedness. Students will have a different perspective to add to the existing plans, and through the study, students have uncovered several aspects that the school management likely has not considered. Participation will also have a positive impact on the students in the sense that they get the opportunity to acquire security skills.

The conclusion of the study shows that students are not included in the emergency preparedness work, except as participants in fire drills. The school management is open to including students to a greater extent but questions how it should be done. The students are clear that they want to know the content of the preparedness plan and information about what to do if a life-threatening violent situation occurs.

The findings of the study include a description of different levels of student inclusion in emergency preparedness planning and a model for students' understanding of safety. The levels of student inclusion in emergency preparedness planning are fourfold and include both passive and active inclusion. The model for students' understanding of safety shows how students can be included in the planning of emergency preparedness work to develop an understanding of safety that will ensure students' security and health.

# Forord

Det er med stor glede jeg nå legger frem min masteroppgave, som markerer slutten på min tid som student ved NTNU. Disse seks årene i Trondheim har vært en reise fylt av læring og glede. Mitt studieliv har vært mer enn bare forelesninger og eksamener; det har bestått av utallige timer i frivilligheten. Jeg har brukt mye av tiden både på Studentersamfundet og i UKA, hvor jeg har fått utfolde meg og møtt mange engasjerte, fine mennesker. I UKA har jeg også fått mulighet til å jobbe med sikkerhetsarbeid som ble en inspirasjon for tema i denne masteravhandlingen.

Denne oppgaven er ikke bare et produkt av min egen innsats, men også et resultat av de mange som har støttet meg gjennom disse årene.

Først og fremst vil jeg takke rektorene og elevene som har stilt til intervju og har gjort det mulig å gjennomføre denne studien.

Jeg må også rette en takk til Studentfrivilligheten som har gitt venner for livet.

Tusen takk til venner og familie for støtte og oppmuntring fra start til slutt.

Takk til forskningsgruppa BISU: Beredskap i skole og utdanning, for tilbakemeldinger og kvalitetssikring av intervjuguide.

Og sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Trygve Steiro for oppfølging alle tre semestrene.

Jeg håper at arbeidet som presenteres vil være et verdifullt bidrag og kan inspirere andre innenfor et tema som behøver mer forskning.

Emilie Elveli

Trondheim, mai 2024





# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller.....	xi
Forkortelser/symboler .....	xi
1 Innledning .....	12
1.1 Begrepsavklaring .....	12
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.3 Avgrensning .....	14
1.4 Tidligere forskning.....	15
1.5 Studiets oppbygning.....	17
2 Bakgrunn og teori .....	18
2.1 Beredskap.....	18
2.1.1 Lovverk og ansvar .....	18
2.1.2 Risikosamfunnet .....	19
2.1.3 Bow tie-modellen.....	19
2.1.4 Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell.....	21
2.1.5 Øvelser og trening .....	21
2.1.6 Offentlige veiledninger.....	23
2.1.7 Medvirkning i beredskapsarbeid .....	23
2.2 Elevmedvikning .....	24
2.2.1 Lovverk om medvirkning .....	26
2.2.1.1 Demokrati og medborgerskap .....	27
2.2.1.2 Folkehelse og livsmestring.....	27
3 Metode.....	29
3.1 Bakgrunn for tema og problemstilling .....	29
3.2 Metodevalg .....	29
3.2.1 Valg av forskningsdesign og metode.....	29
3.2.2 Kvalitativ forskningsmetode .....	30
3.2.3 Semistrukturert forskningsintervju og fokusgruppe intervju .....	31
3.3 Utvalg .....	32
3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuer .....	33
3.5 Bearbeiding av data .....	33
3.5.1 Transkribering.....	33
3.5.2 Valg og bruk av SDI for analyse.....	34
3.6 Vurdering av metodikk og etikk.....	35
3.6.1 Reliabilitet og validitet.....	35
3.6.2 Forskningsetiske vurderinger.....	36
3.6.3 Refleksjon rundt bruk av kunstlig intelligens.....	36
4 Resultater og drøfting.....	37
4.1 Elever.....	37

4.1.1	Elevers kunnskap, holdninger og forventninger .....	37
4.1.2	Deltagelse og medvirkning .....	38
4.1.2.1	Elevdemokrati.....	39
4.1.2.2	Eleves tanker om elevers kjenskap til beredskapsplanen.....	39
4.1.2.3	Trening og øvelser.....	40
4.1.2.4	Kommunikasjon og varsling .....	41
4.2	Skoleledelse .....	41
4.2.1	Kompetanse og skolens beredskap.....	42
4.2.2	Forventninger krav og ansvarsfordeling .....	42
4.2.3	Deltagelse og medvirkning .....	43
4.2.3.1	Refleksjon om inkludering av elever i planleggingen av beredskapsarbeidet .....	44
4.2.4	Kommunikasjon og varsling .....	45
4.2.5	Øvelse.....	45
5	Oppsummerende drøfting og konklusjon .....	47
5.1	Oppsummerende diskusjon .....	47
5.2	Mine funn.....	49
5.2.1	Nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen .....	49
5.2.2	Modell for elevers sikkerhetsforståelse .....	50
5.3	Svar på problemstilling og forskningsspørsmål .....	51
5.3.1	Inkluderes elever i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen?.....	51
5.3.2	Hvordan tenker skoleledelsen om elevers deltagelse i beredskapsarbeid? ...	51
5.3.3	Hvordan tenker elever om sin deltagelse og hvilke effekter dette har? .....	51
5.3.4	På hvilken måte jobber skolen med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap?.....	52
5.4	Forslag til videre forskning .....	52
	Referanser .....	53
	Vedlegg .....	57

## Figurer

Figur 1 Utvidet bow tie-modell relatert til DU (Kvernbekk et al., 2015) .....	20
Figur 2 Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell (Toiskallio, 2006 modifisert av Torgersen et al., 2015) .....	21
Figur 3 Hentet fra Direktoratet for sikkerhet og beredskaps veileder om øvelser. (DSB, 2016b) .....	22
Figur 4 Feedbackmodell for beredskap og skolemiljø (BFS-modell) (Lyng et al., 2022)..	24
Figur 5 Tre dimensjoner ved elevers agency (Vaughn, 2020).....	26
Figur 6 Modell for elevers sikkerhetsforståelse.....	50

## Tabeller

Tabell 1 Oversikt over utvalg og intervju. ....	32
Tabell 2 Oversikt over forkortelser på informanter. ....	32
Tabell 3 Fire nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen.....	49

## Forkortelser

BSF-modell	Feedbackmodell for beredskap og skolemiljø
DSB	Direktorat for samfunnssikkerhet og beredskap
DU	Det uforutsette
KI	Kunstig intelligens
NIFU	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
NSD	Norsk senter for forskningsdata (i dag under navnet Sikt)
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
PLIVO	Pågående livstruende vold
POD	Politidirektoratet
ROS-analyse	Risiko- og sårbarhetsanalyse
SDI	Stegvis-deduktiv induktiv
WHO	Verdens helseorganisasjon

# 1 Innledning

Hva med skolen og trusselbildene i samfunnet? Må vi venne oss til å leve i faresonen, med en viss grad av frykt for at uforutsette hendelser skal skje? Kan vi bli trygge uten å forholde oss til en slik frykt? Bør elevene trenes i å takle frykt og uforutsette hendelser? Hva bør i så fall skolens og utdanningsinstitusjonenes rolle bli i en slik kontekst?

(Torgersen & Sæverot, 2015, s. 21)

I en tid med mye urolighet i det globale samfunnet, som krigen i Ukraina og konflikten mellom Israel og Palestina ser vi at beredskap er høyst relevant. Disse konfliktene understreker et skiftende sikkerhetslandskap hvor behovet for beredskap strekker seg langt utover nasjonale grenser. Selv om den globale situasjonen ikke har en direkte kobling til en økt risiko for skoleskyting i Norge, understreker den viktigheten av et proaktivt beredskapsarbeid. Tematikken i denne studien er dermed ikke drevet av en umiddelbar trussel, men av en anerkjennelse av nødvendigheten av å være forberedt før en potensiell krise oppstår.

I Norge har vi i løpet av de siste 20 årene hatt en rekke terrorhendelser som Skuddene mot synagogen i Oslo i 2006 (Zakariassen, 2006), 22. juli-terroren (Kruke, 2012), terrorangrepet mot moskeen al-Noor i Bærum (Brenna et al., 2019) og Pride-skytingen (Sfrintzeris et al., 2022). Disse hendelsene viser at Norge ikke er et unntak og som alle andre land kan rammes av store tragedier. Erfaringene fra disse tragiske hendelsene understreker behovet for en robust og gjennomtenkt beredskap, ikke bare for å håndtere umiddelbare kriser, men også for å forebygge og minimere skadevirkningene av fremtidige trusler. Dette aktualiserer behovet for et gjennomført beredskapsarbeid i alle samfunnssektorer, spesielt i skoler. Denne studien ser på hvordan elever inkluderes i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen. Studien er basert på skoleledere og elevers erfaringer og meninger om temaet.

## 1.1 Begrepsavklaring

**Planlegging:** I denne oppgaven brukes ordet planlegging som en bred betegnelse. Den omfatter ikke bare planlegging som en forstand av utarbeidelse av beredskapsplaner, men alt arbeidet som gjøres for å forberede oss på det uforberedte.

**Sikkerhetskompetanse:** I norsk sammenheng er ordet mest brukt i sammenheng med digital sikkerhetskompetanse. I denne studien har jeg sett behov for bruken av begrepet i en pedagogisk sammenheng. Begrepet sikkerhetskompetanse kan minne om begrepet handlingskompetanse vist i Figur 2. Her tar jeg utgangspunkt definisjon av begrepet kompetanse etter overordnet del, som å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sikkerhet deles i to ulike begreper på engelsk, safety og security, hvorav security handler om ondsinnede handlinger som krig

eller terrorisme (Engen, 2021, s. 92). Torgersen (2015) beskriver to didaktiske hovedperspektiver på det uforutsette. Sikkerhetskompetanse i en pedagogisk sammenheng baserer seg på den første av disse perspektivene, som tar for seg hvordan planlegging av opplæring og trening som gir elever kompetanse i å forhindre eller å komme det uforutsette i forkjøpet.

**Sikkerhetsforståelse:** Lov om nasjonal sikkerhet sier «Virksomheten skal sørge for at ansatte, leverandører og oppdragstakere har tilstrekkelig risiko- og sikkerhetsforståelse» (Sikkerhetsloven, 2023). Med utgangspunkt i samme definisjon av sikkerhet som i begrepet over har jeg også hatt behov for å se bruken av begrepet i en pedagogisk sammenheng. Torgersens (2015) andre didaktiske hovedperspektiv for det uforutsette vektlegger spontan utnyttelse av mindre farlige uforutsette situasjoner og bygger videre på disse. I denne oppgaven bygger sikkerhetsforståelse videre på dette og tar for seg elever, lærere og andre ansattes oppfatning av hva sikkerhet er og hvilke tanker og refleksjoner man gjør seg ut ifra den sikkerhetskompetansen man har.

**Den gyllende timen:** Tiden frem til nødetater er på plass er beskrevet av Kruke (2012) som den gyllende timen. Denne tiden er ikke begrenset til én time, men snarere den kritiske tiden frem til bistand kommer. Både terrorangrepet mot moskeen al-Noor i Bærum (Brenna et al., 2019) og Pride-skytingen (Sfrintzeris et al., 2022) ble stoppet av de som var tilstede i løpet av den gyllende timen.

**Skoleskyting:** Det eksisterer forskjellige terminologier og definisjoner av skoleskyting. Problemet med fraværet av en enhetlig definisjon er at det ikke finnes offisiell statistikk på skoleskytinger, noe som gjør at forskere selv må klassifisere hendelser som skoleskytinger eller ikke. Ifølge Böckler et al. (2013) fører dette til en mangfoldig litteratur som benytter samme terminologi (skoleskyting), men har forskjellige klassifiseringer av fenomenet og dermed også ulike tilnærminger. I denne studien tas det utgangspunkt i at en skoleskyting er drap av flere personer ved en utdanningsinstitusjon.

**Alvorlig hendelse:** Begrepet favner vidt om situasjoner som vil kunne føre til stor frykt eller skade. Utdanningsdirektoratet (2024) beskriver at alvorlige hendelser kan være alt fra hatefulle ytringer og trakassering, til knivangrep, masseslagsmål, bombetrussel, gisseltaking og skoleskyting.

**PLIVO:** Pågående livstruende vold (PLIVO) som begrep ble innført i 2015 i fellesskap av Helsedirektoratet, POD og DSB (Meld. St. 10 (2016–2017)) ved nasjonal prosedyre for nødetatenes samvirke. En PLIVO-aksjon defineres som en pågående situasjon der en eller flere gjerningspersoner utøver livstruende vold med våpen eller farlige gjenstander mot flere uskyldige personer, og hvor politiet griper inn direkte for å nøytralisere gjerningspersonen(e) for å redde liv og begrense skader (Løfqvist et al., 2015).

**Det uforutsette:** Det uforutsette refererer til hendelser som inntreffer relativt uventet og med lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det (Kvernbekk et al., 2015, s. 30 ).

**Krise:** Heier (2015) viser til ordet krise som situasjoner som oppleves som uønskede eller uavklarte. Om en kritisk hendelse ikke håndteres fornuftig kan den føre til langvarige, alvorlige og utilsiktede konsekvenser. Krise er plutselige og dramatiske hendelser kan og medføre betydelige belastninger og psykiske påkjenninger for både

individer og systemer. Dette inkluderer ulykker og akutte situasjoner hvor barnehager eller skoler kan ha behov for ekstern assistanse (Raundalen & Schultz, 2012, s. 195).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne masteroppgaven ble valgt etter en presentasjon av forskningsgruppen for beredskap i skole og utdanning. Min interesse for beredskap ble vekket under et utvekslingsopphold i USA, hvor jeg for første gang deltok i andre øvelser enn brannøvelser, inkludert jordskjelv- og skoleskytingøvelser. Denne opplevelsen gjorde det klart for meg hvor forskjellig beredskapsarbeid kan være, og siden har min interesse for temaet økt, spesielt gjennom mitt arbeid med sikkerhet på konserter i kulturbransjen. Gjennom praksisperioder i studiet og som vikar har jeg ikke fått informasjon om skolens beredskapsplaner, noe som motiverte meg til å utforske temaet videre. Jeg ønsker i denne studien å se nærmere på hvordan elever kan inkluderes i planleggingen av beredskapsarbeidet. For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

På hvilken måte jobber skolen med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap?

For å kunne svare på problemstillingen ble det tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

Inkluderes elever i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen?

Hvordan tenker skoleledelsen om elevers deltagelse i beredskapsarbeid?

Hvordan tenker elever om sin deltagelse og hvilke effekter dette har?

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til et bredere kunnskapsgrunnlag om hvordan beredskap kan håndteres i skoler. Det er ikke min intensjon å skape hysteri eller antyde en økt sannsynlighet for skoleskytinger i Norge. Tvert imot, det er viktig å påpeke at hvis en slik hendelse skulle inntreffe, ville det være for sent å innføre tiltak etter krisen har oppstått. Hvis en farlig hendelse *kunne* ha skjedd, ville konsekvensene ha vært så alvorlige og kostnaden for å reparere skaden ville ha overskerdet kostnaden for forebygging (Kvernbekk et al., 2015, s. 49). Målet med min forskning er å belyse viktigheten av proaktivt beredskapsarbeid, med særlig fokus på elevmedvirkning.

## 1.3 Avgrensning

I denne oppgaven går jeg i dybden på tematikken beredskap i skolen med fokus på pågående livstruende voldshendelser (PLIVO-hendelser). Oppgaven har et pedagogisk perspektiv, hvor det ses mer spesifikt på elevmedvirkning og inkludering av elever i planleggingsarbeidet av beredskap opp mot PLIVO-hendelser, og hvilke påvirkninger dette har. Brannberedskap blir også beskrevet i oppgaven da dette er den eneste formen for beredskap elevene er kjent med. Det er derfor nyttig å ta med deres perspektiver,

erfaringer og tanker fra denne typen beredskap og knytte det opp mot PLIVO-hendelser. Undersøkelsen tar utgangspunkt i to skoler fra to mellomstore kommuner i Norge.

## 1.4 Tidligere forskning

På tross av temaets tyngde er det bemerkelsesverdig lite tilgjengelig forskning på dette området. Det finnes lite eksisterende litteratur om beredskap i skolen, og det som finnes består i hovedsak av masteravhandlinger. Det er et tydelig gap i kunnskapen om beredskapsarbeidet i skolen som uttrykker et tydelig behov for mer systematisk forskning. Videre beskrives det som finnes av tidligere relevant forskning.

Lyng et al. (2022) så på hvordan deltagelsen i beredskapsarbeid mot PLIVO i skolen har potensial til å påvirke beredskapsbevissthet, trygghet og mestring hos elever og lærere. Et viktig funn i Lyngs undersøkelser er at elever og de fleste lærere ikke blir involvert i beredskapsarbeidet. Dette fenomenet blir tydelig i undersøkelsen der elever uttrykte refleksjoner om beredskap, selv om de ikke hadde deltatt aktivt i beredskapsarbeid tidligere. Det å ikke involvere elevene utelukker potensielt en betydelig resurs i forebyggende tiltak. Elever kan bringe unike perspektiver, idéer og erfaringer som kan bidra til å styrke beredskapen i skolen. Det vises også til en klar sammenheng mellom skolemiljø og elever og læreres involvering i beredskapsarbeidet. Det er utarbeidet en modell som viser denne sammenhengen. Modellen er nærmere beskrevet teorikapittelet. Konklusjonen fra studien indikerer at lærere og elever bør delta aktivt i beredskapsarbeidet i skolen, men at artikkelen avsluttes med påstanden «Det er ikke spørsmål om elever og lærere bør involveres i beredskapsarbeid, men *hvordan*.» (Lyng et al., 2022, s. 357).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har siden 2009 gjennomført spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. I rapporten fra 2019 finner vi et kapittel som omtaler skolenes arbeid med forebygging av alvorlige skolehendelser med flere interessante funn (Rogde et al., 2020). De har her sammenlignet svar fra skoleledere fra undersøkelsen i 2018 og 2019. Av skolelederne i grunnskolen oppgir 90% at de har beredskapsplaner, mens kun halvparten av skolene har gjennomført beredskapsøvelse de siste 3 årene. De viser også til en forskjell i størrelsen på kommunen og gjennomføring av øvelse, hvor de store og mellomstore kommunene rapporterer at de oftere har gjennomført beredskapsøvelse med ledelse, lærere og elever enn de små kommunene (Rogde et al., 2020).

