

«Jeg tror du trenger en klem»

Læreres opplevelser av vold fra elever

- En kvalitativ intervjustudie av seks lærere om hvordan det kan oppleves å bli utsatt for vold fra elever i barneskolen.

BJØRG ELIN BERGE

VEILEDER

Magnhild Mjåvatn Høie

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse

Forord

*«Livet kan være vanskelig å forstå, man vet ikke alltid hvilken vei man skal gå.
Husk da at veien blir til mens man går og at man blir rikere av hver erfaring man får».*

Ferdinand Finne

Denne studien har vært en spennende vandring mot ny forståelse og kunnskap, først og fremst gjennom fortrolige og delte opplevelser fra lærere som har opplevd å bli utsatt for vold fra elever.

En varm takk til informantene som valgte å dele sine tanker og erfaringer. Dere har alle vært en berikelse både personlig og faglig. Uten dere - ingen studie. Tusen takk!

Jeg vil også takke min dyktige og empatiske veileder Magnhild Mjåvatn Høie som stødig har vist meg vei når jeg gikk meg vill og ikke visste hvor jeg var eller hvor jeg skulle. Tusen takk for alle raske og konstruktive tilbakemeldinger. Det gjorde veien lettere for meg å gå.

Tusen takk til min kjære familie som hele tiden har hatt troen på meg. Dere har vært romslige og tålmodige spesielt når motbakkene ble litt mange og lange.

Denne vandringen er over - jeg er endelig fremme!

Mandal, mai 2020

Bjørg Elin Berge

Sammendrag

Vold mot lærere i skolen er en utfordring både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har mange års erfaring fra skolehverdagen og opplevd vold rettet mot meg selv og andre. Dette har ført til økt interesse for fenomenet. Den aktuelle studiens fokus har vært aktørperspektivet.

Hensikten med denne studien var økt kunnskap og forståelse ved å rette fokuset mot læreres opplevelser av vold og behovet for håndtering og oppfølging i etterkant. Studiens forskningsspørsmål var:

Hvordan kan det oppleves som lærer å bli utsatt for vold fra elever?

- *Hva mener lærerne som deltar i denne studien er viktig i forhold til forebygging, håndtering og oppfølging av slike hendelser?*
- *Hvilken forståelse av behov for kompetanse har lærerne i denne informantgruppen med tanke på det forebyggende arbeidet?*

Denne kvalitative studien er basert på semistrukturerte individuelle intervjuer med seks barneskolelærere. Studien har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Tematisk analyse er brukt for å identifisere mønstre i datasettet.

Resultatene viser at vold mot lærere i stor grad påvirket dem både individuelt og profesjonelt. De psykososiale menneskelige kostnadene ved vold var i stor grad knyttet til den støtte og oppfølging lærerne ga uttrykk for at de hadde fått i etterkant.

Studien viser at det er utilstrekkelig bare å se på individuelle utfordringer ved vold i skolen. Dette må også ses på som en felles utfordring på leder- og systemnivå. Videre forskning bør derfor rette fokuset mot økt tverrfaglig samarbeid og klarere retningslinjer for hvordan vold i skolen håndteres.

Nøkkelord: vold mot lærere, barneskolen, opplevelser, psykososial helse, håndtering, gruppetilhørighet, aktørperspektivet.

Abstract

Student-to-teacher violence in school is a challenge both nationally and internationally. I have many years of practice as a teacher and have experienced violence directed towards myself and others. This has caused a growth in my interest for the phenomenon. The focus of the study has been the teachers' perspective.

The purpose of this study is to increase knowledge and understanding by focusing on teachers experience of violence and the need for retrospective handling and follow-up. The research questions of the study were:

How do some teachers experience student-to-teacher violence?

- *What do the teachers who participated in this study think is important in relation to the prevention, handling and follow-up of such happenings?*
- *What kind of comprehension for competence with regard to preventive work, do the teachers in this informant group think is needed?*

This qualitative study is based upon semi structured individual interviews with six primary school teachers. The study has a phenomenological hermeneutic approach. Thematic analyses are used to identify patterns in the dataset.

The result shows that violence against teachers heavily affect them both individually and professionally. The psychosocial human expenses following violence were profoundly tied to the support and follow-up the teachers expressed they had received.

The study showed that it is insufficient to only observe individual challenges with violence at school. This must be reckoned as a collective challenge at management- and system level. Further research should therefore focus on increased interdisciplinary collaboration and more defined guidelines for dealing with violence in school.

Key words: violence against teachers, primary school, experiences, psychosocial health, handling, group identification, teachers' perspective.

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Hensikt	6
1.2 Bakgrunn for valg av tema	6
1.3 Vold i skolen - elevers vold mot lærere	7
1.4 Prosjektets forskningsspørsmål	8
1.5 Tidligere forskning	8
1.5.1 Begrepsavklaring.....	8
1.5.2. Søkeprosedyre	10
1.5.3 Forekomst.....	10
1.5.4 Hvordan påvirket dette læreren?	10
1.6 Juridiske rammer for sikring av skolens arbeidsmiljø	11
1.7 Oppgavens oppbygning.....	12
2.0 Metode.....	13
2.1 Kontekst	13
2.2 Kvalitativt intervju som metode	13
2.2.1 Fenomenologi.....	14
2.2.2 Hermeneutikk	14
2.3 Utvalg	15
2.3.1 Strategisk utvelgelse.....	15
2.3.2 Rekruttering.....	15
2.3.3 Studiens informanter	16
2.4 Datainnsamling – intervju	16
2.4.1 Semistrukturert intervjuguide.....	16
2.4.2 Intervjuene.....	16
2.4.3 Opptak og transkribering.....	17
2.5 Tematisk analyse	17
2.6 Validitet og reliabilitet	21
2.6.1 Validitet og overførbarhet	21
2.6.2 Reliabilitet	21
2.6.3 Forskerrollen	22
2.6.4 Forforståelse	22
2.7 Etske overveielser	24
2.8 Metodediskusjon	25
3.0 Teoretisk forankring.....	27

3.1 Vold og traumatisering	28
3.1.1 Lazarus om emosjoner, stress og mestring.....	29
3.1.2 Skam.....	32
3.2 Lov om arbeidsmiljø-, arbeidstid og stillingsvern mv. - Arbeidsmiljøloven	32
4.0 Analyse	34
4.1 Emosjonelle reaksjoner	34
4.1.1 Opplevelse av utrygghet.....	35
4.1.2 Opplevelse av Skam	36
4.1.3 Opplevelse av egen utilstrekkelighet.....	37
4.1.4 Fortvilelse over arbeidssituasjonens negative påvirkning av privatlivet	38
4.2 Håndtering og oppfølging	39
4.2.1 Opplevelser og tanker om egen håndtering og oppfølging på individnivå	39
4.2.2 Håndtering og oppfølging på kollegialt nivå.....	40
4.2.3 Håndtering og oppfølging på ledernivå.....	41
4.2.4 Håndtering og oppfølging på systemnivå.....	43
4.3 Kompetansebehov	45
4.3.1 Betydningen av å utvikle lærernes faglige kompetanse	45
4.3.2 Betydningen av å ha andre faggrupper inn i skolen	46
5.0 Diskusjon.....	48
5.1 Hva lærerne tenkte ble forventet av dem som profesjonelle, versus hva de selv opplevde å innfri	48
5.1.1 Behov for psykososial kompetanse, versus opplevelse av egen kompetanse	53
5.2 Hva skoleledelsen/systemet er lovpålagt å gjøre, versus hva skoleledelsen /systemet opplevdes å bidra med i forbindelse med vold fra elever.	55
6.0 Konklusjon og implikasjoner av funnene	60
Litteratur.....	62
Vedlegg.....	67
Vedlegg 1 – Godkjenning fra Fakultetets Ethiske Komite (FEK)	67
Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD.....	68
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til deltakerne	70
Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring.....	73
Vedlegg 5 - Intervjuguide.....	74

1.0 Innledning

1.1 Hensikt

Hensikten med denne studien er å få økt innsikt og kunnskap om vold i skolen ut fra en gruppe læreres egne opplevelser. «Den vet best hvor skoen trykker, som har den på», sier et gammelt ordtak. Noe som i dette tilfellet er lærere som har opplevd vold fra elever på kroppen, og derfor kjenner situasjonen gjennom egne erfaringer. Ved å få frem læreres egne stemmer, kan det bidra til større forståelse for de psykososiale utfordringer dette kan gi for dem, og hvilke tanker de har om håndtering av slike voldshendelser.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Debatten om vold i skolen foregår med varierende styrke. I media og samfunnet for øvrig, blir temaet med jevne mellomrom presentert for oss som en utfordring (Rosenlund-Hauglid, Ertesvåg & Ketner, 2019). Det har også i den senere tid fremkommet enkeltsaker i media hvor lærere forteller om sine opplevelser knyttet til elevvold (Tobiassen, 2020).

Motivasjonen for valg av forskningsspørsmål henger sammen med arbeidshverdag min. Jeg er lærer i barneskolen har selv opplevd enkelttilfeller av vold fra elever. Erfaringer fra egen praksis er at dette er et tema som i liten grad diskuteres på lærerværelset. Rutinene i forhold til rapportering fremstår som utydelige og lite innarbeidet hos lærerne. I tillegg er min erfaring at oppfølging og håndtering på ledelses- og systemnivå kan virke litt tilfeldig, og i noen tilfeller oppleves som lite tilfredsstillende for den voldsutsatte læreren. Dette er et tema som engasjerer meg, og som jeg gjennom denne studien ønsket å få dypere innsikt i. På bakgrunn av studiens tema, var målet å komme nærmere hva det kan bety for læreres psykososiale helse å bli utsatt for negativt stress, traume og kanskje tap av tilhørighet som et resultat av vold fra elever. Tidligere forskning på dette feltet kan tyde på at slike opplevelser påvirker lærere både profesjonelt og individuelt (Berlanda, Fraizzoli, de Cordova & Pedrazza, 2019). Ved å løfte frem temaet, er målet først og fremst å kunne bidra til økt kunnskap og forståelse. Håpet er at det gjennom større innsikt, kan bli enklere for skoleledelsen å følge opp og håndtere voldsepisoder på en mer hensiktsmessig måte. I tillegg tror jeg skoleeiere og ansatte i andre etater vil kunne dra nytte av økt kunnskap på dette feltet. Studien kan kanskje også være en

hjelp for lærere som rammes, samt kollegaer som kanskje ikke personlig har vært utsatt for dette.

1.3 Vold i skolen - elevers vold mot lærere

Ifølge en nyere erfaringsrapport fra Arbeidstilsynet (2019) som omhandler vold og trussel om vold i grunnskoler, ligger undervisning på tredjeplass over næringer som er mest utsatt. I rapporten vises det til statistikk for 2018, hvor 14% av grunnskolelærerne svarte at de har vært utsatt for vold og trusler fra tredje person som elever, foresatte og andre det siste året (Arbeidstilsynet, 2019). Videre står det i erfaringsrapporten at foruten å gi fysiske skader, har studier også vist at yrkesaktive som opplever vold og trusler har høyere risiko for muskel, skjelett og psykiske helseplager, noe som ofte fører til langvarige sykefravær. Uønsket elevatferd kan medføre emosjonell, psykisk og fysisk helsebelastning av en slik karakter at helseskade kan oppstå i forbindelse med arbeidet (Arbeidstilsynet, 2019).

Utdanningsforbundet (2018) viser i sin rapport til en fordobling av vold og trusler i grunnskolen og videregående skole de siste 12 årene. Den største økningen har vært på barneskolen i aldersgruppen 5 til 13 år. I den undersøkelsen rapporten refererer til, deltok 977 lærere fra hele landet. Funnene viser at 45% av lærerne oppgir at de en eller flere ganger har blitt utsatt for trusler fra elever som de har oppfattet som ubehagelige i løpet av de siste fem årene (52% av lærerne i barneskolen og 34% blant lærerne i ungdomsskolen). Videre oppgir 42% av lærerne å ha opplevd fysisk vold fra elever en eller flere ganger i løpet av samme tidsrom (51% av lærerne i barneskolen og 19% av lærerne i ungdomsskolen) (Utdanningsforbundet, 2018).

Årsrapporten 2018 fra Utdanningsetaten i Oslo viser til en tredobling av svært alvorlige voldstilfeller fra 2015 til 2017, og at 84% av denne volden utføres av elever mellom 6 og 13 år (Utdanningsetaten, 2019). Rapporten viser at til sammen 1383 ansatte (8,8%) ble utsatt for en eller annen form for vold eller trusler i 2018. I 2017 var tallet til sammenligning 1164 (7,6%). Ifølge årsrapporten har antallet «svært alvorlig» hendelser økt fra 201 i 2017 til 340 hendelser i 2018. Årsaken til økningen beskrives som sammensatt. Det vises blant annet til at økt fokus på temaet fører til økt registrering. Samtidig understrekes det i rapporten at det også

«Jeg tror du trenger en klem»

er en reell økning i antall hendelser. Denne utviklingen omtales som «bekymringsfull» (Utdanningsetaten, 2019).

1.4 Prosjektets forskningsspørsmål

På bakgrunn av studiens tema, og ønsket om en dypere forståelse av læreres opplevelse av vold fra elever, ble studiens forskningsspørsmål:

Hvordan kan det oppleves som lærer å bli utsatt for vold fra elever?

- *Hva mener lærerne som deltar i denne studien er viktig i forhold til forebygging, håndtering og oppfølging av slike hendelser?*
- *Hvilken forståelse av behov for kompetanse har lærerne i denne informantgruppen med tanke på det forebyggende arbeidet?*

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Begrepsavklaring

Det finnes ulike definisjoner av begrepet vold. Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020) definerer vold på følgende måte:

"The intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation".

WHO (2020) presenterer en forståelse av konteksten vold oppstår i og samspillet mellom fire ulike typer vold som kan påføres fysisk, seksuelt, psykologisk angrep, eller som en berøvelse i fysisk eller psykisk form. Den generelle definisjonen av vold deles også inn i tre undergrupper i forhold til offeret-gjerningsmannsforholdet. Den første er selvpåført vold, som for eksempel selvskadning og selvmord, hvor gjerningsperson og offeret er den samme. Den andre undergruppen er vold som oppstår mellom individer, for eksempel vold i nære relasjoner, i samfunnet og på arbeidsplasser. Siste undergruppe er kollektiv vold, som refererer til vold begått av større grupper av individer (WHO, 2020).

Per Isdal, ved stiftelsen Alternativ til vold (ATV), definerer vold som enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje, eller til å slutte å gjøre noe den vil (Isdal, 2018). Videre defineres fysisk vold, som handlinger som forårsaker fysisk skade eller smerte, men også handlinger som fysisk hindrer den andres bevegelsesfrihet. Eksempel på fysisk vold er slå, sparke, gi juling, ta kvelertak, riste, klype, klore, bite, lugge, vri armen, holde fast og dytte. Det fastslås at fysisk vold er svært skremmende, og kan i ytterste konsekvens føre til døden (Isdal, 2018).

Utdanningsforbundet (fagorganisasjon for lærere) har ikke en egen definisjon som spesifikt omhandler vold mot lærere, men bruker Arbeidstilsynets (2020) definisjon av vold som gjelder for arbeidslivet generelt. Arbeidstilsynet definerer vold og trusler som alle fysiske og verbale angrep på en arbeidstaker som innebærer en trussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære. Dette omfatter alle typer vold og trusler som kan knyttes til jobben, enten det skjer på eller utenfor arbeidsplassen og arbeidstiden, skriftlig eller muntlig, ansikt-til-ansikt eller via sosiale medier. Ulike typer vold og trusler kan være fysisk vold, psykisk vold, seksuell vold og latent vold. Latent vold handler om redselen for at en potensiell volds- eller trusselsituasjon kan oppstå. Arbeidstilsynet ser på vold som enhver handling som har til hensikt å føre til fysisk eller psykisk skade på person. Dette inkluderer også hendelser der den som skader en annen person ikke er klar over, eller vurderer konsekvensene av handlingen sin, for eksempel på grunn av rus, psykisk/somatisk sykdom, mental og emosjonell tilstand eller liknende. Det kan også defineres som vold når arbeidstakere opplever utagerende handlinger hvor det utøves stort skadeverk på inventar og utstyr. Arbeidstilsynet sier videre i sin definisjon at fysisk vold primært gir skade på kroppen, men at psykiske skader kan oppstå som følge av å bli utsatt for slik vold (Arbeidstilsynet, 2020).

På bakgrunn av disse definisjonene, er kriteriet jeg legger til grunn i denne undersøkelsen at vold oppstår i en kontekst og samspill med andre individer, i samsvar med definisjonen av vold fra WHO (2020). Vold er handlinger som har til hensikt å føre til fysisk eller psykisk skade på en person, uavhengig av om den andre personen er klar over, eller forstår konsekvensen av sine handlinger (Arbeidstilsynet, 2020). I denne studien rettes søkelyset mot fysisk vold, og konsekvensene dette kan ha for lærernes psykiske helse. På mange måter kan en si at opplevelsen av fysisk vold i denne studien, måles i hvordan lærerne oppfatter situasjonen psykisk.

1.5.2. Søkeprosedyre

Søk etter relevante forskningsartikler og fagbøker ble foretatt i Oria og EBSCOhost. Det ble også foretatt søk i Google Scholar og i konkrete tidsskrift. Ved høy treffprosent, ble søket avgrenset til nordiske og engelsk språk, i tidsrommet 2016-2020. Søkeord (både på norsk og engelsk) som ble mest brukt enkeltvis, eller i kombinasjon var: student-to-teacher violation, violence against teachers, bullying against teachers, harassment of teachers, bullying of teachers.

I det påfølgende vil jeg presentere et utvalg studier, både nasjonalt og internasjonalt, som omhandler temaet vold mot lærere i skolen. Dette er studier fra ulike land, noe som viser at fenomenet er tverrkulturelt og en problemstilling flere land står overfor.

1.5.3 Forekomst

En meta-analyse utført på bakgrunn av 24 studier fra ulike deler av verden, inkludert Norden, viser at vold mot lærere er et internasjonalt fenomen (Longobardi, Badenes-Ribera, Fabris & Martinez, 2019). I følge forfatterne, er dette den første meta-analysen som undersøker forekomsten av vold mot lærere, utført av elever. Funn viser stor hyppighet av fysisk og ikke-fysisk vold rettet mot lærere. I en toårsperiode rapporterte 53% av lærere om tilfeller av vold. Andre funn fra analysen viser at forekomsten av vold var noe lavere hos lærere som hadde jobbet flere år. I tillegg viste resultatene variasjon knyttet til type vold og forekomst av vold med høyere alvorlighetsgrad (Longobardi et al., 2019). Studien belyste at vold mot lærere ser ut til å være et internasjonalt problem, og noe som bør diskuteres på et politisk nivå på tvers av landegrensler. Analysen peker også på at forskningen på dette feltet er mangelfull og i en startfase. Meta-analysen konkluderer videre med at det bør jobbes med å etablere definisjoner, utvikle og validere gullstandardinstrumenter, og samarbeide med utdanningsinstitusjonene for å forbedre rapportering og reaksjoner på vold (Longobardi et al., 2019).

