



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	27-05-2021 00:00	<b>Termin:</b>	2021 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	11-06-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Lena Markhus Bakke
<b>Kandidatnr.:</b>	257
<b>HVL-id:</b>	236545@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	33384
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Inneholder besvarelsen  Nei  
konfidensielt  
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har  Ja  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
uitnemålet mitt \*:

### Gruppe

**Gruppenavn:** Lena Markhus Bakke  
**Gruppenummer:** 23  
**Andre medlemmer i gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

**Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \***

Nei

**Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \***

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Elva er farlig, hvis du ikke kan svømme.

Lærere og miljøarbeideres fortelling om krenkelser fra elever.

The river is dangerous, if you can't swim.

Teachers and assistants story of abuse by students.

**Lena Markhus Bakke**

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og  
utdanningsleiing.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for samfunnsvitskap.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Juni 2021

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Formål og forskningsspørsmål</b> .....	<b>1</b>
1.2.1. Problemstilling .....	2
1.2.2. Studiens omfang og avgrensninger .....	2
1.2.3. Oppgavens struktur.....	3
<b>2. Rammeverk</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Skolens arbeidsfellesskap</b> .....	<b>5</b>
2.1.1. Lærerrollen .....	5
2.1.2. Lærerprofesjonen.....	6
2.1.3. Profesjonsfellesskap .....	7
2.1.4. Miljøarbeidernes plass i arbeidsfellesskapet .....	9
<b>2.2 Aktuelle lover</b> .....	<b>9</b>
2.2.1 Arbeidsmiljøloven .....	10
2.2.2 Opplæringsloven.....	10
2.2.3 Læreplanverket .....	11
<b>2.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>13</b>
<b>2.4 Utbredelse</b> .....	<b>13</b>
<b>2.5 Begreper</b> .....	<b>14</b>
2.5.1 Vold .....	14
2.5.2 Krenkelser.....	16
2.5.3 Stress, utbrenthet og jobbensgjement .....	17
<b>2.6 Politiske signaler</b> .....	<b>18</b>
2.6.1 Ledelse.....	18
<b>2.7 Teori</b> .....	<b>19</b>
2.7.1 Ledelse.....	19
2.7.2 Bakkebyråkrati .....	24
2.7.3 Sense of Coherence .....	26
<b>3. Metode</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1 Vitenskapelig tilnærming</b> .....	<b>29</b>

3.1.1	Forskningsdesign .....	29
3.1.2	Kvalitativ metode .....	30
3.1.3	Semistrukturert intervju .....	31
<b>3.2</b>	<b>Forberedelser.....</b>	<b>31</b>
3.2.1	Utarbeidelse av intervjuguide .....	31
3.2.2	Forarbeid til intervjuene .....	32
3.2.3	Utvalg .....	32
3.2.4	Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.2.5	Pilotintervju .....	34
<b>3.3</b>	<b>Analyse av data.....</b>	<b>34</b>
3.3.1	Transkribering .....	34
3.3.2	Analyse, koding og kategorisering .....	35
<b>3.4</b>	<b>Kvalitet i studien.....</b>	<b>38</b>
3.4.1	Troverdighet (Reliabilitet) .....	39
3.4.2	Bekreftbarhet (Validitet) .....	40
3.4.3	Overførbarhet (Generaliserbarhet) .....	41
3.4.4	Etikk .....	42
<b>4.</b>	<b>Funn og drøfting .....</b>	<b>45</b>
4.1	Hvordan arter vold og krenkelses fra elever, mot lærere og miljøarbeidere seg?.....	45
4.2	Drøfting .....	48
4.3	Hvordan reagerer mine informanter på psykisk vold og krenkelses fra elever?.....	49
4.4	Hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelses fra elever? .....	55
4.5	Drøfting .....	62
4.6	Hvilke forventninger har mine informanter til ledelsen når de blir utsatt for psykisk vold og krenkelses i klasserommet? .....	64
4.6.1.	Reaktiv ledelse.....	65
4.6.2.	Proaktiv ledelse .....	69
4.7	Drøfting .....	72
<b>5.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>77</b>
5.1	Forslag til videre forskning .....	79

<b>6. Referanseliste .....</b>	<b>81</b>
<b>7. Vedlegg.....</b>	<b>85</b>
<b>7.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide .....</b>	<b>85</b>
<b>7.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv/samtykke .....</b>	<b>89</b>
<b>7.3 Vedlegg 3 – løyve fra NSD .....</b>	<b>93</b>

## **Figurliste**

<b>Figur 1 Transformational Leadership and Performance .....</b>	<b>21</b>
------------------------------------------------------------------	-----------

## **Tabelliste**

<b>Tabell 1 Informantenes årsaksforklaringer .....</b>	<b>58</b>
--------------------------------------------------------	-----------

## Sammendrag

Hvordan det arter seg når barn krenker lærere og miljøarbeidere i skolen, og hva ansatte trenger for å finne styrke til å bli på jobb er hovedtema i denne oppgaven. Det har vært en signifikant økning i vold mot ansatte i skolen de senere år. Dette er utfordrende, ikke bare for den ansatte som utsettes for dette, men også for både elever og ansattes psykososiale arbeidsmiljø.

Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet ni miljøarbeidere og lærere i barneskolen. Formålet har vært å kartlegge hvordan ansatte i skolen opplever å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser i klasserommet, og hva de ansatte selv tenker at kan være beskyttende faktorer for om de klarer å stå i jobb eller ikke. Skolen er for alle. Også for de av våre elever som har en uttryksmåte som det kan være vanskelig både å forstå og håndtere. Skolen må ha gode systemer for å hjelpe lærerne og miljøarbeiderne som blir utsatt for dette, sånn at de igjen er i stand til å håndtere det.

Informantene i denne studien opplever det å bli utsatt for krenkende språkbruk som svært belastende, men de føler at de er i stand til å håndtere det hvis de får hjelp og støtte. Mine informanter forteller at for å mestre det trenger de å bli møtt på en god måte, både som menneske og som arbeidstaker. Behovet for å bli møtt som menneske dreier seg om å få lov til å uttrykke seg når de er lei seg, frustrerte, sinte og motløse, og å bli møtt med forståelse. Behovet for å bli møtt som arbeidstaker dreier seg om kompetanseheving, veiledning, flere ansatte i klasserommet, bedre tid til nødvendige møter eller assistanse når de har elever som utagerer. Mine informanter forteller at leder er viktig, men at måten kollegaene du jobber tett sammen med støtter deg på er viktigst. Jeg tenker at det er en kollektiv kompetanse rektor må legge til rette for. Jeg har avslutningsvis drøftet hvordan jeg tenker at perspektiver innenfor transformasjonsledelse og distribuert ledelse kan være nyttige i arbeidet med dette.

## Summary

The impact of children violating teachers and assistants and what employees who experience this, need in order to stay in their jobs, is the main theme in this thesis. There has been a significant increase in violence against employees in schools in recent years, which is challenging, not only for the affected employee, but for students' and employees' psychosocial work environment.

This is a qualitative study where I have interviewed nine assistants and teachers in primary school. The purpose of the study has been mapping how employees in our schools experience the exposure to psychological violence in the classroom, and what they feel could be protective measures for being able to remain in their positions. School is for everyone. Including those of our students whose methods of expression can be difficult to handle and understand. Our schools must have adequate systems for helping teachers and assistants exposed to these violations, making them capable of handling this.

The informants in this study are experiencing the exposure to abusive and violating language from students as very stressful, but with help and support, they feel capable of managing. My informants tell me that in order to handle this, they need to be met both at a personal level as well as an employee. The need to be met as a human being is about being allowed to express oneself when upset, frustrated, angry and discouraged, and being met with understanding. The need to be met as an employee is about raising the competence level, guidance, more manpower in the classroom, more time for necessary meetings, or assistance when students act out. My informants tell me that the Principal is an important factor, but the support from your closest colleagues is of the most importance. At the end of this thesis, I am debating how perspectives within transformational leadership and distributed leadership can be useful in working with the subject of students' violation of school employees.



## Forord

Med denne masteroppgaven er tre sammenhengende år med studier ved siden av full jobb over. Det startet med at jeg tok rektorutdanningen høsten 2011. Flere år senere bestemte jeg meg for å fortsette på masterprogrammet. Det har jeg ikke angret på. Studiet har gitt meg ny kunnskap og innsikt innenfor både juss, økonomi og politikk i offentlig sektor. Gjennom studiet har jeg fått fordype meg i problemstillinger som har gitt meg løsninger og ikke minst perspektiver som er nyttige for meg i den jobben jeg gjør hver dag.

Jeg vil rette en stor takk til mine hyggelige informanter som takket ja til å bruke en time på å hjelpe et fremmed menneske med masteroppgaven sin. Jeg fikk verdifull informasjon gjennom disse samtalene.

Takk til Brit Karin Lie, min medstudent, for godt samarbeid og god støtte når det har blitt imot, og til Kjell Atle Halvorsen, min veileder, som gjennom hele prosessen har gitt rask respons på alle mine spørsmål, og som tålmodig har korrigert og veiledet. Han har dessuten gitt meg verdifull ros og støtte sånn at jeg har beholdt troen på at jeg ville dra i land dette prosjektet.

Takk til min mann, Kjetil som har måttet tåle å lytte både når engasjementet renner over, og når jeg er i ferd med å gi opp hele oppgaven. Og til mine to kjære søstre, Randi og Helga, for god hjelp til den siste finishen.

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Å komme frem til tema for min oppgave har vært en lang prosess. Jeg er opptatt av at skolen må ha god kvalitet på arbeidet rundt elever som utfordrer oss. Det er viktig både fordi disse barna er særlig sårbare i møte med skolen, og fordi jeg ser at i den grad vi klarer å dempe negativ adferd fra disse så øker kvaliteten også på det tilbudet vi tilbyr de øvrige elevene. Jeg planla derfor i utgangspunktet å skrive om god kvalitet på tilpasset opplæring for utagerende elever.

Jeg fant ut at dette er det allerede skrevet utrolig mye om. Det finnes mye forskning og dokumentasjon på hvordan disse elevene kan og bør møtes. Det er høye krav til kompetanse både for lærere og for miljøarbeidere. Mens jeg leste fikk jeg mer og mer følelsen av at selv om det er mye kunnskap om dette så er dette vanskelig for ansatte i skolen. Samtidig som de kanskje underviser opp til 28 elever, skal de håndtere negativ adferd; sørge for at sinte elever er inne i toleransevinduet sitt før de gir beskjeder, passe på at de starter setningene med et jeg-budskap, forberede, forespeile, huske å ikke si ikke..

Jeg snakket litt med folk på min egen arbeidsplass og ble etter hvert sikker på at jeg ville vinkle dette inn mot hva som er lærere og miljøarbeideres subjektive opplevelse av dette. Jeg ville bruke arbeidet med denne masteren til å lære mer om hva de som «står i det» opplever, hvordan de håndterer det og hva de tenker at de trenger av oppfølging på arbeidsplassen. Dette dannet grunnlaget for mine forskningsspørsmål.

## 1.2. Formål og forskningsspørsmål

Formålet med min masteroppgave har vært å lære mer om hva de ansatte i skolen opplever av krenkelser fra elevene, og hva skolen kan gjøre for å hjelpe de som, daglig, står i tøffe tak med utagerende elever sånn at de kan klare å bli værende på jobb. Jeg ønsket å finne ut noe om hvordan kan vi hjelpe dem med å håndtere opplevelsene på en måte som gjør at de føler at de mestrer hverdagen med verdigheten i behold.

### 1.2.1. Problemstilling

Min problemstilling er:

«Hva er ansatte i skolens subjektive opplevelse av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser fra elever?»

For meg som skoleleder er det viktig å ha kunnskap om hvordan jeg kan sørge for at de ansatte er best mulig rustet til å håndtere de utfordringene de møter på jobb. Jeg har hatt fokus på både hva de opplever, hvordan de håndterer det og hvilken støtte de opplever at de trenger fra leder og kolleger for å kunne håndtere en tøff arbeidshverdag der krenkelser er noe man må kunne håndtere. Både profesjonelt og helt personlig. Forskningsspørsmålene mine blir dermed vinklet mot oppfølging. Disse styrer mine valg for teori og drøfting i del to av presentasjon av funn.

1. Hvordan arter vold og krenkelser fra elever, mot lærere og miljøarbeidere seg?
2. Hvordan reagerer mine informanter på vold og krenkelser fra elever?
3. Hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelser fra elever?
4. Hvilken støtte mener mine informanter at ansatte som blir utsatt for vold og krenkelser fra elever trenger fra kolleger og ledelse?

### 1.2.2 Studiens omfang og avgrensninger

Jeg har intervjuet ni ansatte i skolen. Jeg har brukt tid i intervjuene til å få høre intervjuobjektene historie om hva de har blitt utsatt for og hvordan de har opplevd elever som utfordrer dem i klasserommet. Selv om det kommer frem at de samme elevene som krenker de voksne psykisk også kan være fysisk utagerende så har vi holdt oss til primært å snakke om språkbruk og psykisk belastning.

Jeg har fått vite noe om hva informantene mine tenker er faktorer som gjør at de fortsatt jobber som lærere og miljøarbeidere, og deres betraktninger rundt hvor grensa for å ikke klare det mer. I drøftingsdelen vil jeg skrive om hva intervjuobjektene tenker at er god oppfølging og i lys av teori drøfte hvordan ledere kan bygge en kollektiv kompetanse i personalet. Hvordan kan rektor jobbe mot at profesjonsfellesskapet blir gode på å ivareta hverandre når vi utsettes for uheldige belastninger?

Jeg har intervjuet ansatte i skolen som har hatt det tøft, men som har stått i det. Jeg har ikke snakket med de som «la inn håndkle» for godt, med unntak av en person som er i en prosess der personen nylig er sykemeldt og nå tenker at «dette vil jeg ikke mer». Denne personen oppgir heller ikke jobben med barna som årsak til at det blir for mye. Årsaken er, som jeg tolker det, at samarbeidet med foresatte ble vanskelig og støtten fra ledelsen for svak.

Det kunne vært interessant å gå nærmere inn på hva informantene mine gjør for å legge til rette for elever som har det vanskelig i møte med skolen og hva som er god oppfølging av elevene som utsetter lærere og miljøarbeidere for krenkelser, men det har jeg valgt bort her. Det er et tema som fortjener stor plass, men her bare vil være egnet til å utsette mine informanter for at leseren vil begynne å vurdere om informanten har gjort en god nok jobb ovenfor eleven. Denne oppgaven handler om at det er skolen som system som blir utfordret, ikke enkeltpersoner, men at det er enkeltpersoner som står i front og tar støytten hvis ikke systemet er godt nok.

Jeg vil heller ikke gå nærmere inn på det dilemmaet som rektor står i når ivaretagelse av både elev og ansatt står i et motsetningsforhold, f.eks. ved at foresatte/elev mener at det beste er å fjerne den ansatte fra klassen, mens den ansatte mener at det vil bli en ekstra belastning. Eller hvis eksterne instanser, f.eks. PPT anbefaler tiltak som den ansatte sier at de ikke har tid til å gjennomføre eller planlegge. Dette til tross for at jeg tenker at det hadde vært veldig interessant.

### 1.2.3 Oppgavens struktur

I tillegg til innledningskapittelet består oppgaven av fire kapitler. I kapittel 2 presenteres rammeverket for min forskning. Herunder beskrivelse av skolens arbeidsfellesskap, aktuelle lover, utbredelse og oppgavens teorigrunnlag. I kapittel 3 belyses metodevalg, vitenskapelig tilnærming og metode. Dernest følger funn og drøfting i kapittel 4, før oppsummering og konklusjon i kapittel 5.



## 2. Rammeverk

Jeg tenker at forskningen min står i en kontekst. Jeg vil nedenfor gi en kort beskrivelse av de faktorene jeg tenker at rammer inn forskningen. Dette er arbeidsfellesskapet på skolen og lovverket som regulerer krav til arbeidstaker og arbeidsgiver, tidligere forskning som forteller noe om hvor stort problemet er, begreper jeg har valgt å bruke, og teori som er relevant for å belyse arbeidshverdagen til de ansatte i skolen, og som jeg tenker at kan hjelpe skolens ledelse i arbeidet med å forebygge og tilrettelegge.

### 2.1 Skolens arbeidsfellesskap

#### 2.1.1. Lærerrollen

St.meld. nr. 11 (2008–2009, 12) sier at lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket og at den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Jeg tenker at denne definisjonen gjør at lærerrollen blir ganske ulik fra skole til skole og klasserom til klasserom. Stortingsmeldingen sier også videre at lærerens rolle som formidler av kunnskap og ferdigheter har vært ulikt vektlagt opp gjennom tidene. Fra at det å være formidler var den dominerende oppgaven har det gjennom ulike lærerplanrevisjoner dreid mer i retning av at læreren er tilrettelegger av elevenes læring. Lærerens rolle er nå også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for fellesoppgaver på den enkelte skole. Læreren skal være bidragsyter i et profesjonelt fellesskap, og de skal bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller høyere krav til samarbeid mellom ledere og lærere og mellom lærere enn tidligere.

(Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 41-42)

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) beskriver lærerrollen i boka «Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag» at lærerrollen står i et komplementært forhold til elevrollen, det vil si at i hvilken grad elevene forsøker å innfri krav og forventninger som stiles til dem, spiller inn på utøvelsen av lærerrollen. Gruppa sier at selv om det vanligste er å peke på læreren som nøkkelen til elevenes læring, så er utforming og praktisering av elevrollen også viktig for virkningen av god undervisning. Gruppa viser til tyske didaktikere som påpeker at kunnskapsinnholdet i undervisningen kan åpne verden for eleven, men at elevens fortolkning av kunnskapen avgjør hvilken betydning den får. Lærerens undervisning legger altså betingelsene for at elevene kan erfare og handle i de faglige verdener som skolen forvalter,

men for å realisere en slik elevrolle må også eleven bidra til å ta skritt inn i fagenes verden (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Videre påpeker de at en viktig del av lærerrollen dermed blir å lede elevene inn i en rolle som fungerer for dem.

### 2.1.2. Lærerprofesjonen

Begrepet profesjon opplever jeg som mer komplekst enn man tenker over sånn i første omgang. De bøker og artikler jeg har funnet som skriver seriøst om profesjon er lange og grundige forklaringer og drøftinger av hva det innebærer å kunne kalle seg en profesjon og en profesjonsutøver. Jeg vil nedenfor gjengi det jeg har funnet som jeg tenker at gir min forståelse av hva en profesjon er.

Jeg finner at i dagligtale brukes gjerne profesjon som betegnelse på en gruppe mennesker med lang utdanning som har yrker som er reservert for de som har denne utdanningen, og hvor fellesskapet er gitt gjennom et sett av felles normer, kombinert med autonomi på individ- og gruppenivå. «Profesjoner kan forstås som en type yrker som utfører tjenester basert på kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (Molander & Terum, 2008, s.13).

Grimen (2008, s.148) sier at det er et sentralt kriterium for profesjonene er at de skal utføre bestemte oppgaver på vegne av samfunnet og at de har et politisk vedtatt mandat. Solbrekke og Østrem (2011) beskriver at du også påtar deg et personlig ansvar ved å være en del av en profesjon «Å være profesjonsutøver innebærer at du har sagt ja til å bære et personlig ansvar for enhver handling du utfører» Solbrekke og Østrem (2011, s. 202). Videre sier Solbrekke og Østrem at i motsetning til for eksempel det ansvar en funksjonær i et byråkratisk system pålegges gjennom rolleinstruks, der regler og rutiner skal følges, kan en profesjonell ikke unndra seg ansvar ved å vise til at han eller hun enten følger arbeidsgivers pålegg eller regler. I Stortingsmelding 28 kapittel 7.1 blir det beskrevet at en profesjon har en rekke formelle kjennetegn, hvorav det tydeligste er de formelle kravene. Det vil i lærernes tilfelle si lærerutdanningen, da man ikke kan bli fast tilsatt som lærer i skolen uten. Men meldingen påpeker også at en profesjons rolle er noe mer. En profesjon er også et fellesskap bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer. Meldingen viser til Hovdenak (2011) når de også sier at profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen.

Molander og Terum (2008) viser til tre kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid som er relevante for om et yrke er en profesjon. Først at de bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, deretter at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, og at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat.