Øyen (2023) sin masteravhandling kartlegger skoleansattes kjennskap til beredskapsarbeidet og i hvilken grad de føler seg trygge til å håndtere en uforutsett hendelse. Denne masteren er den første som har en kvantitativ tilnærming. Studien viser at ca 80% av skolens ansatte har kjennskap til skolens beredskapsplaner, samtidig indikerer den at det er knyttet usikkerhet til beredskapsplanene for PLIVO-hendelser og hvilken rolle ansatte har under en slik hendelse. Selv om ansatte generelt har et godt kjennskap til beredskapsarbeidet, er det betydelig usikkerhet knyttet til gjennomføring av spesifikke beredskapsplaner for PLIVO-hendelser. Mens mange ansatte føler seg

trygge på å håndtere vanlige uforutsette hendelser, viser dataene at over 40% føler usikkerhet om sin rolle eller funksjon under en PLIVO-hendelse (Øien, 2023).

Haugbros (2012) masteravhandling ser på lærerens syn på, og vurdering av, alvorlige skolehendelser. Her vises det at lærere har kjennskap til og bevissthet om risikofaktorer knyttet til skoleskyting, men at aktualiteten og realismen for en skoleskyting oppleves som lav, spesielt ved egen skole. Det er en uttrykt vilje til samarbeid for beredskap og forebygging, men det er behov for økt åpenhet rundt temaet. Et av funnene i oppgaven viser at mange av lærerne mangler innsikt og deltagelse i skoleberedskapen. Et annet funn som trekkes frem er hvordan nærmiljø og elever anses som viktige klider til varsling, men at det mangler effektive systemer og kommunikasjonskanaler (Haugbro, 2012).

Astad masteroppgave fra 2016 tar for seg beredskap i en skolekontekst i lys av hendelsene 22.juli 2011. Problemstillingen i oppgaven lyder som følger «Hvordan bidrar videregående skoler til at ansatte, lærere og elever skal være forberedt på å håndtere tilsiktede livstruende hendelser» (Astad, 2016, s. iii). Studien konkluderer med at det tyder på at skolen ikke tilpasser øvelsene til sin egen rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse og at kunnskap om beredskap er begrenset til skoleledelsen. Funnene viser også i retning av at mangel på involvering i skolens beredskapsarbeid forsterker sårbarheten og gjør skolen mindre robust til å håndtere tilsiktede livstruende hendelser. Dette kan ikke løses gjennom utarbeidelse av en skriftlig beredskapsplan alene, men krever også nødvendige aktiviteter, tilegnelse av kunnskap og motivasjon og økt deltagelse i øvelser for å forbedre forståelsen av beredskapsarbeidet i skolene (Astad, 2016). Hun peker også på at ulik tolkning av krav fører til store ulikheter blant skolene, hva gjelder inkludering av lærere og elever (Astad, 2016).

Masteravhandlingen til Tangvald (2014) ser på hvilken grad «Veileder for beredskapsplanlegging for alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner» bidrar til bedre beredskapsplanlegging hos skolene (Tangvald, 2014, s. 3). Funn fra studien peker i retning at veiledningen er for åpen og generell, det synes ikke å være et godt nok skille på ord som «skal» og «bør». Tangvald viser til at det er store individuelle forskjeller på beredskapsarbeidet i skolen, da overordnede dokumenter er uklare og legger opptil at skoler må belage seg på enkeltpersones meninger og anbefalinger fra f.eks. politi eller kommune. Dette åpner for mye variasjon preget av aktørers persepsjon, kompetanse og prioriteringer som igjen resulterer i variasjon i kvalitet til den enkelt skoles beredskap. Et annet viktig funn fra studien er at hun finner en sammenheng mellom et lavt syn på risikoen for alvorlige hendelser og en lav kunnskapen om beredskap er begrenset til skoleledelsen (Tangvald, 2014).

Voster (2013) sin masteravhandling legger vekt på rollen til læreren og deres opplevelse av å kunne håndtere en alvorlig situasjon som en skoleskyting ved videregående skoler i Rogaland. I studien konkluderer hun med at selv om det blir gjort mye arbeid med beredskapsplanlegging både på lokalt og nasjonalt nivå, ser det ikke ut til at dette arbeidet førte til at læreren følte seg mer forberedt på å håndtere et scenario med skyting. Konklusjonen indikerer også at lærere i liten grad er inkludert i



planleggingsprosessen i beredskapsarbeidet. Mangelen på inkludering kan indikere tap av kunnskap og kompetanser utover skoleledelsen. Videre pekes det på at skolene i studien ikke selv har initiert øvelser knyttet til skytescenario, men at noen lærere og elever har deltatt i øvelser arrangert av andre. De fleste lærere inkluderes ikke i annet en brannøvelser. Hun sammenfatter med at det i stor grad hviler på den enkelte lærer å håndtere et mulig skytescenario. Studien avsluttes med anbefalinger og råd til skolene, hvorav det nevnes at «beredskapsarbeid er et dynamisk arbeid som bør betraktes som en runddans mellom planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser. Arbeidet vil aldri kunne ferdigstilles, bare forbedres.» (Voster, 2013, s. 95).

## 1.5 Studiets oppbygning

Denne studien er delt inn i fem hovedkapitler. Det første kapitlet tar for seg forskningstemaet, med tilhørende tidligere forskning. I kapittel to presenteres den teoretiske bakgrunnen og relevant litteratur. Kapittel tre handler om hvilke forsknings og analysemetoder som er benyttet i studien. I Kapittel fire presenteres resultatene og diskusjonen av funnene fra intervjuene. Studien oppsummeres i det femte og siste kapitlet med en oppsummerende diskusjon samt mine funn og konklusjon fra forskningen.

## 2 Bakgrunn og teori

Viktigheten av beredskap og forberedelsen på det uforutsette ble poengtert av 22. juli kommisjonen, hvor de konkluderte med at angrepet på regjeringskvartalet kunne vært forhindrede med bedre iverksettelse av eksisterende sikringstiltak. De konkluderte også med at politiaksjonen på Utøya kunne vært raskere og mer effektiv (NOU 2012: 14, 2012). Myndighetens manglende evne til å ivare ta sikkerheten og håndteringen av hendelsen 22. juli viste til behovet for et større fokus på tematikken. Dette kapitlet er delt in i to hoveddeler og tar for seg relevant tematikk innen beredskap og elevmedvirkning.

### 2.1 Beredskap

«Beredskap kan defineres som tiltak for å forebygge begrense eller håndtere uønskede ekstraordinære hendelser» (NOU 2000: 24, som referert til i Engen, 2021, s. 321) Helhetlig tilnærming til beredskapsplanlegging forutsetter at man baserer seg på noen generelle prinsipper og ikke bli opphengt i veldig detaljerte planer. De fleste skoler har beredskapsplaner for alvorlige hendelser i følge en rapport fra Utdanningsdirektoratet (Bergene et al., 2021). Videre presenteres relevant litteratur innenfor tema beredskap, herunder lovverk og ansvar, risikosamfunnet, Bow-tie modellen, 2.1.4 Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell, øvelser og trening, offentlige veiledninger og medvirkning i beredskapsarbeid.

#### 2.1.1 Lovverk og ansvar

Forskrift om helse og miljø i barnehager (2023), skoler og skolefritidsordninger har som formål å bidra til at virksomhetene fremmer barnas og elevers helse, trivsel, lek og læring, samt at sykdom skade og alvorlige hendelser forebygges. Virksomhetens eier, enten det er skolens styre eller ledelse, har det overordnede ansvaret for å sikre at forskriftens krav oppfylles. Dette inkluderer også planlegging og vurdering av beredskapssituasjoner i tråd med forskriften om helse og miljø i barnehager, skoler og fritidsordninger (Forskrift om helse og miljø i barnehager, 2023, §3). Dette inkluderer å sørge for at risiko er kartlagt, beredskapsplaner er utarbeidet og at ansatte har nødvendig opplæring og bevissthet om sikkerhetsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2024). Videre må de samarbeide med kommunen og nødetatene, samt gjennomføre regelmessige øvelser for å opprettholde beredskapen. «Rutinene skal være kjent for virksomhetens ansatte, barn og elever.» (Forskrift om helse og miljø i barnehager, 2023, §14). Effektive løsninger krever et nært samarbeid mellom kommunen, eiere, ledelse og nødetater. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2024) understreker betydningen av kommunens tilsynsoppgave innen miljørettet helsevern og oppmuntrer kommunene til å velge tilsynsprioriteringer som best ivaretar befolkningens liv og helse. Dette bidrar til å sikre at skoler og barnehager har tilstrekkelig beredskap for å håndtere mulige risikoer og hendelser som kan oppstå. Kommunen har ansvar for å sikre helhetlig og systematisk

samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeid. Kommunen skal også koordinere og gjennomføre tilsyn med virksomhetene, samt samarbeide med nødetatene og lokal politistyrke for å styrke beredskapen (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Nødetater har en sentral rolle i håndteringen av PLIVO-hendelser. Det forventes at politiet responderer raskt og tar kontroll ved hendelsesstedet. Det er primært politiets oppgave å håndtere en eventuell gjerningsperson (Utdanningsdirektoratet, 2024), men i noen tilfeller vil det ikke være politiet som kommer til hendelsesstedet først. I etterkant av 22. juli ble prosedyre for hvordan nødetatene skal opptre og samvirke i farlige situasjoner ett av oppfølgingstiltakene (Helsedirektoratet, 2017). Herunder finner vi PLIVO-øvelser som tar utgangspunkt i at brann eller helse skulle være først til skadestedet ved en skoleskyting. I tillegg til håndteringen av PLIVO-hendelser og -øvelser jobber også politiet med forebyggende arbeid og samarbeid med skoler (Utdanningsdirektoratet, 2024).

I rundskriv I-6/2015 beskrives kommunenes ansvar for tilsyn av barnehage og skolars risikovurderinger og beredskapsplaner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Dette tilsynet er en viktig del av kommunens oppgave innen miljørettet helsevern og er en del av sikringen av befolkningens liv og helse. Hvor ofte og metoden for gjennomføringen av tilsynet er opp til kommunene å bestemme, og kan derfor variere fra kommune til kommune. Utdanningsdirektoratets (2024) veileder for forebygging og håndtering av alvorlige hendelser i skole og barnehage understreker betydningen av kommunens tilsynsoppgave, og oppfordrer kommunene til å følge opp skolene da det kan ha stor betydning for liv og helse. Dette bidrar til å sikre at skoler og barnehager har tilstrekkelig beredskap for å håndtere potensielle risikoer og hendelser som kan oppstå.

### 2.1.2 Risikosamfunnet

«Jo mer komplekst samfunnet blir og jo mer avhengig aktørene blir av hverandre, jo større blir behovet for å samvirke.» (DSB, 2016b, s. 11).

Begrepet risikosamfunnet stammer fra den tyske sosiologen Ulrich Beck og beskriver noen av de utfordringene vår tid står ovenfor (Beck, 1992). Fenomenet bygger på at dagens trusler stadig blir mer diffuse, komplekse eller abstrakte (Heier, 2015). Becks (1992) teori om risikosamfunnet bidrar til en dypere forståelse av utfordringene knyttet til moderne samfunn og har inspirert mye forskning innen området. I det moderne samfunnet har vi tilgang til det ypperste innen teknologi og kunnskap, som gir oss verktøyene til å håndtere både mulige fiender og uforutsette hendelser. Samtidig må vi erkjenne at de samme kunnskapene og teknologiene er tilgjengelige for potensielle trusler, noe som øker sårbarheten vår for uventede angrep (Heier, 2015).

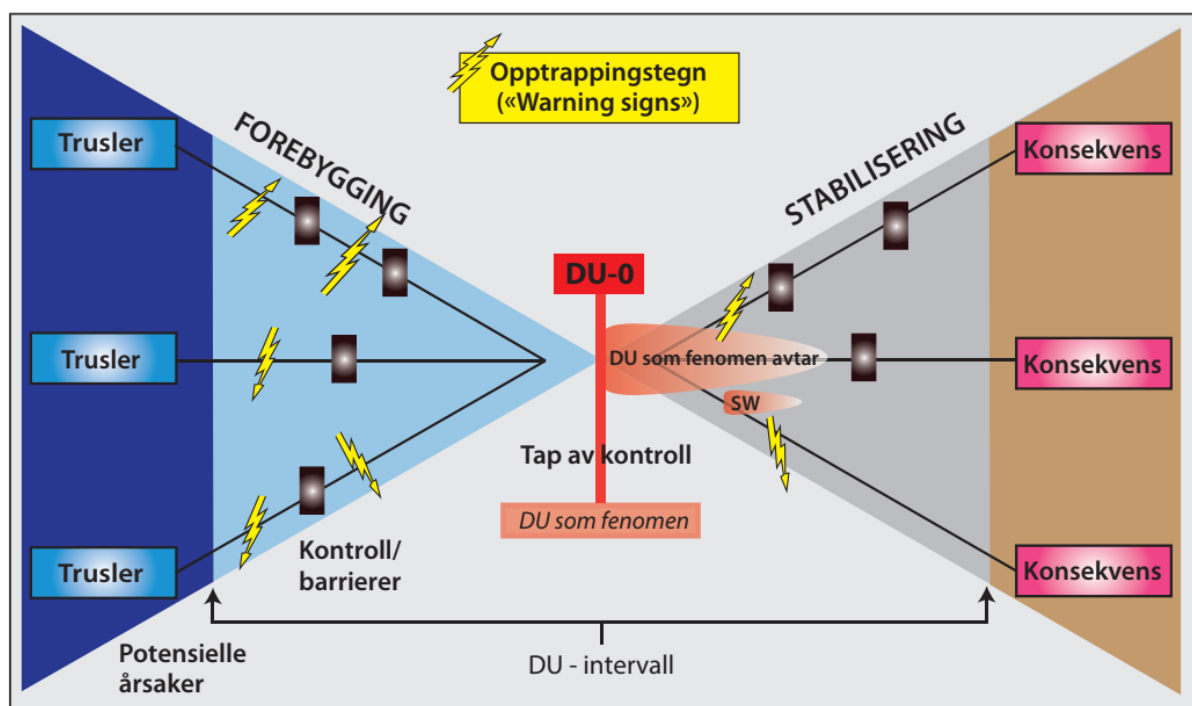
### 2.1.3 Bow tie-modellen

Bow tie-modellen er et verktøy som brukes innen risikoanalyse for å visualisere og forstå utviklingen av uønskede eller farlige hendelser innen organisasjoner (Kvernbekk et al., 2015, s. 48). Dette tilrettelegger for analyse av tidligere hendelser og løpende

overvåking av nåværende risikoer. En slik læring underveis er essensiell for kontinuerlig forbedring av beredskapstiltak. Bow tie-modellen deler typisk risikohåndteringen inn i tre hovedfaser: forebygging, håndtering av selve hendelsen (her referert til som "Det Uforutsette" eller DU), og stabilisering etter hendelsen (Kvernbekk et al., 2015) som presenteres i figur 1 og er formet som en sløyfe (bow-tie på engelsk).

Modellen deles i to deler på hver side av den uforutsette hendelsen, hvor den ene delen handler om på forebygging og truslene i forkant av en uforutsett hendelse, mens den andre delen viser til hva som skjer i etterkant, herunder stabilisering og konsekvens. På venstre siden av sløyfen tar modellen for seg trusler som organisasjonen kan stå overfor og de barrierene eller tiltakene som er satt inn for å hindre at disse truslene fører til en krise. Disse tiltakene kan inkludere alt fra fysiske sikkerhetsforanstaltninger til opplæringsprogrammer og retningslinjer designet for å minimere risiko og forbedre sikkerheten. På den høyre siden av sløyfen fokuseres det på respons og stabilisering etter at en hendelse har funnet sted. Denne delen av modellen handler om hvordan organisasjonen reagerer på hendelsen, med tiltak for å begrense skade, gjenopprette normal drift og lære av hendelsen for å forbedre fremtidige responsstrategier.

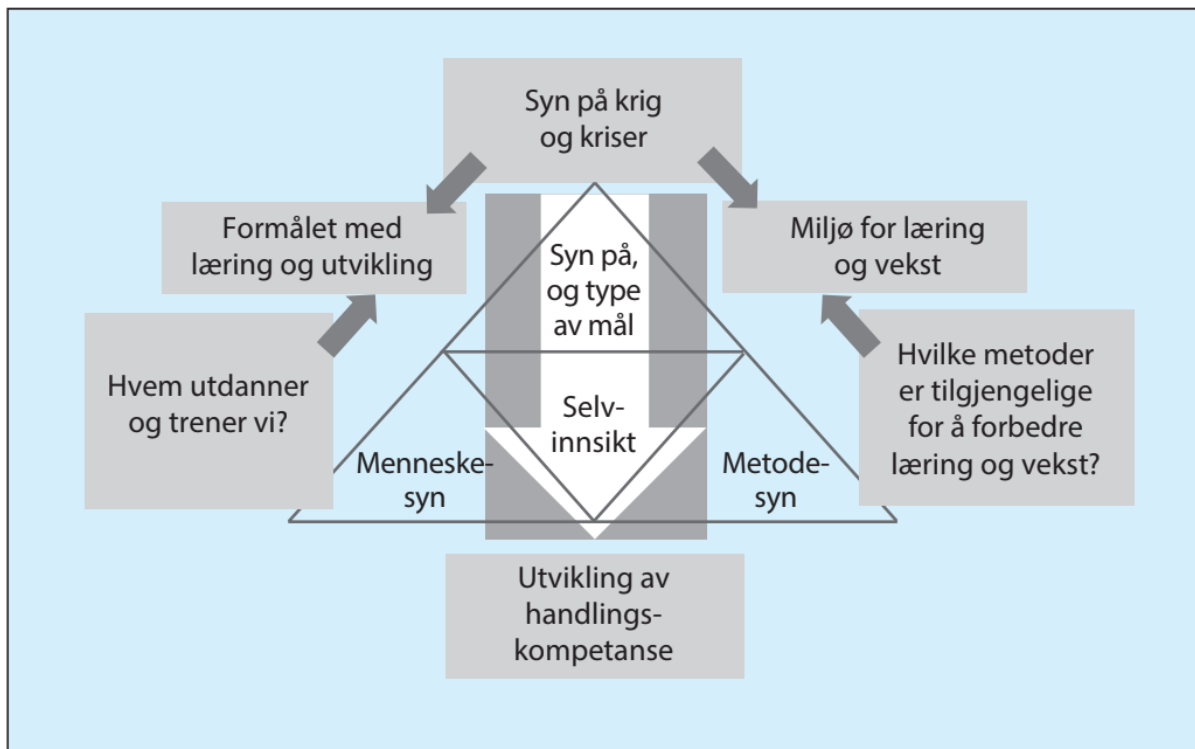
Bow tie-modellen fremhever også hvordan hendelser utvikler seg over tid, og viser til betydningen av både retrospektiv og prospektiv analyse. Modellen antyder at ved å forstå og lære av tidligere hendelser (retrospektivt) og forberede seg på fremtidige hendelser gjennom informerte forutsigelser (prospektivt), kan organisasjoner bedre navigere i risikolandskapet (Kvernbekk et al., 2015). Vi finner også "opptrappingstegn" og "sidewinder" i modellen, som er uventede hendelser som dukker opp og er uforutsette. Disse kommer som et tillegg til hendelsen eller fra siden og er med på å påvirke resultatet av situasjonen. Dette inkluderer indikatorer som kan varsle om en eskalerende risiko, samt potensielle nye utfordringer som kan oppstå i kjølvannet av en håndtert krise (Kvernbekk et al., 2015).