1.5.4 Hvordan påvirket dette læreren?

Det finnes også nyere studier fra ulike land i Europa som viser til hvordan vold påvirker lærerne i skolen. En studie av 686 lærere som jobbet i grunnskole og videregående skole i Italia, viser hvordan arbeidsforholdene påvirket lærernes opplevelse av vold (Berlanda et al.,

2019). I studien beskrives læreryrket som et av de mest belastende yrkene på grunn av store psykologiske krav, og betydningen av å utvikle en positiv relasjon til elever og foreldre. Det blir vist til at vold utført av elever eller foreldre er en stor helsemessig utfordring for arbeidsmiljøet. Rapporten beskriver også at aksept og sosial støtte i et arbeidsforhold har betydning for lærernes opplevelse av volden (Berlanda et al., 2019).

En svensk studie fra 2008 som inkluderte 1483 lærere viste at en av fem var redd for å gå på jobb av frykt for trusler, fysisk vold og andre former for trakassering. Lærernes frykt ble beskrevet som «alltid» hos 0,5% og «ofte» hos 1,5% av de svenske lærerne. Denne studien indikerer også mangel på støtte til lærerne. Mindre enn en femtedel opplevde å ha fått tilstrekkelig støtte fra administrasjonen etter voldshendelsen (Lärarnas Riksförbund, 2008).

Resultater fra en studie av 949 tyske lærere viste at rundt 30 % av lærerne opplevde mentalt stress knyttet til elevers oppførsel. Studien viste til undersøkelser gjort på personalet ved et psykiatrisk sykehus, og fant sammenlignbar innvirkning på deres helse som blant lærerne. Denne studien indikerer derfor den alvorlige trusselen det har for lærerens helse når de krenkes av elever (Bauer, Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Greisshaber, Müller, Wesche, Frommhold, Seibt, Scheuch & Wirsching, 2007).

I Norge har det også i den senere tid blitt forsket på temaet vold i skolen. Børge Skåland (2016) har i sitt doktorgradsarbeid intervjuet 14 lærere som har vært utsatt for vold fra elever. Resultatene fra denne studien viser blant annet at vold påvirket lærernes opplevelse av trygghet, både profesjonelt og individuelt. Det påvirket også selvfølelsen deres og medførte at mange av lærerne opplevde det som vanskelig å fortelle om hendelsen til personer, både internt og eksternt, i skolesystemet. Mangel på støtte fra blant annet kollegaer, verneombud, tillitsvalgte og spesielt skolens ledelse ble avdekket, og dette ble funnet å øke trusselen mot selvet (Skåland, 2016).

1.6 Juridiske rammer for sikring av skolens arbeidsmiljø

Sammen med blant annet helserelevante yrker og politi, anser Arbeidstilsynet yrkesgrupper knyttet til undervisning som særlig utsatte i forhold til vold og trusler (Arbeidstilsynet, 2020). I den forbindelse er det derfor naturlig å trekke inn *Lov om arbeidsmiljø-, arbeidstid og*

stillingsvern mv. (Arbeidsmiljøloven, 2005). Et av hovedformålene i loven er å sikre et trygt arbeidsmiljø for de ansatte. Arbeidsmiljøloven er klar på at arbeidsgiver/leder har et hovedansvar når det gjelder å håndtere vold- og trusselsituasjoner. (Arbeidsmiljøloven, 2005). Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.2.

1.7 Oppgavens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks kapitler. I første kapittel gis en begrunnelse for valg av tema og studiens formål. I tillegg presenteres temaets aktualitet, forskningsspørsmål, begrepsavklaring og tidligere forskning. Juridiske rammer for sikring av skolens arbeidsmiljø blir også beskrevet her. Kapittel to gjør rede for studiens teoretiske forankring. Her er temaet vold og traumatisering omtalt, og teori om emosjoner, stress, mestring og skam presentert. I tillegg blir Arbeidsmiljøloven trukket frem som en del av prosjektets teoretiske bakgrunn. Studiens funn presenteres i kapittel tre, med hovedtemaene emosjonelle reaksjoner, håndtering, oppfølging og kompetansebehov. De metodiske valgene som er gjort underveis er knyttet opp mot en kvalitativ metode. Metoden bygger på en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, og det er utført en tematisk analyse av datamaterialet. Dette er beskrevet i kapittel fire. Her er det også en mer detaljert beskrivelse av selve analyseprosessen. Femte kapittel inneholder diskusjonen hvor to hovedtemaer drøftes. Første tema er: «*Hva lærerne tenkte ble forventet av dem som profesjonelle versus hva de selv opplevde å innfri*», det andre er: «*Hva skoleledelsen/systemet er lovpålagt å gjøre versus hva skoleledelsen/systemet opplevdes å bidra med i forbindelse med vold fra elever*». I sjette og siste kapittel, er det på bakgrunn av studiens funn presentert noen konklusjoner. Helt til slutt følger implikasjoner av funnene, og noen tanker om hvordan det kan være aktuelt å videreføre arbeidet.

2.0 Metode

I dette kapittelet gjøres rede for valg av metode med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg sier noe om; bakgrunn for inkludering av intervjupersonene, presenterer intervjuguiden, beskriver selve gjennomføringen av intervjuene og analysen, diskuterer studiens validitet og reliabilitet, og kommer til slutt inn på noen etiske overveielser.

2.1 Kontekst

Den siste tiden har det i media og ulike tidsskrift vært fokus på økende grad av trusler og vold utført av elever, mot lærere i skolen. På TV2 – nyhetene 7. mai 2018, var dette temaet hovedinnslaget. Her ble Årsrapport 2018 fra Utdanningsetaten i Oslo lagt frem. (Utdanningsetaten, 2019). For en stund siden ble det i *Forbundsnytt*, tidsskrift for tillitsvalgte i Utdanningsforbundet, vist til at rundt halvparten av lærerne i barneskolen rapporterte å ha opplevd fysisk vold fra elever, en eller flere ganger, i løpet av siste femårsperiode (Brusegard & Kormo, 2017).

2.2 Kvalitativt intervju som metode

For å besvare forskningsspørsmålene var det hensiktsmessig å finne en metode som ga anledning til dybdeforståelse av læreres egne voldserfaringer, og forsøke å forstå fenomenet innenfra, ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Kvalitativt intervju er egnet til innhenting av kvalitativ og beskrivende informasjon fra et mindre antall informanter og er derfor valgt i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2017). Mens kvantitativ metode gir oss data i form av målbare enheter, verdsetter kvalitativt intervju, informantenes ulikheter og subjektive erfaringer, noe som bidrar til mangfold og nyansering av forskningsspørsmålene i studien (Polit & Beck, 2018).

Når forskeren har en liste med emner eller vide spørsmål som skal besvares kan semistrukturert intervjuform være nyttig. Denne type intervju er hverken åpen samtale, eller lukket spørreskjemasamtale, men en hjelp til å sirkle inn bestemte temaer. Intervjuguiden, i et semistrukturert intervju, kan også inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien ble det brukt semistrukturert livsverdenintervju som redskap for å fremskaffe informasjon. Jeg var bevisst bruk av emneliste for å forsikre meg om at alle spørsmålsområder

ble belyst, samtidig oppmuntret jeg informantene til å snakke fritt om emnene som skulle belyses (Polit & Beck, 2018). Målet var å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden, for å fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2017). Med livsverden menes verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer, slik «verden» foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017).

Den kvalitative metoden bygger på teorier om hermeneutikk og fenomenologi (Gilje & Grimen, 1993). I denne studien ønsket jeg å gå åpent ut i forhold til hvilke fenomener som var gjeldende blant lærere med voldsopplevelser. Forskningsspørsmålene var derfor rettet mot subjektive erfaringer av vold fra elever. Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er velegnet i kvalitative studier som denne, hvor hensikten er å forstå og beskrive forhold ved et fenomen sett fra informantenes eget ståsted (Kvale & Brinkmann, 2017).

2.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr læren om fenomenene, som er en fremtoning som viser seg, eller kommer til syne og oppfattes av sansene (Dalland, 2014). Fenomenologi har som mål å utforske det subjektive perspektivet. I dette tilfellet innebar det forsøk på å forstå hvordan elevvold opplevdes innenfra. Fenomenologisk forskning har en filosofisk opprinnelse hvor forskeren gjennom informantene, beskriver den opplevde erfaring av et felles fenomen (Creswell, 2014). I denne studien handlet det om å få frem hvordan det kan oppleves å bli utsatt for vold, gjennom lærernes egne fortellinger.

2.2.2 Hermeneutikk

Hensikten med studien var ikke bare å utforske den enkelte informants opplevelse av vold fra elever, men å øke kunnskapen og forståelsen av ulike forhold knyttet til dette. En grunntanke i hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger og konteksten den fortolkes i (Gilje & Grimen, 1993). Den hermeneutiske inngangen ga anledning til å fortolke funnene, ved stadig veksling mellom lesing og tolkning av datamaterialets deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2017). På den måten kom jeg nærmere kjernen og dypere inn i meningsforståelsen av temaet vold.

Hermeneutisk tilnærming legitimerer og verdsetter fortolkningens mangfold. Fortolkning fra ulike subjektive perspektiver kan være en styrke, så lenge egne perspektiver og forforståelse er gjort rede for. Motsetningen til dette er partisk subjektivitet, hvor fokus er rettet mot funn som støtter egne antakelser, og hvor alt som kan gi andre fortolkninger ignoreres (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien foregikk det en dobbel hermeneutikk (Giddens, 1984), ved at lærerne først fortolket egen situasjon og deretter fortolket jeg som forsker meningen i det de sa.

2.3 Utvalg

2.3.1 Strategisk utvelgelse

I fenomenologiske studier er det ofte hensiktsmessig å gjøre strategisk utvelgelse som innebærer at man søker informanter ut fra hvor mye informasjon de kan tilføre om et bestemt fenomen (Dalland, 2014). Med temaet elevvold, var det derfor naturlig å henvende seg til lærere med denne erfaringen, og skape mulighet for å beskrive fenomenet så fylldig og unikt som mulig (Polit & Beck, 2018).

2.3.2 Rekruttering

For å skaffe informanter til prosjektet, skrev jeg først e-post til kommunalsjef for oppvekst i to kommuner, og deretter til rektorer ved seks ulike barneskoler. Rektorene videresendte e-posten med studiens formål, prosjektbeskrivelse og forespørsel om deltakelse (Vedlegg 3) til alle lærerne ved de respektive skolene. Målet var at lærere som ønsket å delta skulle ta direkte kontakt med meg. Det ble understreket i e-posten at deltakelsen var frivillig og anonym, og at informanten når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Skrivet inneholdt også to kriterier for deltakelse. Informantene måtte jobbe som lærere ved en barneskole og ha opplevd fysisk vold fra elever. Denne forespørselen ga meg positiv respons fra to lærere.

Målet var å skaffe seks informanter. Jeg tok derfor kontakt med en av rektorene som tidligere hadde tilbudt seg å skaffe informanter til studien. På den måten fikk jeg kontakt med ytterligere to lærere. De to siste informantene fikk jeg tilgang til gjennom såkalte «door-

openers» eller døråpnere, ved at andre personer hjalp til med rekrutteringen og fungerte som et bindeledd mellom lærer og meg som forsker.

2.3.3 Studiens informanter

Studiens informanter bestod av seks lærere fra tre ulike kommuner og fire forskjellige barneskoler. På intervjutidspunktet jobbet alle i barneskolen, fem av dem som lærere og en av dem i skolens ledelse. Informantene bestod av fire kvinner og to menn. Da lærerne ble intervjuet jobbet de på 4. – 7. trinn. Informantene var fra 30 til 50 år, med en gjennomsnittsalder på rundt 40 år, og hadde jobbet mellom 5 og 24 år i grunnskolen.

2.4 Datainnsamling – intervju

I dette avsnittet presenteres metodevalg for utarbeidelse av intervjuguide, og beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført. I tillegg belyses fremgangsmåte ved opptak og transkribering.

2.4.1 Semistrukturert intervjuguide

I denne studien var temaene i all hovedsak fastlagt på forhånd, og derfor ble semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål brukt som redskap under intervjuene. Eksempel på åpent spørsmål som ble stilt var: «*Hvordan er din opplevelse av å ha blitt utsatt for vold fra elever?*» Intervjuguiden bestod av innledende spørsmål, fulgt av spørsmål som var dekkende for studiens tre forskningsspørsmål. Intervjuguiden gjorde det mulig for meg å følge informantens fortelling, og samtidig sørge for at fastlagte temaer ble belyst. Den ga også rom for å utforske temaer som ikke var planlagt på forhånd, og i noen tilfeller hjelp til å komme videre i samtalen.

2.4.2 Intervjuene

Det ble utført seks semistrukturerte livsverdenintervju ved bruk av intervjuguide (Vedlegg 5). Lengden på intervjuene varierte fra ca. 40 til 90 minutter. Alle intervjuene ble utført av meg på ulike skoler i perioden november 2018 til februar 2019. Samtlige intervju ble innledet med

en kort presentasjon av meg og formålet med studien. Det ble også informert om personvern og betydningen av å ivareta involverte tredjeparter som for eksempel elever, kollegaer, skolens ledelse og ansatte i andre instanser.

2.4.3 Opptak og transkribering

Under intervjuene ble det brukt to digitale lydopptakere for å sikre at ingen data gikk tapt. Deltakerne var på forhånd informert om bruk av lydopptaker og hvordan lydfilene skulle oppbevares. Lydopptak ga en unik mulighet til å ta vare på alt som ble sagt verbalt og måten det blir sagt på. Annen informasjon, som kroppsspråk og stemninger, ble loggført i etterkant av hvert intervju.

Hovedmålet med transkripsjon er å produsere en grundig dokumentasjon av innholdet i intervjuene, som senere brukes i analysen (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg utførte transkriberingen kort tid etter gjennomføringen av hvert intervju. Gjennom transkriberingen ble møtet med informanten gjenopplevd (Dalland, 2014). Dette ga meg unik mulighet til å komme dypere inn i materialet og anledning til å foreta mindre justeringer med tanke på neste intervju. For eksempel gjorde jeg mindre endringer på spørsmålenes rekkefølge, og utformet oppfølgings spørsmål som tydeliggjorde hovedtemaene. Transkripsjonen ble utført ortografisk, noe som betyr at den gjengir informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftspråket tillater, og noen detaljer om hvordan det sies (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Under transkriberingen ble pauser, latter med mer, skrevet i parentes. I sitatene som gjengis her, er disse ikke-språklige lydene utelatt. Dette fordi de ikke hadde direkte betydning for innholdet som ble formidlet. Symbolet «(...)» brukes der en del av teksten, som er blitt ansett for å være overflødig for poenget med sitatet, er fjernet.

2.5 Tematisk analyse

Datamaterialet ble analysert ved bruk av tematisk analyse (TA), en metode for å identifisere, analysere og rapportere gjennomgående mønster i et datasett. Datamaterialet organiseres da i et bestemt antall gjentakende tema på tvers av intervjuene (Braun & Clarke, 2006). TA var derfor en gunstig metode å bruke i denne studien, hvor målet var å avdekke opplevelser knyttet til vold hos seks informanter. TA er ikke knyttet til noen forhåndsdefinert teori, og kan

brukes innenfor mange ulike teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006). Det ble derfor viktig å synliggjøre hvilken tilnærming som var utgangspunktet for analysen.

Temaer eller mønstre i datamateriale kan identifiseres på to ulike måter, induktivt (bottom-up) eller deduktivt (top-down) (Braun & Clarke, 2006). Analysen i denne studien er induktiv, fordi målet var å gå fra opplevde fenomener eller empiri, til teori og ikke motsatt som ved en deduktiv tilnærming. Utgangspunktet for analysen var derfor datamaterialet og identifisering av tema og mønstre på tvers av dette (Clarke et al., 2015). Målet med denne analyseformen er å kode data, uten forsøk på å få den til å passe med forhåndsbestemte kodingsrammer, eller forskerens analytiske forhåndsoppfatninger (Braun & Clarke, 2006). Det er likevel en utfordring å unngå at teoretiske antagelser er med på å prege analysen. Dette fordi utarbeidelsen av blant annet prosjektbeskrivelse, søknader og intervjuguide krevde en viss forståelse av teoretiske perspektiver innen feltet. Dette bidrar til at analysen også inneholder element av deduksjon. I all hovedsak så analysen på det semantiske meningsinnholdet, og mindre på det latente eller skjulte meningsinnholdet. Utgangspunkt var derfor at informantene fortalte deres opplevelse av virkeligheten, samtidig som bevisstheten om at disse alltid ble sett gjennom lærernes spesielle tolkende linse var til stede (Clarke et al., 2015).

I studiens tematiske analyse ble seks faser utviklet av Braun og Clarke (2006) benyttet: (1) Bli kjent med data – gå i dybden og gjøre seg kjent med datamaterialet. (2) Datakoding – en systematisk kodeprosess som gir grunnlag for utvikling av tema. (3) Søk etter tema – målet er å kartlegge nøkkelmønstre i dataene. (4) Gjennomgang av tema – evaluere den kodede dataen på nytt i forhold til enkelttema og hele datamaterialet. (5) Definerings og navnsetting av tema – velge temanavn for å sikre den konseptuelle klarheten til hvert tema. (6) Skrivning av rapporten (her studien) – forskeren vever i denne fasen sammen en analytisk fortelling hvor temaene utgjør rammeverket, og konklusjoner trekkes på tvers av temaer (Clarke et al., 2015). Fasene i TA er ikke ment som regler, men derimot retningslinjer for analyseprosessen. Prosessen er heller ikke lineær hvor en beveger seg fra en fase til den neste, men gjentakende, eller en rekursiv prosess hvor en beveger seg frem og tilbake mellom fasene etter behov. Clarke et al. (2015) trekker også frem at prosessen utvikles over tid og ikke bør forhastes.

Etter transkriberingen leste jeg grundig gjennom datamaterialet slik at innholdet ble godt kjent før kodingen startet. Kodingen identifiserte trekk ved dataene som var interessante, og som refererte til de mest grunnleggende fenomenene i materialet (Clarke et al., 2015). Kodene i

analysen ble basert på korte og meningsbærende utdrag fra teksten. Det ble utført koding i to sekvenser. Først en individuell koding av hvert intervju, og deretter ble alle intervjuene gjennomgått spørsmål for spørsmål og fargekodet for å skille temaene fra hverandre. På denne måten ble hvert intervju både kodet hver for seg og deretter samlet. Dette var en sirkulær prosess som bidro til å identifisere koder, tema og undertema på tvers av intervjuene (Clarke et al., 2015). Det var kun dataene som ble ansett som mest relevante for forskningsspørsmålene som ble kodet. Denne utvelgelsen kan også sees på som en deduksjon, fordi dataene blir sett gjennom en eksisterende teoretisk linse (Clarke et al., 2015), hvor jeg så tilbake på dataene for å avgjøre om flere understøttet hvert tema. Tabell 1 viser eksempel på tekstutdrag med koder.