Jeg tenker at læreryrket på bakgrunn av dette kan defineres som en profesjon fordi de utfører bestemte oppgaver som grunner i et samfunnsmandat på vegne av samfunnet. De har en formell utdanning og kan ikke unndra seg ansvar ved å vise til at de følger arbeidsgivers pålegg eller regler. Vi kan si at lærerprofesjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom forskjellige krav. På den ene siden har vi forventninger som ligger i skolens formål slik lærerne fortolker det. På den andre siden møter vi krav og forventninger fra elever og foresatte og fra politiske føringer. At det befinner seg spenning ligger i profesjonsutøvelsens natur. Det er profesjonsutøverens oppgave å identifisere og reflektere over de ulike spenningene og motsetningsforholdene som oppstår, og håndtere dette ut fra kunnskap, erfaring og skjønn (Hennum & Østrem, 2016, s. 18).

### 2.1.3. Profesjonsfellesskap

«Hvordan du fungerer som lærer i møte med dine elever, avhenger ikke bare av egne ferdigheter og kunnskaper, men også av det arbeidsfellesskapet du blir en del av på den skolen hvor du arbeider» (Grutle, 2018, s.11)

Stortingsmelding 28 (2015 -2016) sier at lærerne på den enkelte skole utgjør et profesjonsfellesskap. De viser til at de ikke bare er ansatt av samme arbeidsgiver, men at de også utgjør et faglig fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som skal ivareta skolens brede mandat. De skriver videre at lærerne i tillegg også inngår i ulike fagfellesskap som gir en felles identitet på tvers av skoler, for eksempel gjennom å være norsklærere, matematikklærere, kroppsøvingslærere osv.

Høsten 2017 ble ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, vedtatt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir profesjonsfellesskap og skoleutvikling løftet fram som viktige elementer i prinsippene for opplæringen. Det slås fast at lærere og ledere utvikler



faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 18-19). Det påpekes at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, og at det er ledernes oppgave, å tilrettelegge for, og å gi retning til elevenes og lærernes læring. Dette forsterkes ved at det gjøres klart at skolelederne skal lede det pedagogiske og faglige samarbeide mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø, hvor alle skal få brukt sine sterke sider, utvikle seg og oppleve mestring.

Styringsdokumentene har høye krav til utvikling av den pedagogiske praksisen og for skoleledernes rolle for å realisere målene. Opplæringen skal både skal bære preg av mer tverrfaglighet, og samtidig legge til rette for mer dybdelæring. Skolelederne skal sørge for at personalet er et profesjonsfellesskap som utvikler opplæringen sammen. De skal være tydelige faglige og pedagogiske ledere.

Et profesjonsfellesskap anses som noe mer enn at lærerne samarbeider. Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra.

Lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:

- føler et felles ansvar for alle elevenes læring
  - er opptatt av å dokumentere læringsresultater
  - arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres
  - planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen
  - Deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull.
- (St.mld. 21, 2016-2017, s. 26)

Profesjonsfellesskap må ha retning og styring. Skolens ledelse, med rektor i spissen er ansvarlig for å lede arbeidet. Stortingsmelding 21, (2016-2017) sier at nest etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring. Jeg tenker at det peker mot at det er viktig at skoleledere makter og våger å ta det ansvaret de har til å gi skolen en felles retning. Lærere har tidligere vært vant til å få lov til å lukke døra og drive sin praksis i fred. Dette har endret seg mye de siste årene, noe jeg tenker at kommer av at det politisk har blitt stilt store krav også til skoleeier som i sin tur er tettere på rektorene.

#### 2.1.4. Miljøarbeidernes plass i arbeidsfellesskapet

Utdanning.no/yrkesbeskrivelse, skriver på sine sider at miljøarbeidere jobber med å få mennesker i ulike situasjoner til å trives gjennom en aktiv og inkluderende hverdag. De skriver at det finnes ingen offisiell utdanning som gir tittelen miljøarbeider, men at det er vanlig å ha fagbrev. Mine informanter som jobber som miljøarbeidere har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidere. En barne- og ungdomsarbeidere jobber med pedagogiske tilbud for barn og ungdom. Utdannelse er to år på videregående, deretter opplæring i bedrift.

Utdanning.no beskriver at vanlige arbeidsoppgaver for en barne- og ungdomsarbeidere er å hjelpe barn med å få en sosial utvikling gjennom kommunikasjon, samspill, fellesskap, lek, utforsking og læring. De skal veilede barn og unge til å ta ansvar for sitt eget liv, planlegge og gjennomføre aktiviteter, og være gode rollemodeller for barn og unge. De har gjennom sin utdanning kunnskap om barns medbestemmelse og samarbeide med hjemmet

Det er ikke definert som en profesjon, men de har altså en utdanning som gir en spesifikk formell kompetanse når det gjelder hvordan vi skal møte elever som utfordrer oss atferdsmessig. Dette er en kompetanse som er verdifull for alle som jobber i skolen. I denne oppgaven velger jeg å behandle lærere og miljøarbeidere likt, da de står i de tilnærmet de samme utfordringene når det kommer til å bli utsatt for vold og krenkelser.

Det betyr ikke at jeg ikke ser at miljøarbeidere og lærere har forskjellige roller i skolen. De har forskjellige arbeidstidsordninger, forskjellige oppdrag og forskjellige mandat i forhold til elevene. Der jeg ser dette i materialet mitt (empirien) er når lærerne og miljøarbeiderne snakker om samarbeid, og ved at lærerne snakker mer om konflikten mellom å ta seg av eleven som utagerer og å ta seg av klassen som helhet.

## 2.2 Aktuelle lover

På skolen er det, litt forenklet, to grupper som skal ha dekket sitt behov for å ha det trygt, godt og helsebringende. De ansatte og elevene våre. De ansattes rettigheter finner man i arbeidsmiljøloven, mens elevenes er beskrevet i opplæringsloven. I tillegg er Læreplanverket en forskrift som er styrende.

### 2.2.1 Arbeidsmiljøloven

Lovens formål er «å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet». (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 1-1).

Arbeidsmiljøloven setter også generelle krav til arbeidsmiljøet. Dette er beskrevet i § 4-1: «Arbeidsmiljøet i virksomheten skal være fullt forsvarlig ut fra en enkeltvis og samlet vurdering av faktorer i arbeidsmiljøet som kan innvirke på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd. Standarden for sikkerhet, helse og arbeidsmiljø skal til enhver tid utvikles og forbedres i samsvar med utviklingen i samfunnet».

I min oppgave skriver jeg om lærere om miljøarbeidere som opplever å ha en utfordrende arbeidssituasjon. Lovverket har ambisiøse krav til arbeidsmiljøet som det kan være relevant å ha med seg når deres arbeidssituasjon skal belyses. Dette handler først og fremst om forsvarlighet og om arbeidssituasjonen er helsefremmende.

Jeg tenker at både elever og ansatte skal ha en krenkefri hverdag, der en utvikler gjensidige verdighet og respekt. De ansatte har sine rettigheter nedfelt i arbeidsmiljøloven, mens elevene har sine rettigheter nedfelt i opplæringsloven.

### 2.2.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven § 9 A-2. Retten til et trygt og godt skolemiljø, sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. 1.august 2017 ble opplæringslovens kapittel 9A endret. Formålet var å styrke rettighetene til elever som blir utsatt for mobbing. Det nye regelverket sier klart at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring og det skal være nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Gjennom denne styrkingen presiseres det at det er elevens subjektive opplevelse av ikke å ha det trygt og godt som utløser aktivitetsplikten.

Opplæringsloven § 9a- 4 gir krav til hva skolene skal gjøre; skolen skal følge med, gripe inn, varsle, undersøke, og sette inn tiltak. Dette gjelder for alle som arbeider på skolen. Ikke bare

lærere og miljøarbeidere. Det foreligger en skjerpet plikt for skolen hvis det er snakk om ansatte som krenker elever, jf. § 9a - 5.

Min opplevelse på egen skole er at kvaliteten på det arbeidet som gjøres i skolen når vi får mistanke om at en elev ikke har det trygt og godt har økt. Blant annet har vi blitt mer oppmerksomme på elever som utøver vold i skolen er omtalt som ekstra sårbare. Dette er elever som av en eller annen grunn har det vanskelig i møtet med skolen, og lar det gå ut over sine omgivelser. Det handler om å ha to tanker i hodet på en gang. Samtidig som vi skal beskytte omgivelsene må vi være våkne for om disse elevene blir utsatt for noe, på fritiden eller på skolen, som gjør at de ikke har det trygt og godt. Regelverket er blitt tydelig på hvilke forpliktelser vi har. Vi må dokumentere både hvilke undersøkelser vi setter i gang, hvordan vi har vurdert hva som er barnets beste, og hva som gjøres for å møte aktivitetsplikten. Vi lager en aktivitetsplan som sier hva som er problemet, hvilke tiltak vi skal sette inn, når tiltakene skal gjennomføres, hvem som har ansvar for å gjennomføre disse og når vi skal evaluere. Dersom foresatte eller eleven selv ikke er fornøyde med skolens håndtering av saken kan de ta kontakt med Statsforvalteren, som er første instans. Saken skal først ha blitt tatt opp med rektor, og skolen skal ha hatt en uke på seg til å sette i gang undersøkelser for å finne ut hva som er utfordringen, og ha satt i gang arbeidet med å utforme en aktivitetsplan.

### 2.2.3 Læreplanverket

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og emneplaner i fag. Disse skal styre innholdet i opplæringen, da dette er forskrifter til opplæringsloven.

Den overordnede delen av læreplanverket er den delen som er mest interessant i denne sammenheng. Den beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Overordnet del tydeliggjør skolens ansvar for danning og for utvikling av kompetanse, og skal ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Den består av tre deler:

1. *Opplæringens verdigrunnlag*. Her beskrives at skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringsloven:
  - Menneskeverdet
  - Identitet og kulturelt mangfold
  - Kritisk tenkning og etisk bevissthet

- Skaperglede, engasjement og utforskertrang
- Respekt for naturen og miljøbevissthet
- Demokrati og medvirkning.

2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning.* Disse omfatter et bredt spekter av oppgaver som de ansatte i skolen skal favne.

- Sosial læring og utvikling skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolen regi.
- Elevene skal utvikle kompetanse i fagene i henhold til Fagfornyelsens nye definisjon på kompetanse:
  - Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.
- De grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter skal inn i alle fag.
- Elevene skal lære å lære.
- Tverrfaglige temaer skal inngå der de er en sentral del av det faglige innholdet.
  - Folkehelse og livsmestring
  - Demokrati og medborgerskap
  - Bærekraftig utvikling

3. *Prinsipper for skolens praksis.* «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling».(Udir.no)

- Et inkluderende læringsmiljø
- Undervisning og tilpasset opplæring
- Samarbeid mellom hjem og skole
- Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv
- Profesjonsfelleskap og skoleutvikling

## 2.3 Tidligere forskning

Høgskolelektor Børge Skåland ved Høgskolen i Oslo og Akershus har intervjuet lærere som er utsatt for vold og trusler fra elever. Skåland((2016) finner at det er tabu å snakke om det i skolehverdagen når slike ting skjer. Både overfor rektor og kollegaer. Skåland (2016) sier at lærerne som har opplevd vold og trusler fra elever, må til utenforstående aktører for å finne støtte. Han ser at for mange har fastlege, politi eller advokat vært de som har støttet dem mest.

Skåland (2016) sier at lærerne forteller at det ligger i læreryrket at du skal ha kontroll i skolehverdagen. Da tilhører du lærerklubben. Hvis du bryter med denne normen, vil du oppleve avvisning i stedet for støtte. Forteller du om det som er skjedd, risikerer du å bli merket. Synliggjør en lærer frykt, blir vedkommende sett på som inkompetent.

## 2.4 Utbredelse

I sin artikkel «Lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem» viser Børge Skåland til levekårsundersøkelsen (Statistisk sentralbyrå, 2014), som oppgir at 9 prosent av lærere i grunnskolen de siste 12 månedene har blitt truet av elever, det samme gjelder for 3 prosent av lærerne i videregående. Fra 2009 til 2014 skriver Skåland at der ikke var noen økning.

Norsk Respons utførte i 2005 og igjen i 2017 en undersøkelse for Utdanningsforbundet. «Trusler og vold. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er grunnskolelærere». Denne hadde som formål å kartlegge omfanget av trusler og vold i grunnskolen, og utviklingen de siste fem årene. Her fant de at tilfeller av trusler og vold mot lærere hadde mer enn fordoblet seg og at det er flest tilfeller av trusler og vold mot lærere på barnetrinnet

52 % av lærerne i barneskolen oppgir i 2017 at de de minst en gang i løpet av de siste fem årene har blitt utsatt for trusler, som de oppfattet som ubehagelige, fra elever. Hele 51 % av lærerne i barneskolen og 19 % av lærerne i ungdomsskolen har opplevd fysisk vold fra elever en eller flere ganger i løpet av de siste fem årene.

Respons Analyse gjennomførte i 2017 en undersøkelse på vegne av Utdanningsforbundet for å kartlegge lærernes arbeidsmiljø. De ønsket her å gå i dybden på erfaringer med trusler, vold

og trakassering. 977 personer deltok i undersøkelsen. 35 prosent av barneskolelærerne i undersøkelsen forteller at de har vært utsatt for vold det siste året, mot syv på ungdomstrinnet og bare en prosent på videregående. Totalen er på 19 prosent. I 99 prosent av tilfellene er det enkeltelever som står for volden.

Også når det gjelder trusler og trakassering er tendensen den samme, selv om forskjellene er mindre. På barnetrinnet forteller 36 prosent av lærerne i undersøkelsen at de har vært utsatt for trusler/trakassering det siste året, mot 29 på ungdomstrinnet og 16 prosent på videregående. Totalen er på 29 prosent. I 84 prosent av tilfellene er det enkeltelever som står for truslene/trakasseringen, mens foreldre/foresatte står for 12 prosent (på barne- og ungdomstrinnet) (Vik & Heimsæter, 2019).

I følge Arbeidstilsynets erfaringsrapport(2019) Er det årlige tallet for rapporterte volds- og trusselhendelser mot lærere og øvrige arbeidstakere i skolen tredoblet siden 2015. Bare fra 2016 til 2017 økte antallet med 63 %. Elever i alderen 6-12 år er rapportert flest ganger. Dette viser Utdanningsetaten i Oslo i sin årsrapport om vold og trusler i Osloskolen 7. mai 2018.

Erfaringsrapporten viser også at det ved nær 9 av 10 skoler (87 %) ble påvist brudd knyttet til kartlegging, risikovurdering, plan og tiltak for så langt det er mulig å beskytte arbeidstakerne mot vold og trusler om vold. (Arbeidstilsynet, 2019). Disse skolene kunne ikke dokumentere at det er gjennomført en kartlegging og risikovurdering med tilhørende handlingsplan som er i tråd med de nye forskriftsbestemmelsene om vold og trusler som trådte i kraft 1.januar 2017. Tiltak som var satt i verk var ikke gjort på bakgrunn av kartlegging og risikovurdering, men fremsto som mer eller mindre tilfeldige og ofte relatert til enkeltelever. De hadde ikke fokus på arbeidsmiljøet.

## 2.5 Begreper

### 2.5.1 Vold

En mye brukt definisjon er Per Isdals. Også brukt av Stiftelsen Alternativ til Vold. "Vold er 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 slutte å gjøre noe den vil" (Isdal, funnet hos Stiftelsen Alternativ til Vold).

Arbeidstilsynet bruker denne definisjonen: «Vold og trusler er alle fysiske og verbale angrep på en arbeidstaker som innebærer en trussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære».

Jeg bruker Arbeidstilsynets definisjoner på vold i denne oppgaven. De definerer vold sånn på sine nettsider:

**Vold:** er enhver handling som har til hensikt å føre til fysisk eller psykisk skade på en person. Det kan også defineres som vold når arbeidstakere opplever utagerende handlinger hvor det utøves stort skadeverk på inventar og utstyr.

Vold og trusler kan blant annet dreie seg om:

**Fysisk vold** – som primært gir skade på kroppen. Det kan også oppstå psykiske skader som følge av å bli utsatt for fysisk vold.

Jeg har bevisst valgt å «tone ned» fokuset på den fysiske volden, og konsentrere meg om konsekvensene av den psykiske volden i skolen selv om elever som tyr til psykisk vold også kan bruke fysisk vold. Arbeidstilsynet definerer psykisk vold sånn:

**Psykisk vold** – trusler og truende atferd som både kan uttrykkes verbalt, gjennom kroppsspråk og ved skade på materiell. Formålet med dette er å skape psykisk ubehag, frykt, engstelse og/eller usikkerhet.

Jeg har valgt å bruke begrepet psykisk vold når jeg beskriver det ansatte i skolen kan oppleve av verbale angrep fra elever. Det har jeg fått en del reaksjoner på, både blant mine medstudenter, fra min gode sykepleiervenninne og også fra min veileder. Blant de av mine medstudenter som var til stede første gang jeg presenterte problemstillingen ble det pausediskusjonen. «Kan man bruke begrepet når man snakker om barn som krenker voksne?» Meningene var sterke, både for og imot. Min gode venninne, sykepleieren, var veldig tydelig på at «nei, å bruke begrepet psykisk vold er for sterkt». Hun argumenterte med at dette er barn, de vet ikke hva de gjør. Min veileder var spørrende til om det var passende og ba meg revurdere om jeg ville bruke dette begrepet.



Skåland (2020) forteller at han har snakket med lærere og førskolelærere som forteller at de vegrer seg for å betegne spark, biting, slag og ukvemsord fra barn som vold. Han påpeker videre at dette kan gjøre det vanskelig å bearbeide de følelsesuttrykk som rammer dem etter slike krenkelser. Vi ser også eksempler på at skoleledere og skoleeiere ønsker at retorikken rundt vold fra elever mot ansatte i skolen skal være dempende. Utdanningsforbundet forteller på sine sider at i Oslo har erfarne lærere og rektorer fortalt om nødvendigheten av å dysse ned voldsepisoder for å bevare skolens omdømme. Under Saers-saken i tingretten fortalte hovedverneombudet i Utdanningsetaten at ordet «vold» helst ikke skulle brukes i etaten. Jeg tenker ikke at det nødvendigvis er feil å dysse ting ned, det kan det være gode grunner for. Blant annet så er det viktig at foresatte ikke skal bekymre seg unødige for om det er trygt å sende barnet sitt på skolen. Likevel mener jeg det er viktig at retorikken heller ikke er med på å bagatellisere det ansatte i skolen blir utsatt for når det er det vi setter fokus på.. Vi skal ha et reflektert forhold til når og i hvilken sammenheng vi bruker ordet, da det er et ord som er «ladet». I denne oppgaven tenker jeg likevel at det er rett å «kalle en spade for en spade», og tørre å bruke ordet vold.

Jeg valgte som følge av skepsisen jeg møtte å starte alle intervjuene med å spørre mine informanter hva de tenkte om dette. «jeg har valgt å bruke begrepet psykisk vold i problemstillingen min. Dette har jeg fått noen reaksjoner på at kan være et for sterkt uttrykk for hva lærere og miljøarbeidere blir utsatt for fra barn i klasserommet. Hva tenker du om det?» Svarene jeg fikk var helt klare, alle mente at det var et begrep som kunne beskrive det de følte seg utsatt for: «*Det kan du trygt kalle det!*»(I,5). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet psykisk vold og begrepet krenkelser når jeg omtaler det elever utsetter de ansatte for av seksualisert språkbruk, kallenavn, negative beskrivelser av utseende og måte å gjøre ting på og andre ting de gjør for å lage støy og ubehag.

### 2.5.2 Krenkelser

Jeg ba alle mine informanter om å fortelle hvordan de vil beskrive at et utsagn er krenkende. De definerer en krenkelse som at du blir utsatt for noe som du kjenner at ikke er greit. Du blir krenket når noen angriper deg personlig og går over streken for det de vet, eller forventes å vite, at er sårende: «*Noen sier noe som treffer liksom*»(I,3). Alle er enige om at å være krenket best beskrives som en følelse. Det som går igjen når de skal definere en krenkelse er at det er personlig og individuelt om du vil reagere på det. De beskriver det som at noen sier noe som

de føler, inni seg, at er ment å såre og som treffer. Informant 8 beskriver det sånn: «*Det er veldig personlig... du kjenner det! Det er bevisst, ute etter å såre liksom*». To personer vil ikke nødvendigvis føle seg krenket av samme utsagn, da informantene beskriver at elever som krenker sier forskjellige ting til forskjellige voksne. De sier det de tror er mest sårende. Informantene beskriver det som personangrep. De er også enige om at du ikke er i tvil når du blir utsatt for noe som er krenkende: «*Du kjenner det*»(I,2). Jeg legger informantenes definisjon av krenkelse til grunn når jeg bruker begrepet.