**Figur 1** Utvidet bow tie-modell relatert til DU (Kvernbekk et al., 2015)

#### 2.1.4 Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell

Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell, vist i figur 2, er utviklet av den finske militærpedagogen Jarmio Toiskallio i 2006 (som referert i Torgersen et al., 2015). Modellen tar for seg opplæring i forhold til de utfordringer og situasjoner soldater og offiserer kan møte. Det er ofte er mangel på samsvar mellom opplæringens innhold og de faktiske situasjonene som møtes under feltoperasjoner i utviklingen av soldatenes handlingskompetanse (Torgersen et al., 2015). Modellen fremhever viktigheten av å trene på uforutsette hendelser gjennom uanmeldte øvelser, noe som hjelper deltakerne med å utvikle nødvendig selvbevissthet og tilpasningsdyktighet i møte med ekte krisesituasjoner (Torgersen et al., 2015). Videre antas det at slik trening ikke bare forbereder for kjente utfordringer, men også stimulerer utviklingen av evnen til å håndtere uforutsigbare situasjoner, noe som er sentralt i både militær og sivil beredskap. Denne tilnærmingen legger grunnlag for en mer indirekte pedagogisk stil, der selvinnsikt og teamdynamikk står sentralt i utviklingen av effektiv handlingskompetanse (Torgersen et al., 2015).



**Figur 2** Hermeneutisk militærpedagogisk planleggingsmodell (Toiskallio, 2006 modifisert av Torgersen et al., 2015)

#### 2.1.5 Øvelser og trening

Uventede situasjoner, ofte kalt kriser, er kjennetegnet ved å være uønskede, uklare og intense. Trening i å håndtere det uventede innebærer å utvikle evnen til å ta kloke avgjørelser i slike situasjoner, siden læringsevnen i kriser kan være uforutsigbar (Heier, 2015). I veilederen til Direktoratet for sikkerhet og beredskap (DSB, 2016b) defineres en øvelse som en tidsavgrenset aktivitet med formål om å forbedre krisehåndteringsevnen, enten innad i organisasjonen eller i samarbeid med andre institusjoner eller virksomheter

(DSB, 2016b). Forskjellen mellom begrepene "øvelse" og "trening" ligger i at trening dreier seg om utvikling av enkeltpersoners ferdigheter, mens øvelse omhandler organisasjonens kunnskaper og ferdigheter (DSB, 2016b). Trening fokuserer på å utvikle enkeltpersoners ferdigheter, slik at de blir kjent med prosedyrer, utstyr og kravene som stilles til deres rolle. Dette danner et fundament og grunnlaget for øvelser. Øvelser, derimot, tester relevansen og effekten av den enkeltes trening og setter lys på kvaliteten på samarbeidet (Engen, 2021). Samarbeid i øvelser bidrar til bedre samarbeid under krisesituasjoner.

Trening på det uforutsette handler om å utvikle evnen til å ta kloke valg i situasjoner som kan oppstå både plutselig og over tid (Heier, 2015). Øvelser er en integrert del av beredskapsarbeidet og bidrar til å fokusere på beredskapsarbeidet generelt (Engen, 2021). Målet med trening og øving er å oppnå både sikkerhet i utførelsen av spesifikke oppgaver og å opprettholde fleksibilitet og tilpasningsdyktighet i møte med det uforutsette (Dyndal, 2015). I et samfunn preget av økende kompleksitet er det nødvendig med omfattende kunnskap og god dømmekraft for å kunne ta fornuftige avgjørelser i stadig skiftende valgsituasjoner (Østerud, 2015). Scenariotenkning og pedagogiske metoder som "kritiske scenariometoder" har blitt utviklet for å styrke evnen til å håndtere komplekse problemer preget av usikkerhet og tvetydighet (Østerud, 2015). Disse metodene fokuserer på å forberede individer på håndtering av uventede katastrofer (Ripley, 2008).

I forkant av en øvelse er det viktig å stille seg spørsmål som vist i figur 3. For å få en effektiv og verdifull øvelse må man vurdere hva som skal øves, hvorfor og med hvilken øvingsform og hvilke rammer for scenario. Figur 3, hentet fra DSB (2016b) sin «Veileder i planlegging, gjennomføring og evaluering av øvelser», forklarer disse begynnelsesfasene for øvelsesplanlegging.



**Figur 3** Hentet fra Direktoratet for sikkerhet og beredskaps veileder om øvelser. (DSB, 2016b)

Engen et al. (2021) viser til flere ulike typer øvelser som omfatter alt fra individuell trening til komplekse fullskalaøvelser. Disse omfatter også hvordan man kan forbedre kriserespons i organisasjoner. Skrivebordsøvelser tilbyr en forenklet ramme for problemløsning rundt simulerte scenarier i en avslappet setting. En begrensning ved denne typen øvelse er at den kan være vanskelig å få realistisk (Engen, 2021). Funksjonelle øvelser, derimot, involverer scenarier som øker realismen og tester spesifikke funksjoner eller planer under press. Dette er en type øvelse som krever mer

omfattende forberedelser og resurser. Fullskalaøvelser representerer den mest komplekse formen for trening, hvor hele eller store deler av en beredskapsplan testes i samspill med relevante aktører under svært realistiske og stressende forhold. Disse øvelsene er svært resurskrevende og faller under den typen elever ikke burde involveres i (Utdanningsdirektoratet, 2024). Hver øvelsestype spiller en kritisk rolle i å utvikle både individuell og kollektiv beredskapskompetanse, og forbereder organisasjonene på effektivt å håndtere uforutsette hendelser.

#### 2.1.6 Offentlige veiledninger

Utdanningsdirektoratet (2024) har utarbeidet en veileder som gir retningslinjer for hvordan man kan håndtere og forebygge alvorlige hendelser i skoler og barnehager, med det overordnede målet å sikre barn og unges trygghet i skolemiljøet. Sentralt i denne veilederen står begrepet sikkerhetsstyring, som innebærer fire hovedaktiviteter: Risiko- og sårbarhets-analyse (ROS-analyse), finne tiltak, utarbeidelse av beredskapsplan og gjennomføring av øvelser. Disse aktivitetene utgjør det som kalles sikkerhetsstyringssirkelen. ROS-analysen er en systematisk gjennomgang av mulige risikoer og sårbarheter i skolemiljøet. Den følger en fast struktur med ni punkter, blant annet identifisering av uønskede hendelser og vurdering av sannsynlighet og konsekvenser. Etter ROS-analysen følger implementeringen av tiltak, som er ment å forebygge og begrense skadeomfanget av uønskede hendelser. Disse tiltakene kan deles inn i sannsynlighetsreducerende og konsekvensreducerende tiltak, og veilederen gir konkrete eksempler på begge typer. Beredskapsplanen er et sentralt dokument som utarbeides som oppfølging av ROS-analysen. Den skal fokusere spesielt på de første minuttene før politiet ankommer hendelsesstedet ved alvorlige tilsiktede hendelser. Beredskapsplanen skal inneholde en konkret strategi for hvordan ansatte og elever skal opptre i slike situasjoner, med handlinger som løp, skjul og varsling. Gjennomføring av øvelser er en viktig del av beredskapsarbeidet. Øvelsene skal bidra til å teste og forbedre skolens beredskapsplaner, samt gi opplæring til ledelse og ansatte i hvordan man håndterer ulike typer hendelser. Veilederen skisserer ulike typer øvelser: diskusjonsøvelser, funksjonsøvelser, spilløvelser og fullskalaøvelser. Veilederen understreker viktigheten av å evaluere og debrife etter hver øvelse for å lære av erfaringene. Det anbefales at øvelser tilpasses ulike aldersgrupper og at elevene ikke involveres i fullskala PLIVO-øvelser hvor nødutøvere er til stede. Derimot nevner også veilederen at «det er spesielt aktuelt å øve sammen med elevene for å teste ulike strategier ved alvorlige, tilsiktede hendelser (varsling av elevene, rømme, skjule seg, låse osv..).» (Utdanningsdirektoratet, 2024).

#### 2.1.7 Medvirkning i beredskapsarbeid

Basert på innsikter fra Lyng et al. (2022), indikerer undersøkelsen at et økt fokus på beredskapsarbeid kan styrke elevenes opplevelse av trygghet. Elevene rapporterer at bevisstheten om skolens forberedelser og lærernes kompetanse i krisesituasjoner bidrar til en økt følelse av sikkerhet. Denne tryggheten er ikke bare teoretisk, men blir en integrert del av elevenes daglige skolemiljø. Gjennom aktiv medvirkning og deltakelse i beredskapsarbeidet får elever mulighet til å påvirke og forbedre sitt eget læringsmiljø, noe som Wang og Degol (2016, som referert i Lyng et al, 2022) også understreker. Videre bidrar økt beredskap til å forsterke både det pedagogiske miljøet og skolens

generelle sikkerhetsnivå, ettersom forebygging og forberedelse interagerer for å skape et robust skolemiljø. Dette gjensidige forholdet mellom beredskap og skolemiljøets kvalitet er illustrert i feedbackmodellen (BFS-modell) vist i figur 4. Modellen er utviklet for å demonstrere hvordan disse elementene sammenhengende forbedrer både sikkerhet og pedagogisk praksis (Lyng et al., 2022).



**Figur 4** Feedbackmodell for beredskap og skolemiljø (BFS-modell) (Lyng et al., 2022).

## 2.2 Elevmedvirkning

Sandra og Johannesen (2021, som referert til i Werler, 2024, s. 107) beskriver elevmedvirkning som medbestemmelse. Werler (2024) trekker inn et interessant perspektiv av medvirkning og knytter begrepet opp mot en asymmetri av makt mellom skolen og eleven. Werler viser til at skolen er en asymmetrisk institusjon i et demokratisk samfunn, hvor elevmedvirkning ikke bare er et mål, men et pedagogisk verktøy. Denne asymmetrien kan vi finne blant annet gjennom voksenes bredere erfaring som Hodneland (2012, s. 152) beskriver som den mest fremtredende maktutøvelsen voksne bruker ovenfor barn, som kan være bevisst eller ubevisst. Werler (2024) hevder at elevmedvirkningen skjer i kraft av at læreren eller skolen tilrettelegger og åpner for det, som en tvang på elevene som skal tjene deres utvikling.

Selv om elevmedvirkning er noe som stadig får større plass i skolen er det likevel ikke uten utfordringer. Tangen (2022) beskriver tre hindringer som kan ligge til grunn for mangelen på forpliktelse til elevmedvirkning:

1. Voksene som er skeptiske til barns evner, kunnskap eller modenhet og dermed at barn ikke har noe meningsfylt å komme med.
2. Lærere kan frykte å gi fra seg kontrollen som underminerer deres autoritet og destabiliserer skolen.
3. Det kan ta mye tid og anstrengelse å følge opp elevmedvirkning, og at tiden heller burde brukes på selve opplæringen.



Elevmedvirkning handler ikke bare om å gi elevene en stemme, men også om å gi dem muligheten til å aktivt delta i beslutningsprosesser som påvirker deres egen utdanning. Dette innebærer å anerkjenne at elevmedvirkning er en dynamisk prosess som gradvis utvikles gjennom hele skolegangen. Det handler om å gi elevene en reell innflytelse over sin egen læring og skolemiljø, samtidig som man tar hensyn til deres alder og utviklingstrinn (Faannessen, 2022).

I formålsparagrafen står det beskrevet at elever skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringsloven, 2022, § 1-1). Kunnskapsdepartementet (2023) har fremmet forslag til en ny opplæringslov, som vektlegger betydningen av elevmedvirkning. Lovforslaget fremhever at det må tas hensyn til elevenes meninger i tråd med deres alder og modenhet, og understreker viktigheten av å gi elevene muligheten til aktiv deltakelse i utformingen av sitt eget læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2023). Forslaget er begrunnet i FNs barnekonvensjon (1989, art. 12), som fastslår barns rett til å uttrykke sin mening. Dette innebærer ikke bare å lytte til elevenes meninger, men også å gi dem reelle muligheter til å påvirke og bidra til beslutningsprosesser som angår dem.

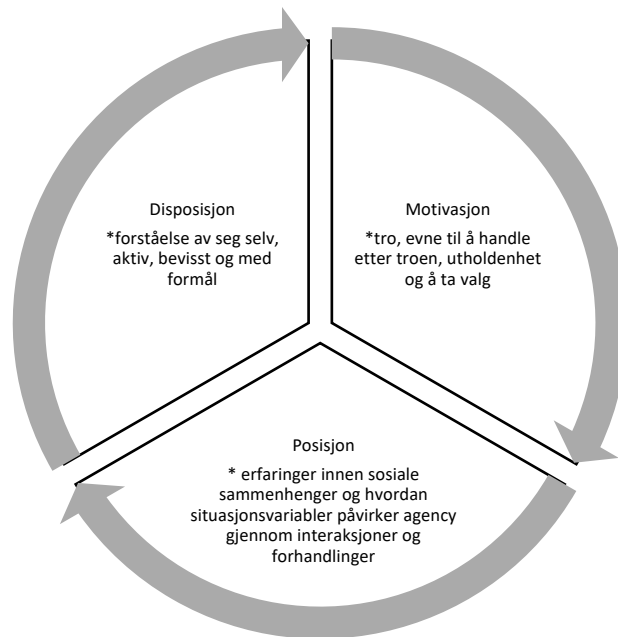
Tangen (2022) presenterer åtte grunner til å lytte til barnas stemmer i skolen:

1. Elevene har viktige bidrag å komme med.
2. Elevene har lovfestet rett til å bli hørt.
3. Den pedagogiske begrunnelsen betyr at det å lytte til elevene bidrar til bærekraftig læring og tilpasset opplæring.
4. Å lytte til elevenes stemmer fremmer inkludering.
5. Den demokratiske begrunnelsen er todelt:
  - a. Barnas stemmer er viktige i seg selv- det handler om demokrati i skole og samfunn.
  - b. Skolen skal gi opplæring i demokrati; det krever praktisk trening.
6. Barns stemmer er viktige i forskning og utviklingsarbeid.
7. Å lyttet til barn og unge er en etisk forpliktelse.
8. Å bli hørt styrker elevenes skolelivskvalitet og deres livskvalitet generelt.

(Tangen, 2022, s. 19)

I utdanningsfeltet er elevmedvirkning et viktig begrep som handler om at elever får delta aktivt i sin egen læring og påvirke sitt læringsmiljø. Elevmedvirkning kan defineres som «å få mulighet til, erfaring med og forståelse for hva det vil si å påvirke, og ta medansvar, for egne og fellesskapets læringsprosesser og demokratideltakelse» (Faannessen, 2022, s. 4). Begrepet elevmedvirkning er nært knyttet til det engelske begrepet «agency», som handler om individets evne til å ta kontroll over sin egen situasjon og fremtid (Vaughn, 2020). Agency mangler en god norsk oversettelse, men baserer seg på at en selv har kontroll over eget liv og er en grunnleggende del av det å være menneske (Bandura, 2001). Mens agency er mer generelt og omfatter alle områder av livet, er elevmedvirkning mer spesifikt rettet mot skolesammenhengen. I praksis kan elevmedvirkning sees som en måte elever utøver sin agency i skolen, ved å være aktive deltakere i beslutninger som påvirker deres læring og skolemiljø. Forskingen presentert av Vaughn (2020) understreker denne koblingen mellom elevmedvirkning og agency i skolesammenheng.

Modellen i figur 5 viser hvordan Vaughns (2020) tre dimensjoner ved agency påvirker hverandre. Motivasjonsdimensjonen handler om evnen til å regulere handlinger og ideer, samt evnen til å ta valg. Disposisjonsdimensjonen fokuserer på individets personlige egenskaper og sin forståelse av disse. Dette innebærer også vilje til å handle med intensjon og formål. Posisjonsdimensjonen omhandler samspillet mellom individet og omgivelsene, der individet forhandler og interagerer for å utøve sin innflytelse (Vaughn, 2020). Elevene må støttes gjennom alle disse tre dimensjonene i arbeidet med elevmedvirkning.



**Figur 5** Tre dimensjoner ved elevers agency (Vaughn, 2020).

### 2.2.1 Loverk om medvirkning

Opplæringsloven (2022) fastsetter at et av hovedmålene med opplæringen er å lære elever å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst, samt å ha medansvar og rett til medvirkning. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) er medvirkning og medbestemmelse grunnleggende verdier i opplæringen som skal hjelpe til med å oppdra barn og unge til å fungere i et demokratisk samfunn. For å oppfylle opplæringens formål er det viktig, som Solhaug (2021) påpeker, å gi elever fagkunnskap om demokratiet og la dem erfare demokratiet gjennom praktiske, demokratiske prosesser. Elevmedvirkning bør sees på som en kontinuerlig prosess i skolen (Solhaug, 2021). I 2012 ble Opplæringsloven supplert med en forskrift som tydeliggjør skolens ansvar for å sikre demokratiske prosesser, og forskriften krever at alle elever skal få muligheten til å arbeide med saker knyttet til elevdemokrati og medvirkning som en del av opplæringen, med godkjenning fra skolen (Opplæringsloven, 2022).

### 2.2.1.1 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er sentrale begreper både i skolekonteksten og i samfunnet generelt. Med den nye læreplanen ble demokrati og medborgerskap enda mer vektlagt i skolen, som ett av tre tverrfaglige satsningsområder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Wang og Degol (2016) beskriver demokratiske verdier som kulturell bevissthet, verdsettelse, respekt, autonomi og medvirkning, som alle utgjør grunnlaget for et inkluderende og deltakende samfunn. I det norske demokratiet har alle borgere rett til å medvirke i spørsmål som angår dem, inkludert i skolesammenheng, slik den ny læreplan fremhever.

Ifølge den nye læreplanen må skolene legge til rette for at både elever og lærere får opplæring og muligheter til å utvikle sin demokratiske kompetanse, for å kunne oppfylle formålet med opplæringen. Dette innebærer å integrere demokrati og medborgerskap som en del av undervisningen på tvers av fagområder, samt å skape arenaer for elevmedvirkning og dialog mellom elever, lærere og skoleledelse. Gjennom en helhetlig og kritisk orientert utdanning kan skolen bidra til å forberede elevene på et liv som aktive og engasjerte samfunnsborgere i et stadig mer komplekst og utfordrende samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kritisk tenkning er en sentral del av demokratiundervisningen og innebærer evnen til å forstå, analysere og vurdere ulike perspektiver og informasjon for å danne et bevisst grunnlag for refleksjon og forståelse (Lorentzen & Røthing, 2017). Dette er essensielt for å kunne delta aktivt i demokratiske prosesser og ta informerte beslutninger både i skolen og i samfunnet ellers.