Tabell 1. Eksempel fra kodefase

Utdrag fra teksten	Koder
<i>Samtidig som du selyfølgelig får totalt mislykket undervisning for ingenting går jo som det skal. Og for min del skjedde det veldig ofte.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Dårlig samvittighet- Egne feil- Andre ser at du ikke mestrer
<i>Overfor foreldrene deres også ikke sant. Står der som et naut som ikke klarer å gjøre det bedre fra gang til gang. Da føler man jo også at man er mislykket som, som fagperson egentlig, tenker jeg.</i>	

Da alle intervjuene var ferdigkodet ble fokuset rettet mot et bredere nivå av temaer på tvers av hele datamaterialet for å sortere de ulike kodene i potensielle nøkkeltémaer (Braun & Clarke, 2006). Kodene fra intervjuene ble samlet for å skaffe en oversikt over koder med hyppigst forekomst, som representerte dybden i materialet, med relevans til forskningsprømlene (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble det brukt tankekart og tabeller som visuell støtte for å skape oversikt og sortere forskjellige koder under tema. Her ble ingen koder forkastet, selv om de umiddelbart ikke så ut til å passe inn under noe tema. På dette stadiet ble forhold

«Jeg tror du trenger en klem»

mellom temaer vurdert, temaenes ulike nivå, og om forskjellige koder kunne kombineres og danne overordnede tema (Braun & Clarke, 2006).

Tabell 2. Eksempel på hvordan koder ble utviklet gjennom undertema til tema.

Koder	Undertema	Tema
Dårlig samvittighet Egne feil Andre ser at du ikke mestrer	Selvbekreidelse Tap av sosial anseelse	Skam

I neste fase ble temaene og nivåinndelingen gjennomgått på nytt for å kontrollere at de dannet sammenhengende mønster ut fra datamaterialet. Dette foregikk på to måter, først i forhold til de samlede kodede dataene under hvert tema og deretter i forhold til hele datasettet. Denne gjennomgangsfasen sikret at de enkelte temaene og analysen som helhet fanget opp viktige betydninger og mønstre i dataene (Clarke et al., 2015). Temaene ble gjenstand for konstant evaluering og strukturen på undertema og tema ble endret flere ganger. Noe temaer ble slettet, andre var sammenfallende og andre ble delt i egne temaer (Braun & Clarke, 2006). Eksempel på dette var temaet «skam». Dette var først et undertema, men etter hvert som andre følelser eller fenomener ble trukket frem, viste det seg at flere av disse hadde elementer av skam i seg (jf. Tabell 2).

Da det var utarbeidet en robust tematisk kartlegging av dataene og omfanget av hvert tema og hvordan de forholdt seg til hverandre, begynte prosessen med å utdype og navngi hvert tema (Clarke et al., 2015). Noen av undertemaene og temaene hadde arbeidstitler som ble beholdt, mens andre fikk mer presise navn som umiddelbart synliggjorde temaets innhold på en bedre måte. For eksempel ble undertemaet «mislykkethet» endret til «tap av sosial anseelse». I siste fase startet skrivingen av studiens analyse. Her var det viktig med gode sitater for å underbygge undertema og tema som fanget opp essensen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). De utvalgte sitatene var ikke nødvendigvis de mest «fargerike», men vurdert som mest representative for hele datamaterialet.

2.6 Validitet og reliabilitet

2.6.1 Validitet og overførbarhet

Validitet handler om studiens pålitelighet og er knyttet til relevans og gyldighet. I samfunnsvitenskapen dreier det seg om en metode er egnet til å undersøke det som er målet. Validitet skal fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare i en spesiell undersøkelsesfase (Kvale & Brinkmann, 2017). Det innebærer at valideringen i denne studien har foregått som en kontinuerlig kvalitetskontroll, fra utarbeidelsen av forskningsspørsmålene frem til ferdigstillingen av studien med presentasjon av hovedfunn. Jeg har derfor hele tiden hatt et kritisk syn på eget arbeid, og spesielt i forhold til egen forforståelse og tolkning av data.

Kvalitative studier som denne søker som tidligere nevnt å synliggjøre et bestemt fenomen ut fra individets opplevelser og ståsted, samt overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. Dette er det motsatte av kvantitative studier hvor målet er å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne studien handlet det om å søke kunnskap innen et ukjent felt ved erfaringsdeling av et opplevd fenomen. Læreres opplevelser av elevvold er et slikt ukjent felt som synliggjøres gjennom deling i intervju. Antall informanter er for lavt til at kunnskapen kan generaliseres, men kan likevel ha en overføringsverdi til andre lærere eller yrkesgrupper i samfunnet som utsettes for vold.

2.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. For å oppnå god reliabilitet må måten studien er gjennomført på være så transparent at resultatet kan reproduseres av andre forskere, på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2017). Det er forsøkt gjort i denne studien gjennom grundig beskrivelse av metode. Forhold som for eksempel selvmotsigelser fra informantene, utilsiktede ledende spørsmål fra forsker, eller vilkårlig subjektivitet i analysen, kan svekke reliabiliteten. Den største utfordringen i denne sammenheng har vært å ikke stille for ledende spørsmål, på bakgrunn av egne opplevelser og erfaringer som lærer. Likevel kan for sterk fokusering på reliabiliteten, motvirke kreativ tenkning og variasjon. Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2017).

I likhet med meg var informantene i denne studien utdannet lærere, noe som medførte at intervjuene var mellom fagfolk fra samme yrkesgruppe. Dette kan styrke reliabiliteten fordi terminologien er kjent, og risikoen for at spørsmålene forstås ulikt reduseres (Dalland, 2014).

2.6.3 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskerens integritet i forhold til forskningsetiske retningslinjer avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen. Forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskerens uavhengighet kan påvirkes fra ulike hold, blant annet ved at jeg som forsker i denne studien i stor grad kunne identifisere meg med lærerne som ble intervjuet, på bakgrunn av egen utdanning og erfaring. Det kan gjøre det utfordrende å opprettholde en profesjonell avstand, og en kan stå i fare for å identifisere seg så sterk med deltakerne at all fortolkning skjer gjennom deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017).

Selv om individene i denne studien var fagpersoner med relativt lik kompetanse og erfaring, var det likevel et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og lærerne som ble intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Først og fremst fordi forskeren står for «regien», har bestemt tema og utformet spørsmålene. Forskeren søker også å få frem fortellinger i overensstemmelse med egne interesser. I tillegg sitter forskeren med stor autoritet knyttet til analysen og fremstillingen av informantenes subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg var bevisst på disse forholdene underveis, og forsøkte hele tiden å ha fokus på det informantene ønsket å fortelle, istedenfor å være bundet til intervjuguiden. En annen mulig kompensierende faktor for det asymmetriske maktforholdet, var at informantene og jeg tilhørte samme yrkesgruppe, med sammenlignbare erfaringer. Flere av informantene ga uttrykk for at dette var positivt og skapte en forståelse mellom oss.

2.6.4 Forforståelse

For å beholde en fenomenologisk og åpen tilnærming til den enkelte lærers livsverdensforståelse, var det svært viktig at jeg som forsker var bevisst på forforståelsens indirekte påvirkning, samtidig var det avgjørende at jeg satte denne i parentes. Dette kan også

beskrives som en fenomenologisk reduksjon, fordi målet er å se bak og forbi erfaringer og teorier, og inn til den rene opplevde meningen fenomenet har for den enkelte (Merleau-Ponty, 1960).

Kjernen i tanken om forforståelse er at vi er historiske vesener. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Det innebærer at vi aldri møter verden helt uten forutsetninger og forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). Vi har alltid våre fordommer og forforståelse med oss i en undersøkelse. Det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det. I denne studien innebar det at informantene ble møtt med mine forutsetninger og min forforståelse av temaet vold mot lærere. Denne forforståelsen er viktig å være seg bevisst og gjøre rede for (Dalland, 2014). Dette er en utfordring når det forskes i eget felt, ved at egen forforståelse står i veien, eller blir et hinder for å forstå andre. Det har derfor vært spesielt viktig i denne studien å sette forforståelsen i parentes. Creswell (2014) kaller forskning i egen organisasjon for «Backyard research» (Creswell, 2014). På mange måter har jeg drevet forskning i egen bakhage, ved at jeg jobber som lærer og har opplevd elevvold. Dette kan medføre noen etiske utfordringer med tanke på troverdighet og forforståelse. På bakgrunn av dette ble det ekstra viktig for meg å tenke gjennom egne erfaringer blant annet i forhold til vold. Som tidligere nevnt har jeg opplevd enkeltepisodes med vold fra elever. Dette har vært situasjoner hvor jeg har grepet inn fordi den voldsutøvende eleven har stått i fare for å skade seg selv eller andre. Jeg har derfor ikke opplevd vold direkte rettet mot meg, eller stått i vold over tid. Denne forforståelsen var jeg ekstra bevisst på ved å ikke legge føringer i spørsmålsstillingen, men derimot stille åpne spørsmål som «Hvordan er din opplevelse av å ha blitt utsatt for vold fra elever?».

Gadamer (1960) bruker ordet horisont om forforståelse. Han sier at horisonten er noe vi beveger og som beveges med oss (Gadamer, 1960). Ser vi dette i sammenheng med intervjusituasjonen innebærer dette at forskerens horisont eller forforståelse er i konstant endring. Dette innebar at min forforståelse ble endret gjennom de seks lærerintervjuene. Utgangspunktet for intervjuene var derfor ulik, fordi forforståelsen min var i stadig endring. Et eksempel på det var at jeg i utgangspunktet ikke var bevisst på hvor stor innvirkning voldssituasjonen hadde på lærernes privatliv. Gjennom denne nyervervede kunnskapen, ble forforståelsen endret, noe som igjen påvirket de neste intervjuene.

2.7 Etiske overveielser

I kvalitativ forskning kan det være et spenningsforhold mellom ønsket om å oppnå kunnskap og etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge lov om behandling av etikk og redelighet i forskning, og Helsinkideklarasjonen som omhandler forskning på mennesker, skal forsøkspersonens velferd gå foran vitenskapens og samfunnets interesser (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det skal derfor gjøres en risiko- versus nyttevurdering. Nytteverdi av den aktuelle studien er dens potensielle bidrag til økt kunnskap om målgruppens egne opplevelser av og erfaringer med vold fra elever. I tillegg bidrar den forhåpentligvis også til økt fokus på temaet i samfunnet, noe som kan gi bedre grunnlag for forståelse og hensiktsmessig håndtering i etterkant. Det kan oppleves krenkende og vanskelig for lærere å snakke om vold som elever har utsatt dem for. Samtidig kan det å fortelle sin historie til noen som er genuint interessert også være positivt for selvfølelse og selvvinnsikt (Kvale & Brinkmann, 2017). Flere av informantene ga uttrykk for følelsen av økt trygghet i intervjusituasjonen på bakgrunn av mine erfaringer og interesse for feltet.

Helsinkideklarasjonen stiller også krav til frivillig og informert samtykke fra forsøkspersonene (Kunnskapsdepartementet, 2006). På bakgrunn av dette ble lærerne informert om studien både muntlig og skriftlig i forkant av intervjuene. Det ble, som tidligere nevnt, understreket at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. Det ble også informert om prosedyre for konfidensiell databehandling og personvern. Underskrevne samtykkeerklæringer ble mottatt i forkant av hvert intervju (Vedlegg 4).

Dersom informanter opplever usikkerhet knyttet til anonymitet, kan det medføre at de begrenser sin informasjon. Det er derfor viktig at data i studien ikke kan knyttes til identitet (Cozby & Bates, 2015). Jeg informerte derfor tydelig om at alt som fremkom av intervjuet var taushetsbelagt. I tillegg ble alle lærerne oppfordret til å ikke nevne navn. Alt datamateriale ble kun behandlet av meg og oppbevart i en passord-beskyttet datamaskin. Digitale opptak med personopplysninger ble kryptert og kun brukt ved transkripsjon, deretter slettet. I det videre arbeidet har alle data vært anonymisert, blant annet ved bruk av alias. På den måten ble fortrolighet om informantenes personopplysninger sikret, i tråd med gjeldende lover og retningslinjer i Personopplysningsloven (2018).

Som tidligere nevnt, kan det oppleves krenkende og vanskelig for en lærer å snakke om elevvold. Forsker har derfor et spesielt ansvar for å ivareta informanten og gi noe tilbake (Ruyter, 2003). I den forbindelse tok jeg kontakt med bedriftshelsetjenesten i de aktuelle kommunene, slik at informantene kunne tilbys oppfølging i etterkant ved behov. I tillegg ble det presisert at det var lav terskel for å ta kontakt med meg i forhold til spørsmål, eller innsigelser etter intervjuet.

I tråd med lov om helseforskning (Helseforskningsloven, 2008) som omfatter all helsefaglig og medisinsk forskning, ble studien søkt inn for etisk vurdering og godkjent av Fakultetets Etiske Komite (FEK) ved Universitet i Agder (Vedlegg 1). I tillegg ble søknad sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som innvilget denne, på bakgrunn av den skisserte behandlingen av personopplysninger (Vedlegg 2).

2.8 Metodediskusjon

Studien har som tidligere nevnt et kvalitativt design. Begrunnelsen for valget bygger på forskningsspørsmålene hvor jeg blant annet ønsket å få frem opplevelsen av å utsettes for vold. Slike spørsmål kan ikke besvares gjennom kvantitative metoder, fordi de ikke handler om målinger og gjennomsnitt som tallfestes, men subjektive opplevelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017). Selv om kvalitativ design har mange fordeler, og er et godt redskap for å finne svar på forskningsspørsmålene i studien, finnes det også svakheter eller begrensinger ved metoden. Designens fordeler fremstår på mange måter også som dens begrensinger. En slik åpenbar begrensning er at funnene ikke kan generaliseres. De kan kun knyttes til den aktuelle gruppen som ble intervjuet og ha en viss overføringsverdi til sammenlignbare grupper. Denne begrensningen er knyttet til selve designet og det lave antall informanter.

Som tidligere omtalt, er TA ikke knyttet til noen forhåndsdefinert teori og kan derfor brukes innenfor ulike teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2006). TA ble tidligere kritisert på bakgrunn av manglende teoretisk ramme, men dette har endret seg. TA ses nå på som en metode fremfor metodologi, og er en mye brukt kvalitativ analysemetode innenfor psykologi og helseforskning (Clarke et al., 2015). Hovedgrunnen til at metoden ble valgt i denne studien, var muligheten den ga til å identifisere, analysere og rapportere gjennomgående

mønstre i datasettet. Flexibiliteten i tilnærmingen gjorde det også enklere å systematisere datamaterialet på tvers av intervjuene. Som tidligere nevnt er TA en induktiv analyseform, men med element av deduksjon. Dette fordi jeg som forsker har hatt en viss forståelse av det teoretiske perspektivet på forhånd, og i tillegg har valgt ut det jeg anså som mest relevant i datasettet. Dette kan til en viss grad ha påvirket studien.

Lærernes fortellinger gjenspeilte subjektive opplevelser av en situasjon fordi den ble sett fra deres ståsted og beskrevet med deres ord. Det er også trolig at min tilstedeværelse som forsker påvirket lærernes svar (Creswell, 2014), blant annet på grunn av opplevde forventninger til svar. Dette gjelder spesielt spørsmål knyttet til sensitive temaer, som for eksempel vold (Cozby & Bates, 2015).

Utvelgelsen av informanter og måten dette ble gjort på kan ha hatt betydning for forskningsresultatene. Som nevnt videresendte rektorene e-posten fra meg til alle lærerne ved skolen. De to lærerne som responderte på denne, var begge kritiske til måten ledelsen og systemet rundt håndterte voldshendelsene på. Det er derfor mulig å tenke seg at lærere med negative erfaringer kanskje hadde størst behov for å fortelle sin historie. To av lærerne ble rekruttert gjennom egen leder, noe som også kan ha påvirket forskningsresultatet. Med bakgrunn i sin kjennskap til de ansattes erfaringer knyttet til vold, kan lederen indirekte ha vært med på å styre svarene som ble gitt under disse intervjuene.

3.0 Teoretisk forankring

Den teoretiske forankringen i denne studien har en induktiv tilnærming. Det innebærer at teorien er valgt på bakgrunn av de funn som er gjort (Kvale & Brinkman, 2017). Erfaringene og opplevelsene som lærerne delte i intervjuene, var knyttet til følelsesmessige reaksjoner i forbindelse med voldshendelser. Dette var retningsgivende for valg av teori.

Studiens forskningsspørsmål søker innsikt i læreres opplevelser og følelsesmessige reaksjoner i forbindelse med fysisk vold fra elever. På bakgrunn av dette er det relevant å bruke teori knyttet til vold og traumer som ramme. Lazarus (1999) sin teori om emosjoner, stress og mestring er relevant som et teoretisk innsteg i diskusjonen. Dette fordi flere av informantene beskrev voldshendelsen som en overveldende opplevelse som skapte frykt og var dypt krenkende. Flere av informantene etterlyste oppfølging og tiltak som beskyttet dem mot vold og trusler. På bakgrunn av dette blir Arbeidsmiljøloven trukket frem, fordi den tydeliggjør arbeidsgivers ansvar i forhold til forebygging av vold og trusler på arbeidsplassen (Arbeidsmiljøloven, 2005).

Et annet aspekt som kom frem under intervjuene, var hvilke tanker de hadde om egen rolle som lærer. Jeg finner det derfor relevant å knytte funnene til lærers opplevelse av egen identitet knyttet til sitt yrke. Sutherland, Howard & Markauskaite (2010) bruker begrepet profesjonell identitet. Med profesjonell identitet, menes her lærerens personlige oppfatning av seg selv som lærer. Lærerens profesjonelle identitet beskrives som en kontinuerlig prosess hvor læreren hele tiden, både under og etter møter i klasserommet, reflekterer over sin rolle som lærer (Sutherland et al., 2010). Forholdet mellom elever og lærere ser ut til å spille en betydelig rolle i lærerens opplevelse av mestring (Skåland, 2018). Når dette forholdet står på spill, kan lærere blant annet oppleve frykt, bekymring, skuffelse og angst. Dette kan knyttes til følelser som skam, dårlig samvittighet og skyld, fordi læreren opplever å ikke innfri egne og samfunnets forventninger (Skåland, 2018). Dannelsesaspektene når det gjelder elevers forutsetninger for å mestre eget liv, og å kunne bidra til arbeidsfellesskapet i samfunnet, er tydelig til stede i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998). Ifølge utdanningsdirektoratet skal lærere være personer med gode fagkunnskaper som motiverer, har tydelige positive forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling, og støtter dem i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samfunnsoppdraget til lærere er med andre ord både stort og mangfoldig. De skal utvise faglig dyktighet, være en person som takler

utfordringer ved å etablere gode relasjoner til sine elever, og hjelper dem med å håndtere livet sitt. Gjennom intervjuene med lærerne, kom det tydelig frem at når dette samfunnsoppdraget står i fare, kan opplevelse av mislykkethet og skam bli fremtredende.

3.1 Vold og traumatisering

Ifølge en nyere erfaringsrapport fra Arbeidstilsynet, viser trendene i arbeidslivet økende risiko for vold og trusler i arbeidslivet, både nasjonalt og internasjonalt (Arbeidstilsynet, 2019).

Ifølge Fafo-rapport (Svalund, 2009) som omhandler vold og trusler om vold i offentlig sektor, kan det oppstå plager av fysisk, psykisk og sosial karakter hos arbeidstakere som utsettes for dette. Den som utsettes kan oppleve psykiske reaksjoner som blant annet søvnløshet, redsel, krenkelse og skam. Isolasjon, tap av selvfølelse og vanskeligheter med å opprettholde sosiale relasjoner, er eksempler på sosiale konsekvenser av å bli utsatt for vold eller trusler om vold (Svalund, 2009). Flere av disse psykiske reaksjonene var tilsted hos lærerne som ble intervjuet i denne studien. Reaksjonene preget arbeidslivet, men også til en viss grad privatlivet deres. Å utsettes for vold kan oppleves som et traume. Traume kan beskrives som en emosjonell reaksjon på en voldsom hendelse som en selv har opplevd, eller vært vitne til. Det kan være knyttet til overgrep, til det å miste noen man er glad i, eller andre hendelser av brutal eller truende karakter (American Psychological Association, 2020). Et psykisk traume kan forstås som en alvorlig stressbelastning hvor tre forhold er avgjørende: Hendelsens intensitet og varighet, individets opplevelse eller forståelse av hendelsen, og den motstandskraft personen har eller rekker å mobilisere (ICD-10, 2015).