### 2.5.3 Stress, utbrenthet og jobbengasjement

Maslach og Leiter (2008) sier at det er viktig å se på sammenhengen mellom utbrenthet og jobbstress på den ene siden og det de kaller jobbengasjement på den andre. Jobbengasjement defineres av Richardsen og Martinussen (2008) som en arbeidsrelatert tilstand som er positiv og tilfredsstillende og som består av entusiasme og selvopplevd mestring. Autonomi i form av kontroll over tidsbruk og arbeidsmetoder, sosial støtte og positive tilbakemeldinger er ressursene som er funnet å ha størst betydning for jobbengasjement og arbeidsglede. (Richardsen og Martinussen, 2008).

Forskning i flere kulturer tyder på at lærerne tilhører en av de yrkesgruppene som opplever sterkest jobbrelatert stress og utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik, 2009) Når vi diskuterer jobbnærvær blant ansatte i skolen som opplever å bli krenket av elever er det derfor relevant å se på begrepene *stress og utbrenthet*.

Informantene mine forteller om belastninger som følge av kontakt med sine elever. Flere av dem bruker ordene stress, stressende og stressfullt når de beskriver hva de opplever og hva det gjør med dem. På sine nettsider definerer Arbeidstilsynet stress som noe arbeidstakere opplever når det stilles større krav og forventninger i jobben enn det de er i stand til å takle, mestre eller kontrollere (Arbeidstilsynet.no/stress). De viser til at stressreaksjoner er kroppens alarmberedskap, noe som oppstår når vi er utsatt for utfordrende eller overbelastende situasjoner. Dette kan for eksempel være når det skjer noe uventet, eller vi blir stilt overfor store krav og forventninger over tid. Videre sier Arbeidstilsynet at arbeidstakere som opplever stress over lengre tid kan utvikle alvorlige fysiske og psykiske helseproblemer.

Grunnene til stress kan være økt arbeidsmengde, elever med atferdsvansker, utfordringer i foresatte-lærer relasjonen, samarbeidsproblemer med kolleger, mangel på støtte fra leder og mangel på autonomi (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Arbeidstilsynet lister opp flere faktorer som kan innebære en risiko for arbeidsrelatert stress:

- for lange arbeidsdager over tid
- ubalanse mellom oppgaver og ressurser, ved for eksempel for stor arbeidsbelastning, for høy jobbintensitet eller for korte tidsfrister
- motstridende krav
- mangel på tydelighet med hensyn til arbeidstakerens rolle
- ineffektiv kommunikasjon
- organisatoriske endringer, særlig dersom de håndteres på en dårlig måte

Arbeidstilsynet sier videre at andre risikofaktorer er at arbeidsrelatert stress også kan oppstå som følge av problemer i relasjonene med andre, for eksempel i situasjoner med:

- manglende støtte fra ledelsen eller kolleger
- dårlige mellommenneskelige forhold, for eksempel konflikter
- trakassering
- vold, trusler og uheldige belastninger som en følge av kontakt med andre, som kunder, klienter, pasienter, brukere etc.

Richardsen og Martinussen (2008) sier at begrepet utbrenthet referer til en tilstand av overveldende følelsesmessig og fysisk belastning som karakteriseres av negative følelser og holdninger og distansering fra klienter eller elever. I tillegg vil den som er utbrent ofte ha en negativ vurdering av egen prestasjon, følelse av ineffektivitet og lavere jobbrelatert selvfølelse.

## 2.6 Politiske signaler

### 2.6.1 Ledelse

De senere årene har fokuset blitt rettet mot rektor som skolens leder. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring», hvor læreplanreformen «Kunnskapsløftet» ble lansert, framhevet utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet skoleledernes avgjørende rolle

for gode resultater i skolen. Det ble nå signalisert at skolelederne skulle stå til ansvar for kvaliteten på undervisningen og for læringsutbytte til elevene.

Viktigheten av å bedre skoleledernes kompetanse trekkes også frem i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» hvor rektors rolle som faglig og pedagogisk leder framheves. Rektor og skoleledelsen skal lede det pedagogiske arbeidet, sette mål og visjoner, vurdere skolens praksis og resultater, utvikle lokale læreplaner og undervisningspraksis og bruke lærernes kompetanse på en god måte. I Stortingsmeldingen ble det også skissert opp rammer for innholdet i en ny skolelederutdanning. Den nye rektorutdanningen kom i gang i 2009.

I stortingsmelding nr.21(2016-2017) sier de at skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det må skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap.

## 2.7 Teori

### 2.7.1 Ledelse

Rektors rolle er regulert i Opplæringsloven paragraf 9-1. Her slås det fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Denne rollen kan være en utfordring i norsk skole som tradisjonelt har svake tradisjoner for ledelse. Den enkelte lærers autonomi står fortsatt sterkt. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i lærernes arbeid.( Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011). Loven operasjonaliserer heller ikke hva innholdet i faglig, pedagogisk og administrativ ledelse er og hvordan det skal utøves.

At ledelse er et komplekst fenomen, viser seg i mangfoldet av ledelsesteorier. (Stogdill, 1974). Ifølge Karp (2014, s.221) finnes det over 350 ulike definisjoner på ledelse i faglitteraturen. Mange av definisjonene ser ledelse som en form for påvirkning mot bestemte mål. Dette er også sentralt i Jacobsen og Thorsvik(2013) sin definisjon som definerer ledelse som en atferd som utøves med den hensikt å påvirke menneskers tenkning, holdning og atferd. I en organisasjon som skolen er leders ansvar å få ansatte til arbeide for å realisere bestemte mål, motivere dem til å yte mer, samt å skape trivsel i arbeidet. (Jacobsen og Thorsvik 2013, s.416). I denne sammenheng vil jeg fokusere på at rektors ansvar for å lede de ansatte mot å nå målene i opplæringslovens formålsparagraf, overordna del av læreplanen og de faglige målene i læreplanen også betyr at rektor har ansvar for at ansatte som utsettes for

belastninger i arbeidet sitt får den støtten de trenger for å kunne utøve arbeidet sitt på en god måte. I likhet med elevene må også lærere og miljøarbeidere ha et godt, helsebringende arbeidsmiljø for å være i stand til å nå ambisiøse mål for skolen.

Ledelse har fått mye oppmerksomhet de siste årene også når det gjelder rektors rolle som skolens leder. Jeg vil nedenfor si noe om tradisjoner og diskurser som har preget ledelse i skolen. Jeg vil behandle teori om transformasjonsledelse og distribuert ledelse særskilt, da dette er teori jeg vil anvende for å belyse mine forskningsdata.

Transformasjonsledelse ses gjerne på som en kontrast til den såkalte transaksjonsledelse. Jeg vil derfor kort også si litt om transaksjonsledelse.

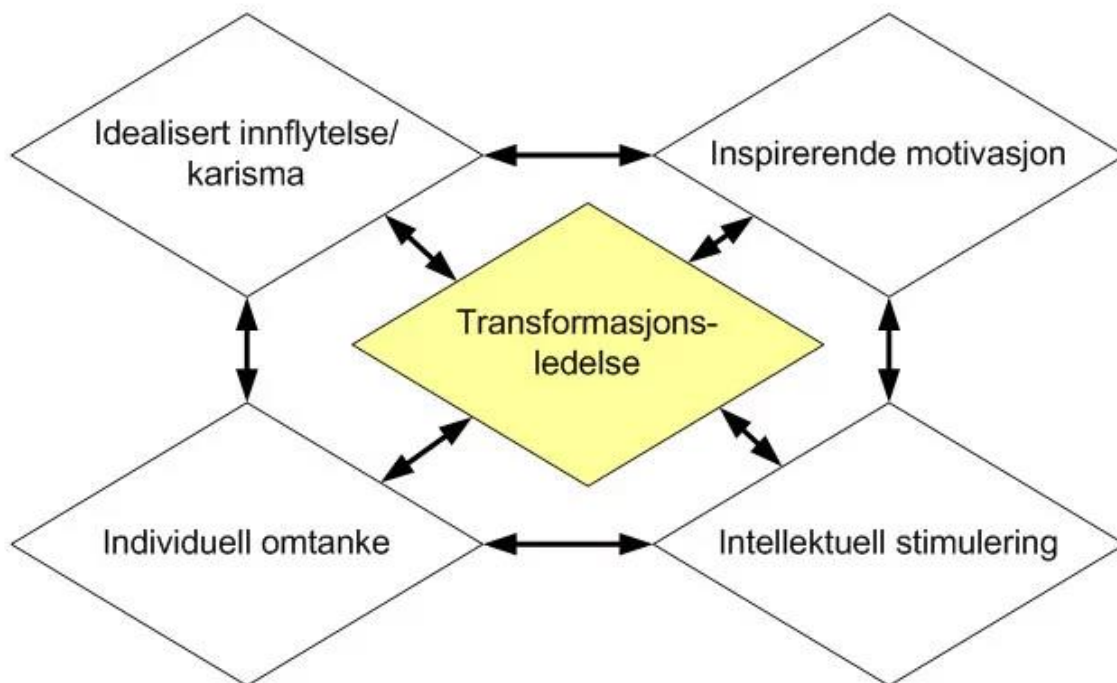
## Transaksjonsledelse

Lai (2017) sier Transaksjonsledelse bygger på antagelsen om at medarbeidere gjør det de får betalt for, hverken mer eller mindre. Yammarino, Spangler & Bass(1993) sier at transaksjonslederen ser de ansattes behov og ønsker og gjør det klart for disse hvordan behovene og ønskene vil bli møtt, i bytte for å følge leders vedtak. Transaksjonsledere anerkjenner altså hva de ansatte trenger og ønsker, og forteller dem hvordan behovene og ønskene vil bli tilfredsstilt når de sørger for å oppnå ledernes mål og krav. Derfor sier Lai (2017) at såkalte incentivprogrammer og kompensasjonsordninger ofte er sentrale for transaksjonsledere. Rektor må altså finne ut hva de ansatte ønsker seg og tilby dette i bytte for lojalitet og arbeidsinnsats. Winkler (2010) viser til at for rektor handler teorien om transaksjonsledelse om å forstå hvordan ulike belønningsmekanismer fungerer hos lærere, og benytte seg av de belønningsmekanismer som får lærere til å yte i henhold til de mål som er satt opp.

## Transformasjonsledelse

Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) skriver at transformasjonsledelse en teori som har som utgangspunkt at rasjonell kunnskap ikke er tilstrekkelig for å oppnå de ønskede resultater. Det er også viktig at en leder klarer å skape tillit, beundring, lojalitet og respekt fra sine medarbeidere. Dette skaper et klima for organisasjonsendring og, i skolen, elevlæring.

Transformasjonsledelse kjennetegnes av at en leder evner å motivere, engasjere, begeistre og inspirere de ansatte til å oppnå endring. Møller (2006) sier at transformativ ledelse finner sted når de som leder og de som følger flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling.



*Figur 1 Transformational Leadership and Performance*

Modellen ovenfor ble introdusert av Burns (1978) og House (1977) og senere utvidet av Bass (1985, 1990). Den viser i følge artikkelen «Transformational Leadership and Performance» hvordan et forhøyet motivasjonsnivå henger sammen med tre konseptuelle og empirisk avledede faktorer. Artikkelen beskriver de tre faktorene sånn:

1. Idealisert innflytelse/ karisma.

Transformasjonsledere er karismatiske og inspirerende. De evner å begeistre.

«Charismatic leaders have great referent power and influence, inspire loyalty to the organization, command respect, and have a high degree of trust and confidence in them».

(Yammarino, et. al. 1993, s.85)

2. Individuell omtanke.

Lederen er oppmerksom på individuelle forskjeller i de ansattes behov. Lederen setter forskjellige mål og gir forskjellige oppgaver til forskjellige ansatte ikke bare for å

tilfredsstillende den ansattes ønsker, men også for at den ansatte skal få utvikle sine evner til et høyere nivå. Individuell omtanke er en metode for å kommunisere informasjon til den ansatte der coaching og veiledning er viktige faktorer.

«It provides for continuous follow-up and feedback and, perhaps more importantly, links an individual's current needs to the organization's mission and elevates those needs when it is appropriate to do so. (Bass, 1985, 1990; Bass & Avolio, 1989. Funnet i Yammarino, et. al. 1993, s.85)

### 3. Intellektuell stimuli

En transformasjonsleder vekker de ansattes bevissthet om sine egne tanker og forestillinger. Hun eller han anerkjenner de ansattes verdier og overbevisninger. Lederen er villig til og i stand til å vise de ansatte nye måter å se på gamle metoder på. Ifølge teorien om transformasjonsledelse er sentrale prosesser for en leder; at man gir individuell oppfølging av lærerne, at lederen stimulerer lærerne til større grad av kreativitet og nytenkning, at man motiverer de ansatte og skaper høye forventninger, samt at en leder utvikler en visjon for skolen som ansatte tror på og slutter seg til, og som gir grunnlag for tillit og respekt (Robinson et. al. 2009, s. 85).

### 4. Inspirerende motivasjon

Dette punktet handler om lederens evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger sånn at han eller hun inspirerer medarbeiderne til å yte sitt beste.

## Distribuert ledelse

I følge Spillane (2006) er distribuert ledelse først og fremst en ledelsespraksis. Spillane (2006) hevder at all ledelse i sin natur er distribuert. Han sier at heller enn å se på ledelsespraksis som et produkt av leders kunnskaper og ferdigheter så definerer distribuert ledelse interaksjonen mellom menneskene og situasjonen. (Spillane, 2006 s.144). Spillane (2006) mener at en lang tradisjon av fortellinger om enkeltmennesker i lederroller, som gjennom sine personlige egenskaper har utøvd ledelse på en måte som har gitt gode resultater er problematisk på minst to måter. For det første er det ingen rektor som alene leder en skole til å bli fortreffelig. For det andre mener han at disse fortellingene dveler for mye ved hva disse lederne gjør, og ikke hvordan og hvorfor de gjør det.

Skolen kan sies å ha mange ledere. I tillegg til rektor og inspektører eller avdelingsleder som har formelt lederansvar, har også lærerne, både som individ eller gruppe ansvar for mange lederoppgaver i skolen. Det kan f.eks. være teamlærere som har ansvar for oppgaver innen pedagogisk utvikling ved at de først deltar i skolens ressursteam for så å lede sitt team i pedagogisk utviklingstid. I grunnskolen kan dette for også være representanter for foreldre som leder for FAU og klassekontakt for en klasse.

Jeg viste tidligere til Jacobsen og Thorsvik (2013) sin definisjon som definerer ledelse som en atferd som utøves med den hensikt å påvirke menneskers tenkning, holdning og atferd.

Halvorsen (2012) skriver i sitt kapittel i boka «Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling» at hvis vi forstår ledelse som påvirkning av andre slik at de gjennom sine handlinger fremmer – eller hemmer – skolens kjernevirksomhet, er alle potensielle ledere. Videre påpeker han at det gir alle et ansvar for utvikling av skolesamfunnet som det ikke går an å fraskrive seg. Selv om det er så mye brukt at det kanskje kan oppleves som utslitt tenker jeg at det er fristende å trekke frem det gamle ordtaket som sier at det trengs en hel landsby for å oppdra et barn. Det gir i sin ytterste konsekvens ansvar for elevens danning og utdanning både til alle ansatte, sentral og lokal ledelse, lærere, miljøarbeidere, renholdere og vaktmester, samt foresatte, næringslivet. Når ledelse blir distribuert reduseres avhengigheten av enkeltpersoners genialitet. Det gir oss et potensial til å utnytte lærerkollegiets kollektive kompetanse på en helt annen måte enn troen på «tydelig ledelse» utøvd av enkeltpersoner som vi finner i en del norske styringsdokumenter av ny dato (Halvorsen, 2012).

Hvor mye ledelse er distribuert mellom ulike ledere er avhengig av funksjoner og rutiner, undervisningsfag, type skole og skolestørrelse. Det kan også være avgjørende hvor langt skolen har kommet i utviklingen av skolens lederteam (Spillane, 2006). Dette ser jeg et eksempel på ved min skole. Vi etablerte et innsatsteam som skal ha kompetanse på å støtte og veilede lærernes arbeid med å lage aktivitetsplaner for elever som vi vurderer at ikke har det trygt og godt på skolen. I starten var det et team der rektor og inspektør «dro lasset». Etter at teamet har møts en gang i uka i en periode og diskutert og håndtert saker, opplever vi at alle medlemmer av teamet har like høy kompetanse på dette og veileder lærerne likeverdig. Målet er at alle lærere skal utvikle så høy kompetanse at de bruker teamet som refleksjonspartnere, ikke rene veiledere.



### 2.7.2 Bakkebyråkrati

Bakkebyråkrater defineres som offentlig tilsatte som, som en del av arbeidsoppgavene sine, samhandler direkte med borgerne, og som har en stor grad av skjønn i utformingen av arbeidet. Det betyr at offentlig tilsatte er å anse som bakkebyråkrater.

Nyborg (2012) sier i sin artikkel «Takk til byråkratene» at den som tror byråkratiet bare driver med papirflytting og regelrytteri, har gått glipp av noe viktig. Hun viser til at det riktignok er politikerne vedtar lover og regler, men at det er byråkratene som sørger for at de virker. Det er bakkebyråkratene som setter politikken ut i livet, eller som heller bruker sin makt og mulighet til å sabotere politikken. *“However closely controlled and supervised, the essence of all work is that it involves some degree of discretion. Wherever work is delegated, the delegating person loses some control”*. (Hupe & Hill. 2007 s.281).

Michael Lipsky bruker begrepet bakkebyråkrater om arbeidere som har direkte kontakt med brukere og har et betydelig skjønnsmessig handlingsrom i utførelsen av arbeidet. Politi, leger, sykepleiere og lærere for å nevne noen. (Lipsky, M. 1980, s.3). Han sier også at bakkebyråkratene forholder seg til et komplekst bilde av hva som er måloppnåelse. Det er et stort rom for individuelle valg, spesielt fordi målene kan være tvetydige og ikke alltid er tydelig uttalt. Dette gjør seg også gjeldende i skolen, der både opplæringsloven, læreplanverket og politiske styringsdokumenter har ambisiøse mål for elevens læring både faglig og sosialt, men der det til syvende og sist er de ansatte i skolen som må ta vurderingene. Hva er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Hva er til barnet beste? Når har eleven realisert sitt potensiale for læring?

Lipsky (1980, s.15) beskriver at bakkebyråkratene har stor grad av skjønnsutøvelse i sitt arbeide, samtidig som de opplever å arbeide under et komplisert og til tider utydelig regelverk. Han sier at det er lett å tenke at vi må eliminere bakkebyråkratens skjønn, men at det er to grunner til at det ikke lar seg gjøre. For det første arbeider de ofte i situasjoner for kompliserte til å redusere til et forhåndsdefinert format. Han viser til at politimenn ikke kan bære med seg instruksjonen for hvordan de skal gripe inn ovenfor fiendtlige borgere. *«Indeed, they would probably not go out on the street if such instructions were promulgated, or they would refuse to intervene in potentially dangerous situations»* (Lipsky, 1980. s.15). For det andre arbeider bakkebyråkraten i situasjoner som ofte krever en respons på den menneskelige

dimensjonen i en situasjon. «*They have discretions because the accepted definitions of their tasks call for sensitive observation and judgement*» (Lipsky 1980, s.15)

Lærerne og miljøarbeiderne jeg har intervjuet kan, slik Lipsky (1980) definerer dem, betraktes som bakkebyråkrater. De utøver skjønn i stor grad. De møter elevene sine, ansikt til ansikt hver dag, og har ofte hyppig kontakt med foreldrene.. De må på selvstendig grunnlag ta avgjørelser som angår disse hele tiden. Mange avgjørelser tas på veldig kort tid, noe som gjør det krevende. Lipsky (1980) påpeker at det gjør det ekstra vanskelig at de ofte må arbeide etter vage og ambisiøse mål, noe som gjør at samfunnet rundt får høye forventninger til tjenestenes kvalitet.