I tillegg til elevenes rolle, har lærere en viktig funksjon i å fremme demokrati og medborgerskap i skolen. Som yrkesutøvere har lærere en viss autonomi til å fatte beslutninger om undervisningens innhold og gjennomføring, samtidig som de skal følge retningslinjer fra skoleledelsen og overordnede myndigheter (Imsen, 2020b).

### 2.2.1.2 Folkehelse og livsmestring

Kunnskapsdepartementet (2017) innførte folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen, med hensikt å gi elevene nødvendig kompetanse til å fremme både god psykisk og fysisk helse, samtidig som det gir dem muligheter til å ta ansvarlige og informerte livsvalg. Livsmestring er nært knyttet til det engelske begrepet «empowerment», som beskrives som en prosess som gir mennesker bedre kontroll over faktorer som påvirker deres helse (WHO, 1986 som referert til i Viig et al., 2021). Dette er spesielt viktig i barne- og ungdomsårene, hvor utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende for elevenes langsiktige trivsel og livskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanning og helse har en klar sammenheng som Elstads (2008, som referert til i Viig et al., 2021) oppsummeringsartikkel viser, er det færre helseproblemer hvis man er lenger opp i «utdanningstrappen». Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver i overordnet del av læreplanen at hvis samfunnet legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, vil dette ha en stor betydning for folkehelsen. Innføringen av temaet folkehelse og livsmestring skal hjelpe elevene med å lære hvordan de best kan håndtere både oppturer og nedturer, samt personlige og praktiske utfordringer. Livsmestring handler om å kunne

forstå og påvirke faktorer som er viktige for å mestre sitt eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tema folkehelse og livsmestring inneholder viktige verdivalg, som innebærer å utvikle evnen til å etablere og opprettholde mellommenneskelige relasjoner, sette egne grenser og respektere andres grenser og evnen til å håndtere tanker, følelser og relasjoner på en konstruktiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal utvikle ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å møte utfordringer i verden (Viig et al., 2021). Gjennom en helhetlig tilnærming til tema kan skolen gi elevene en helhetlig forståelse av hva som kreves for å leve et godt og balansert liv, og forberede dem på å møte framtidens utfordringer. Viig et al. (2021) peker på skolen som en sentral arena for implementeringen av en helhetlig tilnærming knyttet til temaet folkehelse og livsmestring. Dette tverrfaglige temaet integreres på tvers av ulike fag og aktiviteter, og legger til rette for at elevene skal kunne utvikle de nødvendige ferdighetene for å ta vare på sin egen helse og velvære, både fysisk og psykisk. Ved en helhetlig tilnærming til folkehelse og livsmestring, så skal elever kunne utvikle en robust og bærekraftig livsstil som bidrar til deres langsiktige trivsel og suksess i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 3 Metode

Med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmål tar jeg i dette kapittelet for meg forskningsdesign og metodevalg. Jeg vil først presentere bakgrunn for tema og problemstilling som også beskriver min bakgrunn og forforståelse. Videre følger en forklaring av vitenskapsteoretisk grunnlag og forskningsdesign, før jeg går i dybden på valg av metode og utvalg. Til slutt i kapittelet blir det presentert en vurdering av reliabilitet og validitet, etterfulgt av forskningsetiske betraktninger og refleksjon rundt bruken av kunstig intelligens.

### 3.1 Bakgrunn for tema og problemstilling

Jeg bestemte meg tidlig for tematikken i masteren siden jeg har hatt en interesse for sikkerhetsarbeid. Jeg oppdaget fort at dette er et tema med begrenset forskning, spesielt forskning med et pedagogisk perspektiv. Dette ble en motivasjonsfaktor, da man her kan få mulighet til å utarbeide interessante funn som kan ha betydning for videre forskning. Jeg fikk satt opp et møte med Trygve Steiro og Daniel Lyng, fra forskningsgruppen for beredskap i skole og utdanning (BISU), hvor vi diskuterte tema og mulige problemstillinger. Jeg tok inspirasjon fra Lyngs master og hans forslag til videre forskning under valg av problemstilling.

Jeg startet på grunnskolelærerutdanningen for 5.-10.trinn ved NTNU i 2018, hvor jeg har fordypet meg i matematikk, naturfag og pedagogikk. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å fordype meg innenfor spesialpedagogikk, da jeg synes samarbeid mellom skole og andre instanser er interessant. Interessen for beredskap har jeg tatt med meg fra studentfrivilligheten i Trondheim hvor jeg har fått mulighet til å ha flere innholdsrike verv. Under festivalen UKA-23, fikk jeg mulighet til lede sikkerhetsarbeidet for en konsertarena med kapasitet på 7000 publikummere. Dette innebar blant annet arbeid med revidering av planverk som vekket en interesse for beredskapsplaner i skolen. Erfaringene jeg har med meg fra frivilligheten er mest sannsynlig ikke direkte overførbare til arbeidet i skolen, men fokuset på sikkerhet vil jeg ta med meg inn i yrket.

### 3.2 Metodevalg

Denne seksjonen omfatter valg av forskningsdesign og metode, inkludert kvalitativ forskningsmetode og bruk av semistrukturert forskningsintervju og fokusgruppeintervju.

#### 3.2.1 Valg av forskningsdesign og metode

Det ble valgt å gjennomføre en kvalitativ studie på bakgrunn av valget om intervju som metode. Gjennom en kvalitativ forskningsmetode vil man undersøke og forstå subjektive og komplekse fenomener, vanligvis gjennom å samle og analysere data som ikke kan måles kvantitativt. Det finnes mange metoder innenfor kvalitativ forskning. Noen av de

vanligste metodene inkluderer dybdeintervjuer, fokusgrupper, deltakende observasjon, og analyse av skriftlige eller visuelle dokumenter. I denne studien falt valget på en kvalitativ metode da det var flest fordeler ved denne typen metode. Disse fordelene omfatter blant annet at den kvalitative metoden gir mulighet for informantene å gi et mer utfyllende svar og forklaringer på sitt syn (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode beskrives nærmere i delkapittel 3.2.2.

Mitt forskningsdesign har tatt utgangspunkt i «grounded theory» (Johannessen et al., 2006), da studien har som hensikt å beskrive hendelser, holdninger og strukturer som forekommer innenfor et fenomen, i dette tilfelle elevmedvirkning i beredskap. Metoden for bearbeiding av materialet følger Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktiv metode, som beskrives nærmere i delkapittel 3.5. Det er tatt i bruk både semistrukturerte forskningsintervju og fokusgruppeintervju, som utdypes i delkapittel 3.2.3. I planleggingen av studien ble Kvales (2015) syv stadier av intervjuundersøkelse brukt. Disse omfatter tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Gjennom tematiseringen formuleres formålet med undersøkelsen. Denne delen er beskrevet i kapittelet om bakgrunn og teori. Planleggingen beskrives i dette kapittelet sammen med redegjørelse for intervjuing, transkribering, verifisering og beskrivelse av analysering. Rapportering presenteres i kapittel fire og fem, og tar for seg resultater, drøfting og konklusjon.

### 3.2.2 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med forskningen er å utforske fenomenet på et dypere nivå, og derfor var derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Metoden er valgt for å kunne undersøke hvilke erfaringer, tanker og opplevelser elever og skoleledelse har knyttet til temaet. Målet med den kvalitative metoden er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og deres subjektive opplevelse av fenomenet. Gjennom en kvalitativ tilnærming kan forskeren få innsikt i menneskets kompleksitet og variasjonen av individuelle opplevelser, og dermed bidra til en dypere forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelene med å benytte kvalitativ metode i et forskningsprosjekt er at den gir muligheten til å oppnå et mer helhetlig og dyptgående svar eller forklaring basert på forskningspopulasjonens erfaringer og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette står i kontrast til en kvantitativ tilnærming, som fokuserer på å kvantifisere data for vitenskapelige forklaringer.

Kvantitative studier kan ha fordelen av å inkludere et større antall deltakere og dermed muligheten for generalisering av resultatene (Tjora, 2021). En kvantitativ tilnærming har også muligheten til å etterprøve og teste resultater i større grad enn en kvalitativ tilnærming. Det er vanskelig å rekonstruere og teste resultater på samme måte her, da resultatene er et produkt av forskerens vurderinger og baserer seg på empiri hvor utgangspunktet er en interaksjon mellom forsker og informant (Tjora, 2021). Mens kvantitative forskningsmetoder er i stor grad basert på tall og statistikk, som ofte innebærer forenkling av svar for å passe inn i et spørreskjema, tillater den kvalitative tilnærmingen forskeren å utforske komplekse temaer på en mer detaljert og kontekstuell måte (Blaikie, 2010). I motsetning til den kvantitative tilnærmingen kan man oppnå en rikere forståelse av fenomenet gjennom dypere analyser av kvalitative data (Tjora, 2021). En annen fordel med kvalitativ metode er at den gir rom for å fange opp nyansene og variasjonene i deltakernes oppfatninger, uten å begrense dem til

forhåndsbestemte kategorier. Dette gir en dypere innsikt i de enkelte individene og deres unike perspektiver (Blaikie, 2010). I kvalitativ forskning har man en nærhet til de man forsker på. Det er en åpen interaksjon mellom forsker og informant, og man ender opp med data i form av tekst og ikke tall. Vi bruker en induktiv fremgangsmåte, og fokuserer på informantens opplevelse og meningsdannelse og hvilke konsekvenser dette har (Tjora, 2021).

### 3.2.3 Semistrukturert forskningsintervju og fokusgruppe intervju

Bakgrunnen for å velge intervju som datagenereringsmetode var å legge til rette for en åpen dialog og muliggjøre dypere refleksjoner rundt spesifikke temaer og spørsmål. Gjennom intervjuer kan forskeren få direkte tilgang til informantenes perspektiver, erfaringer og meninger. Denne tilnærmingen gir muligheten til å utforske komplekse emner på en mer dybdeorientert måte enn det kvantitative datainnsamlingen tillater (Tjora, 2021). Det er brukt to ulike typer intervju i denne studien, semistrukturertintervju og fokusgruppe intervju. Semistrukturert forskningsintervju brukes i hovedsak for så skape en situasjon for en relativt fri samtale som handler om noen spesifikke temaer som er forhåndsbestemt av forskeren. Denne type intervju er brukt i møte med de to rektorene i denne studien. I et slikt intervju er essensen å skape et rom hvor informanten får mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle tema (Tjora, 2021). Bakgrunnen for å bruke denne typen intervju er at man her får muligheten til å studere intervjuobjektets meninger, holdninger og erfaringer.

Fokusgruppeintervjuer er en velkjent metode innen kvalitativ forskning, kjent for sin dynamiske og gruppebaserte tilnærming til datainnsamling. I slike intervjuer er det vanlig å legge vekt på en ikke-styrende intervjustil, der deltakerne oppfordres til å utveksle tanker og meninger fritt (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervju ble valgt som metode da elever skulle intervjues, primært på grunn av antakelsen om at informantene ikke hadde reflektert mye om temaet på forhånd. Det var derfor forventet at intervjuer måtte gi veiledning og oppfordre til deltakelse underveis i intervjuet for å få tilstrekkelig engasjement i samtalen. En annen viktig grunn for å velge fokusgruppeintervju var å adressere maktbalansen mellom intervjuobjektene, som var elevene, og intervjueren, som var en voksen. I en en-til-en-intervjusituasjon ville maktforholdet typisk være skjevt til fordel for intervjueren, mens i en gruppesetting med flere elever sammen ville denne balansen kunne bli mer likestilt. Det ble ikke tatt hensyn til dette i møte med rektorene da de begge har en lang erfaring i yrket, som er med på å utligne denne maktbalansen mellom intervjuer og intervjuobjekt. Ved å bruke fokusgruppeintervju med elevene tilrettelegger det for et mer åpent og trygt rom for deltakelse og deling av meninger mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble vurdert at bruk av videointervjuer med flere deltakere kunne ha en negativ innvirkning på dynamikken i samtalen, da elevene i denne situasjonen kunne oppleve mer usikkerhet. Som et resultat ble fokusgruppeintervjuene gjennomført i større grad som et tradisjonelt semistrukturert forskningsintervju med en forhåndsbestemt intervjuguide. Samtidig ble det likevel gitt rom for åpen dialog og fri ordveksling mellom informantene for å sikre at deres perspektiver og meninger kunne komme frem på en naturlig måte. Denne tilnærmingen balanserte behovet for strukturert veiledning med ønsket om å fremme en dynamisk og interaktiv diskusjon blant deltakerne.

I kvalitative forskningsintervjuer blir kunnskap generert gjennom sosial interaksjon mellom intervjueren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Steinar Kvale, som beskrevet i Johannessen et al. (2005), fremhever at det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som en strukturert samtale med et spesifikt formål. Dette intervjuformatet kjennetegnes av en dialogisk tilnærming heller enn en ensrettet spørsmål-og-svar-dynamikk. Grad av struktur kan variere, men i denne undersøkelsen ble det benyttet et semistrukturert intervjuformat. Dette innebærer at det er en overordnet intervjuguide som gir rammer og retning for intervjuet (Johannessen et al., 2005).

### 3.3 Utvalg

Det er gjort et strategisk utvalg, med dette menes det at man velger ut intervjudeltagere som kan uttale seg reflektert om tema. Målet er å sikre dype og meningsfulle innsikter innen tema, samt å oppnå representativitet og pålitelighet i forskningsresultatene (Tjora, 2021). Utvalget i denne studien er hentet fra to ungdomskoler i to middels store kommuner i Norge. Skolene er av omtrentlig lik størrelse og har tilnærmet lik uttrykkingstid for nødetater. Fra skoleledelsen ble rektor valgt ut som representant ved begge skolene, da det er rektor som er overordnet ansvarlig for beredskapsarbeidet på den tilhørende skolen. Som representant for elevene ble det valgt et mer representativt utvalg med elever av ulike kjønn og alder, noen var representert i elevrådet, andre ikke. Totalt med i undersøkelsen ble det intervjuet ni elever. Tabell 1 viser en oversikt over utvalget og intervju, antall og informanter. Tabell 2 viser en oversikt over informanter og tilhørende forkortelse, for å kunne vise til hvilken informant som har gitt hvilket sitat videre i avhandlingen.

**Tabell 1** Oversikt over utvalg og intervju.

Utvalg	Type intervju	Antall intervjuer	Skole	Antall informanter	Tid
<b>Rektor</b>	Semistrukturert forskningsintervju	2	S1	1	51:02
			S2	1	34:21
<b>Elever</b>	Fokusgruppeintervju	2	S1	4	32:14
			S2	5	38:48

**Tabell 2** Oversikt over forkortelser på informanter.

	Forkortelse	Informant	Trinn (gjelder kun elever)
<b>Skole 1</b>	S1R	Rektor	-
	S1E1	Elev 1	10. trinn
	S1E2	Elev 2	10. trinn
	S1E3	Elev 3	8. trinn
	S1E4	Elev 4	8. trinn
<b>Skole 2</b>	S2R	Rektor	-
	S2E1	Elev 1	10. trinn
	S2E2	Elev 2	10. tinn
	S2E3	Elev 3	10. tinn
	S2E4	Elev 4	10. tinn
	S2E5	Elev 5	10. tinn



### 3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuer

Under planleggingen og gjennomføringen av intervjuene ble det lagt stor vekt på å skape en avslappende stemning, noe som er avgjørende for å lykkes i dybdeintervjuer (Tjora, 2021, s. 132). Tjora (2021) understreker viktigheten av en åpen kommunikasjonsflyt, hvor informantene føler seg trygge nok til å uttrykke sine tanker og følelser fritt. For å legge til rette for dette, ble intervjuene holdt på skolene, et miljø der informantene allerede følte seg komfortable. Dette valget var ikke bare praktisk, men også mentalt fordelaktig for deltakerne, da det forsterket den avslappede stemningen som er essensiell for en reflektert samtale.

Som nevnt tidligere ble det arrangert fokusgruppeintervju for elevene som deltok i studien. Her kjente elevene hverandre fra før, noe som bidro til å opprettholde en naturlig flyt i diskusjonene. Dette bidro til en mer avslappet stemning og gjorde det lettere for elevene å dele og reflektere over sine erfaringer og meninger sammen. En slik dynamikk er spesielt verdifull i fokusgrupper, ettersom den sosiale interaksjonen kan frembringe mer data og et mer nyansert perspektiv. For å sikre at ingen informasjon ble tapt ble det gjort lydopptak under intervjuene. Informantene var forberedt og informert om dette på forhånd.

Det ble i forkant av intervjuene laget to intervjuguides, som fungerte som et utgangspunkt for å strukturere innholdet i intervjuet. Det ble laget en for intervju av skoleleder og en for intervju av elevgrupper. Intervjuguiden ble brukt som en veileder for å sikre at intervjuene fikk samme utgangspunkt og omfattet samme tematikk. Begge intervjuguidene ble delt inn i fem deler, som besto av en innledning, tre hoveddeler og en avslutning. De tre hoveddelene omfattet medvirkning, beredskap og elevs deltagelse i planleggingen av beredskapsarbeid. Fordelen ved å bruke semistrukturert intervju er at det åpner for muligheten til å dykke dypere i den dataen som blir presentert av intervjuobjektene. Spørsmålene ble vurdert både med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon, som både fremmer spontanitet gjennom de teoretiske oppfatningene av forskningstema og et positivt samspill som legger til rette for intervjuobjektets opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163) Intervjuguiden ble også sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD, i dag under navnet Sikt) for godkjenning da dette også omfattet intervju av personer under 18 år.

### 3.5 Bearbeiding av data

Denne delen omhandler transkribering og valg og bruk av analysemetode, her beskrives aspekter som har vært sentralt for veien frem til resultat og drøfting.

#### 3.5.1 Transkribering

Som nevnt tidligere ble det gjort lydopptak av intervjuene. For å strukturere dataen ble det videre gjort transkribering av alle fire intervjuene som resulterte i fire datasett. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir materialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien var det meningsinnholdet som er

sentralt, derfor ble språklige elementer som dialekt, gjentakelser og pauser ikke ansett som relevant. Derfor ble valget av transkripsjonsmetode en kombinasjon av ordrett talespråk og skriftspråk uten vesentlige omformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering anses som en integrert del av analyseprosessen, da det gir forskeren en hurtig oversikt over datamaterialet ved å gjennomgå alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.5.2 Valg og bruk av SDI for analyse

Tilnærmingen som ble fulgt for bearbeidingen av datamaterialet var Tjoras (2021) stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Tjora (2021, s. 173) beskriver drivkraften til SDI-modellen som en empirisk basert nysgjerrighet. Denne metoden innebærer å arbeide i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. SDI-modellen kombinerer induktive og deduktive tilnærminger. Målet med metoden er å få frem essensen i det empiriske materialet, redusere volumet av materialet og legge til rette for idégenerering basert på empirien. Den stegvise metoden gir mulighet til å etterse og sikre at produktet fra hvert steg stemmer med den forrige. Dette er med på å sikre kvaliteten og validiteten i resultatene i studiene som er grunnlaget for valget av SDI som analysemetode.