Når mennesker utsettes for psykiske traumer, kan faren for å utvikle posttraumatisk stresslidelse (PTSD) være tilstede. Ifølge ICD-10 standarden, vil en person med PTSD ha ulik grad av symptomer på gjenopplevelse, unngåelse og økt fysiologisk respons (ICD-10, 2015). Gjenopplevelse innebærer at tanker og bilder fra det som har skjedd kommer tilbake både i våken tilstand og drømmer. Mange opplever også såkalte «flashbacks» som er opplevelse av at hendelsen, eller deler av denne, skjer igjen. Minner om hendelsen kan vekke intense følelser eller fysiologiske reaksjoner (Dyb, 2019). Unngåelse kan foregå både på det indre og ytre plan. På det indre plan innebærer dette at en unngår å ta frem hendelsen i samtaler eller tanker. Dette kom også frem i intervjuene. En av informantene fortalte blant annet at han unngikk å informere ledelsen i etterkant av hendelsen fordi han ikke orket å snakke om det. På

det ytre plan skjer dette når aktiviteter eller steder unngås for å slippe og tenke på hendelsen (Dyb, 2019). Gjennom intervjuene kom dette til uttrykk når informantene fortalte at de valgte å bli borte fra jobb i perioder for å få en pause fra situasjonen. Økt fysiologisk respons knyttet til autonome reaksjoner etter hendelsen kan gi seg utslag i vansker med å sovne og hyppige oppvåkninger, redusert terskel for sinneutbrudd og vansker med å samle tankene. Sansene er i høyere beredskap enn ellers, og reagerer på lavere stimuli enn ellers (Dyb, 2019). Lærerne i denne studien fortalte blant annet om søvnevansker, sinne og opplevelsen av å ha «kortere lunte», noe som kan sees på som økt fysiologisk respons. Ifølge ICD-10 må hvert av de tre kriteriene gjenopplevelse, unngåelse og økt fysiologisk respons, være tilstede for at en klinisk PTSD diagnose kan stilles. I tillegg kreves det at symptomene har oppstått innen 6 måneder etter hendelsen fant sted, og at tilstanden har vart i minst en måned og medfører funksjonsnedsettelse (ICD-10, 2015). Hensikten med å introdusere PTSD kriterier er på ingen måte å stille diagnoser på lærerne som deltok i denne studien. Det de formidler er normalreaksjoner hver for seg, men summen av tilbakevendende reaksjoner viser likevel alvorlighetsgraden i det lærerne har vært utsatt for.

I forbindelse med opplevelser av vold og traumatisering, er det aktuelt å trekke inn teori om emosjonelle reaksjoner og stress, fordi dette kan forstås som en naturlig konsekvens av belastningen individet har vært utsatt for. I neste avsnittet vil dette bli belyst gjennom Lazarus sin teori om emosjoner, stress og mestring. I slutten av teorikapitlet, vil begrepet skam bli løftet frem fordi flere av informantene ga uttrykk for mye opplevd skam i sine beskrivelser.

3.1.1 Lazarus om emosjoner, stress og mestring

Begrepene følelser og emosjoner brukes ofte om hverandre i litteraturen, og det gjelder også for denne studien. Det er likevel viktig å være klar over at det er en viss forskjell mellom disse. Følelser beskriver ofte den bevisste og subjektive opplevelsen av en emosjon, mens begrepet emosjon først og fremst viser til vår fysiologiske respons (Rogndal, 2017).

For å få en essensiell og grundig forståelse av emosjonelle uttrykk, må disse ifølge Lazarus (1999) betraktes både fra et individuelt perspektiv, fra observatørens perspektiv, fra et biologisk perspektiv og fra et samfunnsmessig ståsted. Gjennom kommunikasjon, blir emosjoner fra en persons perspektiv erfart av andre når de videreformidles i samtale med

andre (Lazarus, 1999). I denne sammenheng ble emosjoner formidlet gjennom lærerfortellingene i intervjuene. Flere av lærerne beskrev opplevelse av skam og mangel på mestring. Ifølge Lazarus, henger dette sammen med kultur og normer knyttet til samfunnets maler og forventninger til individet (Lazarus, 1999). Lazarus definerer emosjoner som komplekse, organiske tilstander bestående av kognitiv vurdering, handlingsimpulser og et mønster av somatiske reaksjoner. Lazarus har et kognitivt perspektiv på emosjoner hvor fortolkning og refleksjon er det sentrale (Lazarus, 1999). Mestring, skyld, anerkjennelse og forventninger er begreper som står sentralt i hans teori. Dette belyses nærmere i de neste avsnittene.

Lazarus & Folkman (1984) definerer stress som en tilstand som oppstår når samspillet mellom individet og omgivelsene fører til en opplevd uoverensstemmelse, reell eller ikke, mellom kravene i situasjonen og individets ressurser. Denne dynamiske forståelsen av stress tydeliggjør at fenomenet oppstår i et samspill mellom individets opplevde ressurser og miljøets forventninger (Lazarus & Folkman, 1984). Dette avspeilte seg tydelig i intervjuene hvor misforholdet mellom den enkelte lærers opplevelse av mulighet til å mestre situasjonen, og krav fra omgivelsene kom sterkt til uttrykk. Lazarus er opptatt av individuelle forskjeller, og hevder meningen personen legger i opplevelsen eller hendelsen, vil forme både emosjoner og atferd (Lazarus & Folkman, 1984). Lazarus fremhever den store variasjonen det er i måter å håndtere problemer på, og de tilpasninger som hele tiden finner sted mellom en person og omgivelsene.

Konflikter, tvetydighet og overbelastning er kritiske faktorer når det gjelder å skape stress (Lazarus & Folkman, 1984). Noe av det unike i Lazarus stressforståelse, er at det verken er positivt eller negativt, men at det er en nøytral hendelse inntil en person har tolket eller vurdert stimulus. Vurdering foregår på tre nivåer: Primær vurdering, sekundær vurdering og revurdering. Primærvurdering innebærer vurdering av om en situasjon er irrelevant, positiv og ufarlig eller stressende. Opplevelse av stress kan ha tre uttrykk: Tap/skade, trussel eller utfordring. Det første viser til skade som allerede er påført personen, trussel til forventet skade eller tap, og utfordring viser til mulighet for utvikling og gevinst. Sekundærvurdering handler om å vurdere hvilke muligheter for mestring som finnes, og revurdering til en endret vurdering basert på ny informasjon (Lazarus & Folkman, 1984). Denne forståelsen av stress og emosjoner er svært aktuell i denne studien. Her belyses hvordan den enkelte lærer vurderer den aktuelle situasjonen sett i sammenheng med sine omgivelser. Her innebærer det hvordan

lærer som har vært utsatt for vold vurderer hendelsen i lys av sitt forhold til kollegaer, ledelse og systemet rundt.

Lazarus definerer mestring som prosess- og meningsorientert, ved at dette er en konstant foranderlig prosess der individet prøver å forklare og forholde seg til situasjonen. Dette er med andre ord ikke en automatisert tilpasningsprosess (Lazarus, 1999). Mestring henger sammen med hvordan mennesker håndterer stressfulle forhold i livet, for eksempel hvordan lærere takler elevvold. Valg av gode mestringsstrategier er ifølge Lazarus avgjørende for å få tilbake stabiliteten i individets indre miljø og derved sikre fravær av sykdom. Gjennom dette uttrykkes en psykosomatisk forståelse av hvordan sykdom kan oppstå (Lazarus, 1999). Lazarus og Folkman (1984) deler mestring inn i emosjonsfokuset og problemfokuset mestring. Emosjonsfokuset mestring kan være bevisst eller ubevisst, og handler om hvordan man forholder seg til følelser som oppstår ved å tilpasse seg ved å endre følelsene sine, eller tenke annerledes. Hos lærere kan dette komme til uttrykk gjennom forsøk på å gjenerobre en følelsesmessig stabilitet etter å ha vært utsatt for vold. Problemfokuset mestring innebærer å takle situasjonen direkte ved å fokusere på selve problemet og gjenkjenne kilden til stress. Målet er å redusere, unngå eller modifisere den bakenforliggende årsaken til økt stressnivå (Lazarus & Folkman, 1984). Overført til lærernes situasjon, var det å ha en ekstra voksen tilstede i klasserommet noe som bidro til å senke stressnivået gjennom forebyggende arbeid og økt trygghet. Individene kan gjøre raske skifter mellom måter å mestre på, avhengig av hva som er hensiktsmessig og tilgjengelig. Mestringsstrategiene kan derfor sees på som et kontinuum mer enn noe absolutt (Lazarus & Folkman, 1984).

Lazarus og Folkmans teori om emosjoner, stress og mestring er relevant og formålstjenlig i forståelsen av læreres opplevelse og håndtering av situasjoner hvor det oppstår vold. Deres forståelse tar hensyn til individuelle forutsetninger, og ressurser for å vurdere en situasjon og betydningen av den gjensidige påvirkningen som skjer mellom individet og dets omgivelser. Gjennom de ulike intervjuene med lærerne, kom dette også tydelig til uttrykk. Flere av informantene fortalte om manglende oppfølging i etterkant og opplevelsen av å ikke bli lyttet til. Dette påvirket dem profesjonelt, men også som privatpersoner.

3.1.2 Skam

Som tidligere nevnt fortalte noen av lærerne i intervjuene om følelser knyttet til skam og nedverdiggelse. I faglitteraturen er det ulike måter å definere skam på. Ifølge Gausel og Leach (2011) er det en viss uenighet i fagmiljøet om hvilke vurderinger og følelser som må ligge til grunn for å kunne definere skambegrepet. Ord som opplevelse av et defekt selv, udugelighet, avvísning, isolasjon og fordømmelse fra andre blir blant annet brukt i denne sammenheng (Gausel & Leach, 2011). Skårderud (2001) beskriver skam som en følelse som i grove trekk plager individet når det føler seg avslørt, utilstrekkelig eller avvíst (Skårderud, 2001). Flere av disse begrepene finner vi igjen i lærernes fortellinger hvor sterkt ubehag som følge av nedverdiggelse, dårlig selvfølelse og mislykkethet ble beskrevet. Begrepene skam og skyld brukes ofte om hverandre, men ifølge Tangney & Miller (1996) er det en distinkt forskjell mellom disse. De betegner skam som en offentlig følelse og skyld som en mer privat følelse (Tangney & Miller, 1996). Dette kan knyttes til informantene i denne studien og det sosiale aspektet ved voldshendelsen. Flere av dem knyttet opplevelsen av skam til situasjoner hvor de hadde barn og kollegaer som tilskuere til volden de ble utsatt for. Gjennom offentlighet rundt situasjonen ble deres negative opplevelser av å ikke lykkes som lærer ytterligere forsterket og opplevelsen av skam mer fremtredende.

3.2 Lov om arbeidsmiljø-, arbeidstid og stillingsvern mv. -

Arbeidsmiljøloven

Som en del av prosjektets teoretiske bakgrunn, er Lov om arbeidsmiljø-, arbeidstid og stillingsvern mv. (Arbeidsmiljøloven) tatt med. Begrunnelsen for det er at Arbeidsmiljøloven kapittel 4 beskriver hvordan arbeidstakere skal ha det på jobb, med krav om at alle skal ha et fullt forsvarlig arbeidsmiljø (Arbeidsmiljøloven, 2005). Denne loven gjelder selvsagt også for arbeidstakere i skolen, og den gruppen lærere som omtales i denne studien.

Et av formålene til Arbeidsmiljøloven er å sikre et arbeidsmiljø for de ansatte som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utviklingen i samfunnet (Arbeidsmiljøloven, 2005).

Arbeidsmiljøloven § 4-3 omhandler krav til det psykososiale arbeidsmiljøet, og her står det at arbeidstaker så langt det er mulig, skal beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger

«Jeg tror du trenger en klem»

som følge av kontakt med andre. Det er arbeidsgivers ansvar at bestemmelsene gitt i denne loven blir overholdt (Arbeidsmiljøloven, 2005). Dette innebærer at lærere også har rett på beskyttelse mot vold fra elever, og at det er skoleeiere og skoleledelsens ansvar å sørge for dette.

1. januar 2017 kom mer detaljerte regler på dette området som gir arbeidsgiver tydeligere forpliktelser. Reglene er inntatt i Forskrift om utførelse av arbeid kapittel 23A og sier blant annet at arbeidsgiver skal gjøre en risikovurdering, og med utgangspunkt i denne iverksette nødvendige tiltak. De må også sørge for at arbeidstakere som utsettes for vold og trusler om vold får nødvendig oppfølging, både når det gjelder den fysiske og den psykiske belastningen hendelsen kan ha medført (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Flere av lærerne som ble intervjuet i denne studien var svært opptatt av dette. De etterlyste både oppfølging og tiltak fra arbeidsgivers side i forhold til hendelsene de hadde opplevd.

4.0 Analyse

På bakgrunn av en tematisk analyse (TA), ble det avdekket tre hovedtema som var sentrale på tvers av intervjuene. Disse temaene sammenfattes for det første det lærerne fortalte om sine opplevelser av vold, og som videre betegnes som emosjonelle reaksjoner. Deretter hvordan hendelsene ble håndtert og fulgt opp, og til slutt hva slags kompetanse lærerne mente det var behov for i møte med elever som utøver vold.

Første del, emosjonelle reaksjoner, beskriver hvilke følelser eller emosjoner som oppstod hos informantene i forbindelse med opplevd vold. Andre del tar for seg hvordan hendelsen ble håndtert og fulgt opp, eller eventuelt mangel på dette. Dette avsnittet har jeg valgt å dele inn i ulike nivåer: individnivå, kolleganivå, ledernivå og systemnivå. Siste del belyser kompetansebehov sett fra informantenes ståsted, både i forhold til videreutvikling av lærerens egen kompetanse, men også tverrfaglig samarbeid med andre instanser og faggrupper på systemnivå. Som tidligere nevnt, intervjuet jeg seks lærere. Disse har fått alias og omtales som Lena, Astrid, Hilde, Anne, Einar og Lars videre i studien.

4.1 Emosjonelle reaksjoner

Dette temaet beskriver noen av de ulike følelsene eller emosjonene lærerne opplevde som mest fremtredende i forbindelse med volden de var blitt utsatt for. For oversiktens skyld har jeg valgt å beskrive de ulike emosjonene som fremkom i egne avsnitt.

Alle lærerne fortalte om følelser som usikkerhet, uforutsigbarhet og utrygghet. Noen beskrev sterkt følelsen av å ikke lykkes og egen utilstrekkelighet. Hilde fortalte at hun opplevde fysiske reaksjoner som hjertebank og søvnevansker. På bakgrunn av dette oppsøkte hun lege og fikk beskjed om at symptomene var stressrelaterte.

«Jeg hadde jo sånn der hjertebank», fortalte Hilde. «Jeg kjente jo bare hjertet bare hoppet laust og bare. Det er noe galt med hjertet. Det var jo det jeg var redd for og fikk ikke sove og alt dette her. Måtte gå til legen (...) Så det er jo sånn stress-symptomer som han sa».

Lærerne uttrykte at volden påvirket dem som individ. Det kom tydelig frem hos flere av dem at opplevelser i arbeidssituasjon påvirket privatlivet deres i forhold til familie og sosialt liv med venner.

4.1.1 Opplevelse av utrygghet

Opplevelse av utrygghet var tilstede hos alle lærerne i en eller annen form. På bakgrunn av det de formidlet virket det som om deler av denne utryggheten hadde sitt opphav i uforutsigbarheten den voldsutøvende eleven representerte. Astrid beskrev det på følgende måte:

«(...) For det, det er som vi snakker om en løs kanon. Du vet aldri helt når det smeller og hvem det går utover».

Lærerne fortalte at de ofte var redde og kjente på følelsen av å miste kontroll. Hilde beskrev redselen slik:

«Jeg var jo redd, veldig ofte for meg selv, og alltid for barna i klassen. Aller mest de da».

Lars følte seg utrygg i sin arbeidssituasjon og ga uttrykk for at han gruet seg til å gå på jobb.

«(...) Mange dager så gruer jeg meg til å gå på jobb. Jeg føler meg ikke trygg i den arbeidssituasjonen jeg står i, når en må dukke fordi at det kommer ...ja bøker, pc flyvende gjennom lufta», fortalte Lars. *«Det har vært dager der jeg ikke har følt...Jeg har gruet meg til å gå på jobb. Ikke ville gå på jobb».*

Astrid beskrev at hun var engstelig og redd med tanke på at eleven blir eldre og større. I tillegg opplevde hun det som utfordrende å skulle opptre som den trygge og rolige voksne i slike situasjoner.

«(...) Så du blir litt sånn engstelig», sa Astrid. *«Og det er klart at når elevene nå begynner å bli litt større så sliter jeg litt med at jeg vil ikke ha noe...altså hvordan kan jeg forsvare meg selv. Så du....jeg blir redd, jeg må si det og samtidig så skal du overfor eleven ikke vise at jeg er redd. Jeg skal være den trygge, rolige og det kan være litt utfordrende å skulle opptre veldig sånn, når du egentlig er ganske redd».*

Astrid beskrev tap av kontroll og utryggheten som noe av det hun kjente mest på i situasjonen.

«Jeg tror du trenger en klem»

«Jeg tenker først og fremst at nå mister jeg kontrollen», fortalte Astrid. «Altså nå vet ikke jeg hva som kommer, nå vet ikke jeg hva som skjer? (...) Ja altså, man blir litt utrygg, og jeg merker jo nå at, at hvis raseriet bygger seg opp igjen så tenker man jo de tankene. Har jeg nå kontroll? Er jeg rolig?»

4.1.2 Opplevelse av Skam

Flere av lærerne ga uttrykk for opplevelse av skam. Noen knyttet dette til at de ikke innfridde egne og andres forventninger til dem som fagperson og følelsen av å mislykkes i jobben sin. Andre knyttet det også til ydmykelsen ved å ha tilskuere til volden.

Skam knyttet til opplevelsen av egne «feil»

Hilde var en av dem som følte seg mislykket og bebreidet seg selv når undervisningen ikke gikk som forventet. Hun var også opptatt av forventningen andre elever og foreldre hadde til henne.

«Men det var jo to-tre ganger hvor det gikk utover meg også, og det er jo litt den der følelsen av at du føler deg mislykket», forklarte Hilde. «Barna du har i klassen ser jo at du får vondt eller du blir lei deg. Samtidig som du selvfølgelig får totalt mislykket undervisning, for ingenting går jo som det skal. Og for min del skjedde det veldig ofte. (...) Overfor foreldrene deres også, ikke sant. Står der som et naut som ikke klarer å gjøre det bedre fra gang til gang. Da føler man jo også at man er mislykket som, som fagperson egentlig».

Skam knyttet til opplevelsen tap av anseelse

Når Hilde snakket om følelsen av mislykkethet brukte hun også ordet skam i forhold til at andre mennesker så at hun ikke mestret jobben sin.