Det at de har en stor grad av skjønn i utformingen av arbeidet gir bakkebyråkratene rom for å tilby gode og fleksible tilbud tilpasset den enkelte, men dette gir også mulighet for skjevfordeling og nedprioritering av enkelte elever og foresatte. «*Street-level bureaucrats are also the focus of citizen reactions because their discretions opens up the possibility that they will respond favourably on behalf of people*» (Lipsky. 1980, s.9). Videre viser Lipsky i sin teori til at jo mer uklare målene er, og jo mindre nøyaktig tilbakemelding de ansatte får på sitt arbeid, desto mer er de overlatt til seg selv når de skal utforme arbeidet.

Det er lærerne og miljøarbeiderne som har den daglige kontakten med de som er våre viktigste brukere, elevene. De har også tett kontakt med foresatte. Lipsky (1980) beskriver tre typer byråkrater.

*Den autonome* som balanserer mellom å være opptatt av å gjøre den jobben de er satt til å gjøre i tråd med intensjonen samtidig som de utøver skjønn når det trengs. Dette tenker jeg at er lærere som setter seg inn i lovverket i den grad de opplever at de trenger det, og som prøver å forstå formålet med reglene.

*Den politisk lojale*, er opptatt av å utøve sin gjerning i tråd med vedtatte lover og regler. Jeg opplever det som at den politisk lojale lærer gjerne er den som gjemmer seg bak lover og regler når vanskelige situasjoner oppstår. Det kan gjerne være utfordrende å få disse til å forstå at det er formålstjenlig å møte elever og foresatte med omtanke og forståelse. Jeg ser at foresatte som opplever at de må ta opp vanskelige ting med skolen ikke trenger å bli slått i hodet med lover og regler. De trenger å bli møtt av noen som lytter, tar deres synspunkter og

problemer på alvor. Den politisk lojale læreren tenker jeg at man kan stole på at følger regelverket, men de trenger gjerne en påminnelse om at foresatte som er fortvilet, sinte eller urolige ikke bare trenger å få vite hva som er rett og galt. De trenger å bli beroliget på at skolen tar seg av deres barn på en forsvarlig måte både faglig og psykososialt.

*Citizens' advocate* – typen er drevet av en sterk empati med brukerne. Hos oss er dette gjerne elever og foresatte. Vi opplever på min arbeidsplass ofte at disse har utvekslet telefonnummer med de foresatte og har hyppig kontakt, gjerne på ettermiddagstid. Her får de foresatte gjerne være veldig mye med og komme med løsninger og for ledelsen kan det oppleves som at vi blir «den store stygge ulven». Dette har resultert i møter der vi har opplevd at læreren og foreldrene sammen krever tiltak som kan være umulige, ulovlige, eller som vi i ledelsen ikke mener er tilrådelig, å gjennomføre. Dermed fremstår skolen som splittet og det blir ledelsen på den ene siden mot lærerne og de foresatte på den andre. Disse lærerne har jeg erfart at det er viktig å ta møter med før møtene der foresatte er til stede sånn at vi får avklart hva som er skolens holdning til utfordringen.

### 2.7.3 Sense of Coherence

Når rektor skal sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger for lærere og miljøarbeidere på skolen så tenker jeg at det er nyttig å ta et blikk på forskning på forholdet mellom stress, helse og velvære. Teorier om helse bygger enten på patologien, som vektlegger årsaker til sykdom, eller på salutogenese som er en teori om fysisk og psykisk helse som fokuserer på hva som fremmer god helse og gir individer økt mestring og velvære. Innen den salutogene forståelsen har helse med holdningen til livet å gjøre. Holdninger til å takle stress og uventede forhold.

Aaron Antonovsky var en israelsk-amerikansk sosiolog og akademiker, kjent for sin forskning på forholdet mellom stress, helse og velvære. Antonovsky (1923–1994) var opptatt av å finne svar på hvorfor noen mennesker, på tross av stor motgang beholdt god helse, mens andre ikke klarte det. Han intervjuet kvinner som, på tross av traumer fra Holocaust, hadde god livskvalitet og livsmestring. Ut fra dette bygde han opp teorien om salutogenese og viste hvordan ulike motstandsressurser kunne skape ulik holdning til stress og mestring. Han kalte denne holdningen for «Sense of Coherence» vanligvis forkortet, og heretter kalt SOC. SOC

kan forstås som en opplevelse av sammenheng, eller forståelsen av situasjonen det enkelte individ skal håndtere ut fra tre aspekter eller dimensjoner som er i et gjensidig samspill.

Antonovsky er opptatt av at vi ikke opplever utfordringer likt. Hvordan vi opplever det avhenger helt av i hvilken grad vi er i stand til å takle det vi blir utsatt for. «*We are all, always, in the dangerous river of life. The twin question is: How dangerous is our river? How well can we swim*»? (Antonovsky, 1996, s.14)

Antonovsky sier (Antonovsky, 1996, s. 15) at en person med sterk SOC vil

- Ønske, være motivert for å påvirke/håndtere (*meaningfulness*)
- Tro at utfordringen er forstått/ lar seg forklare (*comprehensibility*)
- Tro på at ressursene for å kunne håndtere er tilgjengelige/ utfordringene er overkommelige (*manageability*).

Antonovsky(1996) beskriver at punkt en, *meaningfulness*, handler om at man opplever å være involvert og engasjert i de prosessene som former livet og hverdagen. Det handler også om i hvilken grad man opplever utfordringer som motiverende. *Comprehensibility* handler i følge Antonovsky(1996) om at man opplever det man konfronteres med som kognitivt forståelig, at situasjoner man havner i er forståelige, eller at overraskende situasjoner lar seg forklare. Videre forklarer Antonovsky(1996) at troen på at situasjonen man har havnet i er håndterbar, *manageability*, handler om at man har ressurser, både egne og ytre, til å klare kravene man utsettes for. De generelle mestringsressursene er for eksempel penger, intelligens, selvtillit, sosial støtte og kulturell kapital (Eriksson & Lindström, 2007). Kulturell kapital defineres i Store norske leksikon som: det å ha kunnskap om kulturelle uttrykksformer. Slik kunnskap er en verdifull sosial ressurs som for eksempel viser seg gjennom en evne til å avgi smaksdommer, hvem som har «god» og hvem som har «dårlig» smak, og dermed hvem som skal inkluderes og ekskluderes i sosial omgang.

Antonovsky (1996) sier at de tre komponentene vil høres kjente ut for de som kjenner mestrings teorier, da komponentene har nær relasjon med konsepter som optimisme, viljen til å leve, mestrings evne, lært ressursfullhet, handlekraft og lignende. Videre peker han på at det er den spesielle kombinasjonen av det kognitive, oppførsel og motivasjon som er det unike ved SOC. *Hva* det er som gir en følelse av at det gir mening, *hvilken type* ressurser man anser

som å være et passende redskap, *hvem* som har de ressursene (så lenge de er i hendene på noen som er «på min side» f.eks. Gud eller en god venn), *hvor mye* informasjon man synes at man trenger for å begripe – svaret på dette vil variere stort fra kultur til kultur og fra situasjon til situasjon. Det som betyr noe er at du har livserfaring som leder til en sterk SOC. Dette gir oss i neste omgang mulighet til også å strekke ut en hånd i enhver situasjon og stille de passende ressursene tilgjengelige for den som står i en stressende situasjon. Antonovsky (1996) mener mestringsressursene baseres på erfaring og gjør oss i stand til å takle utfordringer på en hensiktsmessig måte. Menneskers mestringsressurser, ervervet eller lært, er en sentral faktor for opplevelse av helse.

Jeg synes det er spennende at måten man opplever sin virkelighet på kan bidra til mestring, helse og velvære. Spennende at det betyr noe for i hvilken grad det påvirker helse og velvære om man føler at man kan se det som skjer når en elev utsetter oss for krenkelses som noe forståelig, noe vi er motiverte for og ser at vi, med eller uten hjelp kan håndtere.

Lipskys teori om Bakkebyråkratiet sier noe om hvilke utfordringer lærere og miljøarbeidere står i når det gjelder at de må utøve skjønn i arbeidet sitt. Sense of Coherence teorien gir meg teori til å belyse hva den enkelte trenger for å kunne håndtere det, mens teorier om transformasjonsledelse og distribuert ledelse gir meg muligheten for å sette lys på hvordan skolen kan møte utfordringene utagerende elever gir personalet.

### 3. Metode

Kvale og Brinkmann (2015) definerer metode som veien mot målet. Mitt mål i denne studien er å lære mer om hvordan lærere og miljøarbeidere opplever å bli krenket av elever, hvordan de håndterer det og hvordan rektor kan tilrettelegge for å minimere risikoen både for at det skjer og for at noen tar skade av det. Jeg vil her å gjøre rede for min vei mot målet ved å belyse sentrale aspekter av studiens metode.

#### 3.1 Vitenskapelig tilnærming

##### 3.1.1 Forskningsdesign

En fenomenologisk studie innebærer å beskrive personers oppfatning av den opplevde verden omkring et fenomen ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.. Kvale og Brinkmann, (2015, s. 45) viser til at når det er snakk om kvalitativ forskning, så dreier det seg i fenomenologien om å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Her settes fokus på at informantens forståelse av den virkelige virkelighet, er den mennesket oppfatter..

I tråd med fenomenologien forsøker jeg å beskrive det gitte. Hvordan ansatte i skolen opplever det å bli utsatt for krenkelsers fra barn, og hvilke tanker de har om tilrettelegging og oppfølging. I den fenomenologiske tilnærmingen omfatter det å undersøke og beskrive essensen i et fenomen, men det omfatter også fenomenologisk reduksjon. Fenomenologisk reduksjon betyr at jeg som forsker må se bort ifra mine egne forestillinger og forhåndsoppfatninger, og forsøker å beskrive og belyse fenomener på en fordomsfri måte (Kvale og Brinkmann, 2015). I utgangspunktet søker jeg å beskrive et fenomen, men som Bukve (2016) beskriver så er det helt umulig å beskrive uten at jeg har med meg min forhåndsforståelse og mine tolkningsrammer inn i prosjektet. Jeg har en sterk tilknytning til miljøet, så har jeg forsøkt å være bevisst på at jeg må være så objektiv som mulig. Jeg var bevisst på ikke å bli fristet til å fortelle mine egne fortellinger, noe det er lett for å gjøre når fortellingen føles kjent. «*Fenomenologien tar sikte på å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og kun å se på fenomenets vesen gjennom en nærværende anskuelse. Det er derfor viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres*» (Thagaard, 2018, s. 35). Under intervjuene forsøkte jeg å speile informantene, og oppsummere underveis for å sjekke at jeg forstod intervjuobjektene sånn som de ønsket å bli

forstått. Jeg forsøkte også å være bevisst at mitt kroppsspråk skulle være åpent og støttende, men ikke forsterkende eller dempende. Jeg må likevel innrømme at lydopptakene viser at jeg glemte meg ved et par anledninger. For eksempel så forteller en av informantene om en episode som jeg synes å kjenne meg igjen i. Jeg begynner å le, og kommenterer: «*Ja, helt typisk! Det er jo herlig når det skjer, og det gjør det jo alt for ofte*»

Jeg opplevde ofte at fortellingen føltes kjent. Jeg har både opplevd og sett situasjoner som det mine informanter beskriver. Det som var nytt for meg var fokuset på hva jeg som leder må vite om hva dette gjør med den enkelte, og informantens tanker om hva de forventer av leder når de opplever å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser i klasserommet. Mine informanter var nyanserte og reflekterende rundt at de forstår at rammebetingelser er en faktor, men likevel svært tydelige på at de forventer at rektor agerer og at de føler seg sviktet hvis de ikke får hjelp. De mener at ledelsen har en forpliktelse til å **gjøre** noe.

Jeg tenker at jeg hadde kunnskap om hva som skjer, men manglet likevel innsikt i hvordan det bør jobbes med på ledelsesnivå. Informantene mine gav verdifull informasjon som førte til refleksjoner som jeg igjen mener at har gitt meg innsikt i hvordan leder bør håndtere at ansatte utsettes for ubehagelige hendelser på jobb. Jeg tror oppriktig at en rektor/ledelse som evner å ivareta de ansatte, sånn at de er i stand til å møte de utfordringene de får i klasserommet også bidrar til, ikke bare et bedre arbeidsmiljø for de ansatte, men et bedre læringsmiljø for elevene våre.

### 3.1.2 Kvalitativ metode

Det er relativt vanlig å skille mellom to forskjellige forskningsmetoder. Kvantitative og kvalitative. De to metodene er basert på ulik forskningslogikk. Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitativ metode deles gjerne inn i fem kategorier: observasjon, intervju, analyse av audio- og videoopptak, analyse av foreliggende tekster, samt visuelle uttrykksformer og internett (Thagaard, 2018, s. 12). Mitt valg av forskningsmetode ble tatt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Jeg ønsket å belyse subjektive opplevelser av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser på jobb, og betydning dette får for jobbmestring. Thagaard (2018)

sier at intervjuer egner seg til å gi innsikt i personers opplevelser av egen livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer. Jeg valgte altså intervju som metode.

### 3.1.3 Semistrukturert intervju

Thagaard, (2018) viser til at intervju er den mest anvendte metoden innen kvalitativ forskning. Hun peker på at intervjuer gir spesielt godt grunnlag for å få innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Studien min belyser hvordan krenkelser fra elever utfordrer lærere og miljøarbeidere på jobb, og ser på hvordan disse kan ivaretas sånn at de ikke går ut i sykemelding eller slutter, men mestrer hverdagen og blir i skolen. Jeg vurderte det til at kvalitativ metode og intervju ville være godt egnet til å få innsikt i mine intervjuobjektens erfaringer, tanker og følelser innen dette emnet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at semistrukturert intervju ligger nær opp til en samtale, men har et bestemt formål som gjør at den beskrives som profesjonell. Jeg mener at det var et riktig valg av metode da det gav meg muligheten til å snakke med intervjuobjektene mine på en måte som både føltes nær og personlig, men som likevel var styrt av at tema og formål var bestemt på forhånd.

## 3.2 Forberedelser

### 3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg startet med utarbeidelsen av en intervjuguide som jeg bestemte meg for å dele inn i 5 deler. (Vedlegg1). I tråd med det Thagaard (2018) skriver om god oppbygning av intervjuer, startet jeg intervjuet med noen enkle spørsmål om informantens bakgrunn for å lette stemningen. Disse ble lagt i del 1- Hvem er du? Deretter tok jeg for meg litt mer generelle spørsmål i Del 2 – Begrepsforståelse. Her bad jeg om informantens forståelse av begrepet psykisk vold og krenkelse. Nå gikk jeg til Del 3– Din historie hvor jeg ba informantene fortelle om sine erfaringer med elever som utfordrer dem i klasserommet. Videre fokuserte jeg på Del 4 - Risikofaktorer og forebygging. og Del 5 - Oppfølging. Hvilke tanker har intervjuobjektene om hvilken oppfølging de har behov for? For å prøve å sikre god kvalitet, prøvde jeg å stille spørsmål som oppmuntret informanten til å gi konkret og utfyllende beskrivelser rundt temaene intervjuet handlet om. Jeg gikk gjennom noen runder med revidering og redigering, både alene og sammen med veileder. Siste revidering var i etterkant av pilotintervjuet.



### 3.2.2 Forarbeid til intervjuene

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble sammen med informasjonsskriv/samtykkeskjema (Vedlegg 2) sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Her fikk jeg i første omgang svar fra rådgiveren for prosjektet mitt som hadde noen kommentarer og innspill. Han påpekte at prosjektet mitt innhenter helseopplysninger, noe jeg selv ikke hadde reflektert over på forhånd. Han påpekte også at jeg ville spørre om situasjoner/opplevelser som kunne være svært belastende for informantene mine. Han ba meg om å diskutere forskningsetiske spørsmål med veilederen min og å utarbeide en god strategi for hvordan jeg skulle håndtere det dersom en informant ble veldig lei seg.

- Hvordan reagerer du når du merker at en informant viser ubehag under intervjuet?
- Hvilke tiltak iverksetter du slik at informanten vet helt klart at hun/han kan avbryte intervjuet når som helst?

Etter tilbakemelding fra NSD la jeg også inn en innledning der vi diskuterte personvern i forkant av intervjuet. Jeg minnet informantene om at taushetsplikten strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Informantene ble bedt om ikke å identifisere kollegaer som har vært utsatt for vold eller vitne til vold, siden de da ville bli såkalte tredjepersoner som måtte samtykket til å bli omtalt i datamaterialet.

Jeg fikk 15.10.2020 melding om at NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger ville være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den ble gjennomført i tråd med meldeskjemaet. Behandlingen kunne starte.

### 3.2.3 Utvalg

Når utvalget er relativt lite, er det viktig at man anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen eller forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg valgte å anvende et strategisk utvalg i min studie. Strategisk utvalg er basert på at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 54). Siden jeg benyttet en fenomenologisk tilnærming ble det naturlig å velge ut informanter jeg visste hadde erfaringer med temaet jeg ønsket å forske på.

Jeg fant aktuelle informanter ved hjelp av eget jobbnettverk og «snøballmetoden», hvor informanter selv bidro til at jeg kom i kontakt med andre informanter. Jeg snakket først med noen rektorer og inspektører om de hadde ansatte som hadde vært utsatt for krenkelsers fra barn i klasserommet. Disse spurte en lærer eller en miljøarbeider om de kunne få lov til å gi meg navn og telefonnummer. De som sa ja tok jeg kontakt med. Jeg fikk sju informanter etter henvendelsene til skolene. Jeg fikk så kontakt med to informanter ved at mine første informanter fortalte meg at jeg burde snakke med dem.

Det viste seg å være vanskelig å få snakke med de som tok dette tyngst, de som ble langtidssykemeldte eller sluttet som lærer. Jeg gikk noen runder med meg selv og bestemte meg for at det ville være interessant for meg å snakke med de som hadde vært gjennom tøffe perioder men som fortsatt ble i jobben sin. En av disse hadde vært sykemeldt på grunn av dette i perioder, men var tilbake på jobb. Andre hadde stått i det. Det ble veldig spennende for meg å høre hva det var som gjorde at de hadde holdt ut, og hvordan de vil beskrive god oppfølging.

Jeg har snakket med 5 lærere og 4 miljøarbeidere fra 4 forskjellige barneskoler og 1 kombinert barne- og ungdomsskole på Haugalandet. Alle er kvinner. Alle har mer enn 10 års erfaring i yrket. Jeg opplevde at fortellingene jeg ble fortalt var forbausende like. Dette burde kanskje ikke overasket meg, da utvalget er strategisk. Alle informantene er med i studien da de har opplevelser som kvalifiserer til å ha blitt utsatt for det jeg har definert som psykisk vold og krenkelsers. Jeg hadde en «runde med meg selv» på om jeg skulle behandle dette som to grupper, miljøarbeidere og lærere. Jeg fant at likhetstrekkene i det de opplevde var større enn forskjellene. Det tenker jeg at kunne vært annerledes hvis jeg hadde sett på faktorer som ansvarsbyrde, arbeidstidsavtaler og oppfølging av elever og foresatte, men fordi jeg har «isolert» opplevelsen av å bli utsatt for vold og opplevelsen av å bli fulgt godt nok opp så ser jeg at det menneskelige i dette er så likt for disse gruppene at jeg har valgt å behandle informantene mine som ei samlet gruppe.

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg prøvde å legge opp til at intervjuene foregikk i uforstyrrede omgivelser med tanke på kvaliteten på opptaket og informantenes komfort. Når jeg pratet med informantene i forkant av intervjuet sa jeg at det var viktig med ro og så lot jeg dem bestemme hvor vi skulle møtes.

To av informantene kom hjem til meg rett etter jobb. Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, to hjemme hos informantene og to intervju ble gjennomført på Teams da det var strenge smittevernregler når disse ble gjennomført. Jeg opplevde at intervjuene som foregikk på Teams ble kortere enn de gjorde når jeg møtte informantene fysisk. Jeg var i utgangspunktet skeptisk til om vi ville få god kontakt, men jeg opplevde informantene på Teams som like engasjerte som de andre, men vi kom raskere til sakens kjerne. Det ble rett og slett mindre «smalltalk».