Metoden er delt opp i syv steg hvor man etter hvert steg kan jobbe tilbake og utføre deduktive tester for sikring av kvalitet i arbeidet. (Tjora, 2021). De to første stegene omhandler generering av empiriske data og bearbeiding av rådata, disse er beskrevet tidligere. Videre tar modellen for seg koding, gruppering av koder, utvikling av konsepter, diskusjon av konsepter og teori (Tjora, 2021). Det ble startet med å lage empirinære koder som beskriver hva informantene snakker om, og ikke hva de sier, for å minske mengden data. Dette ble gjort ved å bruke kontrollspørsmålene;

Spørsmål 1: Kunne man laget koden før *kodingen*?

a: hvis ja: a priori (unødig) koding – lag en annen kode!

b: hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!

Spørsmål 2: Hva forteller *bare* koden?

a: tematiserer datasegment (fra intervju: hva det ble snakket om):  
unødvendig sorteringskoding – lag annen kode!

b: gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god empirinær koding!

(Tjora, 2021, s. 224)

Gjennomføringen av kodingen resulterte i 306 empirinære koder fra de fire intervjuene. Videre besto prosessen av å samle koder som hadde en tematisk sammenheng i grupper, samtidig som koder som ikke var ansett som relevante ble skilt ut i en restgruppe. Dette gjorde det mulig å organisere og strukturere de analyserte dataene for å identifisere hovedtemaer og underliggende mønstre (Tjora, 2021). Gjennom videre bearbeiding av kodingen ble konseptet utviklet, her ble det også foretatt en refleksjon om konseptet er generaliserbart og holdbart til å presentere forskningen som funn. Diskusjonen av konseptet resulterer i det siste steget etter Tjoras modell og presenteres i oppsummerende drøfting og konklusjon.

## 3.6 Vurdering av metodikk og etikk

Her presenteres studiens reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske betraktninger og refleksjon rundt bruk av kunstig intelligens.

### 3.6.1 Reliabilitet og validitet

Ettersom kvalitative studier ikke kan etterprøves på lik linje med kvantitative, må reliabiliteten og validiteten vurderes på en annen måte (Johannessen et al., 2006, s. 198). Dette omfatter begreper som pålitelighet troverdighet overførbare og overenstemmelse.

Reliabilitet handler om hvilken grad av pålitelighet forskningen har. I kvalitativ forskning vil det så å si være umulig å klare å gjenskape nøyaktig de samme resultatene til en annen forskers forskning (Johannessen et al., 2006). Dette begrunnes i at ingen individer besitter samme erfaringsbakgrunn og vil dermed ikke trekke samme konklusjoner. I denne studien er det åpenhet og en detaljert tilnærming til kontekst, metode og bakgrunn, som er med på å styrke påliteligheten innen kvalitative studier (Johannessen et al., 2006). Ved å ha tatt i bruk Tjoras (2021) stegvis deduktiv-induktiv metode har jeg også etterprøvd og gått tilbake mellom hvert av stegene som er beskrevet i delkapittel 3.5.2. Denne formen for testing har vært med på å sikre at resultat og funn er forankret i empirien.

Validitet handler om hvor godt forskerens resultater faktisk gjenspeiler studiens hensikt og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2006, s. 199). Guba og Lincoln (1985, som referert til i Johannessen et al., 2006) identifiserer to metoder for å øke sannsynligheten for at forskeren frambringer troverdige resultater, vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vedvarende observasjon innebærer at forskeren går dypere inn i feltet for å kunne skille relevant fra irrelevant informasjon. Forståelsen av et fenomen avhenger sterkt av kjennskapet til konteksten rundt fenomenet, og er med på å bygge tillit. Metodetriangulering innebærer at forskeren bruker forskjellige forskningsmetoder under feltarbeidet, som å kombinere observasjon og intervjuer, eller å inkludere et bredere utvalg av informanter (Johannessen et al., 2006). I dette forskningsprosjektet ble tidligere studier og masteroppgaver som har utforsket tilsvarende problemstillinger gjennomgått. Dette arbeidet inneholdt relevant empirisk materiale som underbygger resultatene fra denne undersøkelsen. Intervjuobjektene i studien er hentet fra to lignende skoler, men fra to forskjellige steder i landet. Dette er ikke for at skolene skal sammenlignes, men for å styrke troverdigheten til studien. Utvalgsriterier var også stilt i studien da elever og rektorer ville ha grunnlag for å reflektere og ha meninger innen temaet i studien. Intern validitet vurderer hvorvidt forskningsresultatene er gyldige for den spesifikke gruppen og fenomenet som studeres, mens eksternt validitet undersøker i hvilken grad funnene kan generaliseres til andre grupper og situasjoner (Grønmo, 2004). I kvalitative studier handler validitet om hvor godt forskerens resultater faktisk gjenspeiler studiens hensikt og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2006). Det er ikke gjort noen form for validitetstest i denne undersøkelsen, da kravene til validitet allerede er tilstrekkelig møtt gitt prosjektets omfang.

### 3.6.2 Forskningsetiske vurderinger

I denne delen av studien ble det nøye vurdert hvordan deltakernes personvern kunne beskyttes, og det anses som vellykket ettersom det ikke skal være mulig å identifisere informantene basert på informasjonen i rapporten. Opptakene fra intervjuene ble transkribert og deretter slettet, og all informasjon som kunne lede til identifisering av informantene, ble ekskludert fra transkripsjonene. Informasjon om hvilke kommuner i Norge skolene tilhører er også ikke nevnt av hensyn til anonymiteten til deltagerne. I planleggingsfasen av forskningen ble det nøye vurdert hvordan deltakelsen kunne påvirke elevene, spesielt med tanke på deres reaksjoner på sensitive temaer. Med dette i betraktning ble flere forholdsregler tatt for å minimere potensiell uro. Det ble unngått å stille spørsmål som kunne lede til detaljerte gjenfortellinger av mulig traumatiske hendelser eller scenarier som kunne oppleves som truende. Videre ble det klargjort for deltakerne at formålet med studien var generelt orientert og ikke relatert til noen konkret trussel ved deres egen skole. Formålet med studiet ble også presentert gjennom informasjonsskriv. Det er hentet inn samtykke fra alle relevante parter i forkant av intervjuet og informantene ble fortalt at deltagelsen er frivillig og at de når som helst har mulighet til å trekke seg. Skolens rektor ble forespurt og informert om prosjektets før invitasjon ble sendt til elevene, og mottok samme informasjonsskriv. Forskerens rolle er også tatt i betraktning, med en forpliktelse til åpenhet og ærlighet i fremstillingen av metodikk, prosedyrer og informasjon. Det er gjort tiltak for å sikre at forskerens uavhengighet ble bevart gjennom hele prosjektet. I forkant av studien ble det sendt en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD, i dag under navnet Sikt), da forskningsprosjektet ville kreve behandling av personopplysninger. Studien ble startet våren 2023, og har siden sluttdato for forskningsprosjektet blitt flyttet to ganger. Ved begge utsettelse ble søknaden til NSD oppdatert og godkjent på nytt.

### 3.6.3 Refleksjon rundt bruk av kunstlig intelligens

Jeg har i denne studien brukt kunstig intelligens (KI) primært til litteratursøk. KI har blitt anvendt komplimentert med tradisjonelle metoder for litteratursøk. Kunstig intelligens har spart meg for mye tid da det har vært en raskere måte å indentifisere relevante informasjonskilder. Ved å bruke KI som et verktøy for å oppsummere tekster har jeg raskere fått en indikasjon på om teksten burde undersøkes nærmere eller om den er irrelevant for oppgaven. Dette har vært spesielt nyttig også med hjelp av oversetting av engelske tekster med tanke på begreper. KI vil gi deg flere mulige oversettelser av et begrep hvor man i større grad kan tolke selv hvilke av disse som er best egnet, i motsetning til en ordbok eller annen oversettelsesverktøy. Jeg har også brukt KI til å forstå begreper. Et eksempel på dette er da jeg leste en metodebok og traff ordet «abduksjon», som ikke var definert i boken. Her spurte jeg KI-en om betydningen av ordet som ga meg en utvidet forståelse av teksten. Selv om svaret ikke ble direkte sitert eller brukt i oppgaven, var det nyttig i møte med ulike tekster, da dette går fortere enn å søke det opp i en søkemotor for å så lete gjennom ulike kilder etter en forklaring. Jeg har benyttet både ChatGPT 3.5 fra OpenAI og Microsofts Bing Copilot. Jeg har vært nøye med å være kritisk til informasjonen jeg har hentet fra disse kildene, og har dobbeltsjekket den med andre kilder. Copilot har vært den AI-modellen jeg har brukt mest, siden den refererer til kildene den har hentet informasjonen fra. Dette har gjort det enklere å sikre at innholdet jeg har samlet inn holder tilstrekkelig standard.

## 4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet presenteres resultatene og drøftingen av oppgaven, hvor empiri og sitater knyttes opp mot relevant teori og tidligere forskning. Diskusjonen og drøftingen gjøres for å vise sammenheng mellom empirien og det teoretiske grunnlaget, som videre gir utgangspunkt for å kunne svare på problemstillingen og vise til funnene av forskingen i kapittel fem. Dette kapittelet er delt inn i etter elevenes og skoleleders perspektiv.

### 4.1 Elever

Før intervjuene ble gjennomført ble elevene informert om hva temaet for intervjuet ville være, og de fikk forklaringer på sentrale begreper som for eksempel beredskap, samt tilgang på å lese informasjonsskrivet i forkant. Siden beredskap ikke er et tema som elevene vanligvis har mye kunnskap om, bidro disse forklaringene til å danne grunnlaget for elevens forkunnskaper om emnet. Under ett av intervjuene sa en av elevene at kunnskapen de hadde om beredskap i stor grad stammet fra filmer og videoer fra USA.

#### 4.1.1 Elevers kunnskap, holdninger og forventninger

Elevene er bevisst på tema knyttet til pågående livstruende vold (PLIVO), selv om de også hevder at dette ikke er noe de går og tenker på ofte. Elever ved begge skoler trekker frem flere eksempler i løpet av samtalen på ulike hendelser som kan kategoriseres som PLIVO-trusler eller lignende hendelser som har noe overføringsverdi. Det er verdt å merke seg at ingen av skolene har inkludert elevene i planleggingen av beredskapsarbeidet eller tidligere informert dem om beredskapsplanen.

Gjennom intervjuene blir det tydelig at elevene har klare forventninger til både lærere, skoleledelse og nødetater ved en PLIVO-situasjon. De forventer at skolen har planer og at lærerne vet hvordan de skal håndtere situasjonen. Likevel er opplevelsen deres at disse forventningene ikke alltid oppfylles. I henhold til norsk lov har elevene rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2022, s. § 9-A). Det er skolen i samarbeid med kommunen eller fylkeskommunen som forvalter dette ansvaret når det kommer til beredskap og sikkerhet (Utdanningsdirektoratet, 2024). Lyng et al. (2022) viser at et økt fokus på beredskapsarbeid kan bidra til økt trygghet hos elever. Undersøkelsen deres viser at elevene opplever en direkte følelse av trygghet når de vet at skolen har nødvendig beredskap, og at lærerne har kompetanse til å håndtere situasjoner som PLIVO og andre kriser (Lyng et al., 2022). Elevene uttrykker en forventning om at skolen har nøyte utarbeidede planer for nødssituasjoner, og de antar at de ansatte er kjent med disse planene. Samtidig uttrykker de en visst usikkerhet rundt hvor grundig de ansatte kjenner til planene og om de oppfatter dem som tilstrekkelige.

Elevene i min studie antar at lærerne har kjennskap til planene og vet hvordan de skal handle i en krisesituasjon, men de er mer usikre på om vikarer eller studenter er like informert om planene. Dette støttes av Lyng et al. (2022) hvor elevene også har en forventning om at lærerne vet hva som skal gjøres og tar styring ved å gi beskjed til

elevene om hva de skal gjøre og hvordan de skal opptre. Det er en bekymring blant elevene om hvor godt koordinerte lærerne er i implementeringen av planene, og elevene opplever en viss variasjon i hvor konsekvent lærerne handler i ulike situasjoner. Vi finner likheter i Lyng et al. (2022) som beskriver en variasjon blant lærernes kunnskap om innhold i beredskapsplan som støtter elevenes bekymring. Elevene kommer flere ganger tilbake til at de tror lærerne synes det er ekkelt å snakke med elever om slike alvorlige temaer. Læreren innehar en spesiell funksjon som rollemodell, som preger elevenes utvikling (Lenz, 2020). Overordnet del av læreplanen beskriver også hvordan læreren som rollemodell skal skape trygghet og veilede elevene gjennom opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan voksne i skolen forholder seg til tema og hvordan elevene inkluderes vil derfor ha stor betydning.

Elevene har klare forventninger til at nødetatene raskt vil være på stede dersom det skulle oppstå en PLIVO-situasjon, noe som samsvarer med funnene i Lyngs (2020) masteroppgave. Det blir også diskutert i intervjuene at hvis det skulle dukke opp en trussel gjennom sosiale medier, forventer elevene at politiet allerede er klar over situasjonen før elevene selv oppdager den.

Elevene i denne studien har lang erfaring med tradisjonelle brannøvelser, men de har ikke vært involvert i andre former for beredskapsøvelser. Elevene uttrykker at de føler seg trygge når det gjelder hva de skal gjøre i tilfelle brann. Dette tyder på at øvelsene har en positiv virkning og er med på å bygge opp elevens sikkerhetskompetanse innen brannberedskap. Denne inkluderingen er i tråd med rådene fra Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (2016b).

Når det gjelder varsling av nødsituasjoner, er elevene klar over at de skal varsle politiet og nærmeste voksen hvis de oppdager noe uvanlig. Imidlertid reflekterer elevene også rundt hva de skal gjøre hvis det ikke er en lærer til stede og de ikke har tilgang til mobiltelefoner i skoletiden. Én av skolene har et varslingssystem der en stille alarm går til rektors kontor når en knapp blir trykket. Selv om elevene har fått informasjon om systemet, har det ikke blitt testet, og de er usikre på om det ville bli tatt seriøst hvis noen faktisk brukte det.

#### 4.1.2 Deltagelse og medvirkning

Ved begge skolene sier elevene at de opplever elevmedvirkning og at dette er noe skolen og lærerne er opptatt av. De peker på flere eksempler, som klassens time, elevrådet og lærernes praksis med å innhente tilbakemeldinger om undervisningen og elevenes ønsker. Elevene vektlegger betydningen av trivsel og variasjon i undervisningen, samt behovet for støtte og tilrettelegging. De er også klar over at lærerne tar hensyn til deres meninger og ønsker. De nevner at de flere ganger i året har spørreundersøkelser der de får uttrykke sine behov og komme med tilbakemeldinger. Utover dette får de også være med å bestemme temaer i ulike fag, og lærerne viser interesse for å forstå hvordan elevene lærer best. Dette er i tråd med FNs barnekonvensjon, om barn og unges rett til medbestemmelse i sine liv (FNs barnekonvensjon, 1989), og opplæringsloven, med norske skoleelevers rett til innflytelse på sin egen hverdag (Opplæringsloven, 2022). Det er imidlertid ingen av skolene som tidligere har inkludert elevene i beredskapsplanleggingen. Ved å ikke inkludere elevene i beredskapsarbeidet svekkes beredskapen ved skolen (Lyng et al., 2022).

#### 4.1.2.1 Elevdemokrati

Begge skolene har et fungerende elevråd, der elevene føler at deres stemmer blir hørt, selv om de trekker frem at ikke alle ønsker nødvendigvis blir oppfylt. «Elevrådet har ansvar for å hjelpe elevene» S1E1. I elevrådene diskuteres saker som omhandler ønsker om ulike forbedringer, som for eksempel mikrobølgeovn og speil på toaletter, samt saker som angår deres daglige liv, for eksempel ønsket om å spise i fellesområder i stedet for på klasserommene. Elevene nevner at det kun er elever som kommer med saker til elevrådet. Elevrådet står som en sentral del av mange skolars elevdemokrati. En av skolene nevner at de noen ganger har samarbeidsmøter med elevråd fra de andre skolene i kommunen. Denne formen for styring er i støtte med dialogmetoden, hvor fokuset er å styrke elevdemokrati gjennom slike nettverksmøter med selvvalgte tema (Frøyland, 2011).

#### 4.1.2.2 Elevers tanker om elevers kjenskap til beredskapsplanen

Elevene i denne studien har ikke blitt involvert i planleggingen av beredskapsarbeidet på sine skoler. De har heller ikke kjenskap til planer eller hva de skal gjøre dersom en situasjon oppstår. Dette samsvarer med funnene Lyng (2020), Astad (2016), Tangvald (2014) og Voster (2013), hvor beredskapsarbeidet begrenses til skoleledelsen. Det er stor enighet blant elevene at de burde få medvirke i større grad enn hva de gjør i dag. Dette samsvarer med resultatet i lignende studier som Lyngs (2020) masteroppgave. Elevene er ikke like samstemt i hvordan og i hvilken grad de skal inkluderes i planleggingen av beredskapsarbeidet. Det er entydig at elevene selv ønsker mer kjenskap til planen dersom en situasjon skulle oppstå, selv om elever fra begge skoler trekker frem at det er uheldig om den som ønsker å utføre vold og skade får innsikt i planene. Elever kan ses på som en resurs i planlegging, øving og i en kritesituasjon (Lyng et al., 2022). Selv om elevene selv ikke har kjenskap til beredskapsplanen påpeker de gjennom intervjuet mulige mangler, som at de ikke har et tilstrekkelig varslingsystem. Ikke bare har barn en lovfestet rett til å bli hørt, men de har også fornuftig og viktige bidrag å komme med i alle saker og prosesser som har betydning for deres liv (Tangen, 2022, s. 19). Elevene trekker frem at dersom de har kjenskap til planverket så kan dette virke positivt på flere måter, som samsvarer med Lyng et al. (2022) sin forskning. Elevene trekker frem aspekter som at de kan hjelpe hverandre og beholde roen dersom de vet hva de skal gjøre. De trekker frem argumentet at det er mange flere elever på skolen enn lærere og anser seg selv som resurser, under en krise. De mener også at elevene vil kunne ha et annet perspektiv, som kan ha positiv innvirkning på planleggingen. For eksempel bruker de argumentet at det ville være nyttig å kjenne til handlingsplanen dersom de befinner seg i en situasjon uten en lærer, som for eksempel på vei fra gymtimen.