«Det er jo ikke noe gøy. Det er jo ikke noe greit å ikke klare jobben sin», sa Hilde. «Det er jo en slags skam tenker jeg, og det at andre ser at du ikke mestrer tenker jeg, sant? Sånn, for det om det er små barn. Så er ikke det noe greit heller».

Lars beskrev ydmykelse som et fenomen i forhold til en situasjon hvor han opplevde vold fra en elev i skolegården.

«Jeg tror du trenger en klem»

«(...) En kan jo føle seg ydmyket på mange måter på grunn av det at en har tilskuere. Når en står midt i skolegården og en elev denger løs på deg, eller kaster sand i øynene på deg eller i ansiktet og alle står rundt og ser på».

Lars ga også uttrykk for at han opplevde det som ydmykende å gå til skoleledelsen etter voldshendelse, selv om han hadde fått beskjed om å gjøre det ved behov.

«En får jo beskjed om at: Ja du må bare komme til oss, etter sånne hendelser, men likevel så, jeg vet ikke», sa Lars. «(...) Det føles ikke noe mindre ydmykende å komme krypende inn på kontoret til ledelsen og si at en er sliten».

Einar fortalte om følelser som nedverdiggelse og maktesløshet i forhold til kollegaer og selve situasjonen.

«(...) Så føler jeg at de prater om meg, som om jeg var redd for eleven. Det er litt nedverdiggende, men selve situasjonen....ja, maktesløshet er kanskje det beste ordet, for uansett hva du gjør så risikere du å gjøre noe galt».

4.1.3 Opplevelse av egen utilstrekkelighet

To av lærerne beskrev opplevelse av utilstrekkelighet eller dårlig samvittighet som en fremtredende følelse. De knyttet det til egen håndtering av voldshendelsen, men også til kvaliteten på selve undervisningen.

Lars fortalte at han fikk dårlig samvittighet på bakgrunn av de tilbakemeldingene han fikk på måten han håndterte situasjonen på.

«Samtidig så...en får litt dårlig samvittighet når en får tilbakemelding, om at ja du burde bare gjort sånn, så hadde det gått fint», sa Lars. «Da føler en seg ikke veldig mye sett på at du har just blitt sparket og slått. Fordi at, ja du sa nei til den tingen. Eller du krevde at vi skulle jobbe nå når han eller hun, når han eller hun kanskje ikke var klar for det».

«Jeg tror du trenger en klem»

Videre fortalte Lars om dårlig samvittighet i forhold til dårlig kvalitet på undervisningen, alt han opplevde å ikke få gjort, eller glemte å gjøre når situasjonen ble krevende. Hilde beskrev også følelsen av dårlig samvittighet i forbindelse med egen undervisning.

«Ja, så da får du samvittighet for undervisningen som ikke du får gjort på den riktige måten», fortalte Hilde. «Barna får ikke den undervisningen de skal ha. Samtidig som det er utrygt for alle som er i klasserommet. Høye skuldre, liksom blikk. Nei det er ikke levelig for noen å ha det sånn tenker jeg».

4.1.4 Fortvilelse over arbeidssituasjonens negative påvirkning av privatlivet

Alle de se seks lærerne fortalte at voldsepisoden hadde hatt innvirkning på dem selv og deres sosiale liv. De fleste beskrev dette i form av mangel på overskudd og energi etter hendelsen. I den forbindelse var det flere av dem som uttrykte fortvilelse over det som har skjedd og hvordan dette påvirket dem sosialt.

Noen av dem formidlet at voldssituasjonen bidro til at tålmodigheten deres ble brukt opp på jobb. Hilde og Lars var de lærerne som sterkest ga uttrykk for at volden påvirket privatlivet deres. Hilde uttrykte det på denne måten:

«Så da ble jeg jo litt sånn der...ja jeg vil ikke si at jeg var isolert, men jeg gjorde bare det jeg følte jeg måtte gjøre, hvis du skjønner? Traff de av og til, fordi at da var det altfor lenge siden, eller så...ja. Det var ikke mye jeg orket av det. Det var liksom trening og det var det, og kortere lunte tenker jeg, med egne barn også fordi man er sliten, men det er jo sånn når en ikke har det bra liksom».

Lars opplevde at voldsepisodene gjorde han psykisk og fysisk sliten. Det ga seg utslag i form av mindre energi og at han ved flere anledninger droppet fritidsaktiviteter på grunn av arbeidssituasjonen.

«(...) Det har forandret meg i de periodene en står i sånne ting», sa Lars. «Og i de dagene en står i sånne ting, så er det jo klart at en har mye mindre energi når en kommer hjem. Det har skjedd titalls ganger at jeg har droppet ting på grunn av sånne voldssituasjoner (...) På grunn

«Jeg tror du trenger en klem»

av det at en er såpass...sliten etter jobb og, og...både psykisk og fysisk. Og så blir en liggende på sofaen hjemme helt utmattet».

Noen opplevde også at voldsepisoden utløste skam i forhold til privatlivet sitt. Dette handlet om ulike ting. For eksempel manglende forståelse for voldssituasjonen og hvordan den ble håndtert, men også på grunn av synlige blåmerker. Anne fortalte at hennes mann opplevde det som ubehagelig at hun hadde synlige blåmerker i ansiktet etter voldsepisoden.

«Men det var jo ikke så gøy for mannen min ble jo veldig opptatt av at jeg ikke måtte ut blant folk, for da tenkte jo han at andre ville anta at det var han som hadde slått», sa Anne.

4.2 Håndtering og oppfølging

De seks lærerne ga uttrykk for svært ulike erfaringer i forhold til håndtering og oppfølging av vold. Spesielt gjaldt dette på leder- og systemnivå, men det var også stor forskjell på hvordan de opplevde støtte, eller mangel på støtte, fra sine kollegaer. På bakgrunn av dette, har jeg valgt å dele analysen av håndtering og oppfølging inn i fire avsnitt, basert på de ulike nivåene som kom frem. Analysen starter derfor med individnivå, deretter kolleganivå, ledelsesnivå og til slutt systemnivå.

4.2.1 Opplevelser og tanker om egen håndtering og oppfølging på individnivå

Lærerne hadde ulike måter å håndtere arbeidssituasjonen sin på. Astrid brukte ledelsen som støttespillere og hentet dem når situasjonen krevde det.

Både Lars og Hilde fortalte at de ble borte fra jobb i perioder. Hilde følte til slutt at eneste utvei var å bli hjemme, til hun fikk hjelp til å håndtere eleven.

«Det endte jo med at jeg måtte si at jeg kommer ikke på jobb før det er en annen, en hvem som helst person egentlig, som takler det barnet».

Lars fikk tilbud om å ta imot veiledning. Dette takket han ja til. Hovedgrunnen til det var at han så på det som en mulighet for å slippe unna arbeidssituasjonen sin i en periode.

«Jeg tror du trenger en klem»

«Jeg kunne bestemme tidspunkt selv, så da jeg var ferdig der inne så var undervisningen ferdig her og så kunne jeg gå hjem», fortalte Lars. «Så det var...jeg kjente at det var..ti ganger da, så det var litt sånn...Yess! Frihet liksom, nå kan jeg klare å slippe unna dette sirkuset ti ganger nå og så er det sommerferie. Så det var nok egentlig derfor jeg gjorde det».

To av fire kvinnelige lærere trakk frem at mangel på fysisk styrke og størrelse opplevdes som en svakhet i forbindelse med utagering og vold. Hilde fortalte at hun trodde elever som utøvde vold kanskje ville agert annerledes dersom hun hadde vært en stor sterk mann. Einar underbygde dette da han beskrev egen fysikk som en fordel i voldssituasjoner. Størrelse og styrke ga Einar en følelse av kontroll i voldssituasjonen.

«(...) For sånn fysisk så har jeg jo, jeg har ingen betenkelighet med å gå mellom. For han klarer ikke...jeg vet at han ikke klarer å skade meg (...) så det føler jeg at jeg har kontroll på».

4.2.2 Håndtering og oppfølging på kollegialt nivå

De aller fleste lærerne omtalte kollegaene sine som viktige støttespillere, både under og etter selve voldsepisoden. Noen fortalte at de jobbet tett sammen med en fagarbeider, og at de hadde jevnlige møter hvor de kunne diskutere eleven og bearbeide hendelser ved behov. Lars fortalte derimot at han hadde opplevd å bli stående alene med en elev som utøvde vold, mens kollegaer stod passive og så på. Han var usikker på hvorfor de bare hadde blitt stående, men trodde kanskje det var fordi kollegaene opplevde at han hadde kontroll og tenkte at situasjonen ville forverres om de grep inn.

«Men så er det jo også det at en føler seg kanskje lite sett hvis det er mange som bare står og ser på», fortalte Lars. «Og egentlig...jeg vet ikke med kollegaer om de tenker at en har kontroll på det, eller de vil...ønsker ikke å gå bort og eskalere situasjonen selv, men hvis en selv står i det da..så føler en seg jo...ja...kan en si, lite sett av kollegaer da».

Astrid sa at hun hadde faste møter med fagarbeider, og at hun gjennom samtale med fagarbeider eller ledelse, opplevde å være ferdig med voldsepisoden når hun gikk hjem for dagen.

«Jeg tror du trenger en klem»

«Jeg føler at vi har vært veldig flinke til å prate oss ferdig her. (...) Og jeg ser jo sånn, hvis ikke det er inspektør eller rektor, så er det meg og fagarbeider», sa Astrid. «Og så ja....da blir det ferdig sånn at når jeg går ut døra, så er jeg ferdig med det».

Hilde hadde en kollega hun snakket med, som ble en slags ventil for henne. Hun uttrykte likevel at dette ikke var utdelt positivt, fordi hun opplevde at de trykte hverandre ned, og at det ikke førte til noen løsning på selve situasjonen.

«(...) Men når det jevnt over kanskje er sånn med flere på en arbeidsplass, så tror jeg man trykker hverandre ned og liksom...man må ha noen, liksom en ventil å fortelle det til», sa Hilde. «Og når det blir en annen kollega som har det tøft så, så er det godt at du får det ut, men du får jo ingen hjelp eller du får jo bare en forståelse for at de skjønner at det er vanskelig».

Lars fortalte at han av og til følte på å stå alene, og at eleven som utøvde vold ble sett på som hans ansvar.

«Noen ganger så har en kjent veldig på det at en er en del av et lag og andre ganger så har kollegaer kommet til deg og gitt beskjed om at du han eleven du er med, eller han eleven du har som er i klassen din, han har gjort sånn eller sånn...og så er det du som skal takle det», fortalte Lars.

4.2.3 Håndtering og oppfølging på ledernivå

Noen av informantene opplevde at de ble godt ivaretatt av skolens ledelse etter hendelsen, mens andre ga sterkt uttrykk for at de ikke var blitt møtt. De som opplevde å bli ivaretatt fortalte at de ble lyttet til, tatt på alvor og fikk den hjelpen de følte de trengte. Langt på vei fremgikk det av intervjuene at den oppfølgingen informantene som følte seg ivaretatt fikk, var den samme som de andre hadde behov for og etterlyste hos sine ledere.

Både Lena og Astrid fremhevet at jevnlig samtaler med ledelsen var viktig for dem.

Astrid fortalte at hun opplevde å få god hjelp fra sin rektor, blant annet fordi hun ofte ble spurt om hvordan det gikk, og om hun mente det var noe som burde endres. Nettopp dette med å bli

«Jeg tror du trenger en klem»

sett og lyttet til var noe både Hilde og Lars uttrykte behov for. Lars ønsket at ledelsen hadde spurt om hvordan han hadde det i etterkant av voldsepisoden.

«(...) Bare det å bli sett etterpå. Hva skjedde? Okay, hvordan går det med deg? Har du det greit? Hvordan er din arbeidshverdag?»

Selv om Hilde hadde kollegaer hun kunne snakke med, fremhevet hun også betydningen av å bli sett av skolens ledelse.

«Bare at noen hadde sett en, og de...altså ikke bare vanlige kollegaer, men de liksom, de i ledelsen da. Det hadde hjulpet veldig».

Et annet viktig tema for lærerne, var å bli tatt på alvor og få den hjelpen de etterlyste. Lena og Astrid fikk raskt en ekstra voksen i klassen, som kunne hjelpe dem med å håndtere situasjonen. Hilde formidlet også til sin ledelse at hun hadde behov for hjelp i klassen, men opplevde ikke å bli hørt.

«(...) Det er jo det at ikke jeg ble møtt. Ikke fikk noe hjelp, ikke kanskje liksom...på papiret at de har skrevet ned at de har hatt noe samtale og sånn, men det som jeg trengte da var jo konkret noe hjelp. I klassen».

Hilde ga sterkt uttrykk for hvor viktig hun mente det var med konkret handling, og betydningen av at ledelsen synliggjorde skolens utfordringer på et høyere nivå, for å skaffe den hjelpen hun mente var nødvendig.

«De kan ikke bare sitte å si. Nei, vi har alle ressurser inne. Det går ikke. Vi har prøvd alt og, og du får all den hjelpa vi kan få. Han er inne i systemet eller barnet da. Det hjelper jo ikke. Da må de si, okay vi får ikke til å hverken ta vare på deg eller barnet. Vi må finne hjelp et sted», fortalte Hilde.

Lærerne rapporterer om helt ulike opplevelser i forhold til støtte. Noen fortalte hvor viktig det var med solid støtte fra ledelsen, mens andre uttrykte fortvilelse i forhold til manglende støtte, og nærmest opplevde å få skylden for det som hadde skjedd. Astrid var en av dem som uttrykte betydningen av å ha støtte i ledelsen på skolen.

«Jeg tror du trenger en klem»

«(...) Jeg har hatt fantastisk fin ledelse både inspektør og rektor har støttet meg og vært veldig tydelige på at døra er alltid åpen. Kom når som helst!»

Lars derimot formidlet skyldfølelse og svik i forhold til ledelsens håndtering og oppfølging av volden han ble utsatt for. Lars fortalte at han fikk en følelse av at volden var hans ansvar, og at ledelsen nærmest rettferdiggjorde at eleven tydde til vold mot han.

«Ledelsen er jo enige i at det ikke er akseptabelt, men allikevel...så sier de jo at, ja det er du som burde gjort noe annerledes. (...) Jeg vet ikke om jeg skal si at de rettferdiggjør det at han tydde til vold mot deg, men....det føles likevel ikke greit».

Einar fortalte at han følte på manglende støtte og brukte også ordet svik for å beskrive følelsen han hadde i etterkant av voldsepisoden.

«(...) Så blir man mest sviktet av ledelsen, men man blir egentlig litt av sine egne kollegaer også, fordi at til syvende og sist så står man der, og så har alle nok med seg selv på et vis».

4.2.4 Håndtering og oppfølging på systemnivå

På systemnivå, hadde informantene ulike erfaringer med tverrfaglig samarbeid med andre instanser. De regionale ressursentrene om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS) og Barnevernet ble av noen trukket frem som gode samarbeidspartnere, mens Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) derimot ble beskrevet som svært lite synlige av en informant.

«Det er barnevernet som har vært flinke til å være på banen da i tilfelle. Der er ikke liksom noen av de andre...PPT har vært veldig lite synlige på dette», fortalte Astrid.

Lena fortalte at de fikk god oppfølging fra RVTS, og gjennom dette følte seg veldig godt ivaretatt. Videre fortalte Lena at de i starten hadde faste veiledningsavtaler med RVTS, men etter hvert ble det etter behov. Hun trakk frem at de fikk faglig veiledning på møtene, men også at det var et sted hvor man åpent kunne snakke om sine opplevelser.

«Jeg tror du trenger en klem»

«Det var på sånn, altså vi fikk noe faglig, men samtidig så kunne vi, jeg holdt på å si, tømme ut litt hva vi hadde opplevd, også siden sist», fortalte Lena. «Og så kunne man snakke om de tingene og prøve å stake ut kursen».

Astrid opplevde at hun fikk veldig god oppfølging av en ansatt hos Barnevernet, og at dette gjorde at hun følte seg spesielt godt ivaretatt.

«Altså ja, jeg føler at vi har blitt veldig godt ivaretatt, og det er jo som sagt denne dama fra barnevernet», sa Astrid. «Hun er veldig, veldig fin altså, fordi hun hører veldig på det som jeg legger fram, altså som bekymringer i klasserommet, hvordan håndtere skolen og sånn og jeg er tydelig på at jeg synes det er kjempevanskelig».

Astrid fortalte videre at hun aldri hadde følt på at hun som lærer stod i fokus, eller måtte endre seg.

«(...) De har aldri vært sånn at, jeg må endre meg eller jeg må gjøre noe, for at dette skal fungere. Det er mer at, ja dette er et veldig skadet barn og det er veldig vanskelig. Veldig imøtekommende på det. Så jeg føler at jeg har fått 100 prosent oppbakking av de».

Einar på sin side opplevde akkurat det motsatte av Astrid. Han reagerte på at fokuset under et ansvarsgruppemøte ble rettet mot lærerne.

«(...) Og møtet ble innledet med at; Ja, jeg hører dere har problemer med den eleven. Så vi hadde da altså et problem med den eleven».

Einar og Hilde beskrev følelsen av å stå alene, og å være ekskludert. Einar fortalte det på denne måten:

«Det som påvirker meg mest negativt, det er egentlig hvordan det blir håndtert av de rundt en, spesielt de som er over en i systemet, eller ikke håndtert om du skal si det sånn. Som gjør at man får lyst til å gi opp, fordi at man vet at hvis man skal fortsette å stå i det, så står du i det alene».

«Jeg tror du trenger en klem»

Hilde formidlet også noen tanker i forhold til det å føle seg ekskludert, ved å ikke mestre og følelsen av å ikke være en del av et lag rundt eleven.

«Nei, jeg følte jeg var den som ikke fikk det til», sa Hilde. «Altså foreldre, meg, Barnevern, kanskje ledelse, lege...hvem er det som sitter på disse møtene, ansvarsgruppe møtene. Så var det to tenker jeg som mislykkes. Det er jo foreldrene og det er lærerne. Alle de andre har jo peiling. Lærerne nei. Ja, foreldrene gjør det feil hjemme, og det kan man jo diskutere, for det er jo kanskje noen en kan være enige i noen ganger, men...alle de andre gjør riktig og sitter på fasiten på en måte»

4.3 Kompetansebehov

Lærerne hadde ulike tanker om hvilken type kompetanse de trengte, for å møte utfordringene rundt vold i skolen. Hilde formidlet opplevelsen av å bli satt til oppgaver hun ikke hadde kompetanse til å håndtere.

«Det er jo altså...en annen yrkesgruppe så skal du plutselig få en annen oppgave de absolutt ikke kan. Det er jo sånn det føles, men jeg må. Jeg har ikke noe valg. Jeg må håndtere det på min måte, og så vet du at du ikke får det til».

4.3.1 Betydningen av å utvikle lærernes faglige kompetanse

Noen lærere hadde konkrete forslag som kompetanse på klasseledelse og inkludering, atferdsvansker, psykologi, spesialpedagogikk, psykisk helsearbeid eller håndtering av traumer. Et par trakk også frem lærernes grunnutdanning, fordi de mente at denne var mangelfull i forhold til virkeligheten lærerne møter i skolen.

Anne, som jobbet i skolens ledelse, var opptatt av å øke lærernes kompetanse på klasseledelse og inkludering, mens Astrid uttrykte at lærerne trengte mer kompetanse i å håndtere klassens sosiale utfordringer.