### 3.2.5 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en lærer på egen arbeidsplass. Dette var nyttig, da jeg gjorde noen viktige erfaringer. Jeg fikk erfare at dette kan være et vanskelig tema å snakke om. Det ble følelsesmessig tøft for intervjuobjektet både å «rippe opp» i hendelser hvor læreren ble gjort maktesløs av unge elever, og å snakke om kolleger som viste omtanke når det behøvdes som mest. Dette gjorde at jeg var forberedt på hvordan jeg skulle møte dette i intervjuene. Jeg transkriberte en god del av intervjuet. Det viste at jeg, for å være snill med meg selv, «coached» intervjuobjektet mer i den retningen jeg ville enn jeg var bevisst på. Jeg var f.eks. den som selv nevnte ordet trakassering. Likevel behandlet jeg det som om det var læreren selv som hadde brakt ordet på banen og etterspurte hva denne la i det.

## 3.3 Analyse av data

I dette kapittelet vil jeg først presentere prosessen med transkriberingen, deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har analysert, kodet og kategorisert materialet mitt.

### 3.3.1 Transkribering

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. «Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale & Brinkmann, 2015 s.207)

Jeg valgte å transkribere mine egne intervjuer. Jeg skal innrømme at det var et valg jeg angret på mer enn en gang, da det var et tidkrevende og til tider, bent frem, kjedelig arbeid. Jeg må likevel si at jeg i den videre analyseprosessen har satt pris på å ha blitt så kjent med materialet

mitt som det jeg ble. Jeg opplevde at jeg var kommet langt i meningsanalysen når jeg var ferdig med å transkribere intervjuene.

Det første intervjuet jeg transkriberte brukte jeg veldig lang tid på, og deler av det ble transkribert mange ganger, da jeg opplevde at det var vanskelig å bli enig med meg selv om hvordan jeg skulle løse oppgaven. Jeg forsøkte først å skrive på dialekt, men valgte å gå over til å skrive bokmål da jeg fant det ble lite lesbart. Jeg begynte med å transkribere alle lyder, men valgte etterhvert å utelate de aller fleste åh, mm, ja og alle andre lyder som egentlig bare tjener til å bekrefte at du forstår og lytter. Jeg opplevde at noen uttrykk, som for eksempel «på en måte» og andre uttrykk ble gjentatt utrolig mange ganger. Disse uttrykkene lagde jeg autokorreksjon på i Word.

I de to første intervjuene var jeg ikke observant nok på at det ble vanskelig å transkribere når jeg snakket i munnen på intervjuobjektet. Det ble jeg straffet for, da det ble vanskelig å skille hvem som sa hva og å høre hva som ble sagt. Her valgte jeg å lytte ut de sekvensene og skrive ned det jeg følte var viktig for å få frem essensen i det intervjuobjektet sa. Det ble lite lesbart når jeg forsøkte å skrive alt, da det ble mange halve setninger.

Kvale & Brinkmann (2015) sier at å transkribere betyr å transformere. De vektlegger at forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Jeg fant at transkripsjonene mine endret litt stil etter hvert. Mens de første ble transkribert ord for ord, følte jeg når jeg transkriberte de siste at jeg var kommet så langt i analyseprosessen at jeg visste hva som kunne velges bort, og hva som var viktig å få med ordrett. Det at transkripsjonene ble noe forskjellige ble litt utfordrende når jeg skulle kategorisere. Det veide jeg opp for meg å lytte til alle intervjuene en gang til når jeg følte med ferdig med kategoriseringen for å kontrollere min forståelse.

### 3.3.2 Analyse, koding og kategorisering

Analyse og tolkning foregår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). Thagaard (2018) påpeker også at dataene blir preget av forståelsen man utvikler mens man innhenter dataene. Allerede under intervjuene tenker jeg at jeg begynte den første analysen av materialet mitt. Jeg reflekterte under samtalen «dette har jeg hørt før», «dette stemmer godt

med det andre informanter har sagt», eller «det var interessant, kan det ha sammenheng med...»? Særlig i de siste intervjuene når jeg hadde flere intervjuer å se tilbake på. Mens jeg transkriberte fortsatte disse refleksjonen. Jeg begynte å oppdage at jeg hadde funn som kunne settes i «bås» med funn fra andre intervjuer.

Tilnærmingen man velger for å analysere er avhengig av hvilke typer data som blir studert og formålet med forskningsprosjektet sier Thagaard, (2018, s. 117). Formålet mitt var å komme mer inn på menneskene som opplever ting jeg allerede vet at er et problem. Jeg ser problemet daglig, og jeg møter de som står i det, uten egentlig å ha hatt anledning til å gå grundig inn i hvordan de har det og hva det er fornuftig at jeg gjør med det. Jeg har gått inn i dette med genuin interesse for å forstå. Det ble viktig for meg å gjøre alle deler av analysen selv og grundig. Jeg har valgt ikke å bruke dataprogram for koding av intervjuene. Når intervjuene var ferdig transkriberte leste jeg gjennom tekstene på skjerm og markerte alt som føltes interessant for min problemstilling. Jeg syntes nå det ble vanskelig å forholde meg til teksten kun på skjerm, da jeg føler at jeg tenker klarere med en blyant i hånden. Jeg plasserte transkripsjonene med markerte ord og sitater i en tabell, skrev ut alle intervjuene og noterte stikkord og umiddelbare tanker høyre kolonne. Nå for hånd.

Min metode nå ble både plass- og tidkrevende, men jeg fant det konstruktivt og nyttig. Jeg brukte hele mitt romslige kjøkken og stue, spredde ut A3 ark med overskrifter som var kategorier som jeg mente pekte mot forskningsspørsmålene. Disse overskriftene forandret seg litt etter hvert som jeg jobbet med intervjuene. Thagaard (2018) sier at man enten kan benytte begreper deltakerne selv benytter, eller utvikle begrep fra egen tolkning av mønstre i dataene. Jeg opplevde at jeg startet med å benytte begreper jeg selv og informantene mine brukte i intervjuene. Etter hvert ble kategoriene mer fortolkende. For eksempel så hadde jeg et ark der det stod «hvorfor gjør de det?» Jeg så ganske raskt at forklaringer som «det er så urolig hjemme», «tåler ikke endringer» og «han vil ha oppmerksomhet fra de andre elevene» ikke kunne settes i samme kategori. Dette gjorde at overskriften her endret seg til å bli «Informantenes årsaksforklaringer» med tre underkategorier som jeg tenker kommer naturlig for en pedagog fordi dette er analyser vi er vant til å gjøre i vårt arbeide: «Det som plager eleven, det som trigger eleven og elevens motiv». Jeg opplevde også at kategoriene forandret seg når jeg fant teori som kunne belyse funnene mine. Når jeg la frem planen for masteren min for siste gang opplevde jeg at en av veilederne, Geir Sverre Braut, var fra helsesektoren. Han mente at funnene mine samsvarte med tidligere forskning og gjorde meg oppmerksom på

teoretikeren Aron Antonovsky som har utviklet teori om Sense of Coherence. Denne teorien fant jeg veldig interessant. Her fant jeg at det ble nyttig å bruke de kategoriene som Antonovsky bruker i sin teori. Meaningfulness, comprehensibility og manageability. Oversatt til norsk og tilpasset mitt materiale ble dette til «*motivert for å håndtere*», «*tror det lar seg forklare*» og «*har ressurser for å kunne håndtere*».

Jeg tok for meg et og et intervju, leste og noterte utsagn fra en og en av informantene der jeg syntes de passet. Når jeg var ferdig med dette følte jeg meg likevel ikke i mål med kategoriseringen og valgte å bruke en helg på å lytte til alle intervjuene en gang til for å sjekke at jeg hadde fått med meg det vesentlige. Det gjorde at jeg kunne fange opp nye elementer som jeg ikke hadde reflektert over tidligere. Jeg synes å merke at «blikket» mitt på datamaterialet etter hvert endret seg og jeg ble mer åpen for å se også det jeg ikke så etter. For eksempel så ble jeg bevisst hvor følelsesmessige informantene mine ble når de snakket om samarbeidsproblemer. Jeg oppdaget også plutselig hvor mange av mine informanter som omtalte samarbeid med de foresatte som et kritisk punkt. Dette hadde jeg knapt viet interesse i første omgang.

Denne prosessen tok mye tid, men gevinsten var stor; jeg ble veldig godt kjent med materialet mitt. Jeg endte opp med å bruke forskningsspørsmålene mine som hovedoverskrifter med kategorier under. Jeg tenker at kategoriene mine har oppstått på litt forskjellig måte.

Under første og andre forskningsspørsmål er kategoriene induktivt utviklet med utgangspunkt i empirien ved at jeg har brukt utsagn jeg finner at går igjen hos alle informantene:

1. Hvordan arter vold og krenkelser fra elever, mot lærere og miljøarbeidere seg?

- Følger ikke beskjed
- Språkbruk
- Forstyrrer og lager uro

2. Hvordan reagerer mine informanter på vold og krenkelser fra elever?

- Utrygghet
- Slitne
- Lei seg
- Stress

Kategoriene jeg har under tredje forskningsspørsmål er deduktivt utledet da de er teoriforankrede i Aron Antonovskys teori om Sense of Coherence:

3. Hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelser fra elever?

- Er de motivert for å håndtere?
- Tror de det lar seg forklare?
- Mener at de at de har ressurser for å kunne håndtere tilgjengelig?

Kategoriene jeg har valgt under siste forskningsspørsmål tenker jeg er utledet i et slags samspill mellom deduktiv og induktiv metode. Jeg tenker at kategoriene kom til etter en blanding av at jeg jobbet med empirien og at jeg leste teori og lovverk:

4. Hvilke forventninger har mine informanter til ledelsen når de blir utsatt for psykisk vold og krenkelser i klasserommet?

- Reaktiv ledelse
  - Vis at du bryr deg
  - Gjør noe
- Proaktiv ledelse
  - Holdningsskapende arbeid i personalet
  - Gode systemer
  - Støtte og omsorg
  - Samarbeid

### 3.4 Kvalitet i studien

Det er ikke enighet om begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, som er knyttet til kvantitativ måling, er relevante for kvalitative undersøkelser. Ringdal sier i boka Enhet og mangfold (2018, s. 247) at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet kan være nyttige.

Ringdal (2018) sier at en undersøkelse har troverdighet hvis den er utført på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres og om den innsikt prosjektet gir kan få støtte gjennom andre undersøkelser. Resultatene fra en undersøkelse er overførbare hvis de gjelder i andre situasjoner eller på andre steder.

### 3.4.1 Troverdighet (Reliabilitet)

Begrepet reliabilitet er innarbeidet i kvantitativ forskning, og refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene. (Thagaard, 2018, s.187) Thagaard sier videre at reproduserbarhet ikke er et relevant kriterium innenfor det syn på kvalitative metoder som presenteres i nyere litteratur.

«Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at vi reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data» (Thagaard 2018, s.188). Jeg er lærer. Det gjør at jeg har sterk tilknytning til det miljøet jeg studerer. Det gir meg både noen fordeler og noen klare utfordringer. I følge Thagaard påvirkes forskeren av den tilknytningen han eller hun har til miljøet fra før. Tilknytning til miljøet kan føre til at vi overser det som er forskjellig fra våre egne erfaringer og at vi blir mindre åpne for nyanser i de situasjonene vi studerer. (Thagaard, 2018. s. 190). Jeg er bevisst på at jeg har sterk tilknytning til det miljøet jeg studerer. Jeg har 15 års erfaring fra klasserommet og jobber som leder i dag tett på de ansatte. Jeg har egne erfaringer med meg både med elever som utfordrer meg, og med å forsøke å ivareta ansatte som har opplevd ting som de får en reaksjon på.

Jeg har brukt mye tid på å lytte på opptakene av intervjuene jeg har gjennomført og hører godt hvordan jeg selv endrer både toneleie og «energi» når jeg kjenner meg igjen i det informantene forteller om. Thagaard (2018) viser også til at tilknytning til miljøet gir meg et utgangspunkt for å utvikle en forståelse «innenfra». Det vil si at de erfaringene jeg har fra miljøet kan gi grunnlag for gjenkjenne og bli et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer frem til. Her tenker jeg at min tilknytning til miljøet gjør meg i stand til å forstå og formidle på en troverdig måte. Jeg hører også i intervjuene at jeg er mer åpen og lyttende når jeg kommer til det jeg tenker er selve kjernen i det jeg har hatt et genuint ønske om å lære mer om. Hvordan ivareta de som har blitt utsatt for stress i form av psykisk vold og krenkelser fra elever? Jeg har gjennom hele studien forsøkt å være bevisst på at min forforståelse kan påvirke resultatet av studien. Jeg har forsøkt å motvirke dette gjennom stadig å reflektere over min forforståelse, og ved å vise til tidligere forskning og teori.



### 3.4.2 Bekreftbarhet (Validitet)

Validitet handler om empiriens gyldighet, og at jeg som forsker faktisk undersøker det jeg har hatt til hensikt å undersøke. Validiteten påvirkes av metodevalg, og i hvilken grad metoden er egnet til å undersøke det som skal studeres, kvaliteten på datamaterialet og hvor representative funnene er (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) sier videre at forskeren må ha et bevisst kritisk syn på sine fortolkninger gjennom hele intervjuundersøkelsen, når en jobber med tematisering, planlegging, intervju, transkripsjon, analyse, validering og rapportering.

Thagaard (2018) sier at vi må argumentere for validitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen for å overbevise den kritiske leser om kvaliteten av forskningen og dermed også verdien av resultatene. I tråd med det Thagaard (2018) sier, har jeg i metodekapittelet forsøkt å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger og vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner og tolkninger. Jeg våger ikke å konkludere med at mine funn er valide, men jeg har gjennom hele prosessen jobbet for å sikre validitet. Jeg har intervjuobjekter fra forskjellige skoler og kommuner, for å sikre at jeg ikke får funn fra én kultur. Jeg har i arbeidet med å utarbeide intervjuguiden (vedlegg 1) lagt vekt på å ha spørre informantene mine om deres forståelse av begreper vi brukte, ha åpne spørsmål, og å ha tenkt gjennom oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at informantene mine snakket villig og mye, og jeg opplevde dem som åpne. Det gjorde at jeg i liten grad fikk bruk for oppfølgingsspørsmålene mine, og at det ble litt utfordrende å følge med på om jeg hadde fått med meg alt. Jeg ser i etterkant at det var to spørsmål som fikk særskilt fokus i intervjuene. -Hva har du opplevd som gjør at du er her? Og -Hva betyr noe for om du klarer å stå i det?

Jeg hadde ikke utarbeidet kategorier som svarene fra informantene skulle inn i på forhånd. Det tenker jeg i mange sammenhenger at jeg angret på, da det hadde lettet arbeidet i etterkant, men i denne sammenhengen tenker jeg at det øker troverdigheten ved at jeg hadde en veldig åpen tilnærming under intervjuene. Jeg hadde også en åpen tilnærming når jeg skulle kategorisere. I utgangspunktet var alle kategoriene utledet fra empirien, men etter å ha presentert mine funn for veiledere fikk jeg tilbakemelding om at mine funn passet helt inn i teorien til Aron Antonovsky og Sense of Coherence. Jeg kjente ikke til dette fra før, men når jeg hadde lest en del fant jeg at mine funn med fordel kunne presenteres i kategorier utledet

fra denne teorien. Når jeg endret litt i kategoriene valgte jeg å lytte til alle intervjuene en gang til for å sikre at jeg fikk med meg alt.

For å sikre en viss transparent fremstilling av data har jeg presentert en del sitater underveis. Sitatene er fra transkriberingen, der jeg har tatt bort de fleste æh, hmm og lignende. Jeg har også «oversatt» fra dialekt til bokmål. Bortsett fra det så er disse er nesten ordrett sitert.

### 3.4.3 Overførbarhet (Generaliserbarhet)

En viktig målsetting med kvalitative studier er at tolkningen fra et enkelt prosjekt skal ha en mer generell relevans sier Thagaard (2018, s.182). Formålet mitt er å generalisere. Kvalitative studier er ikke statistisk generaliserbare slik kvantitative studier med store utvalg er det, men den generaliserbarheten jeg jakter på, er en grunnleggende forståelse av fenomenet som jeg kan ta med meg til andre kontekster, hvor fenomenet kan oppstå i andre former. Jeg tenker at jeg er jo ikke egentlig ute etter å forstå hvilken form for tilrettelegging og oppfølging mine ni informanter personlig har behov for. Jeg er ute etter å forstå noe som jeg kan ta med meg inn i min rektorgjerning uavhengig av hvilken skole jeg er på og om jeg skulle flytte på meg. Noe som gjør meg til en bedre leder, og som forhåpentligvis er et konstruktivt bidrag til at kvaliteten i arbeidet med å ivareta ansatte i skolen kan forbedres. «Kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. Derfor er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene» (Mason 2018, s.243, funnet i Thagaard 2018, s. 193-194).

Jeg har intervjuet informanter jeg på forhånd visste at hadde erfaringer knyttet til det fenomenet jeg studerte (strategisk utvalg). Det var viktig at disse ikke på forhånd hadde en felles, uttalt forståelse for forskningsfeltet. Derfor ble det viktig for meg å snakke med lærere og miljøarbeidere som jeg ikke kjente godt fra før, og som jobbet på flere forskjellige skoler. På den måten søker jeg å finne empiri som i alle fall til en viss grad er generaliserbar, og ikke risikere at alle funn kommer som et resultat av at informantene er preget av samme kultur. Jeg har likevel spredd intervjuene på et forholdsvis lite geografisk område og vet at det innebærer en risiko for noe kulturell påvirkning.

#### 3.4.4 Etikk

Jeg har vært opptatt av å opptre etisk forsvarlig i arbeidet med denne oppgaven. HVL skriver på sine sider at hovedprinsippet for forskning med mennesker er at det skal bygge på respekt for den enkelte, informert samtykke og konfidensialitet. Personvernet til deltakerne i forskningsprosjekt skal settes høgt. Jeg startet prosessen med å utarbeide en intervjuguide (Vedlegg 1) og et informasjonsskriv/samtykke (Vedlegg 2) som jeg sendte sammen med melding til NSD. NSD gjorde meg oppmerksom på at jeg skulle snakke med informanter om noe som kunne bli vanskelig for dem og ba meg om å diskutere dette med min veileder. Jeg har snakket med veilederen min, og gjennomførte et pilotintervju. Dette intervjuet viste at det er relevant å snakke om dette, og gav meg nyttige erfaringer.

Informantene ble som beskrevet invitert til å delta i forskningsprosjektet ved at de ble spurt av noen (rektor, inspektør eller annen informant) om de ville delta. Når de sa ja fikk jeg melding om det og kontaktet dem på telefon. I etterkant av telefonsamtalen sendte jeg dem en mail med bekreftelse på avtalen vi gjorde, der informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 2) var vedlagt. I samtykkeskjema fremkommer det at informantene selv om de takker ja til å delta i forskningsprosjektet, likevel har mulighet til når som helst å avbryte sin deltakelse, uten negative konsekvenser for dem. Dette beskrives som informert samtykke (Thagaard, 2018).

I informasjonsskrivet ble det i tillegg til forskningsprosjektets tema også opplyst om at innsamlede data ville bli behandlet konfidensielt og at presentasjon av data vil foregå ved anonymisering. Dette for å unngå å distribuere eller offentliggjøre informasjon som kan skade enkeltpersoner. Som forsker har jeg derfor vært omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2018).

Alle intervjuer ble, som nedskrevet i intervjuguiden (Vedlegg 1), innledet med å snakke litt om personvern. Jeg minnet om at vi sammen hadde ansvar for ikke å nevne navn på elever eller andre ansatte, da de ikke har takket ja til å bli omtalt. Jeg fortalte også informanten at jeg var bevisst på at det vi skulle snakke om kunne være vanskelig, og at jeg ville at de skulle føle seg helt trygge på at å avbryte var greit.

I løpet av hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å ivareta informantenes integritet gjennom å tenke på det ansvaret jeg har overfor informantene. Lydopptakene vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes.



## 4. Funn og drøfting

I dette kapittelet tar jeg for meg forskningsspørsmålene mine og presenterer og analyserer funnene, et om gangen. Jeg har så valgt å drøfte funn etter hvert forskningsspørsmål. Jeg vil her presentere, og vektlegge, de funnene jeg har som jeg tenker at egner seg best for å belyse problemstillingen min:

«Hva er ansatte i skolens subjektive opplevelse av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser fra elever?»