I intervjuene peker elevene fra begge skoler på betydningen av å være forberedt på ulike kritiske situasjoner, både i og utenfor skolen. Elevene reflekterer rundt nytteverdien av å ha opparbeidet seg en sikkerhetsforståelse og ser til overføringsverdien til andre situasjoner utenfor skolen:

Jeg synes litt at man bør vite litt generelt da, hvis det skulle oppstå en skytehendelse på et kjøpesenter og såne også. For såne ting, hvis du er på et kjøpesenter da og så er det jo kanskje med en venninne eller noe også bare

plutselig hører du at folk skyter og det er kaos. Hva skal du gjøre da?

S2E4

Etter det nye kunnskapsløftet er folkehelse og livsmestring blitt en sentral del for å sikre at skolen ivaretar utviklingen av barn og ungdoms kompetanse til å ta vare på egen og andres helse (Viig et al., 2021). For å ivareta hele eleven, er skolen nødt til å ha en helhetlig tilnærming til det tverrfaglige tema, som da også vil innefatte en sikkerhetskompetanse. Dette er sentralt da dette ikke bare gjelder i klasserommet, men også i dagliglivet utenfor skolen (Viig et al., 2021).

#### 4.1.2.3 Trening og øvelser

I denne studien har ingen av skolene gjennomført andre øvelser med elevene enn brannøvelser. Elevene uttrykker en klar forståelse for nytteverdien av slike øvelser og føler seg trygge på hvordan de skal handle dersom det oppstår en brann, enten dette skjer på skolen eller annet sted. Treningen elevene får gjennom øvelsen gjør de bedre forberedt på å takle en evakuering. Dette gir gjenklang i Engens (2021, s. 327) beskrivelse av øvelse som en siste fase av beredskapsarbeidet og lærdommen man trekker fra disse hendelsene. Elevene er instruert om å oppføre seg rolig, unngå panikk, og benytte nærmeste nødutgang for å samles ved et bestemt samlingspunkt. Dette indikerer at gjentatte øvelser både i skole og barnehage er essensielle for å utvikle elevenes sikkerhetskompetanse.

Det fremkommer imidlertid at elevene ikke er inkludert i verken planleggingen eller evalueringen av de øvelsene de deltar i. Under intervjuene uttrykker de et ønske om å bli involvert i evalueringen etter øvelsene, da de har flere tilbakemeldinger og forslag til forbedringer. Elevene har reflektert over øvelsens effektivitet og foreslår endringer som kunne forbedre fremtidige øvelser. Det er viktig at vi gir elevene mulighet til å medvirke i hele øvelsesprosessen, da utbyttet ligger i mer enn bare gjennomføringen. Dette inkluderer både planlegging, målsetting og evaluering. Dersom øvelsens ikke gjennomføres med mål og evaluering på en god måte vil det være vanskelig å få utbytte av øvelsen (DSB, 2016b). Øvelser har som formål å sette et kritisk blikk på de planene vi har og teste de, samtidig som at øvelser er viktige læringsarenaer (Engen, 2021, s. 332). Øvelser bidrar til å sette fokus på beredskapsarbeidet generelt (Engen, 2021), derfor kan vi si at de er med å bygge opp elevens sikkerhetskompetanse dersom de inkluderes i hele øvelsen.

Elevene uttrykte usikkerhet rundt hva de skal gjøre hvis det oppstår en skoleskyting. Noen sier de ville gjemt seg umiddelbart, mens andre mener at de ville forsøkt å løpe vekk fra situasjonen. De mener selv at denne usikkerheten er knyttet til at de så langt kun har deltatt i brannøvelser, og har heller ingen informasjon om riktig handlingsløp ved håndteringen av PLIVO-situasjoner. US. Department of Homeland Security (2008) har publisert et hefte som tar for seg dette handlingsløpet i en aktiv skytehendelse, hvor de anbefaler at man først evakuerer dersom det er mulig, hvis ikke finne et sted å gjemme seg, dersom ingen av disse er mulig, vil siste utvei være konfrontasjon med gjerningspersonen. Dette stemmer også overens med strategien som nevnes i Utdanningsdirektoratets (2024) veileder for alvorlige hendelser.



#### 4.1.2.4 Kommunikasjon og varsling

Elevene i studien har ikke opplevd en skoleskyting, men ved begge skoler har det forekommet episoder som elevene anser som relevant med mulig overføringsverdi til slike alvorlige hendelser. Disse inkluderer trusler om skoleskyting, knivrelaterte episoder, og tilfeller av uvedkomne som ønsker å utøve vold mot enkeltelever. I disse situasjonene understreker elevene hvor viktig de synes det er med kommunikasjon og informasjonsflyt fra skolen. De nevner at det fort oppstår rykter og at de er opptatt av å få en så rask avklaring som mulig, slik at de ikke går unødvendig lenge og føler seg utrygge. Her har elevene tydelig innspill på hva som er viktig for de under og etter slike hendelser, og det er et grunnleggende behov for trygghet. Behovet for trygghet er identifisert som et fundamentalt primærbehov i Maslows (1943, som referert til i Imsen, 2020a) behovspyramide, som omfatter både fysisk og psykisk sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse og frihet fra frykt og kaos. Som nevnt tidligere er det knyttet usikkerhet blant elevene når det gjelder varslingsrutinene i en kritisk situasjon. Kommunikasjon i en krise er avgjørende for nødvendig informasjonsutveksling og koordinering, og i dag er denne kommunikasjonen avhengig av teknologi (Engen, 2021). Elevene er ikke sikre på hvordan de skal varsle dersom de oppdager noe da de ikke har tilgang på telefoner i skoletiden. Her ser vi fellestrekk til Lyng et al. (2022) sine funn hvor elevene i den studien også hadde avdekket svakheter i skolens beredskap knyttet til kommunikasjon og varsling. I den studien handlet det ikke om tilgang på telefonene, men heller manglende telefondekning som førte til at det kunne oppstå problemer med å få varslet og bli varslet (Lyng et al., 2022).

## 4.2 Skoleledelse

Robinson (2014, s. 14) skriver at skoleledere aldri har blitt møtt med flere forventninger enn i dag, hvor skolen skal sørge for at *alle* elever lykkes. De siste skolereformene har gitt skolen ansvar for større deler av hverdagen til eleven. Denne utviklingen stiller ikke bare krav til skolen, men også gjort den til en sentral omsorgsgiver (Samdal & Tjomsland, 2023). Norske skoleledere fikk testet ut hvordan det er på stå i en krise under pandemien. En studie gjort av Jones et al. (2021) viser til kompleksiteten i det å være skoleleder. Studien så på skoleleders erfaringer under COVID-19 og resultatene er mangfoldige som viser til en flerdimensjonalitet. Et av funnene i studien viser til at lærere hadde behov for mer støtte og forskning da de var redd for å gjøre feil. I en PLIVO-situasjon har vi et langt kortere spillerom og vi er avhengig av at autonomien til lærerne. I den gyllende timen (Kruke, 2012) er det ikke rom for å lese seg opp på planverk eller rutiner, her må man stole på egen sikkerhetskompetanse. Planleggingen av beredskapsarbeidet er her avgjørende for å bygge denne kompetansen for alle i skolen, inkludert ledelse, lærere, elever og andre ansatte. Mye av dette ansvaret ligger på skoleleder å forvalte, slik at organisasjonen følger denne endringen. I denne delen redegjøres det for skoleleders tanker og syn på elevers medvirkning i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen.

#### 4.2.1 Kompetanse og skolens beredskap

Beredskapsplanverkene på skolen revideres årlig, og gjøres av en ledergruppe eller en beredskapsgruppe. Det er kommunen som har ansvar for tilsyn av beredskapsarbeidet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2024). Ved en av skolene har det ikke vært rom for å prioritere dette arbeidet de siste årene grunnet pandemi. De to skolene er av ulik alder som påvirker hvordan de jobber med beredskap. En av skolene er bygget i nyere tid og utarbeidet med tanke på beredskap, med flere utganger fra klasserom og integrert varslingsystem i klasserommene. Den andre skolen er av en eldre standard og ikke utarbeidet med tanke på beredskap, og har derfor ikke et integrert varslingsystem.

Rektorene trekker frem litt ulike kilder fra hvor deres kunnskapsgrunnlag for skolens beredskapsarbeid er hentet fra. Felles for begge skolene er at de har utarbeidet planer og gjennomført ROS-analyser som er i tråd med Utdanningsdirektoratets (2024) veileder. Det er tatt utgangspunkt i senarioer fra Direktoratet for sikkerhet og beredskap (DSB), veiledning fra kommunen og samarbeid med nødetater. Ingen av rektorene kjente til veilederen «Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?» (Utdanningsdirektoratet, 2024) før intervjuet, men begge utrykte at de kom til å ta den i bruk neste gang det ble arbeidet med beredskapstematikken.

Å ha en åpen skole er et aspekt begge rektorer trekker frem som viktig. Det er ingen form for kontroll av hvem som går inn og ut i skolebygg eller på området. Her kan man tenke at det er viktig å følge med og melde fra dersom det befinner seg noen på området som ikke hører hjemme der. En annen sentral del av skolens beredskap er føring av fravær for å vite hvilke elever som befinner seg på skolen og til enhver tid vite hvor disse elevene er. Dette for å sikre at alle elever er ivaretatt og eventuelt evakuert dersom det skulle vært behov.

Ved en av skolene nevnes det at de jobber aktivt med forebygging opp mot radikalisering og terror. Et godt og trygt skolemiljø medvirker til å forebygge frafall i skolen og forbygge utenforskap (DSB, 2016a). DSB viser til en rekke forebyggende tiltak som er vanlig i norske skolen. Disse innebærer blant annet arbeid mot krenkelser og mobbing, arbeid med elevdemokrati og innøvde rutiner for å håndtere bekymringsmeldinger og alvorlige hendelser (DSB, 2016a, s. 35). I den norske skolen kan dette defineres som en forebyggende barriere mot skoleskyting (DSB, 2016a).

#### 4.2.2 Forventninger krav og ansvarsfordeling

Rektorene ved begge skolene understreker deres rolle i å ha det overordnede ansvaret for beredskapsarbeidet og kommunens ansvar for tilsyn av dette arbeidet. Oppfølgingen av skolens beredskapsarbeid involverer komplekse jurisdiksjoner hvor Justis- og beredskapsdepartementet håndterer loven om kommunal beredskapsplikt, Helse- og omsorgsdepartementet styrer folkehelseloven og miljørettet helsevern, mens Kunnskapsdepartementet er ansvarlig for beredskapsarbeidet i utdanningssektoren (Bergene et al., 2021). Per i dag finnes det ikke et omfattende system for oppfølgingen av hvordan skoler utfører risikovurderinger, beredskapsplanlegging og beredskapsøvelser, utover spørreundersøkelsene Utdanningsdirektoratet foretar hvert andre år. Siden 2009 har Utdanningsdirektoratet jobbet sammen med politiet for å styrke beredskapsinnsatsen i kommunene og fylkeskommunene (Rogde et al., 2020, s. 60).

Rektorene ved begge skoler stiller spørsmål om hvilken risiko det vil være for at en PLIVO-hendelse vil skje ved deres skole. Her blir det uttrykt et ønske om klarere retningslinjer fra myndigheter om dette er noe som må prioriteres i dag. Tid er en resurs som begge skoleledere nevner er knapp i skolen. «Det er jo noe med å ha en balanse her, i realismen på hva som faktisk kan skje, også samtidig som vi skal klare det om det skjer.» S2R. Haubros (2012) undersøkelser viser til en norsk naivitet hvor lærerne ved skolene i studien hevder at skoleskyting er en aktuell og realistisk problemstilling på landsbasis, men mindre aktuell der de selv jobbet.

Det er skolen sitt ansvar å holde elevene trygge, og elever selv skal ikke pålegges noe ansvar når det kommer til PLIVO-hendelser, uttrykker rektorene. Per i dag forventes det kun at elever gjør som de får beskjed om i en slik situasjon. Etter Albertville skoleskytingen i 2009 i Tyskland konkluderte rektoren ved Albertville skole, med at det å si rett ut hva som skal gjøres var den beste løsningen for å redde liv (DSB, 2016a). Samtidig kan man ikke garantere for sikkerheten til elevene i det de forlater skolen.

Det er klare forventninger til at ansatte er gjort seg kjent med skolens beredskapsplan, utover dette brukes det ikke mye tid på planverket. I masteravhandlingen til Haugbro (2012) ble lærere spurt om sine oppfatninger av en skoleskyting (undersøkelsen kan ikke generaliseres da den har et begrenset omfang). Resultatene fra undersøkelsen indikerer at lærerne er kjent med visse kjennetegn ved mulige skoleskyttere, som at de har en følelse av utenforskap, desperasjon, hat, og et behov for hevn eller oppmerksomhet. Imidlertid viser erfaringer fra faktiske skoleskytinger at den vanlige oppfatningen av skoleskyttere som aggressive og tidligere involvert i disiplinære problemer ikke nødvendigvis stemmer. Haugbro (2012) viser til at alle lærerne hadde god kjennskap til skoleskytinger i USA, men få hadde kjennskap til skoleskytinger i andre land. Arbeidet med beredskap i skolen legger grunnlaget for lærenes kompetanse. Utover dette kan det tenkes at lærere på samme måte som elever henter informasjon og blir påvirket av filmer og saker i medier. Her er det viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er direkte overføringsverdi det man ser i medier fra land som for eksempel USA. Beredskapsplaner må utarbeides for hver enkelt skole lokalt for å tilpasses hver enkelt skole og deres rammefaktorer (DSB, 2016a).

#### 4.2.3 Deltagelse og medvirkning

Begge rektorer nevner at elevmedvirkning er en sentral del av driften av skolen. Rektor trekker frem elevmedvirkning som en nødvendighet i skolen, da elever i dag ikke finner seg i å ikke bli inkludert. De skiller på det rent formelle organiseringen av elevmedvirkning som går på klassens time og elevråd, og den medvirkningen hver enkelt elev har i sin hverdag gjennom undervisningsmetode og tema i fagene. Ved den ene skolen nevnes det at elevmedvirkning er et av punktene med lavest skår i elevundersøkelsen. Dette samsvarer med resultatene fra Frøyland (2011) rapport som presenterer data fra ulike studier som viser at mange ungdommer ønsker å bidra mer i beslutningsprosesser på skolen. Dette spesielt i forhold til undervisningens innhold og evaluering, samt skolens fysiske miljø og sosiale aktiviteter. Videre nevnes det at mange unge føler at deres innflytelsesforsøk ikke nødvendigvis fører til endringer, selv om de føler seg rettfærdig behandlet i prosessene (Frøyland, 2011). Det å lytte til og få elever til å føle seg forstått kan i seg selv bidra til bedre skolelivskvalitet (Tangen, 2022, s. 57). Paradoksalt kan dette også ha en negativ virkning dersom elevene ikke får noen

tilbakemelding eller oppfølging av sine forslag. Modell for realisering av retten til å bli hørt legger blant annet vekt på at innflytelse, som innebærer at barnas meninger skal tillegges vekt og følges opp gjennom handling (Lundy, 2007, som referert til i Tangen, 2022, s. 64).

Begge rektorer er involvert i arbeidet med elevrådet og beskriver elevrådene som aktive og engasjerte. De trekker frem at elevrådet historisk sett har vært opptatt av skolemiljø og har gjennomført ulike temauker. Ved en av skolene nevnes det at elevrådet er en del av et større samarbeid som kommunen har. Elevrådet står som en sentral del av elevdemokrati ved begge skoler. Arbeid med elevdemokrati trekkes frem som et forebyggende tiltak mot at elever ikke skal falle fra i skolen (DSB, 2016a). En asymmetri i makt er ikke til å komme utenom når det er snakk om elevdemokrati og medvirkning. Denne asymmetrien representerer en ubalanse i maktforholdet mellom lærere og elever, noe som kan resultere i at elever føler seg underordnet og avhengige (Werler, 2024, s. 102). Erfaringsmessig manipulasjon er den mest fremtredende maktutøvelsen voksne bruker ovenfor barn, bevisst eller ubevisst (Hodneland, 2012, s. 152). Denne skjevfordelingen i erfaring og makt mellom elev og lærer eller skoleleder, kan være en mulig grunn til at man tidligere ikke har inkludert elever i tematikken beredskap. Som en av rektorer reflekterer ved i sitt intervju; «hva kan elevene egentlig bidra med?» S2R.

#### 4.2.3.1 Refleksjon om inkludering av elever i planleggingen av beredskapsarbeidet

I møte med spørsmålet «Burde elever få medvirke i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen?» er begge rektorer åpne om at det ikke er noe de har vurdert tidligere. Det gjøres en refleksjon hvor begge rektorer stiller seg åpne for muligheten, men stiller spørsmål til hvordan og hva elever eventuelt kan bidra med. Begge informanter samsvarer i at de synes dette er komplisert og stiller seg ambivalent til om elever skal inkluderes i beredskapsplanleggingen eller ikke. Opplæringsloven forankrer skolens oppdrag i å myndiggjøre elever, spesielt gjennom å fremme selvstendig tenkning og selvbestemmelse (Lenz, 2020). Overordnet del av læreplanverket sier at grunnopplæringen er en del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets selvstendighet, frihet, medmenneskelighet og ansvarlighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne dannelsesprosessen beskriver en myndiggjøring med mål om å gjøre den enkelte i stand til å bli en selvstendig tenkende aktør i eget liv (Lenz, 2020). Som nevnt tidligere er skolens mandat endret seg til å måtte ta større ansvar for elevens hverdag. Opplæringslovutvalget (NOU 2019:23, som referert til i Tangen, 2022, s. 166) fremhever at barn og unge er brukerne av opplæringen, og at de derfor må konsulteres i de fleste sider av skolens virksomhet. I den forbindelse kan vi se at elevmedvirkning ikke bare handler om at elever får ytre sin mening om innhold i fag og hvilken læringsmetode de foretrekker, men en aktiv del av skolens som organisasjon og virksomhet (Tangen, 2022). Skolens ansvar er omfattende og i elevenes dannelsesprosess er det grunnleggende at elever hjelpes på veien til å bli selvstendige borgere av samfunnet. Som en del av dette kan det argumenteres for at eleven vil ha nytte av en sikkerhetskompetanse, som omfatter hvordan ta vare på seg selv og andre i en krisesituasjon.

Det reflekteres over hvilken påvirkning inkluderingen av elever i beredskapsplanleggingen ville hatt. Begge rektorene påpeker at de tror elevene kunne blitt redde hvis de skulle delta i planleggingen. Samtidig mener de at slik deltakelse også

kunne bidratt til å skape trygghet blant elevene, ettersom de ville være klar over at skolen har etablerte planer og rutiner for deres sikkerhet. Selv om elevene sier at skoleskyting ikke er noe de ofte bekymrer seg for, har de, som nevnt tidligere, mange tanker om hvordan de skal handle i en slik situasjon. Når man håndterer vanskelige temaer, er det viktig å ikke la barn og unge være overlatt til sin egen fantasi. Å unngå visse spørsmål eller gi ufullstendige svar kan føre til unødvendig angst og forvirring (Utdanningsdirektoratet, 2023). En av rektorene trekker frem at en mulig konsekvens av at elevene inkluderes kan innebære at elever blir mer bevisst på at skolen omhandler mer enn bare innholdet i fagene og på denne måten også mer bevisst på skolens dannelsesoppdrag.