«Og jeg tenker at det å håndtere ulike utfordringer sosialt og i det hele tatt. Ja, der kunne vi hatt mye mer kompetanse Mye mer!», sa Astrid. «Fag det skal man alltid klare, men når man

«Jeg tror du trenger en klem»

får sånne...og det er jo ofte det i klassene. Alltid en eller to, eller kanskje flere og da har vi veldig lite fokus på hvordan håndtere dette synes jeg. Så der tenker jeg absolutt at vi kunne hatt mer».

Hilde ga uttrykk for det samme. Hun mente at hun trengte mer utdanning innen psykologi, spesialpedagogikk, eller psykisk helsearbeid, for å kunne håndtere klasses utfordringer. Videre sa Hilde at hun ikke trengte mer skolefaglig pedagogikk, men kompetanse i traumehåndtering.

«Ja sånn traumehåndtering (...) Men ikke pedagogikk, sånn skolefaglig pedagogikk. Nei, det trenger jeg ikke».

Lars var en av dem som trakk frem at lærerutdanningen ikke forberedte studentene nok på hvordan det kan skapes gode sosiale relasjoner og godt klasse miljø. Han opplevde at lærerstudiet var lite konkret, og ikke samsvarte helt med realiteten i skolehverdagen.

«Ja, du kan bruke han lite i praksis. Det er for høytsvevende, lite konkret og langt ifra realiteten som du møter i skolen», sa Lars.

4.3.2 Betydningen av å ha andre faggrupper inn i skolen

Alle lærerne uttrykte behov for tverrfaglighet og ønsket andre faggrupper velkommen i skolen. Med bakgrunn i hvilke utfordringer lærerne opplevde å stå overfor i forhold til elever med utagerende atferd, ble yrkesgrupper som sykepleiere, vernepleiere, psykologer, barnevernspedagoger og sosionomer blant annet trukket frem. I tillegg ble instanser som ABUP og PPT nevnt, med ønske om et tettere samarbeid.

«(...) Jeg kunne nok tenkt at ABUP hadde vært mer på banen...og PPT også mer på banen», fortalte Astrid.

Anne ga uttrykk for fordelene ved å trekke ulike fagkompetanser inn i skolen.

«Jeg tror du trenger en klem»

«(...) For da kunne vi ha dratt veksler på hverandre, miljøterapeut, sykepleier. (...) Og eventuelt vernepleiere, så det er jo mange som kunne ha passet inn og som kunne ha bidratt med sin kompetanse inn mot de utfordringene vi ser, vi har. Helt klart!»

Flere av lærerne understrekte tydelig at andre faggrupper ikke måtte erstatte skolens personale, men være et supplement og komme i tillegg. Einar uttrykk det slik:

«Ja, jeg har tenkt på det og det er masse som kunne passet veldig bra inn, men jeg skulle gjerne hatt de i tillegg til de man har. Altså hvis man snakker om det som blir det ofte ja, hvem skal vi da ta ut, for det er jo sånn økonomien er, men at man kunne hatt både nesten...altså barnevernspedagoger, sosionomer, alle som kan noe om dette med å mestre livet, vanskelige situasjoner, som kunne jobbet enda mer tett på de. Det ville helt klart hatt en effekt».

Lena fortalte at det som oftest ble etterspurt på hennes skole, i slike situasjoner, var «flere hender». Hun mente at lærerne ville følt at de strakk bedre til hvis de slapp å håndtere konflikter, samtidig med at de skulle undervise.

5.0 Diskusjon

Gjennom intervjuene, kom det frem at utfordringene lærerne opplevde i forhold til vold lå like mye på ledelses- og systemnivå, som på individuelle- og kollegiale forhold. Ingen av lærerne ga uttrykk for at de bar nag til eleven som hadde utøvd volden. De hadde derimot mye av fokuset rettet mot rammene rundt, hvordan de skulle ivareta den voldsutøvende eleven, og samtidig hindre ytterlige vold som kunne skade medelever eller dem selv. Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål; *Hvordan kan det oppleves som lærer å bli utsatt for vold fra elever?*, kom det gjennom intervjuene frem noen forhold som kan forstås som paradokser, det vil si som type selvmotsigelser. «Liv og lære» spilte ikke alltid på lag. Dette ble løftet frem av lærerne i alle de tre forskningsspørsmålene. De kom stadig tilbake til egne og andres forventninger til å håndtere voldssituasjoner, versus egen opplevelse av hvordan de taklet volden. Herunder kom de også inn på behov for egen kompetanse med tanke på håndtering og forebygging, og de ulike lovpålegg som de kjente godt, versus hvordan de opplevde seg ivaretatt i forbindelse med voldsutøvelsen. Det var spesielt interessant hvordan håndtering og oppfølging i etterkant ble beskrevet å ha betydning for lærernes opplevelse av å lykkes, kontra å mislykkes som profesjonelle yrkesutøvere. Med utgangspunkt i dette, og lærernes beskrivelser av følelser knyttet til opplevelsen av vold, har jeg derfor valgt å løfte frem og utdype to paradokser som stadig var tilbakevendende under intervjuene: 1) *Hva lærerne tenkte ble forventet av dem som profesjonelle, versus hva de selv opplevde å innfri.* 2) *Hva skoleledelsen/systemet er lovpålagt å gjøre, versus hva skoleledelsen /systemet opplevdes å bidra med i forbindelse med vold fra elever.*

5.1 Hva lærerne tenkte ble forventet av dem som profesjonelle, versus hva de selv opplevde å innfri

Lærerne som ble intervjuet ga uttrykk for at egne og omgivelsenes forventninger til dem som lærere var høye. Det preget dem derfor i stor grad som profesjonelle, men også privat når de opplevde ikke å innfri. Opplevelsen av å ikke innfri var først og fremst knyttet til sosiale forhold i klassen, som for eksempel å holde ro, og som en konsekvens av dette opplevde lærerne i tillegg at ønsket kvalitet på undervisning ikke ble oppnådd. En av lærerne uttrykte i den forbindelse dårlig samvittighet, fordi hun følte undervisningen ikke var mulig å gjennomføre på en slik måte hun hadde tenkt. Dette knyttet hun til utryggheten både hun selv og de andre elevene opplevde i klasserommet. Teoretisk kan kanskje dette forstås som en

slags lært hjelpeløshet hvor læreren har kjørt seg fast i ett spor og nærmest har gitt opp. Ifølge Maier og Seligmans (1976) teori om lært hjelpeløshet, kan det være vanskelig å komme seg ut av smertefulle eller ubehagelige situasjoner, selv om rammene på et senere tidspunkt endres. På den ene siden, kan lærerens utsagn om opplevelsen av mislykket undervisning tolkes i retning lært hjelpeløshet, fordi hun nærmest hadde gitt opp. På den andre siden, medførte en endring av rammene, i form av en ekstra voksen i klassen, til at hun likevel så nye muligheter og igjen opplevde å lykkes med undervisningen.

Flere av lærerne uttrykte skam knyttet til det å ikke lykkes og opplevelse av egen utilstrekkelighet. Lærerne ønsket å fremstå som trygge og rolige voksne, som mestret situasjonen og ivaretok elevenes behov for trygghet, men opplevde ofte det motsatte i form av tap av kontroll og utrygghet som en følge av volden. Astrid fortalte, at hun under et utbrudd fra en elev, tenkte at hun mistet kontrollen, fordi situasjonen ble så uforutsigbar. Frykten for å bli avslørt som en annen enn den man ønsker å være, kan knyttes til følelsen av blottstillelse og skam (Skårderud, 2001). Lærernes opplevelse av skam og følelsen av å ikke innfri, handlet som tidligere nevnt ikke bare om egne forventninger, men ble også forsterket gjennom andres forventninger til dem. Fra et emosjons- og mestringsperspektiv, harmonerer dette med Lazarus sin teori om følelsesmessige reaksjoner, og hvordan kultur og normer knyttes til samfunnets maler, og forventninger til individet og til grupper (Lazarus, 1999). Ut fra et teoretisk perspektiv på grupper, kan dette også handle om forventninger og betydning av tilhørighet til gruppen en identifiserer seg med, og som man tenker at andre oppfatter at man tilhører. Menneskets identitet defineres i stor grad gjennom gruppetilhørighet (Tajfel & Turner, 1979). Tajfel og Turner (1979) bruker begrepene *inngruppe* om gruppen individet definerer seg selv inn i, og *utgruppe* om gruppen individet måler seg opp mot (Tajfel & Turner, 1979). Følelsen av å være innenfor eller utenfor en gruppe, akseptert eller ikke akseptert, kan derfor i stor grad også ha påvirket lærernes opplevelse av skam knyttet til egne og andres forventninger. I lærerkollegiet, eller «inngruppen» som de identifiserte seg med, kom forventningene både fra dem selv, kollegaer og ledelsen. Forventninger utenfra, forstått som «utgruppen», kom fra systemet rundt og foreldre. Hilde fortalte spesielt om skam knyttet til følelsen av å mislykkes som fagperson, og ikke innfri forventningene hun mente andre elever og foreldre hadde til henne. Noe som for eksempel innebar å forhindre at medelever ble vitne til, eller utsatt for vold fra eleven som utagerte.

Lærerne ga også uttrykk for at arbeidssituasjonen i ulik grad hadde innvirkning på deres privatliv. Mangel på energi og overskudd medførte at flere opplevde ikke å innfri forventninger de hadde til seg selv privat. Noen av lærerne fortalte blant annet om sinne, redusert tålmodighet, og at de hadde gitt avkall på aktiviteter og sosialt liv med venner på grunn av manglende energi. Lærerne opplevde derfor uinnfridde forventinger både som yrkesutøvere og privatpersoner. Konflikter og overbelastninger som dette kan være kritiske faktorer når det gjelder å skape negativt stress (Lazarus & Folkman, 1984), noe lærerne i denne studien ga sterkt uttrykk for at de hadde. En av lærerne fortalte for eksempel at han av og til opplevde å være så fysisk og psykisk sliten etter jobb at han, helt utmattet, bare ble liggende hjemme på sofaen.

Opplevelse av skam ble koplet både til interne og eksterne forhold i skolehverdagen. Noen av lærerne fortalte om en vond skamfølelse ved tap av anseelse, fordi kollegaer og andre elever var vitne til voldshendelser i skolegården. Andre ga uttrykk for at liknende tap av anseelse også skjedde inne i klasserommet, når egne elever var vitne til at de som lærere ikke mestret jobben. Eksternt tap av anseelse kan i denne sammenhengen knyttes til foreldre og systemet rundt lærerne. En av lærerne brukte ordet «naut» om seg selv i forhold til hvordan hun følte seg overfor foreldrene, fordi hun ikke mestret å endre voldssituasjonen i klassen. Det ble også fortalt om et ansvarsgruppemøte hvor flere ulike instanser var tilstede, og læreren opplevde seg selv som mislykket. Dette ble begrunnet med følelsen av at andre fagpersoner satt med løsningen på hvordan situasjonen burde vært håndtert, mens læreren selv opplevde å ikke innfri dette. Ifølge Skårderud (2001) er en del av skammens vesen knyttet til selviakttakelsen, og det å se seg selv gjennom andres øyne slik denne læreren gjorde (Skårderud, 2001). Dette kan også beskrives som opplevelsen av et slags internalisert stigma, hvor andre personers innstillinger blir en del av eget selvbilde (Luoma & Platt, 2015). Gjennom opplevd skam og stigma, opplevde den aktuelle læreren å tape ansikt fordi hun følte seg mindre kompetent sett med andres øyne, noe som nærmest kan sees på som et slags «selvoppfyllende profeti». Funn presentert i Skåland (2016) sin doktorgradsavhandling viser at disse lærerne ikke bare mangler støtte, men faktisk også risikerer reelt og imaginært å tape anseelse, både internt og eksternt (Skåland, 2016).

Lærerne stod i krevende situasjoner, samtidig som de opplevde krav og forventninger fra omgivelsene, som de selv erfarte å ikke ha ressurser til å innfri. Følelsen av å ikke innfri forventninger utløste stressreaksjoner. Disse reaksjonene var kroppslige som for eksempel

hjerterbank, men også psykologiske knyttet til opplevelse av utenforskap, og tap av ansikt og anseelse. Dette er i tråd med Lazarus & Folkman (1984) sin definisjon av stress som en tilstand, ofte kroppslig som hos de aktuelle lærerne, som oppstår når det blir en uoverensstemmelse reell eller ikke, mellom individets opplevde ressurser og miljøets forventninger (Lazarus & Folkman, 1984). Elevpåført vold blir på mange måter også et lærerstigma, hvor presset fra samfunnet påfører dem skam fordi de ikke lever opp til egne og andres forventninger, noe som er den emosjonelle kjernen i erfaringen av stigma (Luoma & Platt, 2015).

Refleksjoner om voldshendelsen, og hva lærerne trodde andre mennesker mente om dem, gjorde åpenbart dette til en negativ stressopplevelse. Einar fortalte at han trodde noen kollegaer mente han var redd for eleven som utøvde vold. Ifølge Lazarus, er stress en nøytral hendelse, inntil en person har tolket eller vurdert stimulus (Lazarus, 1999). Det innebærer i denne sammenheng at Einars fortolkning, hvor han tilla situasjonen en negativ betydning, skapte negativt stress. Det ligger kanskje også en slags gruppeforventning blant lærere om at de skal være sterke og takle elever som utagerer, uten å vise frykt. Einars gruppetilhørighet og opplevelsen av å være «innenfor», respektert og «tilhørende», står på mange måter også på spill, når han opplever at kollegaer trekker i tvil hans kompetanse til å takle vanskelige elevsituasjoner. Han kan da forstå seg selv som utenfor det «gode selskap» (Tajfel & Turner, 1979).

Lærerne forsøkte på ulike måter å håndtere situasjonen, for å takle stresset som oppstod på grunn av forventninger som ikke ble innfridd og tap av anseelse. De prøvde å redusere eller fjerne den stressende tilstanden og det emosjonelle ubehaget de opplevde, gjennom bruk av ulike mestringsstrategier. Noen av lærerne fikk for eksempel tidlig inn en ekstra voksen i klassen. Dette opplevdes som bidrag til å senke stressnivået, ved å skape økt trygghet og følelse av å gjenerobre kontrollen i klasserommet. Andre håndterte de negative følelsene ved å bli borte fra jobb, det vil si trekke seg tilbake fra problemet, eller ved for eksempel å løfte frem at ansvaret også kan ligge i forhold utenfor en selv. Et par av lærerne tok på seg mye av ansvaret for voldssituasjonen som hadde oppstått. Disse mestringsstrategiene, og flere finner vi igjen hos Lazarus & Folkman (1984), hvor de beskrives som henholdsvis problemfokuset og emosjonsfokuset mestring.

I denne studien kombinerte lærerne begge mestringsstrategiene på en dynamisk måte, noe som ifølge Lazarus & Folkman (1984) ofte vil være mest hensiktsmessig. Denne kombinasjonen av strategier kom blant annet frem i intervjuet med Astrid, hvor hun i en voldssituasjon opplevde både trygghet og redsel. I den stressende situasjonen fortalte Astrid at det hun hadde fokus på var tankene sine, og at hun fremstod som rolig. Gjennom denne bevisste måten å endre tankemønsteret på, gjenerobret hun følelsesmessig stabilitet, og fremstod som rolig og trygg overfor klassen (emosjonsfokusert mestring). Samtidig taklet hun situasjonen direkte, ved å få hjelp av en fagarbeider til å håndtere eleven (problemfokusert mestring).

Ut fra det lærerne fortalte kan det virke som om de som opplevde å ha støtte i ledelsen og systemet rundt, i større grad enn de som manglet en slik støtte, gjorde mer bruk av problemfokusert mestring. Her var fokuset i større grad rettet mot å løse problemet, for eksempel ved å øke bemanningen i klassen. De lærere som ikke opplevde denne støtten fra omgivelsene, og nærmest måtte håndtere situasjonen på egenhånd, virket som om de i større grad benyttet seg av en emosjonsfokusert mestringsstrategi. Det ga seg utslag i at de for eksempel unngikk situasjoner hvor de ubehagelige følelsene oppstod, eller forsøkte å tilpasse seg situasjonen følelsesmessig. Dette er sammenfallende med Lazarus (1999) sin teori om mestring hvor individet prøver å forstå og forholde seg til situasjonen, men også teori knyttet til gruppetilhørighet (Tajfel & Turner, 1979). Dette fordi opplevelsen av å stå på utsiden medførte at lærerne i større grad så ut til å måtte takle utfordringene på egenhånd.

Bruk av ulike mestringsstrategier kan forstås på ulike måter. For det første, kan en stille spørsmål ved i hvor stor grad lærerne hadde mulighet til å ta et selvstendig og reelt valg av type mestringsstrategi. Alle lærerne ga uttrykk for at de først og fremst ønsket å endre noe utenfor seg selv, for eksempel i form av ekstra ressurs i klassen. Det vil si at de i utgangspunktet ønsket å gjøre noe med problemet, forenlig med en problemfokusert mestringsstrategi. For det andre, kan en tenke seg at støtte hos ledelsen i større grad ga rom for en problemfokusert mestringsstrategi, fordi en ekstra voksenressurs i klassen ofte er knyttet til skolens økonomi.

På bakgrunn av det lærerne fortalte, kan det se ut som om en mestringsstrategi med hovedvekt på problemløsning også hadde andre positive ringvirkninger. Det virket blant annet som om mestringsstrategiene som ble brukt, til en viss grad bidro til å forsterke eller redusere følelsen

av skyld hos læreren. Ved problemfokuset mestring, kunne læreren i større grad plassere ansvaret for hendelsen på utsiden av seg selv, mens ved emosjonsfokuset mestring måtte læreren gå i seg selv for å finne en «løsning». Dette så ut til å bidra til at læreren, gjennom å ta tak i det de anså som selve problemet, i mindre grad lastet seg selv for voldshendelsen. Gjennom måten lærerne uttrykte seg på, virket det som anvendelse av en mer problemfokuset mestringsstrategi også hang sammen med en større grad av opplevd sosial tilhørighet. Anne, Astrid og Lena hadde hovedfokus rettet mot problemløsning og fikk raskt ekstra hjelp i klassen. I tillegg ga de uttrykk for god støtte fra skolens ledelse. Astrid beskrev det som en «åpen dør» inn til rektors kontor.

Emosjonsfokuset mestringsstrategi kan ut fra et psykodynamisk perspektiv også forstås som forsvarsmekanismer, som beskytter individet mot følelsesmessig ubehag, og bidrar til å opprettholde eget selvbilde (Lazarus & Launier, 1978). Ut fra dette perspektivet, blir mestringsstrategier og forsvarsstrategier to sider av samme sak, hvor man går ut fra at forsvar og mestring tjener liknende psykologiske funksjoner. En slik mestringsstrategi eller forsvarsmekanisme kan tillegges Lars da han tok imot tilbudet om veiledning i arbeidstiden, for å få en pause, og derved unngikk de negative følelsene knyttet til en stressende arbeidssituasjon. Lars mottok ikke veiledning på bakgrunn av opplevd behov, men heller fordi det ga en mulighet til å slippe unna det han beskrev som «sirkuset» over en lengre periode.

5.1.1 Behov for psykososial kompetanse, versus opplevelse av egen kompetanse

«(...) Tenk hvis jeg kunne brukt denne dagen bare på å håndtere problemer og noen andre kunne tatt undervisningen, eller motsatt».