Under intervjuene føler flere av informantene mine for å påpeke at det er svært få elever som oppfører seg sånn som de barna vi snakker om i intervjuene. Det tenker jeg at det også er viktig å minne leseren om. Jeg finner ikke undersøkelser som har tall på hvor mange elever det dreier seg om, men jeg ser på nettsidene to PALS, som, veldig forenklet, er en innsatsmodell som går ut på å rette positiv oppmerksomhet mot alle elevene, mest til de som utfordrer oss særskilt at de opererer med at 1 – 5 % av elevene vil ha behov for intensive tiltak.

Det at elevene vi snakker om her representerer et lite mindretall elever betyr likevel ikke at problemet er ubetydelig. Det skal bare et barn med negativ adferd og/eller språkbruk til for å skade læringsmiljøet til en hel klasse hvis vi ikke lykkes i å håndtere det. I noen tilfeller lykkes vi dårlig, eller ikke i det hele tatt. Det gjør noe med arbeidssituasjonen til både barn og voksne i klassen.

Jeg har valgt å fokusere på de voksnes opplevelse av situasjonen i denne oppgaven, da jeg tenker at hvis vi svikter de voksne som må håndtere de elevene som utfordrer oss så svikter vi også både de enkeltelevne vi omtaler her, og resten av elevgruppa.

### 4.1 Hvordan arter vold og krenkelser fra elever, mot lærere og miljøarbeidere seg?

Jeg blir i intervjuene fortalt om krenkelser som kan være både fysiske og psykiske, men jeg har valgt å fokusere på de psykiske krenkelsene mine informanter er utsatt for. Når jeg forteller det til informantene mine så uttrykker de at de setter de pris på at noen gjør det. De forteller at selv om det på ingen måte er enkelt å forholde seg til at elevene blir fysiske så føles grensene for hva de skal tåle tydeligere. Da har du lov til å forsvare deg. Når det gjelder

ordbruk er grensene mer utydelige. Når har du lov til å forsvare deg mot den skaden det gjør å bli kalt for «jævla feite bolle» mens du forsøker å undervise en klasse? Og hvordan kan den voksne som opplever dette beskytte både seg selv og klassen mot den forsøplingen av det psykososiale miljøet som skjer ved at den type adferd utspiller seg i klasserommet?

Informantene viser til adferd som kan deles inn i 3 kategorier som er induktivt utledet fra empirien: følger ikke beskjed, språkbruk, forstyrrer og lager uro.

## Følger ikke beskjed

Informantene mine sier at det som ofte oppleves som tyngst der og da, er når elevene nekter å følge beskjed. Jeg tenker at i et klasserom er man helt avhengig av at det er læreren som forteller hvilken aktivitet som skal finne sted. Lytte, lese, skrive, debattere, enkeltvis eller i stor eller liten gruppe. Eller som bestemmer at nå kan elevene få bestemme. Det blir tungt å forsøke å få i gang planlagt aktivitet når en eller flere elever ikke lar seg «lede med stemmen»: «Disse elevene har en adferd som viser lite respekt for de voksne» (I,4).

Informantene mine forteller at det ofte har skjedd noe i et friminutt som elevene tar med seg inn i timen. Informant 1 forteller at en situasjon startet i friminuttet, og at en av elevene ikke tålte at den voksne grep inn: «Det var i alle fall en diskusjon i et friminutt der noen var ganske stygge med hverandre og så måtte jeg inn å avbryte på en måte altså inn og bryte opp».

Videre beskriver informanten at når klokka ringer går alle inn og lærer prøver å starte undervisningen. En av elevene klarer ikke å legge bort det som skjedde i friminuttet og nekter å gjøre det han skal. Læreren prøver å overse adferden, det hjelper ikke, eleven kjeft og smeller mens læreren underviser «Klapp igjen de megge». Læreren prøver å irettesette eleven, det har ingen annen effekt enn at situasjonen eskalerer. «Ble bedt om å holde kjeft og om å dra til Helvete». Læreren gir nå beskjed om at «da kan du bare gå ut, du kan gå til inspektøren og fortelle at du ikke vil jobbe i timen, at nå må du sitte inne med henne». Læreren foreslår at eleven kan jo ta det med seg arbeidet sitt. «Ikke faen om jeg skal ut herfra, du kan ikke tvinge meg» svarer eleven. Informanten beskriver videre «og alle elevene sitter jo bare (viser måpende uttrykk)»(I,1). Læreren endte med å bli nødt til å forlate klassen for å hente hjelp. Hele klassen sitter igjen og venter sammen med eleven som er sint og frustrert.

Både Informant 1, 2, 3, 5, 8, og 9 forteller om situasjoner der de etter flere forsøk på å få eleven til å følge beskjed ber elever om å forlate timen, enten alene eller sammen med

miljøarbeider og gå til inspektør, rektor, sosiallærer eller andre, men de nekter: «Vi kan jo be eleven gå ut» sier informant 2 og ler litt: «Men det er det jo ikke sikkert de vil». Informanten legger til, mer alvorlig nå: «Hvis jeg går og ber om hjelp så er de andre ungene alene med eleven».

## Språkbruk

Alle informantene forteller om språkbruk og utskjelling: «Og som de kan lire av seg! Det som er verst, det er jo dette som hele tiden kommer ut av munnen» (I,3). De forteller om drøy språkbruk fra elever som utfordrer dem i klasserommet. De opplever å bli kalt de styggeste ting, foran resten av klassen: «Det med språket har blitt så voldsomt, jeg ble kalt hva som helst»(I, 3) Informant 2 sier at: «De tar seg helt ut verbalt, det er mye stygg språkbruk. Fucking, fucking liksom».

De forteller om verbale angrep på hvordan de ser ut, hva de har på seg, og hva de gjør. Informant 1 sier det sånn: «Jeg blir kalt jævla feit bolle, fitte og ja.. gudene vet ikke hva». Jeg registrerer at alle mine informanter forteller at elevene bruker et veldig seksualisert språk når de «skjeller og smeller». Jeg finner fortellingene jeg får fra mine informanter om hva elevene sier forbløffende like. Alle forteller at de synes ordene som brukes er veldig grove og flere av informantene påpeker at de mener det er sjokkerende grovt til å komme fra barn: «Jeg tror ikke de forstår alle ordene selv engang»(I,8), eller som informant 2 la til mens hun fortalte: «Altså – de er 9 år!». Informantene mine forholder seg litt forskjellig til hvordan de forteller meg hva som blir sagt. Noen gjengir uten å blunke, andre synes det er ubehagelig å uttale ordene selv: «Jeg opplevde stygg nedsettende ordbruk. Jeg vil ikke gjengi egentlig... det er slibrige, ekle ord»(I,7). Jeg ber ingen om å gjengi, men i løpet av intervjuene kommer alle (også informant 7) med historier der de gjengir hva elevene sier. Noen har egne varianter, men mye er likt. Ord som går igjen hos alle informantene er hore, fitte, fitteslikker, kuk og pedo.

## Forstyrrer og lager uro

Informantene forteller at undervisning blir torpedert både indirekte av forstyrrende hendelser, og også av direkte sabotasje der elevene for eksempel setter i gang med å slå blyanten gjentatte ganger i bordet eller lager lyder: «De saboterte undervisningen. Raserte



*klasserom»(I,8), «Springer galmann i klasserommet»(I,6), «Bord veltes og stolene kaster han rundt seg»(I,4).*

Mine informanter beskriver det som stressende at planlagt undervisning enten bare blir delvis gjennomført eller ikke gjennomført i det hele tatt når en elev utagerer. Informantene mine forteller også at forsøk på å tilrettelegge blir ødelagt. De finner andre, tilpassede oppgaver for elever som ikke mestrer oppgavene som gis i klassen. Dette er gjerne avtalt med hjemmet eller eleven selv. Likevel blir opplegget torpedert av eleven selv ved at de ikke gjør det som de får beskjed om: *«Jeg skal gjøre det samme som de andre. Du kan ikke hjelpe meg kjerring. Du kan ingenting».* (I,9). Dette kan også skje selv om læreren har lagt mye arbeid og omtanke i at det ikke skal være synlig for de andre at eleven jobber med tilrettelagte oppgaver.

## 4.2 Drøfting

### Er dette vold?

Arbeidstilsynet definerer «Vold og trusler» som hendelser hvor arbeidstakere blir fysisk eller verbalt angrepet i situasjoner som har forbindelse med deres arbeid, og som innebærer en åpenlys eller antydningstrussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære. Psykisk vold defineres som trusler og truende atferd som kan uttrykkes både verbalt, gjennom kroppsspråk og ved skade på materiell der formålet er å skape psykisk ubehag, frykt, engstelse og/eller usikkerhet. Når jeg arbeider med materialet mitt så er jeg personlig ikke i tvil om at det mine informanter forteller om er vold.

Det som gjør det utfordrende å definere det mine informanter forteller om som vold er, som jeg ser det, at vi snakker om barn som selv lider, og som ikke kan holdes ansvarlige for handlingene sine. Det tenker jeg at er viktig å ha med seg når vi tenker på hvordan vi kan forebygge og hvordan vi skal hjelpe disse barna, for de trenger hjelp og god oppfølging! Det har de også krav på i følge lovverket. Men det er egentlig ikke relevant for hvorvidt det mine informanter beskriver er vold eller ikke. Arbeidstilsynet har skrevet noe jeg synes det er viktig å ha med seg om dette på sine sider:

*«Vold» er enhver handling som har til hensikt å føre til fysisk eller psykisk skade på person. Det 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. «Til hensikt» i denne definisjonen er brukt for å skille handlingen fra rene uhell som også kan føre til liknende skader.*

Barna vi snakker om her er nok ikke fullt ut i stand til å vurdere hvilke konsekvenser handlingene deres har for de som blir utsatt for det, men vi snakker heller ikke om handlinger som fremstår som rene uhell.

La oss se for oss at en servitør i en restaurant blir møtt med slibrige tilrop, en som kaster stoler i veggen og brøler at «du kan faen ingenting» når servitøren kommer til bordet med maten. Servitøren ber gjesten om å forlate stedet men får beskjed om: «Hold kjeft di megge, du kan bare dra til Helvete». Jeg tenker at ingen ville være i tvil om at vi snakker om krenkelser som må kunne defineres som vold. Servitøren ville ringt til politiet som ville ha ankommet stedet med blålys og fjernet gjesten, uavhengig av om servitøren ble fysisk skadet under episoden.

### 4.3 Hvordan reagerer mine informanter på psykisk vold og krenkelser fra elever?

En av informantene mine sier det sånn: «Det er beintøft rett og slett.. å stå i.. når du kjenner at kreftene forsvinner»(I,2).

Jeg deler inn i fire kategorier under dette forskningsspørsmålet. Tre av dem er induktivt utledet fra empirien. Disse faktorene er utrygghet, at de er slitne at de er lei seg.

Informantene bruker ordet stress mest for å beskrive en følelse. Jeg tar det med her for å vise at jeg tenker at de reelt er utsatt for faktorer som i følge arbeidstilsynets beskrivelse kan gi risiko for stress. Altså er denne faktoren mer deduktivt beskrevet.

#### Utrygghet

Informantene mine forteller at det er følelsesmessig svært belastende både det å bli utsatt for krenkende språkbruk, og å stå i en arbeidssituasjon der du ikke helt vet om det du har planlagt lar seg gjennomføre eller ikke. De er hele tiden litt «på nåler» for hvilken form enkelte elever

er i den dagen. De beskriver en arbeidssituasjon som er utrygg og uforutsigbar. En dag kan være rolig og fin, men de vet at et skeivt ord, en elev som kommer borti pulten og river ned en utfordrende elevs blyant eller om noen får en oppgave de ikke får til, eller tror de kommer til å få til, er nok til at situasjonen endrer seg i løpet av en brøkdel av et sekund.

## Slitne

Alle mine informanter sier at de ble veldig slitne: «*Ble trøtt av å være der... det var grusomt*»(I,7), «*dette tar energi*»(I,6). De forteller, som tidligere beskrevet, om en tøff situasjon på jobb, men også at det gikk ut over fritiden. De går hjem etter endt arbeidsdag og grubler videre både på hvordan de skal løse problemet, og på om det er noe de selv gjør galt: «*Hva gjør jeg galt? Det må jo være noe som gjør det...*» (I,3). De blir slitne av dårlig samvittighet for at de ikke klarer å gi klassen god nok undervisning og arbeidsro.

De forteller at familien reagerer på hvor mye energi og tid som legges ned i å tenke på jobb hele døgnet. En av informantene mine sier det sånn: «*Det ble altopplukende rett og slett. Familien min lurte jo på om jeg ikke burde gi meg*» (I,9). Informant 5 forteller at «*du merker når du kommer hjem hvor sliten du er*». Situasjonen preger samværet med de nærmeste negativt fordi de ikke har mer å gi. Informant 3 forteller om hvor trøtt hun var når dette sto på som verst: «*Og så fredagen da.. sovnet i en stol*». Informant 1 forteller at: «*Det går ut over familien, du har ikke mer å gi når du kommer hjem*». Hun kommer hjem en dag og skal egentlig lage middag: «*Bare segnet om på gulvet og slengte lommeboka til eldstemann... -kjøp thaimat! Jeg orket det ikke..*»

## Lei seg

En av informantene mine forteller at «*det følte som at elevene var spesielt ute etter meg*»(I,2). Resten av informantene mine forteller at de ikke tror at det er personlig ment fra elevens side. De tror ikke at elevene egentlig er ute etter å såre eller skade akkurat dem: «*Han går ikke etter meg, han går etter alle*»(I,5), «*Jeg var ikke målet, jeg var der*»(I,1). De forteller at de likefullt blir lei seg: «*Jeg tåler mye, men av og til må man snu og svelge tre ganger for tårene står i øyekroken. Da kommer det gjerne noen kommentarer om at du har mens en da...*»(I,6). En uttalelse de fleste kommer med i en eller annen form er: «*Du blir tråkka på – psykisk*»(I,2).

De forteller at det at de står i en situasjon der de hverken klarer å stoppe barna når de utagerer, eller å hjelpe dem er fortvilende. Jeg føler at de beskriver et tveegget sverd. De blir lei seg både på egne vegne, det **gjør** vondt når ungene kommenterer utseende, kropp, hermer etter bevegelser, kaller deg dum eller setter deg i en situasjon der du mister kontroll, men like mye opplever jeg at mine informanter er lei seg på elevens vegne. De forteller at de kan ikke alltid vite *hva* som plager eleven, men de vet at det er *noe* som ikke er bra. Flere beskriver at elevene vi snakker om her stort sett har dårlige dager og enda dårligere dager. De beskriver det samme som informant 1 sier: «*Ser det på dem når de kommer om morgenen*». Det gjør at de mentalt «tar eleven med seg hjem» og er bekymret og lei seg for at barna har det vondt.

## Stress

Informantene mine bruker ordet stress når de beskriver utfordringer de opplever i arbeidsdagen. Grunnene til stress kan være økt arbeidsmengde, elever med adferdsvansker, utfordringer i foresatte-lærer relasjonen, samarbeidsproblemer med kolleger, mangel på støtte fra leder og mangel på autonomi (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Arbeidstilsynet har denne oversikten på sine nettsider:

Ulike faktorer i arbeidsforholdet kan innebære en risiko og være opphav til arbeidsrelatert stress. Dette kan blant annet være:

- *for lange arbeidsdager over tid*
- *ubalanse mellom oppgaver og ressurser, ved for eksempel for stor arbeidsbelastning, for høy jobbintensitet eller for korte tidsfrister*
- *motstridende krav*
- *mangel på tydelighet med hensyn til arbeidstakerens rolle*
- *ineffektiv kommunikasjon*
- *organisatoriske endringer, særlig dersom de håndteres på en dårlig måte*

Andre risikofaktorer er at arbeidsrelatert stress også kan oppstå som følge av problemer i relasjonene med andre, for eksempel i situasjoner med:

- *manglende støtte fra ledelsen eller kolleger*
- *dårlige mellommenneskelige forhold, for eksempel konflikter*
- *trakassering*

- *vold, trusler og uheldige belastninger som en følge av kontakt med andre, som kunder, klienter, pasienter, brukere etc.*

Det kan også oppstå arbeidsrelatert stress når det er vansker med å forene jobb-, fritids- og/eller familieforpliktelser. (Arbeidstilsynet.no/Stress)

Mine informanter beskriver alle at de opplever ting som i følge arbeidstilsynets faktorer kan gi risiko for arbeidsrelatert stress. De faktorene mine informanter sier noe om er:

- *For lange arbeidsdager over tid*

Alle informantene forteller om dager som føltes som uendelige arbeidsdager, da de tok arbeidet mentalt med seg hjem og følte til tider at de jobbet hele døgnet. Også når de egentlig hadde fri.

- *Ubalanse mellom oppgaver og ressurser, ved for eksempel for stor arbeidsbelastning, for høy jobbintensitet eller for korte tidsfrister*

Alle mine informanter sier at de opplever at de var for få voksne til stede i klasserommet for å kunne håndtere situasjonen. En av informantene mine opplever at situasjonen er krevende fordi hun selv vet at hun har tatt på seg for mye, men kjenner på at det blir et for stort nederlag å gi seg.

- *Motstridende krav*

Flere av mine informanter beskriver at de opplever motstridende krav, fra lovverket, foresatte, eleven selv, ledelsen ved skolen og til dels også PPT og kolleger. Mine informanter forteller at de har elever som blir veldig urolige av å måtte sitte og høre på drøy språkbruk fra enkeltelever. «De aller fleste er drittleie, de ønsker at eleven hadde blitt fjernet, fra klasserommet, i den situasjonen»(I,4). Lovverket gir oss ikke rett til å bruke makt ovenfor elever. Hva da når de ikke følger beskjed? Alle elevene har rett på og behov for et godt psykososialt miljø, og eleven som utagerer har rett på og behov for å bli inkludert i en klasse. Foresatte til eleven som utagerer er opptatt av at eleven skal få tid til å komme inn i toleransevinduet sitt, og ikke trigges unødige. Foresatte til de andre elevene er opptatt av at deres elever skal ha det trygt og godt på skolen. Informantene mine beskriver også at det ikke er gitt at de voksne som jobber rundt eleven er enige om hva som er den rette måten å

håndtere det på, og at PPT ofte kommer inn med forventninger som ensidig tar den eleven som er utfordrende sitt perspektiv og gjerne glemmer hva som er det beste for hele klassen.

– *Manglende støtte fra ledelsen eller kolleger*

Tre av mine informanter forteller at de opplever leder som unnvikende. En forteller at rektor bare er ute etter å «please» foreldrene uansett hva de krever, mens to forteller at rektor ikke følger opp når de ber om støtte eller fører avvik. To av mine informanter forteller at hun opplever at ting de har avtalt på teamet ikke blir fulgt opp av andre kolleger. Flere forteller at det opplevdes stressende å føle på at de selv synes å se hva som må til for å løse situasjonen, men at de opplever at enten kolleger, ledelse, foresatte, ressursituasjonen, lovverket eller annet hindrer dem.

– *Vold, trusler og uheldige belastninger som en følge av kontakt med andre, som kunder, klienter, pasienter, brukere etc.*

Mine informanter forteller om uheldige belastninger som følge av kontakt med andre ikke bare i møte med elever som utfordrer dem. Fire av mine informanter forteller om foresatte som de finner det krevende å forsøke å skape et godt samarbeid med. De forteller om foresatte som kan oppleves som en belastning både form av hvilke krav de stiller til skolen, men også om foresatte som er svært sinte og opptrer truende mot lærer eller miljøarbeider.

- *Det kan også oppstå arbeidsrelatert stress når det er vansker med å forene jobb-, fritids- og/eller familieforpliktelser.*

Mine informanter forteller at de føler at de ikke har mer å gi når de kommer hjem, og sier at de har dårlig samvittighet fordi de føler at jobben tar for mye tid og krefter.

## Drøfting

Har mine informanter et godt nok arbeidsmiljø?

Arbeidstilsynet skriver på sine sider at Arbeidsmiljølovens bestemmelse som gjelder det psykososiale arbeidsmiljøet skal forhindre at arbeidstakere utsettes for ulike negative forhold av psykososial karakter, og at summen av ulike belastninger ikke må bli for stor. Som for alle andre forhold, krever loven at det psykososiale arbeidsmiljøet skal være fullt forsvarlig. Jeg tenker at det er to ting her som er viktig å ha med seg. *Summen* av ulike belastninger må ikke bli for stor, og det psykososiale arbeidsmiljøet skal være *fullt ut forsvarlig*. Det er også

spesifisert at arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.