#### 4.2.4 Kommunikasjon og varsling

Begge rektorer beskriver et raskt og effektivt kommunikasjonssystem ved sine skoler. Som nevnt tidligere har den nyere skolen fått installert et eget varslingssystem for slike scenarier. Dette systemet gir mulighet til å gi beskjeder over varslingsanlegg i hele skolen, i tillegg til at klasserommene er utstyrt med meldere som sender en stille alarm til rektors kontor. Dette varslingssystemet baserer seg på at rektor er til stede på sitt kontor slik at det er mulig å få med seg alarmen. Elevene sitter ikke med samme oppfatning av et raskt og effektivt kommunikasjonssystem, og stiller spørsmål ved hvorvidt skolens varslingssystemer er tilstrekkelig. Elevene kommer med et eksempel fra en gang de med uhell testet varslingssystemet.

S2E4 - Vi har sånn knapp på klasserommene som vi har fått streng beskjed om å ikke bruke med mindre det skjer noe.

S2E2 - Ja vi skal bare trykke på den hvis det skjer noe uforventet, men vi var uheldige og trykket på den knappen en gang.

S2E3 - Det skjedde ingenting.

S2E2 - Det tok i hvert fall 10-15 minutt før det kom en lærer opp til oss.

Dette illustrerer hvordan elevene har et annet perspektiv og viktige poeng å komme med, som samsvarer med Lundy (2007, som referert til i Tangen, 2022) modell for realisering av retten til å bli hørt. Begge rektorer er innforstått med at elever mest sannsynlig har et annet perspektiv på ting og ved å inkludere de kunne man fått belyst mangler i planverket som de voksne ikke ser.

#### 4.2.5 Øvelse

Rektorer ved begge skoler sier at de har for få øvelser. Det uttrykkes at dette er noe de har dårlig samvittighet for, men at det ikke er nok fokus på beredskap eller tid i hverdagen til det. «Vi har hatt for lite. Vi har ikke hatt noen type skrivebordsøvelser sånn som vi har tenkt. Vi har ikke kommet så langt rett og slett, men det ønsker vi å gjennomføre.» S2R. Ved den andre skolen har kommunen tidligere stilt krav til at alle skolene skal ha gjennomført ulike skrivebordsøvelser, som har omhandlet pandemi og ekstremvær, men hittil ikke om PLIVO. Ved at det ikke er gjennomført noen øvelse har man heller ikke mulighet til å evaluere eventuelle styrker og svakheter ved beredskapsplanen for PLIVO-hendelser. Øvelse er en viktig del av beredskapsarbeidet. I Astads (2016) undersøkelser viste det seg at skolen ikke tilpasser øvelsene til sin egen

rolle ved en tilsiktet livstruende hendelse. I disse skrivebordsøvelsene som har vært gjennomført har kun skoleledelsen deltatt. Dette samsvarer med Astad (2016) funn som viser at beredskapsøvelser og kunnskap i stor grad er begrenset til skolens ledelse, mens lærere og elever i mindre grad involveres i beredskapsarbeidet.

Begge rektorer trekker frem brannøvelser som noe de jobber mye med. «Brannøvelsene er på en måte automatisert, det er vi gode på» S1R. I spørsmål om evaluering av disse brannøvelsene så er det kun ledergruppen ved begge skoler som gjør evalueringen. Informantene samsvarer i det at elever godt kunne vært inkludert i evalueringen og har ikke noe svar på hvorfor de ikke er blitt inkludert tidligere. Brannøvelse kan ses på som et godt utgangspunkt for å starte inkluderingen av elever i beredskapsarbeidet. Utdanningsdirektoratets (2024) veileder viser til at hvis øvelser er ukjent, utenom brannøvelser, kan det være lurt å starte med diskusjonsøvelser med utgangspunkt i relevante problemstillinger. Det presiseres at elever ikke bør inkluderes eller brukes som markører i PLIVO-øvelser hvor politi eller andre nødetater er til stede, såkalte fullskala PLIVO-øvelser. Dette samsvarer med funn fra amerikanske studier av Huskey og Connell (2021) som har sett på frykt og elevers opplevelse av trygghet i skolen under lignende øvelser. Derimot oppfordrer veilederen at det er spesielt aktuelt å øve sammen med elevene for å teste ulike strategier ved alvorlige, tilsiktede hendelser (varsling av elevene, rømme, skjule seg, låse osv). Dette må da gjøres med god briefing i forkant og debrief og evaluering rett etter øvelsen (Utdanningsdirektoratet, 2024).

## 5 Oppsummerende drøfting og konklusjon

Dette kapittelet er firedeelt og tar for seg drøfting og konklusjon. Først presenteres en oppsummerende diskusjon som tar for seg det viktigste fra kapittel fire. Mens kapittel fire er delt inn i elev og skolelederperspektiv, sees disse i en helhet i kapittel fem. Videre i kapittelet introduseres de to hovedfunnene i studien, nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen (tabell 3) og modell for elevers sikkerhetsforståelse (figur 6). Deretter konkluderes det med svar på problemstilling og forskningsspørsmål før det avslutningsvis beskrives forslag til videre forskning innen samme tematikk.

### 5.1 Oppsummerende diskusjon

Etter analysen av resultatene er det tydelig at elevene selv ønsker å inkluderes mer i planleggingen av beredskapsarbeidet, mens rektorene stiller seg litt usikre til hvordan de skal inkluderes. Elevene er samstemt i at de i det minste ønsker større kjennskap til beredskapsplanen, som samsvarer med Lyng et al. (2022) sine funn. Elevene nevner selv at det finnes argumenter mot dette.

Det er en avveining om man på en måte skal få vite det da. Hvis man har en plan for hva man skal gjøre hvis det skulle komme noen og det bli en skoleskyting da, så ville man jo ikke at denne informasjonen skal være tilgjengelig som den som kommer og skal skyte, sånn at de finner ut av hva rutinene er heller.

S2E4

Det er imidlertid tydelig at fordelene for at elever kjenner til større deler av planer overveier dette. Det er også mulig å inkludere elever uten å gi ut sensitiv informasjon om for eksempel alternativt oppmøtested ved evakuering. Skolen som stadig er i endring, har som mål å veilede og danne elever som er selvstendige. Med skolen som dannelsesarena skal eleven utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre sine liv og delta aktivt i arbeidslivet og samfunnets fellesskap (Opplæringsloven, 2022 §1-1). For å ivareta hele eleven må skolen ha en helhetlig tilnærming til tverrfaglige temaer som demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring (Viig et al., 2021). Ved å åpne for inkludering av eleven i hele skolen som virksomhet kan eleven få en dypere forståelse for hvorfor rutiner er som de er. Det kan tenkes at det er få elever som vet at grunnen til at læreren ønsker å vite hvor de er for å ivareta sikkerheten til eleven.

I likhet med funnene til Lyng (2020), Astad (2016), Tangvald (2014) og Voster (2013) er beredskapsarbeidet forbeholdt ledelsen. Imidlertid siller begge rekordene i denne undersøkelsen seg åpne til ideen om å inkludere elever i større grad. De viser til at beredskap ikke er noe som får nok fokus og tid i skolen. Som Robinson (2014, s. 14) beskriver har skoleledere aldri blitt møtt med større forventninger enn i dag. Ved å se på elevmedvirkning som et pedagogisk verktøy, og inkludere elevene i større grad, kan man støtte opp under læreplanens tverrfaglige tema og utvikle elevens sikkerhetsforståelse. I

Lyng et al. (2022) sine studier var det delte meninger om hvorvidt elever burde få delta i øvelser eller ikke, da med hensyn for å unngå unødvendig frykt eller traumatiserende opplevelser. Her ble det påpekt av en av lærerne som deltok i undersøkelsen at elever ofte blir undervurdert i slike situasjoner. Voksene som er skeptiske til barns evner, kunnskap eller modenhet er en av grunnene til manglende forpliktelse til inkludering som Tangen (2022) beskriver. Frykt blir også trukket frem som en mulig konsekvens av både elever og rektorer i denne studien. Her er det viktig å reflektere rundt hvordan man inkluderer elevene. Veilederen «Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?» oppgir at elever ikke skal ta del i fullskala PLIVO-øvelser (Utdanningsdirektoratet, 2024), men at elever bør inkluderes i øvelser av andre formater som omhandler samme tematikk.

Studien gjort av Jones et al. (2021) viste at lærerne trengte mer støtte og forskning i møte med krisen COVID-19. Her kan det tenkes at behovet for støtte også vil gjelde i en krise som omhandler en PLIVO-hendelse. I en PLIVO-situasjon har vi et langt kortere spillerom og vi er avhengig av at planer fungerer. Her kan det tenkes at dersom elever også er inkludert i større grad i planleggingen vil man ha flere å spille på i disse kritiske minuttene. Når elever ikke er inkludert er man avhengig av at læreren er til stede og har god kjennskap til planer og rutiner, som i seg selv kan være tilstrekkelig. Men problemet oppstår, som elevene selv nevner, dersom læreren ikke er til stede eller ikke har kjennskap til planen. Det er viktig å presisere at ansvaret ikke skal skyves over på elevene, men at det kan være et argument å gi elevene en sikkerhetskompetanse slik at de kan ta ansvar for eget liv, hvis det skulle være nødvendig.

Hvis elever skal inkluderes i beredskapsarbeidet er det viktig at ansvaret fortsatt ligger hos skoleleder. Det er ikke implisitt at dersom elevene inkluderes i beredskapsplanleggingen så vil de også være ansvarlige for egen beredskap. «Elever skal få lov til å leve på en trygg plass og at vi voksne har ansvaret for det, tror jeg er veldig lurt» S2R. Asymmetrien i makt mellom elev og voksen i skolen gjør elever avhengige av læreren (Werler, 2024). Læreren rolle er å gi støtte og veiledning til eleven, og i den forstand kan man si at elever alltid vil være avhengige. Elevene trekker selv frem spørsmål rundt hva de skal gjøre dersom læreren ikke er til stede eller om de har en vikar som ikke er kjent med skolens lokale beredskapsplan. Denne avhengigheten, som maktbalansen mellom lærer og elev beskriver, kan bli problematisk dersom en PLIVO-situasjon oppstår når læreren ikke er til stede. Det vil derfor være kritisk å være bevisst på at elever ikke skal overta noe av ansvaret, men få kompetansen til å ta vare på seg selv i situasjoner som krever det.

Rektorene ved begge skoler nevner at elever kan ha et annet perspektiv enn det lærerne og skoleledelsen har, og kan på den måten bidra til å forbedre planene for beredskapen i skolen. Det er bekreftet gjennom intervju med elevene, hvor de har innspill og nyttige bidrag til beredskapsplanen. Barn har fornuftig og viktige bidrag å komme med i alle saker og prosesser som har betydning for deres liv (Tangen, 2022, s. 19). Elevene har avdekket mulige svakheter i skolens beredskapsplan ved for eksempel varsling. Dette har fellestrekk til Lyng et al. (2022) sine funn, hvor også elever hadde oppdaget at manglende telefondekning som førte til at det kunne oppstå problemer med å få varslet og bli varslet (Lyng et al., 2022). Elevene har også funnet svakheter i varslingssystemet ved den nye skolen, hvor de med uhell testet systemet. Her tok det, ifølge elevene, for lang tid før de fikk en respons på varslingen sin og stiller spørsmål til hvem som har ansvaret hvis ikke rektor er til stede på kontoret for å oppdage varslingen.



## 5.2 Mine funn

Fra studien har jeg to hovedfunn: nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen og en modell for elevers sikkerhetsforståelse. Først presenteres ulike nivåer av hvordan elever kan inkluderes i planleggingen av skolens beredskap, fra passiv til aktiv deltakelse. Deretter introduseres en modell som viser hvordan elevers forståelse av sikkerhet kan utvikles gjennom involvering i beredskapsarbeidet.

### 5.2.1 Nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen

Harts (1997, som referert til i Hodneland, 2012, s. 147) stigemodell om medvirkning har vært utgangspunktet for mine nivåer om medvirkning i beredskapsarbeidet. I Harts stige starter de første trinnene med hva medvirkning ikke er, og følger så videre til de siste trinnene på stigen som beskriver en situasjon der barn har full medvirkning. Nivåene av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen er beskrevet i tabell 3.

**Tabell 3** Fire nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen.

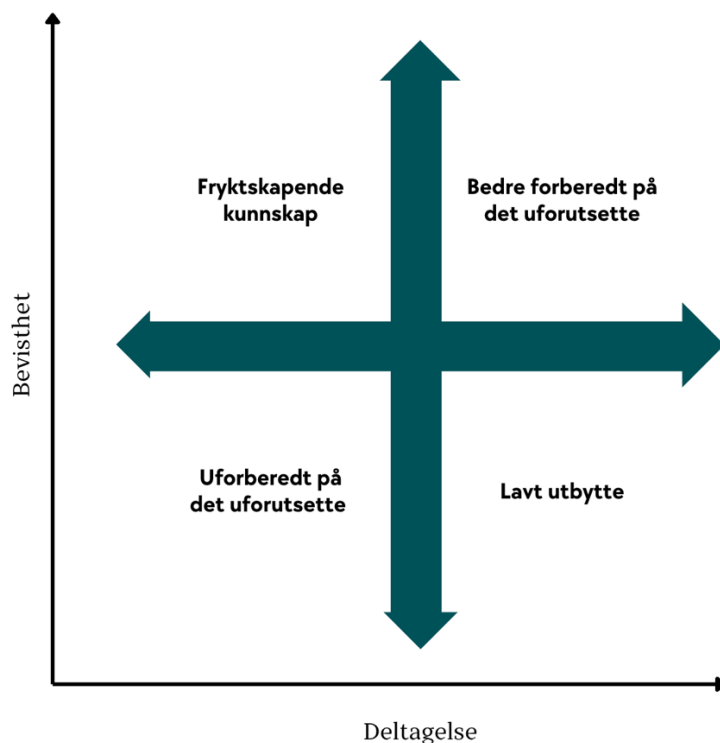
Fire nivåer av inkludering av elever i beredskapsplanleggingen.		
Nivå 1	Ingen inkludering	Elever inkluderes ikke. De har ingen kjennskap til planer og lav sikkerhetskompetanse innenfor gitt tematikk.
Nivå 2	Gjøres kjent med	Elevene er kjent med planen og vet hva de skal gjøre dersom en situasjon oppstår.
Nivå 3	Arbeid med beredskap	Elever har blitt inkludert i øvelser eller diskusjoner om gjeldende tematikk.
Nivå 4	Evaluering av beredskap	Elever får komme med tilbakemeldinger og fremme egne innspill og være en del av evalueringen av arbeidet som er gjort innenfor gitt tematikk.

De to første nivåene beskrives som passive, hvor elever enten ikke får delta i noen grad eller kun får informasjon fra voksne. Det er viktig å presisere at nivå fire ikke nødvendigvis er målet i enhver situasjon, her må man ta hensyn til tematikk og alder. Det er imidlertid mer rom i den norske skole for å inkludere elever i større grad enn hva som gjøres i dag. Dette krever tid og kompetanse fra skolen slik at dette blir gjort på en hensiktsmessig måte som fremmer elevenes sikkerhetsforståelse, uten å skape frykt. Det første nivået er trolig der de fleste skoler ligger i dag om vi ser vekk fra elevers deltagelse i brannøvelser. Når det kommer til brannberedskap, vil begge skolene i denne studien befinne seg på nivå tre av medvirkning.

## 5.2.2 Modell for elevers sikkerhetsforståelse

Fra et samfunnsperspektiv kan vi se nytten av å opparbeide en større sikkerhetskompetanse i den generelle befolkningen, med en verden som stadig er i endring. Lovverket er tydelig på at beredskap i skolen skal ha et fokus og ifølge Kunnskapsdepartementets rundskriv fra 2019, må skolene ha en beredskapsplan for håndtering av skoleskyting, og det må jevnlig gjennomføres øvelser. Videre understrekes det at lærere, skolehelsetjeneste og andre relevante aktører må være godt informert om skoleskytinger og de typiske kjennetegnene ved gjerningspersonene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hvis elever ikke lærer om beredskap gjennom skolen vil stort sett deres sikkerhetskompetanse basere seg på informasjon fra filmer og medier, som er bekreftet av en av elevene i denne undersøkelsen. I modellen for elevers sikkerhetskompetanse (figur 6) forsøker jeg å beskrive kompleksiteten og sammenhengen mellom elevers deltagelse og bevissthet. En lav grad av bevissthet og deltagelse knyttet opp mot beredskap vil gjøre oss uforberedt på det uforutsette. Hvis elevens bevissthet til tematikken øker, men ikke deltagelsen innen tematikken ikke gjør det, kan dette gi utgangspunkt for en sikkerhetsforståelse som er preget av frykt. Dersom eleven får delta, men tematikken ikke settes i perspektiv (en dårligere bevissthet) vil dette føre til deltagelse med lavt utbytte. For å kunne være bedre forberedt på det uforutsette må elever gis mulighet til å delta i beredskapsplanleggingen og det må samtidig settes i et perspektiv. På denne måten kan eleven får en helhetlig sikkerhetsforståelse og være bedre forberedt til å takle ulike hendelser.



**Figur 6** Modell for elevers sikkerhetsforståelse.

Skolen er en arena hvor elever skal få utvikle og lære for bli velfungerende deltagere av samfunnet (Opplæringsloven, 2022). Elever skal gjennom skolen utvikle ferdigheter og kompetanser som gjør dem i stand til å møte utfordringer i verden (Viig et al., 2021). Arbeid med utviklingen av elevens sikkerhetskompetanse kan ses på som en del av tema folkehelse og livsmestring. Dersom elever gjennom skolen opparbeider seg kunnskap og kompetanse til hvordan å handle i en krise, vil dette ha en direkte påvirkning til deres evne til å fungere i samfunnet. Hvis eleven får mulighet til å opparbeide seg en helhetlig sikkerhetsforståelse, kan det tenkes at eleven vil få en økt følelse av trygghet. Elevene i denne studien sier at de selv tror de ville følt seg tryggere dersom de hadde hatt bedre kjennskap til beredskapsplanen til skolen.