Denne kommentaren fra Lena synes jeg er beskrivende for lærernes tanker, i forhold til den utfordringen det kan være å håndtere flere krevende oppgaver samtidig. Utfordringen med å håndtere det sosiale miljøet i klassen, parallelt med undervisning, er også fremhevet i Stortingsmelding nr. 19 *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010). Her er det en uttalt målsetting å legge til rette for at mer av lærernes tid skal frigjøres til undervisning, og mindre del skal brukes til å holde ro og orden, og til konfliktløsning. Det å komme raskt i gang med planlagt aktivitet i klassen fremheves som viktig (Kunnskapsdepartementet, 2010). Alle lærerne var enige om at det var behov for økt kompetanse i skolen, for å forebygge og

håndtere utfordringene knyttet til vold fra elever på en bedre og mer hensiktsmessig måte. Hilde mente hun ble satt til oppgaver hun ikke hadde forutsetninger til med sin kompetanse. Flere stilte også spørsmål ved selve grunnutdanningen, og mente den var mangelfull i forhold til den virkeligheten lærere møter i skolen. Dette er langt på vei sammenfallende med funn i en meta-analyse, som omhandler forekomsten av vold mot lærere utført av elever. Her konkluderes det med at det i større grad må samarbeides på tvers av etater og landegrense, samt institusjoner som utdanner lærere (Longobardi et al., 2019). Skåland (2016) sin forskning styrker også forståelsen av at lærerutdannings-programmene må forberede lærerne på kritiske hendelser i undervisningen (Skåland, 2016). Heggen (2008) viser til et mulig sprik mellom kompetansebehov og utdanningsinnhold. Det er uklart om dette er kompetanse lærerne primært må tilegne seg i yrket, eller om det i større grad kunne vært ivaretatt i grunnutdannelsen (Heggen, 2008). Lærerne jeg intervjuet var positive til kompetanseheving. Det var likevel ulikt syn på hva slags kompetanse det var størst behov for. Anne, som jobbet i skolens ledelse, hadde et litt annet fokus enn de andre lærerne. Hun var opptatt av at lærernes kompetanse innen klasseledelse og inkludering måtte økes, mens de øvrige lærerne som jobbet tett på elevene, ønsket kompetanseheving innenfor andre fag enn det de allerede hadde i sin grunnutdanning. Flere av dem nevnte økt psykososial kompetanse, inkludert psykologi, spesialpedagogikk, psykiske helsearbeid og traumehåndtering. Lærere med en slik kompetanse vil kanskje oppleve økt mestring, og ha større mulighet til å gjenerobre stabilitet slik Lazarus (1999) beskriver i sin mestringsteori. Likevel er det naturlig å spørre seg om økt kompetanse alene, fullt ut vil gjøre lærerne i stand til å håndtere de ulike utfordringene som oppstår i klasserommet. Dette med tanke på at undervisning skal foregå parallelt med for eksempel håndtering av elever med utagerende atferd. Uansett kompetansenivå hos læreren, vil det fremstå som en krevende oppgave å håndtere dette for en person alene. I rapporten *Hva lærerne ikke kan!* (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015), utarbeidet på bakgrunn av Stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2010), fremkommer det at skolen har behov for beredskap og kompetanse utover det pedagogiske, for å imøtekomme mangfoldet av elevers forutsetninger og behov. I tillegg, er det behov for både mer kunnskap og erfaring med bruk av andre yrkesgrupper i norsk skole (Borg et al., 2015). På den ene siden, støtter dette langt på vei opp om lærernes uttalelser om opplevd kompetansebehov i denne studien, men på den andre siden er likevel hovedfokuset i rapporten til Borg et al. (2015), rettet mot flerfaglighet og tverrfaglig samarbeid knyttet opp mot andre yrkesgrupper. Alle lærerne var positive til mer tverrfaglighet og ønsket andre faggrupper velkommen i skolen. De presiserte likevel at disse ikke måtte erstatte lærerne, men være en tilleggsressurs. Noen faggrupper som

ble nevnt var helsesykepleiere, sykepleiere, vernepleiere, barnevernspedagoger, sosionomer og psykologer. Lærerne etterlyste også tettere samarbeid med andre instanser som ABUP og PPT. En av lærerne uttrykte at hun ønsket at både ABUP og PPT hadde vært mer «på banen». Flerfaglig samarbeid er også et område som har vært løftet frem og diskutert på nasjonalt nivå. Stortingsmeldingen *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010), har som tidligere nevnt, en uttalt målsetting om å legge til rette for at mer av lærernes tid frigjøres til undervisning, og understreker behovet for å trekke inn andre yrkesgrupper. På bakgrunn av dette, ble også rapporten *Et lag rundt læreren* utarbeidet (Borg, Drange, Fossestøl & Jarning, 2014). Her kom det blant annet frem at flerfaglig eller tverrfaglig samarbeid ikke bare oppnås gjennom å tilføre ekstra ressurser til skolen. Det må utarbeides bedre samarbeidsmodeller, hvor forankring, ledelse, rolle- og ansvarsavklaring og veiledning inngår som sentrale elementer i utviklingsprosessen (Borg et al., 2014). Lærerne som ble intervjuet ga uttrykk for å ha vært i kontakt med andre faggrupper. På bakgrunn av lærernes uttalelser, og det som fremkom av rapporten til Borg et al. (2014), kan det derfor være grunn til å tro at det i første rekke kanskje ikke er mangel på ressurser som er hovedutfordringen, men derimot strukturen på samarbeidet og hvilke forventninger de ulike faggruppene har til hverandre.

5.2 Hva skoleledelsen/systemet er lovpålagt å gjøre, versus hva skoleledelsen /systemet opplevdes å bidra med i forbindelse med vold fra elever.

Lærerne i denne studien hadde ulike erfaringer knyttet til hvordan skoleledelsen og systemet rundt håndterte voldshendelsen de hadde vært utsatt for. Flere fremhevet at de gjennom jevnlig samtaler opplevde å bli lyttet til og tatt på alvor. Astrid fortalte at hun følte seg ferdig med hendelsen etter å ha pratet med ledelsen, eller fagarbeideren hun hadde som ekstra ressurs i klassen. Andre fortalte om faste daglige møtepunkter hvor de snakket ut, og følte de ble lyttet til. Konkrete tiltak i etterkant var også avgjørende for lærernes opplevelse av mestring, men opplevelsen av å bli møtt som menneske ble likevel uttrykt som viktigst. Dette gjaldt også for de lærerne som opplevde et misforhold mellom ønsket håndtering, og den oppfølgingen de fikk fra omgivelsene. De ønsket at noen hadde spurt dem om hvordan de hadde det og lyttet til deres fortellinger. Manglende respons og empati fra blant annet ledelsen gjorde at disse lærerne ikke følte seg ivaretatt. Dette støttes også langt på vei av internasjonal forskning, som viser at arbeidsforhold som aksept og sosial støtte har avgjørende betydning

«Jeg tror du trenger en klem»

for lærernes opplevelse av volden (Berlanda et al., 2019). Samme resultat finner vi også i en norsk studie, hvor lærere som ikke erfarer støtte av overordnede eller kollegaer, fremstår som den tapende part (Skåland, 2016). Dette samsvarer også med tall fra Utdanningsforbundet, (2018) hvor hele 37% av lærerne som deltok i undersøkelsen *Arbeidsmiljø og opplevelser av trusler, vold og trakassering*, sa at de i mindre eller ingen grad fikk tilstrekkelig hjelp i etterkant av en truende situasjon, eller voldsepisode ved skolen (Utdanningsforbundet, 2018). Følelsene lærerne i denne studien beskrev i forhold til manglende oppfølging var sterke og hadde en negativ valør, som for eksempel skam og svik. Noe som tidligere nevnt, kan knyttes til en opplevelse av avvisning. Det kan sees på som det motsatte av aksept og tilhørighet, og oppleves som en sosial trussel (Gausel, 2013). Fravær eller uteblivelse av respons, positive tilbakemeldinger og empati, kan føre til opplevelse av skam. Denne skammen vokser i det som kan beskrives som «møtet med de stille ansiktene» (Skårderud, 2001).

Betydning av respons og empati kommer også frem i rapporten *Vold og trusler om vold i offentlig sektor* (Svalund, 2009). Funn her viser at en høy andel arbeidstakere i stor eller svært stor grad var enige i at det å snakke om situasjonen, at ledelsen tar den enkeltes opplevelse av voldsproblematikken på alvor, og at kollegaer gir omsorg, var gode tiltak. Med tanke på lærerne som etterlyste disse tiltakene, er det derfor et tankekors at tiltakene de ønsket seg i første omgang ikke hadde en økonomisk kostnad for skolen, men derimot handlet om mellommenneskelighet og empati. Hilde var en av de lærerne som tydeligst ga uttrykk for dette. Hun ønsket veldig sterkt å bli sett av skolens ledelse, og å bli spurt om hvordan hun hadde det. Det ble derfor et paradoks at det var en av hennes egne elever på 11 år, som etter en voldsepisode i klasserommet ga henne en klem, og gjennom dette viste henne den empatien hun savnet fra ledelsen.

«Husker enda det kom en elev bort til meg...», fortalte Hilde. «Det var etter at en medelev hadde slått...han pisket meg med en sånn perlesnor(...) Så kom en annen elev bort til meg og så sa han: Jeg tror du trenger en klem».

Noen av lærerne opplevde i stor grad å være overlatt til seg selv, og brukte ord som skyld og svik i forhold til ledelsen og systemet rundt. Dette sviket knyttet de blant annet til opplevelsen av selv å bli anklaget for å ha forårsaket volden. Lars opplevde at ledelsen istedenfor å støtte han, nærmest rettfærdiggjorde at eleven hadde brukt vold mot han, på bakgrunn av hans håndtering av situasjonen. På den måten tok ledelsen avstand fra han, og plasserte ansvaret for

å ha fremprovosert volden hos han. En slik holdning er ikke uvanlig, verken hos den som utsettes for vold, eller hos andre som utsettes for krenkelser (Bloch & Bloch, 1980). Dette støttes blant annet av forskning rundt «victim blaming», hvor skyld for vold tillegges den som rammes (Patterson, 2011). Følelser av uverdighet og ensomhet kan også knyttes til skam hvor læreren, som på bakgrunn av sine handlinger, begynner å se på seg selv som en person som ikke fortjener å bli likt, og nærmest retter skylden mot seg selv (Skårderud, 2001).

Dette står i sterk kontrast til Arbeidstilsynets rapport (2019), hvor det fremheves at vold og trusler ikke skal behandles som et problem for den enkelte arbeidstaker, men anses som et arbeidsmiljøproblem som angår hele virksomheten (Arbeidstilsynet, 2019). Opplevelsen av å stå alene med ansvaret, samsvarer også med funn fra andre studier (Berlanda et al., 2019; Lärarnas Riksforbund, 2008). Hovedfunnet hos Skåland (2016) var at voldsutsatte lærere manglet støtte, følte seg sviktet og sett ned på (Skåland, 2016).

Lærerne ga tydelig uttrykk for at de i perioder opplevde utrygghet på jobb. Spark, slag og gjenstander som ble kastet, bidro til at de var redde for å bli fysisk skadet. Likevel var det den psykiske utryggheten knyttet til vold som ble fremhevet som den største utfordringen. En av lærerne beskrev den voldsutøvende eleven som en «løs kanon», fordi en aldri visste når det «smalt», og hvem volden var rettet mot. Denne utryggheten, usikkerheten og uforutsigbarheten ga seg utslag i negativt stress, ved at de stadig var på vakt og på «alerten». Blir det flere voldepisoder? Når kommer voldsutbruddet? Hvem vil volden rettes mot? Liknende funn er gjort i en studie blant tyske lærere, hvor omtrent 30% viste mentalt stress knyttet til elevers oppførsel (Bauer et al., 2007).

Variierende grad av usikkerhet og uforutsigbarhet gjenspeilet seg i lærernes fortellinger. Det kan gi mening til hvordan de forsøkte å meste ulike situasjoner. Astrid og Lena fortalte at arbeidsgiverne deres, etter noen få voldsepisoder, valgte å økte bemanningen i klassen for å skape større trygghet. Hilde på sin side ga uttrykk for at hennes ønske om økt bemanning ikke ble tatt hensyn til i starten. Hun følte seg utrygg og redd i arbeidssituasjonen sin, og på bakgrunn av dette så hun seg nødt til å bli borte fra jobb en periode i påvente av økt bemanning. Lars fortalte også om redsel, og at han i perioder gruet seg for å gå på jobb. Dette begrunnet han med utryggheten han opplevde, for eksempel når eleven kastet bøker og datamaskin gjennom luften. Lignende resultater finner vi i en svensk undersøkelse hvor en av fem lærere sier at de gruer seg for å gå på jobb i frykt for trusler, trakassering og fysisk vold

(Lärarnas Riksförbundet, 2008). Funn presentert i rapporten *Vold og trusler om vold i offentlig sektor*, tyder på at arbeidsgivere ikke strekker seg så langt de kan når det gjelder å redusere risikoen for vold og trusler (Svalund, 2009). I forhold til Hilde og Lars, kan en også reflektere over dette, og stille spørsmål ved om arbeidsgiver i disse tilfellene har gjort det de kunne for å skape et tilfredsstillende arbeidsmiljø for sine ansatte.

Som tidligere nevnt, skal arbeidstakere ha et arbeidsmiljø som blant annet gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, og full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (Arbeidsmiljøloven, 2005). Videre står det i Forskrift om utførelse av arbeid (2011), at arbeidsgiver skal kartlegge forholdene ved fare for at arbeidstaker kan bli utsatt for vold og trussel om vold. Risikovurderingen skal ta særlig hensyn til blant annet hvor, når og i hvilke situasjoner dette kan oppstå, med tanke på alenearbeid, bemanning, og effekten av iverksatte og planlagte forebyggende tiltak, og oppfølging av hendelser (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). I henhold til både lov og forskrift, har arbeidsgiver tydelige forpliktelser overfor sine arbeidstakere. På bakgrunn av uttalelsene i studiens lærerintervju, ser det ikke ut til at skoleeier og skoleledelse fullt ut har overholdt disse forpliktelsene.

Det fremgikk ikke av intervjuene om arbeidsgiver etter voldshendelsene hadde foretatt kartlegging og risikovurdering. Med utgangspunkt i det lærerne uttrykte, kan det likevel være nærliggende å tro at dette ikke ble utført. Dette samsvarer i tilfelle med tilsynsrapporten fra Arbeidstilsynet (2019). Arbeidstilsynets oppfatning er at flere skoler ikke har gjennomført kartlegginger og risikovurderinger i tråd med forskrift kapittel 23A, etter at uønskede hendelser har inntruffet. Dette forklares blant annet med skoleledelsens manglende kunnskap om regelverkets betydning for det forebyggende arbeidet skolen skal gjøre, i kraft av å være en sektor utsatt for vold og trusler om vold i arbeidshverdagen (Arbeidstilsynet, 2019).

Flere lærere ga uttrykk for at tiltak som ble iverksatt, i all hovedsak handlet om eleven, og ikke dem som arbeidstakere. Hilde opplevde at skoleledelsen sa at de hadde gjort alt de kunne for å hjelpe henne. Begrunnelsen for dette var at eleven var henvist til ulike instanser, som var inne i saken med sine ressurser. Denne uttalelsen kan tyde på at skoleledelsen hadde for lite fokus på, og kunnskap om betydningen av de ulike regelverkene som gjelder i skolen, noe også Arbeidstilsynets (2019) rapport peker på. Det vises også her til utfordringene skolene har når det gjelder å håndtere flere lovverk samtidig. Ifølge rapporten opplever skoleledelsen det som problematisk å etterleve både opplærings- og arbeidsmiljøloven i tilstrekkelig grad. Et

resultat av dette er at det oppleves som om opplæringsloven går foran arbeidsmiljøloven (Arbeidstilsynet, 2019). Skåland (2018) sier at elevenes rettigheter svært ofte tillegges større betydning enn den voldsrammede læreres rett til et trygt og sikkert arbeidsmiljø. Han mener at pendelen har svingt for langt i forhold til elevenes rettigheter, og at den nye utvidede § 9A-2 i Opplæringslova (1998) gjør elevens subjektive tolkning til gjenstand for en objektiv sannhet. Denne paragrafen utfordrer med andre ord læreres sikkerhet (Skåland, 2018).

Alle lærerne som ble intervjuet i denne studien hadde vært utsatt for vold av relativ lik karakter fra elever i grunnskolealder. Måten hendelsen ble håndtert på var likevel helt ulik, og det så ut til å spille en avgjørende rolle for lærernes opplevelse av situasjonen. Dette var i stor grad knyttet til følelsen av å stå alene, og nærmest bli ansvarliggjort for hendelsen, fremfor lagfølelsen det ga når arbeidstakeren, sammen med ledelsen og systemet rundt, så på dette som en utfordring som berørte hele virksomheten, og ble løst i fellesskap. Denne lagfølelsen handlet ikke bare om hvordan skoleledelsen håndterte voldsepisoden, men også hvordan systemet og instansene rundt fungerte. I den sammenhengen fortalte lærerne om svært ulike opplevelser. Noen av dem opplevde god støtte fra eksterne instanser og støttespillere, som for eksempel Barnevernet og RVTS. Astrid fortalte om et tett og godt samarbeid med Barnevernet. Som tidligere nevnt, opplevde hun aldri at fokuset var rettet mot hva hun burde gjort annerledes, mens Einar på sin side beskrev det motsatte. Under et ansvarsgruppemøte opplevde han at oppmerksomheten ble rettet mot lærerne, og nærmest uttrykt at det var de som hadde problemer med eleven. Einar opplevelse samsvarer med funn hos Skåland (2016), hvor lærerne opplevde at tilbud fra eksterne støttespillere, som PPT eller ABUP, ga dem en følelse av å bli oppfattet som inkompetente, og ikke i stand til å håndtere vanskelige situasjoner (Skåland, 2016). Som tidligere nevnt, defineres mye av menneskets identitet gjennom gruppetilhørighet (Tajfel & Turner, 1979). Opplevelsen av å være på «innsiden», eller «utsiden» av en gruppe, har betydning for sosial tilhørighet og utviklingen av individets identitet. Mangel på positive bekreftelser, slik noen av lærerne fortalte om i intervjuet, kan derfor ses på som en trussel mot opplevelsen av sosial tilhørighet, og utviklingen av lærernes selvbilde og identitet. Noen ga uttrykk for at de følte seg akseptert av både ledelsen og ulike instanser, mens andre nærmest følte seg utstøtt både av sine egne og systemet rundt. Lærernes opplevelser var derfor svært ulike på dette området.

6.0 Konklusjon og implikasjoner av funnene

Denne studien har undersøkt flere aspekt ved hvordan det kan oppleves for lærere å bli utsatt for elevvold. Lærerne fortalte om negative følelser knyttet til forventninger og opplevelsen av å ikke innfri. Disse følelsene gjaldt først og fremst deres profesjonelle liv, men påvirket også privatlivet i ulike grad. Flere av lærerne var kritiske til i hvor stor grad grunnutdanningen forberedte dem på å håndtere ulike hendelser i undervisningssituasjonen.