Arbeidsmiljøloven § 4-3 setter krav til det psykososiale arbeidsmiljøet. Blant annet er det definert at det skal legges til rette for at arbeidstakers integritet og verdighet ivaretas.

*Bestemmelsen om integritet og verdighet (Arbeidsmiljøloven § 4-3 (1)) innebærer et generelt krav om respekt for arbeidstakers egenverd. Integritetsbegrepet har nær sammenheng med følelsen av å gjøre en god nok jobb, å kunne strekke til og å kunne handle i tråd med det man selv mener er riktig og forsvarlig. Enkelt sagt kan en si at det handler om gjensidig respekt for hverandres faglige bakgrunn, kompetanse, erfaring og verdier i jobben (Arbeidstilsynet.no).*

Jeg registrerer at mine informanter forteller om opplevelser som gjør at de ikke er trygge på hvordan arbeidsdagen blir, de forteller at de er slitne, opplever ofte å bli lei seg og forteller om tydelige tegn på at de opplever stress i arbeidet sitt. Jeg tenker at de har et utfordrende arbeidsmiljø, der de opplever både at de ikke har følelsen av å gjøre en god nok jobb og strekker til og der de blir utfordret på å kunne handle i tråd med det de selv mener er riktig og forsvarlig. De blir utsatt for vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med sine elever og i noen grad i kontakt med foresatte.

Mine informanter fremstår som sterke, handlekraftige og som de selv beskriver «ikke helt resignerte». Det tyder på at de fortsatt mener at de har noe å bidra med på jobb, og at *summen* ikke er for stor. Syv av informantene mine forteller imidlertid at de har, er, eller synes at de burde ha vært sykemeldte. Det kan tyde på at belastningen er større enn de klarer, eller i alle fall at det ikke kan beskrives som et helsefremmende arbeidsmiljø.

Så hvem eier problemet?

Skolen er en bransje der vold og trusler er en del av hverdagen. Arbeidstilsynet skriver på sine sider at i sånne bransjer er arbeidstakerne ofte kjent med farene og har trening i å håndtere dem. Mine informanter forteller om litt ulik kompetanse på å håndtere voldelige barn. Sju av mine informanter beskriver seg selv som «egentlig gode på dette, mens to uttrykker at de ikke føler seg spesielt flinke til å håndtere utagerende adferd.

Arbeidstilsynet skriver videre at mange arbeidstakere i utsatte bransjer unnlater å rapportere til arbeidsgiver fordi de anser vold og trusler for å være en del av arbeidet. De sier at grunnene til dette kan være usikkerhet knyttet til hvilke hendelser som bør anses som et «avvik» og dermed registreres. Arbeidstakere som ikke har klart å forhindre en hendelse, kan få skyldfølelse og dermed unnlate å rapportere hendelsen av den grunn» (Arbeidstilsynet.no).

Mine informanter forteller at de ikke har ført et eneste avvik på bakgrunn av språkbruk selv om de forteller at dette er noe som i stor grad preger arbeidshverdagen negativt. Avvikshåndtering gav jeg ikke nok oppmerksomhet i intervjuene. Jeg skulle ønske jeg hadde fulgt opp dette bedre, da jeg ser at jeg sitter igjen etterpå og lur på et par ting som jeg ikke finner svar på i materialet mitt. Jeg dvelte ikke nok ved hva det er som gjør at ingen av mine informanter har ført avvik på krenkelser og annen språkbruk. Jeg spurte heller ikke hva det er som gjør at de tror at det vil føre til mer arbeid. Dette synes jeg egentlig hadde vært veldig interessant å vite mer om. Det jeg tenker at det forteller noe, er at de lærerne og miljøarbeiderne jeg har intervjuet tenker at dette er noe som følger med jobben og noe de tar individuelt ansvar for. I den tolkningen støtter jeg meg på uttalelser som kom i andre deler av intervjuet. Informant 2 uttaler mens vi snakker om hvordan hun har det at: «*Det er klart at trives du ikke på jobb så må du jo finne deg noe annet å gjøre på da*». Informant 9 sier litt resignert: «*Jeg skal jo være den voksne og ta imot, men...*»).

På arbeidstilsynets sider advares det også mot at stress gjøres til et individuelt problem hos arbeidstakeren. Det er ikke arbeidstakers individuelle ansvar å forebygge stress. Arbeidsmiljøloven krever at arbeidsgiver kartlegger potensielle kilder til stress i arbeidet, risikovurderer disse og gjør tiltak for å sikre et fullt forsvarlig arbeidsmiljø. Det tenker jeg det er viktig at arbeidstaker også vet. Vi må bestrebe oss på at ingen arbeidstaker føler at de står helt alene i dette arbeidet. De har rett på å føle at de har et system i ryggen.

#### 4.4 Hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelser fra elever?

Jeg tenker at det er viktig å ha kunnskap om hva som karakteriserer ansatte som har høyt nærvær. Med unntak av en så har mine informanter ikke vært sykemeldte på grunn av møte med elever som utsetter dem for vold og krenkelser. Å høre deres tanker om hva det er som betyr noe for at de klarer det tenker jeg at er svært verdifullt.



Informantene mine oppgir flere grunner for at de samtidig som de forteller at dette er en ganske altopplukende situasjon som gjør at de mister energien, fortsatt går tilbake til jobb. De snakker om en blanding av stahet, mestring og betydningen av at noen ser hva de står i og bekrefter at de gjør en god jobb.

Kategoriene jeg har under tredje forskningsspørsmål er deduktivt utledet da de er teoriforankrede i Aron Antonovskys teori om Sense of Coherence. På den ene siden tenker jeg at det hadde vært nyttig for meg om jeg hadde kjent denne teorien før jeg lagde intervjuguiden (Vedlegg 1), det hadde gitt meg terminologien. Jeg kunne spurt mer presist om motivasjon for å håndtere, forståelse og ressurser for å håndtere. På den andre siden synes jeg det er spennende når jeg presenterer mine funn og noen sier at «vet du hva? – dette passer helt inn i...». Jeg tenker at det også er med på å gi meg en følelse av at jeg har funnet noe som passer i en større sammenheng, men som ikke vanligvis er brukt for å forstå ansatte som er utsatt for vold og krenkelsers i skolen.

### Er de motivert for å håndtere?

Bare en av mine informanter har vært sykemeldt som følge av belastningene de har vært utsatt for, men alle sier at de har følt at jobben er *for* tøff til tider. Åtte av mine informanter forteller at det har vært andre lærere eller miljøarbeidere i kollegiet som har vært sykemeldte, både i kortere og lengre perioder, som direkte konsekvens av at de har jobbet rundt de samme elevene som de selv forteller om kontakten med.

Ingen av lærerne jeg har snakket med er kontaktlærere i dag. Tre av dem sier at dette er en direkte konsekvens av at de ble så slitne av den situasjonen de stod i at de kjenner at de foreløpig ikke finner krefter til å gå inn i kontaktlærerrollen igjen. En har byttet jobb, men sier at det ikke var på grunn av arbeidssituasjonen. En er sykemeldt og forteller at akkurat nå ikke vet hun vil fremover.

Mine informanter fikk alle det samme spørsmålet, «Hva er det som gjør at du går på jobb hver dag selv om du vet at du vil bli utsatt for krenkelsers fra elever? Informantene mine svarer at de vil jo på jobb. De fremstår som sterke, kreative og opptatt av å mestre situasjonen. De gir alle sammen inntrykk av at de føler en forpliktelse til å klare jobben sin, både ovenfor seg selv, og ovenfor elevene sine.

De uttrykker at de ikke vil svikte seg selv og sine forpliktelser. Informant 2, som var sykemeldt en liten periode, uttrykker seg sånn: «*Jeg følte det i den situasjonen der, hvor ja, det var jo et nederlag, jeg må jo si det. Sant.. For du har jo forventninger til deg selv med at du altså. Du skal klare jobben din!*». De andre informantene uttrykker også at det å gi seg sitter langt inne: «*Jeg er jo sta, de skal søren ikke få knekke meg*» sier informant 1, mens informant 9 forteller at: «*Jeg er en fighter!*»

De forteller også at de føler at de svikter både de elevene som utfordrer dem og de andre elevene hvis de ikke kan være der lenger og må be om enten sykemelding eller om at noen andre må overta klassen. «*Jeg hadde god relasjon til elevene*» sier de alle sammen. Informantene mine forteller at de hadde inntrykk av å være savnet hvis de ikke var på jobb. Både av de «andre» elevene, men også av de som faktisk gjorde tilværelsen på jobb ganske strevsom. De forteller at det er jo dem disse elevene er trygge på og stoler på: «*Blir jo så glad i de*» (I,6)

Når jeg spør hvordan det henger sammen at de blir «så glad i de» selv om de kan si så stygge ting til dem at de opplever seg selv krenket, så svarer de at de har en god relasjon «i bunn», og at de opplever at de har god relasjon når de er alene med eleven. I mitt materiale finner jeg flere uttalelser som sier noe om at informantene melder om god relasjon til de utfordrende elevene. Flere sier at de spør etter dem hvis de ikke er der. En sier at eleven sier: «*Vi vet at du er glad i oss*» En annen beskriver: «*Jeg ville ikke svikte barnet. Jeg fikk små, små øyeblikk der han viste at han var trygg på meg, åpnet seg..*»(I,9). Jeg opplever også, stort sett, informantene mine som optimistiske: «*Jeg har ikke helt resignert*», «*Jaja, nå prøver vi en vri og ser om det går*»(I,2)

### Tror de det lar seg forklare?

Mine informanter snakker i intervjuene om hvordan det arter seg i klasserommet når de har elever som tilsynelatende ikke respekterer grenser, mangler selvregulering og har liten impuls kontroll. Materialet mitt er likevel preget av lærere og miljøarbeidere som snakker varmt om elevene sine. Det er nesten litt vanskelig å få dem til å gå inn i hvor vanskelig det kan være for dem selv å takle dette. Når jeg får dem inn på det, så legger de alltid inn en setning og fem om at de vet at dette er elever med «bagasje», de vet at de gjør det fordi de har et problem: «*De kan jo ikke for det, egentlig*»(I, 6)

## Informantenes årsaksforklaringer:

Inf.	Det som plager eleven	Det som trigger eleven	Elevens motiv
1	Det er ofte urolig hjemme	De får ikke til det vi skal gjøre Du kan se det på dem når de kommer om morgenen.	Holde på statusen blant medelever
2	Mye mobbing på TV Psykiske vansker	De tåler ikke grensesetting	Se hvordan jeg reagerer Få en reaksjon Imponere medelever
3	Diagnoser Mye språkbruk på TV Mye banning i spill, youtube.. får språket «rett inn» gjennom skjermen.	Kanskje blyanten ikke låg der den skulle, eller noen kom borti pulten når de gikk forbi. Tåler ikke endring	
4	Ikke bra hjemme	Tåler ikke krav	Oppmerksomhet Vil slippe å arbeide Vil slippe motstand (å ikke mestre)
5	Ikke bra hjemme Diagnoser		Er bare sinte
6	Diagnoser, umedisinert ADHD Lavt selvbilde, opplever seg selv som dumme	Sjalousi (når f.eks. kontaktlærer hjelper noen andre) Mangler lærdom (mestrer ikke) Frustrasjon over at de mener andre bråker – tåler lite selv. Vil ikke jobbe	Oppmerksomhet Vil bli tatt ut av klasserommet og ha 1:1 (voksen: elev) Maktkamp Prøver å fremstå som tøffe
7	Mangel på oppdragelse Diagnoser	Mangler respekt	
8	Omsorgssvikt Angst		Avviser for å unngå å bli avvist Vil ikke bli tatt i å ikke kunne
9	Føler seg stigmatisert over å ha en voksen «på» seg. Tillitsmangel Tilknytningsvansker	Får beskjed om å gjøre noe. Ta opp boka f.eks.	Vil unngå å jobbe Vil unngå å vise at de ikke får det til Vil gjøre det samme som «de andre»

Tabell Informantenes årsaksforklaringer

Lærerne og miljøarbeiderne jeg snakket med er helt tydelig av den oppfatning at det lar seg forklare hvorfor de opplever vold og krenkelser. Informantene mine er veldig tydelige på at ansvaret ikke kan legges på barna. Det finnes alltid en bakenforliggende årsak til at barn tyr til

vold. Informantene mine vet at adferd er et språk: «*Det er jo et symptom*»(I,8). Forklaringene mine informanter gir på hva som er årsak til problemet deler seg naturlig inn i tre kategorier. «Det som plager eleven» er det informantene ser som den egentlige årsaken til at barnet er urolig og ikke har kapasitet til å innordne seg. «Det som trigger eleven» er det som fremstår som årsak, der og da. Det som utløser en reaksjon hos eleven. «Elevens motiv» handler om hva eleven forsøker å oppnå i situasjonen. Det handler for eksempel om at eleven opplever det som enklere/bedre å fremstå som «kul klovn» enn å vise klassekameratene at hun/han ikke forstår.

## Mener de at de har ressurser for å kunne håndtere tilgjengelig?

Informantene mine snakker mye om hva som må til for at de skal klare det. De snakker i hovedsak om tre faktorer som kan være med på å «holde dem oppe» i det daglige, og som fravær av kan føre til at de ikke orker det lengre. Disse faktorene er om deres egen selvtillit overlever, om de finner hjelp og avlastning noe sted og om de opplever å få sosial støtte.

## Selvtillit

En av informantene uttrykker at: «*Det er jo noen voksne, på en måte, på en skole som sier at liksom – nei, det gjør ikke noe med meg liksom, det preller av... men det har det ikke gjort med meg*»(I,2). Hun uttrykker at det er andre som er bedre enn henne på å håndtere utagerende elever.

Ellers uttrykker alle at de har god selvtillit på å jobbe med utfordrende elever – egentlig! De forteller at de tenker at situasjonen er så utfordrende at det er vanskelig på tross av at de egentlig opplever seg selv som en ressurs: «*Jeg vet at jeg er god i jobben min, andre hadde ikke mestret det*»(I,9). De tenker at selv om de noen dager føler seg maktesløse og tidvis «vakler i troen» og mister selvtilliten når ting blir for tøft, har tro på at de evner til å ivareta disse elevene så godt som de mener det lar seg gjøre innenfor rammene de opererer innenfor: «*Jeg vet at jeg er god på dette, jeg takler det bedre enn mange ville ha gjort*»(I, 9), «*Tror jeg er god på dette*»(I,8). De tenker at de er de beste til å klare dette tross alt. De tror ikke at det blir bedre for elevene om det kommer noen andre for å overta hvis det er eneste endring. De føler at de har noe å bidra med og at det var viktig at de var der: «*Det ble verre når de hadde vikar*»(I,4).

De opplever seg selv som gode relasjonsbyggere. «Jeg hadde god relasjon til elevene» sier de alle sammen. Informantene mine forteller at de hadde inntrykk av å være savnet hvis de ikke var på jobb. Både av de «andre» elevene, men også av de som faktisk gjorde tilværelsen på jobb ganske strevsom. De forteller at det er jo dem de utfordrende elevene er trygge på og stoler på: «*Blir jo så glad i de*» (I,6).

Når jeg spør hvordan det henger sammen at de blir «så glad i de» selv om de kan si så stygge ting til dem at de opplever seg selv krenket, så svarer de at de har en god relasjon «i bunn», og at de opplever at de har god relasjon når de er alene med eleven. I mitt materiale finner jeg flere uttalelser som sier noe om at informantene opplever å ha god relasjon til de utfordrende elevene. Flere sier at de spør etter dem hvis de ikke er der. En sier at eleven sier: «*Vi vet at du er glad i oss*» En annen beskriver: «*Du får høre at du er syk i hodet og alt det der i det ene øyeblikket. I det neste så ser du at du betyr noe for dem likevel*»(I,3).

To av informantene uttrykker også tydelig at de opplever at utageringer kan være med på å gi mestringsopplevelser som gir selvtillit hvis de føler at de håndterer det: «*Følte at jeg kunne bidra. Når jeg overtok så ble jeg sterk*»(I, 6). Eller som informant 9 sier det: «*Jeg mestrer disse elevene. Jeg får tillit, de andre ser at jeg er den de tror at kan ordne det*». Informantene mine oppgir altså at det var tungt, men de fleste følte at de tross alt håndterte det.

## Hjelp og avlastning

Informantene mine forteller at de trenger hjelp og avlastning for å kunne håndtere hverdagen når de har elever som utøver vold i klasserommet. De påpeker at ledelsen har et ansvar for å sørge for at de får den hjelpen og den støtten de trenger. De ser det som leders ansvar å «koble på» andre instanser, som f.eks. PPT, sånn at de får hjelp til å forstå. De ønsker også at leder er til stede i møter med foresatte der de opplever samarbeidet som dårlig og at leder sørger for at de får den opplæringen de trenger: «*Trenger mer fra leder enn et klapp på skulderen*»(I,2)

De oppgir kolleger som den viktigste støtten. De forteller at støtten de ønsker seg kan handle både om å planlegge for avlastning og om å tre støttende til når de ser at noen står i en vanskelig situasjon. Informant 1 forteller at når de planla aktiviteter der elevene ble delt inn i grupper så sørget teamet for at en av de andre voksne var på gruppa med en elev som var spesielt utfordrende for henne å håndtere: «*Når vi delte inn i grupper og sånn passet vi på at*

*jeg ikke fikk den eleven som var drøyest»(I,1). De uttrykker også at det er viktig å ha kolleger som ser når det blir for tøft og hjelper når det trengs: «Dra veksler på hverandre»(I,8), «Dele på belastningen. Bytte fag med andre klasser f.eks.»(I,7). De forteller at når samarbeidet fungerer så hjelper kollegene hverandre hver sin gang: «Det kan være deg en annen gang»(I,3). Et godt samarbeid er viktig for at vi skal føle at vi er et lag forteller informantene mine. tillegg til det som kan planlegges, uttrykker de at kolleger kan være til hjelp når det oppstår noe: «At de hjelper hvis det er en situasjon» (I,2).*

## Støtte/toleranse

Mine informanter oppgir enstemmig kolleger som en viktig årsak til hvorfor de fortsatt jobber som lærer eller miljøarbeider selv om de forteller om en tøff hverdag. Noen blir beveget når de forteller om kolleger som gir dem en klapp på skulderen og et varmt blick når de trenger det som mest. Alle ni sier at det å ha gode kolleger som er der for deg betyr utrolig mye, dette kommer frem i flere uttalelser: «*Det betyr kjempemye å ha «tette» (les: nære) kolleger.*(I, 4).

Det jeg opplever at alle mine informanter ser som det viktigste de kan få fra sine kolleger er at de viser omtanke og forståelse: «*Vis at du ser! Gi hverandre positive tilbakemeldinger, skryt»*(I,6). De uttrykker stor takknemlighet ovenfor kolleger som ser og som viser at de er der for å ta imot en «utblåsning», forteller at de forstår og tar en prat med dem om hvordan det går. Når jeg spør hva de ønsker seg fra kolleger sier de: «*Snakke om det»*(I, 2), «*Få av reagere i teamet»*(I, 1) Noen av informantene uttrykker også at det er godt hvis de har kolleger de er så trygge på at de kan vise hvordan de har det: «*Forståelse for at noen dager er tøffe»*(I,6), «*Kunne lette på trykket, at det er greit å gråte og blåse ut til teamet»*(I, 4)

De uttrykker behov for å kunne slappe av og være litt «useriøse», og få lov til å snakke uten å måtte tenke nøye over hva de sier og hvordan de sier det til sine kolleger: «*Få lire utav deg»* (I,3), «*Å kunne blåse ut. Ha galgenhumor.(tenker litt) Kunne legge ut, sånn skikkelig! Og så bli ferdig med det»*(I,2). Informant 3 beskriver hva hun føler behov for rett etter en tøff time: «*Kunne sette deg på arbeidsrommet og si at «nå var det helt gale» og folk hører på deg, der og da. For da kan de si «åh nei og nei, sier du det, og sånn..».* Kolleger kan også speile hverandre: «*Snakke med andre som opplever situasjonen likt. Sånn at vi bevarer selvtilliten»* (I,7). De beskriver også at de ikke føler behov for dyp refleksjon der og da, det kommer når de har fått ned pulsen. De trenger bare å høre at -dette er ikke din feil, det er vanskelig: «*Noen*

*som sier at – du er god! Dette hadde ingen andre klart»(I,9). Det viktigste av alt: «Et klapp på skulderen. Vise at de ser og vise at de forstår» (I,1). De sier at det de trenger er bare at noen viser at de skjønner at dette er tøft: «Å bli tatt på alvor og at det er noen som støtter deg»(I,3). Jeg opplever at spesielt to av informantene mine er opptatt av at kolleger likevel må være bevisste på hvordan de håndterer at informantene blåser ut. De beskriver at de likevel forventer at kollegene ikke begynner å snakke negativt om informantenes elever og klasser: «De må være bevisste på at det ikke handler om **den** klassen»(I,4).*

Informantene mine påpeker at det å kunne finne støtte og toleranse hos leder er viktig når de er i en situasjon der arbeidsdagen blir utfordrende. Jeg vil redegjøre nærmere for hvilke forventninger de har til leder under neste forskningsspørsmål. Informantene opplever også at de kan finne støtte hos andre rundt seg. To av informantene mine forteller at sosiallærer var en god støtte, to har fått god støtte og oppbakking fra veiledningsteamet hos PPT, mens en av informantene mine forteller at hun også fikk god støtte fra foreldrene til barnet. Hun opplevde at hun kunne ringe foreldrene for å be om råd, eller for å be dem om å snakke med eleven når han var frustrert.