I en undersøkelse gjort av Abrahamsen og Viig (2021) sier skoleledere i studien at de er opptatt av implementeringen av «alt det nye» i fagfornyelsen, herunder også tema folkehelse og livsmestring. I likhet ser vi at rektorene ved begge skoler i denne studien er åpne for å la elevene medvirke i større grad i planleggingen av beredskapsarbeidet, enn hva de gjør i dag. Studien til Abrahamsen og Viig (2021) viser også at det er knyttet noen utfordringer til implementeringen av det tverrfaglig tema, som kan være grunnet i at de fleste enda er i planleggingsfasen (Abrahamsen & Viig, 2021). Her kan det tenkes at det samme vil gjelde en planlegging av inkludering av elever i beredskapsarbeidet, men at det derimot ikke er grunnlag nok til å ikke skulle starte prosessen. Rektorer ved begge skoler svarte at de var usikre på hvordan man skal gå frem hvis elever skal inkluderes.

## 5.3 Svar på problemstilling og forskningsspørsmål

I denne delen presenteres svarene på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble introdusert i det første kapittelet.

### 5.3.1 Inkluderes elever i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen?

Gjennom de undersøkelsene jeg har foretatt har elever ikke blitt inkludert i planleggingen av beredskapsarbeid i skolen, utover brannøvelser. Det er imidlertid bare gjort ved en kvalitativ undersøkelse ved to skoler og er ikke generaliserbart.

### 5.3.2 Hvordan tenker skoleledelsen om elevers deltagelse i beredskapsarbeid?

Skoleleder er åpen for muligheten for å inkludere elever i planleggingen av beredskapsarbeidet, men usikker på hvordan dette skal gjennomføres. Det understrekes at ansvaret skal ikke legges over på elevene dersom de skal delta.

### 5.3.3 Hvordan tenker elever om sin deltagelse og hvilke effekter dette har?

Elever ønsker selv å delta i større grad enn hva de får mulighet til i dag. Det er noe uenighet om hvilke effekter dette vil ha. Et aspekt som trekkes frem er elevers alternative perspektiv og at dette kan ha en positiv innvirkning på beredskapsplanene.

#### 5.3.4 På hvilken måte jobber skolen med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap?

Per i dag jobber ikke skolen med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap. Men gjennom studien åpnes det for muligheter til å utfordre dette.

### 5.4 Forslag til videre forskning

Som forslag til videre forskning ville det vært interessant å ta funnene fra denne studien tilbake til skolene for å undersøke effektene av reell elevmedvirkning i planleggingen av beredskapsarbeidet. Dette kan inkludere konkret hvordan elevenes medvirkning kan gjennomføres i praksis, samt en testing av de funnene som er presentert i denne studien. Ved testing av funnene i denne studien kan man gjøre en større kartlegging av i hvilken grad elever blir inkludert i ulike beredskapsarbeid ved å bruke «nivå av inkludering av elever i beredskapsarbeidet» (tabell 3). Det ville også vært interessant å teste ut «modell for elevers sikkerhetsforståelse» (figur 6) i skolen og å se hvilken påvirkning inkluderingen ville ha i praksis på elevenes trygghetsfølelse og sikkerhetsforståelse. Det ville være viktig å undersøke hvilken betydning elevmedvirkning har for skolens generelle utvikling og beredskap. Videre kan en slik studie vurdere hvordan elevdeltakelse i beredskapsplanlegging bidrar til en sterkere følelse av trygghet og eierskap blant elevene, og om det fører til mer effektive og helhetlige beredskapsplaner. Informantene i denne studien var ikke enstemmige om hvordan inkluderingen skal gjøres helt konkret, selv om flere av informantene hadde ulike forslag. En ny studie kan og se nærmere på hvordan inkluderingen av elever i planleggingen av beredskapsarbeidet skal gjøres i praksis. I tillegg bør kommunens rolle og fokus på beredskapsarbeid inkluderes, for å forstå hvordan kommunale retningslinjer og støtte kan påvirke og fremme skolens arbeid med å involvere elever i sikkerhetsprosesser. Dette kan gi verdifull innsikt i hvordan samarbeidet mellom skoler og kommuner kan optimaliseres for å fungere best mulig ved en eventuell krise.

# Referanser

- Abrahamsen, H. N. & Viig, N. G. (2021). Hvordan planlegger skoleledere å lede det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg., s. 183-200). Fagbokforlaget.
- Astad, K. W. (2016). *Beredskapsplanlegging for tilsiktede livstruende hendelser ved et utvalg videregående skoler*. Universitetet i Stavanger.  
[https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2425104/Kari\\_Wenche\\_Astad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2425104/Kari_Wenche_Astad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Beck, U. (1992). *Risk society : towards a new modernity*. Sage Publications.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E. & Østby, M. N. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge - Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021* (2021:11). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon.  
<https://www.udir.no/contentassets/f458531e1a6248a2a1f8bba8e5514ac7/nifuraport2021-11.pdf>
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (Bd. 2. utg.). Polity Press.
- Brenna, J., Fraser, S. & Hopperstad, M. (2019). Terrorangrepet i Bærum. VG.  
<https://www.vg.no/spesial/2019/angrepet-paa-al-noor-moskeen-i-baerum/>
- Böckler, N., Seeger, T., Sitzer, P. & Heitmeyer, W. (2013). *School Shootings : International Research, Case Studies, and Concepts for Prevention*.
- DSB. (2016a). *Risikoanalyse av skoleskyting i Nordland - delrapport til Nasjonalt risikobilde 2015*. D. f. s. o. beredskap. <https://www.dsb.no/rapporter-og-evalueringer/risikoanalyse-av-skoleskyting-i-nordland/>
- DSB. (2016b). *Veileder i planlegging, gjennomføring og evaluering av øvelser - grunnbok*. Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap.  
<https://www.dsb.no/veiledere-handboker-og-informasjonsmaterieell/grunnbok-oving/>
- Dyndal, G. L. (2015). Balanse mellom sannsynlige og uforutsigbare scenarioer. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 157-162). Fagbokforlaget.
- Engen, O. A. H. (2021). *Perspektiver på samfunnssikkerhet* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Forskrift om helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger. (2023). *Forskrift om helse og miljø i barnehager, skoler og skolefritidsordninger* (FOR-2023-03-28-449). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2023-03-28-449>
- Frøyland, L. R. (2011). *Unge syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Faannessen, M. (2022). *Elevmedvirkning – Hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk* (FoU 214002 Elevmedvirkning 2). KS Konsulent AS. <https://www.ks.no/fou-sok/2022/214002/>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Haugbro, L. (2012). *Hvis ulven kommer i morgen... : Læreres syn på, og vurdering av, alvorlige skolehendelser*.

- <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/35954/Master-Laila-Haugbro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Heier, T. (2015). Læring i risikosamfunnet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 89-98). Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Beredskap i skoler og barnehager* (Rundskriv I-6/2015). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-i-62015/id2410457/>
- Helsedirektoratet. (2017). *Pågående livstruende vold (PLIVO)*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/akuttmedisin/pagaende-livstruende-vold-plivo>
- Hodneland, K. B. (2012). Elevmedvirkning gjennom økt bevisstgjøring om de byggende omgivelsene. I K. L. Berge & J. Heldal (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 141-161). Fagbokforl.
- Huskey, M. G. & Connell, N. M. (2021). Preparation or Provocation? Student Perceptions of Active Shooter Drills. *Criminal Justice Policy Review*, 32(1), 3-26. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0887403419900316>
- Imsen, G. (2020a). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020b). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt forl.
- Jones, M.-A., Dehlin, E., Skoglund, K. & Dons, C. F. (2021). Crisis as opportunity: experiences of Norwegian school leaders during the COVID-19 pandemic. *Education in the North*, s. 274-292. <https://doi.org/10.26203/pnqv-m135>
- Kruke, B. I. (2012). *Samfunnssikkerhet og krisehåndtering: relevans for 22. juli 2011* (NOTAT: 7 /12).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Styringsdokument for arbeidet med samfunnssikkerhet i Kunnskapsdepartementets sektor. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/styringsdokument-for-arbeidet-med-samfunns-sikkerhet-og-beredskap-i-kunnskapssektoren/id2512037/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Prop. 57 L (2022–2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28-56). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, s. 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-lyng>
- Lyng, D. (2020). *Beredskap i skolen* [Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784661>
- Lyng, D., Steiro, T., Kruke, B. I. & Torgersen, G.-E. (2022). PLIVO, pedagogikk og beredskap. En kvalitativ studie på skoleskyting og livstruende vold i skolen i nordisk kontekst. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 347-360. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3669>
- Løfqvist, T., Jamtli, B., Kleppe, U., Olstad, L. A., Andersen, J.-E., Langli, T., Aschim, C. & Nilsen, J.-E. (2015). *Nasjonal prosedyre for nødetatenes samvirke ved pågående livstruende vold – PLIVO*. Helsedirektoratet, Politidirektoratet & Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap. <https://ekstranett.helse-midn.no/HMR/Akuttutvalet/Dokumenter/NASJONAL%20PLIVI%20prosedyre.pdf>

- Meld. St. 10 (2016–2017). *Risiko i et trygt samfunn — Samfunnssikkerhet*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-10-20162017/id2523238/?ch=1>
- NOU 2012: 14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Regeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcdbfe8/no/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2012). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.
- Ripley, A. (2008). *Når katastrofen rammer : hvem overlever - og hvorfor?* Gyldendal.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2019. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2019* (978-82-327-0447-7). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2639194/NIFUrapport2020-1.pdf?sequence=6>
- Samdal, O. & Tjomsland, H. E. . (2023). *Helskolenstilnærming til folkehelse og livsmestring*. I K.-I. Klepp, J. C. Skogen & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (5. utgave. utg.). Gyldendal.
- Sfrintzeris, Y. A., Høydal, H. F., Grytøyr, S. & Weisser, T. (2022, 28. juni 2022). *Bar-skyringen i Oslo: Skrekkminuttene*. VG. <https://www.vg.no/spesial/2022/masseskytingen-i-oslo/>
- Sikkerhetsloven. (2023). *Lov om nasjonal sikkerhet* (LOV-2023-06-20-77). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-01-24>
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen : - elevkunnskap og skolelivskvalitet* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tangvald, H. (2014). *En studie om et utvalg skolars beredskap i forbindelse med implementering av den nye «Veileder for Alvorlige Hendelser»* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger. [file:///Users/emilieevensen/Downloads/Tangvald\\_Helene.pdf](file:///Users/emilieevensen/Downloads/Tangvald_Helene.pdf)
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E., Steiro, T. J. & Sæverot, H. (2015). *Den fjerde vei - indirekte danning mot det uforutsette*. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 297-309). Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). *Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17-27). Fagbokforlaget.
- U.S. Department of Homeland Security. (2008). *Active Shooter How to Respond*. [https://www.dhs.gov/xlibrary/assets/active\\_shooter\\_booklet.pdf](https://www.dhs.gov/xlibrary/assets/active_shooter_booklet.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan snakke med barn og unge om krig og frykt*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/oppfolging-etter-kriser-og-traumer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-i-beredskapsplanlegging/#a147380>
- Vaughn, M. (2020). *What is student agency and why is it needed now more than ever?* *Theory Into Practice*, 59, 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring - i fag, på tvers av fag og som hlehetlig tilnærming i /skolen*. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Voster, H. V. (2013). *Våg å tenke det verste!* [Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184838>

- Wang, M.-T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, (28(2)), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Werler, T. (2024). Elevmedvirkning - et pedagogisk handlingsreportoar. I T. Werler & H. Sæverot (Red.), *Pedagogiske handlinger* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Zakariassen, G. (2006, 17. sep. 2006). Skudd mot Oslo-synagoge. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/skudd-mot-oslo-synagoge-1.1005958>
- Øien, S. (2023). *Beredskapsarbeid i skolen* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3079530/no.ntnu%3ainspera%3a147067705%3a55585772.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Østerud, S. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 99-119). Fagbokforlaget.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Deltagelse i forskningsprosjektet** ***Elevmedvirkning i planleggingen av beredskapsarbeid i skolen***

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å se på hvordan elever kan inkluderes i planleggingen av beredskapsarbeid i skolen. Dette er et masterprosjekt med følgende problemstilling:

På hvilken måte jobber skolen med elevmedvirkning i sitt planleggingsarbeid av beredskap?

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Din skole har sagt ja til å delta i denne studien og du er derfor spurt om å delta.

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

Deltagelse innebærer å stille til et intervju om tema som vil vare under en time. Under intervjuet vil det bli brukt en lydopptaker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

Opplysningene vil kun bli behandlet av undertegnede og min veileder.

Personopplysninger vil kun bli brukt i forbindelse med samtykkeerklæring. Datamaterialet vil bli lagret på en ekstern disk og anonymisert. Lydopptak vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av oppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Veileder

Trygve Steiro

[trygve.j.steiro@ntnu.no](mailto:trygve.j.steiro@ntnu.no)

Vårt personvernombud

Thomas Helgesen

[thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Emilie Elveli

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevmedvirkning i beredskapsarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signatur fra foresatt, om prosjektdeltaker er under 18år, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide elever

### Intervjuguide elever

#### Introduksjonsspørsmål

Hvor gamle er dere?

1. Hva er det dere jobber med i elevrådet?
2. Hva er det dere er opptatt av i skolen?

#### Hoveddel 1 – Medvirkning

3. Hvordan jobber dere i elevrådet?
  - a. Hvordan og hvilke saker/temaer blir diskutert i elevrådet?
  - b. Hvem kommer med sakene? Dere, lærere, skoleledelsen?
4. Hvilket ansvar tenker dere at elevrådet har?
5. I hvilken grad opplever dere at lærere og skoleledelsen inkluderer dere?
6. Hvordan opplever dere at deres meninger blir hørt?

#### Hoveddel 2 – Beredskap

7. Hva vet dere om skolens beredskap?
8. Har dere deltatt noen øvelser i forbindelse med beredskap?
  - a. Hvilke typer øvelser var dette?
  - b. Hvordan gjennomføres disse?
  - c. Hvem andre var med på øvelsen?
  - d. Hvordan opplever dere det å være med i øvelser?  
Erfaringer? Tanker?
  - e. Gjør dere evalueringer etter en øvelse? Hvis ja: Hvordan?
9. Har dere gjennomgått rutiner for hvordan dere skal handle dersom en alvorlig situasjon (for eksempel skoleskyting eller annen trussel) skulle oppstå på skolen?  
Hvis nei:
  - a. Vet dere hva dere skal gjøre dersom en alvorlig situasjon skulle oppstå?
  - b. Har dere rutiner for varsling? I så fall hvordan?
10. Hvordan forventer dere at lærere og rektor skal håndtere en alvorlig situasjon?

#### Hoveddel 3- Elevenes deltagelse i planlegging av beredskapsarbeid

11. Synes dere at elever burde involveres i planleggingen?
12. I så fall hvem burde involveres?
  - a. Alle, Frivillig, Elevråd?
13. Hvordan tenker dere at elever burde involveres?
  - a. Hva kan elever bidra med?

- b. Hvordan kan elever bidra til å oppdage hvis noe skulle skje?
  - c. Hva kan elever gjøre dersom de har oppdaget at noe skal skje, avverging varsling?
  - d. Hva skal man gjøre i etterkant dersom noe har skjedd?
14. Hvis elever fikk delta i planleggingen, hvilke påvirkninger tror dere dette ville ha?

Avslutningsspørsmål

15. Hva tenker dere er de to viktigste tingene vi har snakket om?
16. Har dere noe mer dere vil si eller legge til?

## Vedlegg 3: Intervjuguide skoleleder

### Intervjuguide skoleledelsen

Introduksjonsspørsmål

Hva er din funksjon i skolen?

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

#### Hoveddel 1 – Medvirkning

1. Hvordan arbeider dere med elevmedvirkning?
  - a. Hvilke temaer er det elever får medvirke i?
2. I hvilken grad vil du si at lærere og skoleledelsen inkluderer elevene?
3. Hvordan opplever du at elevenes meninger blir hørt?

#### Hoveddel 2 – Beredskap

4. Hvordan arbeider dere med beredskap i skolen?
  - a. Hvem har ansvar for hva?
  - b. Hvor ofte revideres planverk?
  - c. Hvilket kunnskapsgrunnlag brukes i beredskapsarbeidet?
  - d. Hvem kontrollerer at beredskapsarbeidet blir fulgt?
5. Hvilke typer øvelser blir gjennomført med tanke på beredskap?
  - a. Hvor ofte har dere øvelser?
  - b. Hvem er med på gjennomføringen av disse?

Elever, lærer, skoleledelse, etater?
  - c. Hvordan opplever du utbytte av disse øvelsene?
  - d. Hvordan er etterarbeid av øvelser? Blir beredskapsplanen da oppdatert?
6. Hvilke systemer har dere for varsling av alvorlige hendelser, annet enn brann?
7. Hva forventes av elevene i en beredskapssituasjon?
8. Hvor godt vil du si at elever er kjent med beredskapsarbeidet i skolen?
9. Hvilket utbytte har elevene av beredskapsplanen dersom en situasjon (f.eks. skoleskyting) skulle oppstå i skolen?

#### Hoveddel 3- Elevenes deltagelse i planlegging av beredskapsarbeid

10. Blir elever inkludert i planleggingen av beredskapsarbeidet i skolen?

Hvis ja:
11. Hvordan blir de inkludert?
12. Hva er grunnlaget for inkluderingen av elevene?
13. Hvilken påvirkning mener du dette har på arbeidet med beredskap i skolen?
14. Hvordan mener du dette påvirker elevenes forhold til beredskapsarbeidet? Redsel?

Hvis nei:
15. Synes du at de burde vært inkludert i arbeidet? Hvorfor/ hvorfor ikke?

16. Hvis elever fikk delta i planleggingen, hvilke påvirkninger tror dere dette ville ha på beredskapen i skolen?
17. Hvordan tror du medvirkningen hadde påvirket elevene?
18. Kjenner du til denne veilederen «Hvordan forebygge og håndtere alvorlige hendelser i barnehage og skole»?

Avslutningsspørsmål

19. Hva tenker du er de to viktigste tingene vi har snakket om?
20. Har du noe mer dere vil si eller legge til?

## Vedlegg 4: Vurdering Sikt (tidligere NSD)

15.05.2024, 11:53

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

766040

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

01.02.2023

**Tittel**

Elevmedvirkning i beredskapsarbeid i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Trygve Steiro

**Student**

Emilie Elveli

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn under 15 år. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og 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.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-enderingar-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5: Vurdering Sikt (tidligere NSD) utvidet prosjektperiode 1

15.05.2024, 11:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

766040

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

03.07.2023

**Tittel**

Elevmedvirkning i beredskapsarbeid i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Trygve Steiro

**Student**

Emilie Elveli

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 21.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 21.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 21.12.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!



## Vedlegg 6: Vurdering Sikt (tidligere NSD) utvidet prosjektperiode 2

15.05.2024, 11:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

766040

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.01.2024

**Tittel**

Elevmedvirkning i beredskapsarbeid i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Trygve Steiro

**Student**

Emilie Elveli

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 20.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 20.5.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Dersom det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, bør det påregnes å informere prosjektdeltakerne.

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

Lykke til videre med prosjektet!