Samtlige lærere så behovet for økt faglig kompetanse på det psykososiale feltet, som for eksempel psykologi og traumehåndtering. Lærerne var positive til at andre yrkesgrupper skulle få innpass i skolen. Flere presiserte imidlertid at andre fagpersoner måtte være en tilleggsressurs, og ikke erstatte pedagogene. Dette fordi lærerne da i større grad kunne rettet fokuset mot det faglige innholdet i undervisningen, mens andre med kompetanse innenfor psykosomatikk jobbet forebyggende og håndterte sosiale forhold i klassen. Lærerne i denne studien hadde ikke hovedfokuset rettet mot selve voldshendelsen, men hadde blikket rettet mot håndtering og oppfølgingen i etterkant. Halvparten av lærerne (tre av seks) fortalte at de ikke følte seg ivaretatt av ledelsen og systemet rundt etter voldshendelsen. De ga blant annet sterkt uttrykk for savnet av mellommenneskelighet, i form av støtte og empati.

Resultatene fra studien belyser derfor hvor avgjørende det er for voldsutsatte lærere at hendelsen blir håndtert på en god måte, og at det gis tilstrekkelig oppfølging i etterkant. Hendelser må snakkes om, og vold må sees på som et arbeidsmiljøproblem som angår hele virksomheten og ikke bare den enkelte lærer. Arbeidsgiver må kjenne til, og overholde sine plikter i forhold til de ansatte, slik at alle arbeidstakere sikres et arbeidsmiljø som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (Arbeidsmiljøloven, 2005). En funksjonell håndtering av voldshendelse har stor betydning for individets opplevelse av situasjonen. Det handler altså ikke først om fremst om selve volden, men om det som skjer i etterkant. Dette gir arbeidsgiver et stort ansvar, men også en unik mulighet til å ivareta sine ansatte, og forhindre eller redusere skadevirkningen av elevvold. Å arbeide med mennesker vil sannsynligvis alltid ha et usikkerhetsmoment i seg som ikke vil være mulig å forutse, eller forebygge. Arbeidsgiver vil derfor ikke til enhver tid ha mulighet til å beskytte sine ansatte mot selve volden. Av den grunn blir derfor kvaliteten på håndtering og oppfølging helt avgjørende.

På bakgrunn av dette kan videre forskning i større grad rette søkelyset mot skoleeiere og skoleledelse, med fokus på hvordan vold i skolen bør håndteres, slik at alle lærere føler seg ivaretatt. Kunnskap om lærernes opplevelse av situasjonen må økes, og oppmerksomheten må styres bort fra et individuelt fokus, og rettes mot hele organisasjonen. I tillegg tror jeg kunnskapen om ulike lovverk må økes hos skoleledelsen. Det bør diskuteres hvordan de best mulig kan settes i stand til å håndtere både Opplæringslova og Arbeidsmiljøloven på lik linje, slik at lærernes sikkerhet ikke skal måtte vike for elevenes rettigheter. Funn fra denne studien tyder på at det tverrfaglige samarbeidet mellom skolen og andre instanser kan forbedres. Videre forskning på feltet kan derfor knyttes til hvordan en i størst mulig grad kan øke samarbeidet. Gjennom dette kan det skapes bedre forståelse for hverandres fagfelt, og det blir enklere å dra nytte av hverandres kompetanse. I tillegg er det viktig at videre forskning i større grad knyttes opp til lærerutdanningsprogrammene, for eksempel ved å undersøke om utdanningens innhold må endres, slik at lærerne opplever å være godt forberedt på den skolehverdagen de møter.

Litteratur

- American Psychological Association (2020). *Trauma*. Hentet fra <https://www.apa.org/topics/trauma/index.html>
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* Hentet fra fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet (2019). *Erfaringsrapport: Pilot – Vold og trussel om vold fra tredjepart i grunnskoler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/globalassets/om-oss/forskning-og-rapporter/rapporter-fra-tilsynsprojekter/erfaringsrapport-pilot-vold-og-trusler-i-skolen.pdf>
- Arbeidstilsynet (2020). *Vold og trusler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Greisshaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K., & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problemse in sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Enviromental Health*, 80(5), 442-449. doi: 10.1007/s00420-007-0170-7
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is it Possible to Promote Well-Being at Work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12) 4439. Hentet fra <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>
- Bloch, A.M., & Bloch, R.R. (1980). Teachers: A new Edangered Species. In R.J. Rubel & K. Baker (Eds.), *Violence ande crime in the schools (81-89)*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K., & Pålshaugen (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsing på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Rapport 6, Oslo: AFI. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Rapport 8, Oslo: AFI. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brusegard, S., & Kormo, E.K. (2017). Lærere i barneskolen mest utsatt for vold. *Forbundsnytt*, 5(8). Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/forbundsnytt/forbundsnytt-5-2017.pdf>

- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. I Smith, J.A. (Red). *Qualitative Psychology*. 222-249. London: Sage Publications
- Cozby, P.C., & Bates, S.C. (2015). *Methods in Behavioral Research*. New York: McGraw- Hill
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dyb, G. (2019). Posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD) hos barn og unge. *Veileder i BUP. Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri*. Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening. Hentet fra <https://www.legeforeningen.no/contentassets/308e31a34fb84ab59b7fe2cd0159c476/bup-med-innholdsfortegnelse-nt010719.pdf>
- Forskrift om utførelse av arbeid (2011). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357>
- Gadamer, H.G. (1960). Hermeneutical understanding. I G. Delanty & P. Strydom (Eds), *Philosophies of Social Science: The Classic and Contemporary Readings* (s. 158-163). Open University Press: Maidenhead Philadelphia.
- Gausel, N. (2013). Self-reform or self-defense? Understanding how people cope with their moral failures by understanding how they appraise and feel about their moral failures. I M. Moshe & N. Cobu. (Eds.). *Walk of shame*. (pp. 191-208). Hauppauge, NY; USA: Nova Publishers
- Gausel, N., & Leach, C.W. (2011). Concern for self-image and social image in the management of moral failure: Rethinking shame. *European Journal of Social Psychology*, 41, 468-478. doi:10.1002/ejsp.803
- Giddens, A. (1984). Social science as a double hermeneutic. I G. Delanty & P. Strydom (Eds), *Philosophies of Social Science: The Classic and Contemporary Readings* (s. 400-404). Open University Press: Maidenhead Philadelphia.
- Gilje, G., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i vitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 6, 457-470. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33194822/tilbakeblikk_pa_tre_profesjonsutdanninger_-_utdanningsinnhold_og_kompetanse.pdf
- Helseforskningsloven (2008). *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44?q=Helseforskningsloven>

- ICD-10 (2015). Hentet fra <https://icd.who.int/browse10/2015/en#/F43.1>
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Om lov om behandling av etikk og redelighet i forskning*. Prop. 58 (2005-2006)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-58-2005-2006-/id187808/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2010). Tid til læring — – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport. (Meld. St. nr. 19 (2009-2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>
- Lazarus, R.S., & Launier, R. (1978). Stress-related Transactions Between Person and Environment. In L.A. Pervin and M. Lewis (eds.), *Perspectives In Interactional Psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum Press.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. London: Free Association Books.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M.A., & Martinez, A. (2019). Prevalence of Student Violence Against Teachers: A Meta-Analysis. *American Psychological Association, 9*(6), 596-610. doi:10.1037/vio0000202
- Luoma, J.B., & Platt, M.G. (2015). Shame, self-criticism, self-stigma and compassion in Acceptance and Commitment Therapy. *Current Opinion in Psychology, 2*, 97-101. doi: 10.1016/j.copsy.2014.12.016
- Lärarnas Riksförbund (2008). *Ingen skal behöva vara rädd i skolan*. Hentet fra <https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2008/2008-04-28-arbetsmiljoundersokning-2008>
- Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, 105*(1), 3-46. doi:10.1037/0096-3445.105.1.3.
- Merleau-Ponty, M. (1960). The philosopher and sociology. I G. Delanty & P. Strydom (Eds), *Philosophies of Social Science: The Classic and Contemporary Readings* (s. 142-151). Open University Press: Maidenhead Philadelphia.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Patterson, D. (2011). The Linkage Between Secondary Victimization by Law Enforcement and Rape Case Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(2), 328-347. doi: 10.1177/0886260510362889

- Personopplysningsloven (2018). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>
- Polit, D.F., & Beck, C.T. (2018). *Essentials of Nursing Research. Appraising evidence for nursing practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Rogndal, J. (2017). Lær deg å forstå emosjoner. *Psykologisk.no*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/12/laer-deg-a-forsta-emosjoner/>
- Roselund-Hauglid, S., Ertesvåg, F., & Ketner, M.A. (2019, 14. mai). Ny rapport: Kraftig økning i trusler mot lærere i Oslo-skolen. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/qLQyym/ny-rapport-kraftig-oekning-i-trusler-mot-laerere-i-oslo-skolen>
- Ruyter, K.W. (2003). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skåland, B. (2016). *The experience of student-to-teacher violation. A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students*. (Doctoral theses at Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway).
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*, 6, 17-27. Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70>
- Skårderud, F. (2001). Tapte ansikter: Introduksjon til en skampsykologi I: Beskrivelser. I T. Wyller (Ed.), *Skam: perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne*, 37-52. Bergen: Fagbokforlaget
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Svalund, J. (2009). *Vold og trusler om vold i offentlig sektor*. Fafo, Oslo. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20120.pdf
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relation*, 33-47. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tangney, J.P., & Miller, R.S. (1996). Are Shame, Guilt, and Embarrassment Distinct Emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269. doi: 10.1037/0022-3514.70.6.1256

«Jeg tror du trenger en klem»

Tobiassen, M. (2020, 2. januar). Lærer Clemens Saers (68) ble skadet for livet av elev – anker erstatningssak til Høyesterett. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/opmm9a/laereren-clemens-saers-68-ble-skadet-for-livet-av-elev-anker-erstatningssak-til-hoeyesterett>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Tydelige forventninger og motivering av elevene*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsetaten (2019). *Vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i Osloskolen*. Årsrapport 2018, Oslo kommune. Hentet fra <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/arsrapport-2018---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-og-elever-i-osloskolen.pdf>

Utdanningsforbundet (2018). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering*. Respons Analyse. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/vold-og-trusler/rapport_arbeidsmiljo_april2018.pdf

WHO (2020). *Definition and typology of violence* Hentet fra <https://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/>

«Jeg tror du trenger en klem»

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra Fakultetets Etske Komite (FEK)

Björg Elin Berge

Fra: Björg Elin Berge <bjorgberge@outlook.com>
Sendt: onsdag 26. juni 2019 14:45
Til: Björg Elin Berge
Emne: Vs: Skjema for vurdering i Fakultetets Etske Komite (FEK)

Fra: Anne Valen-Sendstad Skisland <anne.skisland@uia.no>
Sendt: tirsdag 28. august 2018 09:06
Til: 'Björg Elin Berge'
Kopi: Magnhild Mjåvatn Høie; Irene Gundersen
Emne: Skjema for vurdering i Fakultetets Etske Komite (FEK)

Til Björg Elin

FEK behandlet 22.08.18. din søknad om etisk godkjenning av prosjektet » Hvordan oppleves det for en lærer å bli utsatt for vold fra elever? Fek har ingen etiske betenkeligheter med å godkjenne prosjektet. Vi ber deg være bevisst på at du gjennom eksemplene er bevisst på ivaretagelse av anonymiteten. Søknaden godkjennes under forutsetning av gjennomført som beskrevet i søknaden og godkjenning fra NSD.

På vegne av FEK

Anne Valen-Sendstad Skisland
Dosent
International koordinator for Europa
Leder av Fakultetets Forskningsetiske Komite
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder
Mob 0047 99227429
Anne.skisland@uia.no

«Jeg tror du trenger en klem»

Vedlegg 2 – Vurdering fra NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING
AV PERSONOPPLYSNINGER

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vold mot lærere i skolen - en privatsak?

Referansenummer

119073

Registrert

31.08.2018 av Bjørg Elin Berge - bjorgb15@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Manhild Mjåvatn Høie, magnhild.hoie@uia.no, tlf: 37233739

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørg Elin Berge, bjorgberge@outlook.com, tlf: 990 42 884

Prosjektperiode

01.08.2018 - 31.07.2019

Status

12.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)**12.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at den innmeldte behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt behandlingen gjennomføres i tråd med opplysninger gitt i meldeskjemaet med vedlegg 12.10.2018 samt i dialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan gjennomføres.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 31.7.2019.

TAUSHETSPLIKT

Det bemerkes at taushetsplikten vil være til hinder for at informantene kan uttale seg om identifiserbare enkeltelever. Vi anbefaler at informantene i forkant av intervjuene minnes om sin taushetsplikt og at de må omtale elever på en måte som ikke gjør dem identifiserbare, hverken direkte (ved bruk av navn) eller indirekte (ved bruk av identifiserende bakgrunnsopplysninger).

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

«Jeg tror du trenger en klem»

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse André Raa

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

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til deltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Vold mot lærere i skolen – en privatsak?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innsikt i hvordan det oppleves for lærere å bli utsatt fysisk vold fra elever. Det er også et ønske å få kunnskap om hva lærerne mener trengs av kompetanse både når det gjelder forebygging og håndtering av hendelser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg har jobbet som lærer ved Frøysland skolen siden år 2000. For tiden er jeg deltidsstudent ved Universitet i Agder og skal nå fullføre min mastergrad i Psykisk helsearbeid. De to neste semestrene skal jeg arbeide med en masteroppgave med tittel «Vold mot lærere i skolen – en privatsak?»

I den siste tiden har det i media og ulike tidsskrift vært fokus på økende grad av trusler og vold fra elever mot lærere i skolen. På TV2 – nyhetene 7. mai 2018, var dette temaet hovedinnslaget. Her ble det lagt frem en rapport fra Oslo skolene som viser økende grad av vold mot lærere i skolen. Det ble også lagt frem tall fra Utdanningsetaten som viser at det er en tredobling av svært alvorlige voldstilfeller fra 2015-2017 og at 84 % av denne volden utføres av elever mellom 6 og 13 år. For kort tid siden ble det også i Forbundsnytt (tidsskrift for tillitsvalgte i Utdanningsforbundet) skrevet om en undersøkelse som viser at om lag halvparten av lærerne i barneskolen har opplevd fysisk vold fra elever en eller flere ganger i løpet av de fem siste årene.

I min masteroppgave ønsker jeg å intervju fire til seks lærere som jobber i barneskolen og som har opplevd fysisk vold fra elever. Målet er å få større innsikt i dette temaet ved å snakke med lærere som har kjent dette på kroppen fordi jeg tror de de besitter viktig informasjon som kan gi kunnskap og større forståelse av fenomenet. Vi må skaffe oss mer kunnskap om lærernes egne opplevelser og oppfatninger av kompetansebehov, både når det gjelder forebygging og håndtering av hendelser.

Jeg ønsker i den forbindelse å høre din opplevelse av å ha blitt utsatt for vold fra elever, og erfaringer med hvordan denne hendelsen ble håndtert og fulgt opp i etterkant. Jeg ønsker også høre dine tanker om hva som må til for at lærere skal kunne forebygge og håndtere denne atferden på best mulig måte.

Det viktig for meg å understreke at elever ikke skal omtales på en slik måte at de kan identifiseres gjennom en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger og utvalgskriterier.

Masteroppgavens problemstillinger/forskningsspørsmål er:

- Hvordan kan det oppleves for en lærer å bli utsatt for fysisk vold fra elever?
- Hvilken kompetanse mener læreren er viktig i det forebyggende arbeidet?
- Hva slags oppfølging mener læreren er viktig i etterkant?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å snakke med lærere med godkjent utdanning som jobber i barneskolen (1.-7. trinn), og som har opplevd fysisk vold fra elever en eller flere ganger. I den forbindelse henvender jeg meg til rektorer i 2-3 ulike kommuner med forespørsel om å videresende e-posten min til alle lærerne ved den aktuelle skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil vare ca. 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet omhandle hvordan du opplevde å bli utsatt for fysisk vold, hvilken kompetanse du mener trengs på området og hvordan du mener slike hendelser bør håndteres i etterkant. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder ved Universitetet i Agder og meg som vil ha tilgang til opplysningene som blir gitt i dette prosjektet. For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dersom resultater fra dette prosjektet skal publiseres vil alle opplysninger være anonymiserte. Det vil si at opplysningene ikke på noen som helst måte kan identifisere enkeltpersoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

«Jeg tror du trenger en klem»

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Bjørg Elin Berge, på epost bjorg.elin.berge@mandal.kommune.no eller telefon 99 04 28 84
- Universitetet i Agder ved veileder Magnhild Mjåvatn Høie, på epost magnhild.hoie@uia.no eller telefon 37 23 37 39
- Personvernombud ved Universitet i Agder Ina Danielsen, på epost ina.danielsen@uia.no eller telefon 452 54 401
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Håper du kan tenke deg å dele dine erfaringer, kunnskaper og meninger med meg.

Ta kontakt med Bjørg Elin Berge på epost bjorg.elin.berge@mandal.kommune.no eller telefon 99 04 28 84.

Med vennlig hilsen

Magnhild Mjåvatn Høie
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Bjørg Elin Berge
student

Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

1. Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vold mot lærere i skolen – en privatsak?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju og at min personopplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 - Intervjuguide

Intervjuguide

Individuelle intervju

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - a) Hvilke alderstrinn har du undervist på?

TV2 nyhetene hadde 7 mai i år som hoved-nyhet vold mot lærere i skolen. Her ble det lagt frem tall fra Utdanningsetaten som viser at det er en tredobling av svært alvorlige voldstiltfeller fra 2015-2017 og at 84 % av denne volden utføres av elever mellom 6 og 13 år.

2. Hva er dine tanker om de tallene som media legger frem her?
3. Opplever de ha disse tallene gjenspeiler din erfaring/virkeligheten du opplever?
4. Hvordan er din opplevelse av å ha blitt utsatt for vold fra elever?
 - a. Kan du beskrive følelsen/følelsene (fenomener) som ble fremtredende?
 - i. Skyld/skam – evt. For hva? Svik?Utdype...
 - ii. Psykologisk bearbeidelse?
 - b. Hvordan har denne hendelsen påvirket deg som lærer?
 - c. Hvordan har denne hendelsen påvirket deg som person?
5. Har du noen tanker om hvorfor denne hendelsen oppstod?
 - a. Skjedde det noe i forkant – stemninger?
6. Hvem fortalte du om denne hendelsen til?

7. Hvordan ble hendelsen håndtert?
 - a. Profesjonelt (kollegaer, skolens ledelse)
 - b. Privat (deg selv, familie, venner)
 - c. Hvordan reagerte omverdenen på volden du ble utsatt for?

8. Kunne hendelsen ha vært håndtert annerledes?

9. Hva slags oppfølging fikk du i etterkant?
 - a. Fra kollegaer, ledelsen og evt. Andre
 - b. Hva tenker du om lærernes Arbeidsmiljø –HMS?
 - c. Ansvarsfordeling/plassering

10. Hva mener du må til for at lærere skal kunne forebygge og håndtere vold fra elever på best mulig måte?
 - a. Hva slags kompetanse trengs?
 - b. Hva kan virke forebyggende?
 - c. Har du noen tanker om relasjonens betydning?
 - d. Hvordan bør slike hendelser håndteres?
 - e. Hva slags oppfølging mener du er viktig i etterkant?

11. Opplever du at du mestrer/lykkes i jobben?

12. Hvor er du (i arbeidslivet) om 5-10 år?