#### 4.5 Drøfting

*«We are all, always, in the dangerous river of life. The twin question is: How dangerous is our river? How well can we swim?» (Antonovsky, 1996, s.14)*

Mine informanter utgjør en gruppe mennesker som har minst en ting til felles. Elva er stri og utfordrende. Alle har opplevd å være i en arbeidssituasjon som vurderes som så belastende at de, av sin leder eller av en av mine første sju informanter, ble spurt om å delta i min forskning om hvordan lærere og miljøarbeidere opplever møtet med elever som utsetter dem for psykisk vold og krenkelser. Alle forteller at dette var svært belastende, men ingen av dem har skiftet jobb på grunn av møtet med disse elevene. Så hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelser fra elever? Hva er det som gjør at de klarer å svømme? Eller i alle fall holde seg noenlunde flytende?

Det første punktet Antonovsky (1996) sier at har betydning for hvordan vi håndterer stress er at vi må være motiverte for å håndtere situasjonen. Vi må oppleve å være involvert i de prosessene som former livet og hverdagen. Jeg forstår dette som at det motsatte er at man gir

opp og opplever maktesløshet. Jeg opplever det som at alle informantene har beveget seg på grensen av maktesløshet og at det har krevd utrolig mye energi og viljestyrke for ikke å gi opp. En av informantene mine var i en periode sykemeldt på grunn av situasjonen, og kom gradvis tilbake igjen til samme klasse. Fire av informantene forteller at de var veldig nære å føle at de måtte gi seg: «*Hadde jeg hatt unger så måtte jeg gitt meg*» (I,3) eller som informant 1 sier: «*Jeg burde nok bedt om en sykemelding*».

Jeg tolker empirien til at mine informanter opplevde at de fortsatt klarte å holde fast i et håp og ønske om at de kunne påvirke situasjonen. De forteller at de har klart å holde motivasjonen oppe ved hjelp av å fokusere på elevene sine og sitt eget ønske om å mestre situasjonen. De beskriver tiltak de sitter hjemme og planlegger i et forsøk på å hjelpe *den* eleven og *alle* elevene. De forteller at de samarbeider med kolleger om å finne en løsning som gjør at hverdagen kan fungere.

Det andre punktet er at Antonovsky peker på at har betydning for om vi klarer å svømme i den strøme elva er at vi tror at utfordringen er forstått eller at den lar seg forklare. Mine informanter viser alle at de mener at det de er blitt konfrontert med fremstår som kognitivt forståelig. De har forklaringer både på hva de tror ligger bak adferden, hvilke utfordringer det gir eleven, og hva det kommer til uttrykk som. De forteller at de vet at adferd er et språk som de forstår, men som de ikke nødvendigvis vet hvordan de skal respondere på. Jeg spør ikke i intervjuene eksplisitt om hva informantene tenker at er årsaken til den negative oppførselen blant elever, da fokuset mitt var å forsøke å få frem hvordan det påvirker ansatte i skolen. Jeg tenker at jeg ville fått mer utfyllende informasjon dersom jeg hadde spurt, men jeg opplevde at alle var opptatt av å forklare hva de tenker om dette. Jeg fikk følelsen av at dette delvis er for å forsvare elevene, og delvis for å forklare hvorfor dette ikke er lett å gjøre noe med. Dette er ikke elever man bare kan bli strengere med eller mer konsekvent med og så ordner det seg.

Antonovsky peker også på et tredje punkt. En person med sterk Sense of Coherence vil tro på at ressursene for å kunne håndtere er tilgjengelige. Det handler om at man har ressurser, både egne og ytre, til å klare kravene man utsettes for. Jeg har her sett på faktorene om deres egen selvtillit overlever, om de finner hjelp og avlastning noe sted og om de opplever å få sosial støtte



Jeg ser at jeg her har formulert spørsmålene mine sånn at det ikke går an for meg å si noe helt bestemt om i hvilken grad mine informanter, som gruppe, opplever å få hjelp og avlastning, da jeg formulerte spørsmålet sånn: *Hvilken form for støtte tenker du at du ønsker deg fra dine kolleger? Og: Hvilken form for støtte tenker du at du ønsker deg fra din leder?*

Jeg har altså funn om hvilken støtte de ønsker seg, ikke hvilken støtte de nødvendigvis har fått. Jeg får likevel en generell følelse av om de er fornøyde med situasjonen i løpet av intervjuene. En av informantene legger for eksempel til at det har vært en positiv endring i skolen: *«før var det mitt klasserom, nå er det våre elever»*(I,3). Jeg tolker på bakgrunn av en blanding av den empirien jeg har og den følelsen jeg sitter med i intervjuene at 8 av intervjuobjektene mine fremstår som veldig fornøyde med støtten fra sine kolleger, mens en av dem har uttalelser som tyder på at hun skulle ønske seg mer støtte.

Jeg kan likevel slå fast at alle mine informanter sier at støtte fra kolleger og leder er viktig for å klare å stå i en tøff arbeidshverdag. De opplever at det er viktig som Kunnskapsdepartementet (2017) skriver, i ny overordnet del, at lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk og didaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Her blir profesjonsfelleskap og skoleutvikling løftet fram som viktige elementer i prinsippene for opplæringen. Det blir gjort klart at skolelederne skal lede det pedagogiske og faglige samarbeide mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø, hvor alle skal få brukt sine sterke sider, utvikle seg og oppleve mestring. Jeg tenker at når vi snakker om barn med adferdsvansker så bør miljøarbeiderne ha sin plass, og sin stemme, i fellesskapet.

#### 4.6 Hvilke forventninger har mine informanter til ledelsen når de blir utsatt for psykisk vold og krenkelser i klasserommet?

Hovedfokus i intervjuene var å snakke om hva de trenger av sin rektor når de opplever å ha en arbeidssituasjon der de blir utsatt for krenkelser på jobb. Det betyr at mine funn i all hovedsak gjelder forventninger til leders reaksjon når en ansatt forteller at «det er tøft i min klasse nå». Det informantene forteller kan kort formuleres sånn: vis at du bryr deg og gjør noe. Jeg vil derfor presentere funnene i disse kategoriene. Likevel tenker jeg at mye av det informantene mine forteller meg gjennom hele intervjuene viser at de forventer at rektor også er proaktiv og driver et langsiktig arbeid. Jeg vil belyse funn som jeg tenker at er viktige for den siden av saken under to kategorier. Holdningsskapende arbeid i personalet og gode systemer.

#### 4.6.1. Reaktiv ledelse

Reaktiv ledelse handler om hvordan du håndterer hendelser når de er der. Det oppleves ofte negativt ladet, du er «på hælene» og må rydde opp i rot og trøbbel etter at det har oppstått heller enn å jobbe for å unngå det. Når det gjelder barn som utfordrer oss i hverdagen så tror jeg at vi må innse at dette er noe vi kommer til å oppleve, uansett hvor godt vi jobber for å unngå det. Derfor må vi også ha en god plan og en god strategi for hvordan vi skal møte både utfordringen med hvordan vi håndterer eleven, men også hvordan vi skal møte den ansatte som er utsatt for dette. Dette tenker jeg er to sider av samme sak, da det til syvende og sist må handle om eleven også når vi fokuserer på de ansatte.

#### Vis at du bryr deg

Informantene forteller at det er viktig at rektor viser at hun eller han ser hva de står i og følger opp informantene som menneske. De sier at rektor må forstå at å gi beskjed sitter langt inne. «*Det sitter langt inne å gi beskjed, for du orker ikke*» sier informant 1. De forteller at det er viktig at rektor tar seg tid til å lytte, og viser interesse for hvordan det går videre.

Det sier de at å være lyttende er en måte å vise respekt for den som melder fra på. De forteller at de har behov for å føle at det de sier blir tatt på alvor. Alle uttrykker at før rektor kan begynne å snakke om hva vi skal gjøre, eller ikke har ressurser til, så er det viktig at rektor viser at han eller hun bryr seg om informanten. De alle fleste uttrykker at de ønsker at rektor spør hvordan det går med dem: «*Rektor må spørre meg hva som skjedde, og hvordan det er med meg*»(I,7), «*Spør hvordan det er med meg oppi dette..*»(I,9)

Når informantene har fått tid til å fortelle hvordan de opplever situasjonen og hvordan det går med dem ønsker de at rektor skal fortelle dem at de ikke er alene om dette. «*si at dette skal vi klare sammen*» sier informant 5. Informantene beskriver også at rektor kan vise tilstedeværelse ved å lytte og spørre åpne, ikke klandrende, spørsmål som: «*hva har du prøvd?*» «*hva kan vi prøve igjen?*» «*hvem trenger du støtte fra?*» «*hva tror du kan hjelpe?*» De uttrykker hva de mener ved å beskrive hva de tenker at er det omvendte av å lytte respektfullt. Det er hvis rektor ikke har tid akkurat da, og aldri spør igjen, eller hvis det første spørsmålet oppleves klandrende: «*Fulgte du planen?*» eller «*Var du i forkant?*» Informant 1 sier det sånn: «*Det er ikke godt hvis du får inntrykk av at rektor mener at dette må du bare tåle*».

Videre er informantene mine opptatt av at de ønsker at rektor følger dem tettere opp i etterkant. De ønsker at rektor spør igjen hvordan det går med dem. De ønsker tettere oppfølgingssamtaler. Informant 1 sier at: «*Vi trenger hyppigere medarbeidersamtaler når vi har sånne klasser*». Informant 9 formulerer det sånn: «*Sett gjerne av fast tid til korte oppdateringer*».

## Gjør noe!

De forteller at selv om det er viktig å bli møtt på følelsene sine så er ikke det nok. De trenger en leder som «tar tak i det». Det handler om behandling av avvik, kompetanseheving, ekstern kompetanse, justering av timeplanen, hjelp til å håndtere samarbeidet med foresatte og mer folk.

## Avvik

Mine informanter savner et avvikssystem der de føler seg ivaretatt. Flere sier at rektor må behandle avvik, ikke bare lukke dem. Blant informantene i min undersøkelse finner jeg at 4 av dem sier at de har ført avvik. 5 oppgir at det har de aldri gjort. Ingen sier at de alltid fører avvik, men alle legger til at de burde sikkert føre flere. Når jeg spør om hvorfor de ikke fører avvik så oppgir de at de ikke har tro på at det å føre avvik gjør noen forskjell likevel. En informant sier at hun orket ikke: «*Det ble for mye, mye arbeid... vi snakker ikke en gang i mellom liksom*»(I,2). Flere forteller også at de føler at oppfølgingen bærer preg av at det er den som fører avvik som, ikke bare selv får arbeidet med det, men også skylden for at det er som det er: «*Mener bare at det er min egen feil likevel*»(I,1). 2 av de spurte lærerne legger til at det er et par år siden de stod i så tøffe situasjoner i klasserommet og at de ser at de siste årene så har det blitt mer fokus på at avvik skal føres nå. De uttrykker likevel at de ikke vet om de hadde vært flinkere til å føre avvik i dag. Flere av informantene sier noe om at de har litt dårlig samvittighet for ikke å ha ført avvik, da de tenker at avviksføring fører til statistikk over hvor stort problemet er: «*Jeg burde sikkert føre avvik, det kan jo hende at det blir mer synlig hvor mye det er av dette da*» sier informant 8.

## Kompetanseheving

Mine informanter ønsker å få dette til. De ønsker å utvikle sin egen kompetanse på å ivareta både klassen og elevene som utfordrer. De uttrykker at de har behov for råd og veiledning når de står i en arbeidssituasjon der de føler på at de har lav mestringsfølelse. Alle informantene forteller at de føler behov for å få relevante kurs og at veiledere fra for eksempel PPT kobles på: *«Få inn andre instanser (PPT f.eks.) – det er faktisk ikke alt vi kan!»*(I,2).

Informantene mine uttrykker også at de har behov for å møte andre som er i samme situasjon for å kunne utveksle erfaringer. Flere av informantene mine tenker også at det hadde vært en ide å arrangere nettverk for de som sto i de tøffeste situasjonene: *«Kanskje bare vært så enkelt at du hadde samlet andre lærere og miljøarbeidere, som hadde vært i den samme situasjonen, at du fikk.... altså hatt møtegreier, eller ja, ikke bare på skolen altså, på forskjellige plasser. Forskjellige skoler.»*(I,6).

## Ekstern kompetanse

Informantene mine uttrykker tydelig at de ønsker at rektor sørger for veiledning: *«Få andre instanser på banen, PPT for eksempel»* (I,4). Dette uttrykker ikke bare informant 2, men alle informantene på en eller annen måte. De uttrykker alle at de ønsker at rektor henter inn kompetanse som kan veilede informantene, men jeg hører at de fleste av mine informanter forteller at det ikke bare føles positivt når PPT kommer inn og skal veilede i forhold til adferd. De opplever at de som kommer fra PPT ofte ikke kan så mye mer enn det de kan selv, og at de ikke bruker tid på å bli kjent med eleven og situasjonen før de kommer med alle tips og triks i boka. De påpeker også at det er viktig at PPT kommer inn med et veilederblikk: *«Det blir tungt når veiledningsteam ikke forstår at de veileder, de bestemmer ikke»*(I,5). De ønsker at PPT skal være en refleksjonspartner, og en som kan observere deg med blikk for når du gjør det riktig: *«Noen som sier: du gjør det riktig! Stå i det!»*(I,4).

I tillegg har flere av informantene det jeg opplever som et hjertesukk: *«Få inn noen som hjelper eleven»*(I,2). Informantene er på den ene siden fortvilet over egen manglende kompetanse, men like fortvilet over at de opplever at elevene ikke får hjelp av noen som kan dette. De må forsøke å utføre noe som de opplever som på siden av sitt eget fagfelt: *«Vi har ikke kompetanse på barn med mange ting med seg... noen har utdannelse på ting vi ikke kan,*

*de burde være utførende i stedet for å gi råd og så skal vi halte oss gjennom det»(I,2). «Vi er pedagoger – ikke psykologer» sier informant 3.*

## Justeringer på timeplanen

2 av informantene mine uttrykker at de mener at klarer du det ikke så må rektor kunne flytte på ansatte sånn at de slipper å være i klasserommet med elever de føler at de ikke har god nok relasjon med eller overskudd til å håndtere: *«Gi meg oppgaver jeg mestrer! Det må være lov å si at denne oppgaven klarer jeg ikke»(I,8).*

Jeg opplever likevel at alle informantene mine forteller at hvis de skal klare det så trenger de mer tid med eleven som utfordrer, ikke mindre: *«Sørg for at noen tar klassen litt sånn at jeg kan ta eleven»(I,5).* Det begrunner de med at de trenger å bli så godt kjent med eleven som mulig for å få spisskompetanse på hva som er den elevens spesifikke behov. Informant 9 forteller at det utgjør en risiko for om du klarer det eller ikke hvis du ikke får tid til å bygge relasjon: *«Det er ikke sikkert det går hvis det er liten kapasitet hos lærer til å bruke **nok** tid på **den** eleven».*

Informantene mine som er miljøarbeidere forteller også at de opplever det som vanskelig å finne tid til å lese referater fra møter de ikke har vært tilstede på, og ønsker at rektor setter av tid til at de får lese om eleven og bli informert.

## Hjelp til å håndtere samarbeidet med foresatte

Flere av informantene mine uttrykker at samarbeidet med foresatte kan være utfordrende. Her ønsker de seg direkte hjelp fra rektor. De ønsker at rektor eller andre fra ledelsen tar en del av telefonene til og fra foresatte, og de ønsker at rektor eller andre fra ledelsen deltar i samarbeidsmøter. Dette tolker jeg det til at har tre årsaker. De ønsker at rektor skal gi dem autoritet til å si nei til ønsker og krav fra foresatte som de vurderer som for kravstore. De vil at rektor skal være en «buffer» som gjør at møtene ikke er preget av at foresatte klandrer dem personlig for det de ikke får til, og de vil at rektor skal kjenne situasjonen godt nok til at de kan reflektere sammen.

## Mer folk

Alle mine informanter uttrykker at i den situasjonen de har stått i så har de følt at de er for få voksne til stede i klassen til at de kan håndtere situasjonen på en god måte. De forteller også at de har bedt rektor om å få mer folk, men at de enten ikke har fått dette eller at det de har fått fortsatt ikke er nok. De har blant annet opplevd at det er to svært utagerende elever i klassen, som enten ikke tåler hverandre eller virker aktiverende på hverandre, som skal ivaretas av en miljøarbeider i tillegg til lærer som skal undervise.

Jeg hører at alle informantene mine har dårlig samvittighet på bakgrunn av at de ikke føler de har nok tid eller nok folk til å håndtere situasjoner som oppstår. Miljøarbeiderne sliter med dårlig samvittighet ovenfor de elevene de er satt til å ivareta når de føler at de må dele seg mellom elever med motstridende behov. Lærerne uttrykker at de har dårlig samvittighet ovenfor klassen, som ikke opplever å ha et tilfredsstillende psykososialt miljø. De forteller at de ser at de elevene som ikke utagerer reagerer når en elev i klassen skjeller ut læreren sin og nekter å følge beskjed. Jeg spør hvilke reaksjoner de ser. Svaret er at de ser at de blir enten vant til det eller utrygge. Uansett om de blir vant til det eller ikke så beskriver informantene mine at de andre elevene uttrykker at de er lei av det, og at de synes det er ubehagelig. Jeg spør informantene mine om hva de tror at de andre elevene ønsker at de skal gjøre når det oppstår en situasjon: «*De vil at vi skal stoppe det*» svarer alle sammen. Flere uttrykker også at de opplever at de andre elevene ber dem om å fjerne eleven som bråker/utagerer.

Informantene mine forteller at de opplever at hvis de hadde vært flere voksne så kunne mange av situasjonene vært håndtert bedre eller helst avverget ved at en voksen var i nærheten av eleven og kunne være i forkant.

### 4.6.2. Proaktiv ledelse

Proaktiv ledelse handler om å være i forkant. Legge til rette for at hendelser ikke skjer, eller for at skadeomfanget skal være så lite som mulig. Det handler om å ha gode systemer som skal hjelpe de ansatte til å få gjort en god jobb, om å være i forkant av negative og uønskede hendelser, og om å ha gode strategier for vedlikehold og oppfølging, slik at man sikrer langsiktighet i arbeid som blir gjort.

## Holdningsskapende arbeid i personalet

Mine informanter forteller at de trenger både en leder og et kollegie som ser hva de står i og som forteller dem at de ser hva de står i og bekrefter dem positivt: «*Gi hverandre positive tilbakemeldinger.. skryt!*»(I,6). Eller som informant 9 formulerer: «*Jeg må få anerkjennelse når jeg får ting til*».

Alle informantene mine, både de som forteller at det er sånn på deres arbeidssted, og de som forteller at det er noe de savner fra sin ledelse sier at det er viktig at rektor kommer innom og ser hvordan det er å være i det klasserommet. De ønsker seg en rektor som ønsker å være tilstede. De vil at rektor skal, som informant 4 formulerte det: «*Komme seg ut av kontoret*». Informantene uttrykker også at det er viktig at rektor tar opp ting i personalet. De ønsker at rektor er den som målbærer hvordan vi skal håndtere dette sammen: «*Rektor må understreke for alle at det er våre barn*»(I,3), «*ta det opp i personalet og gi tid til å snakke om det*»(I,2)

De forteller som tidligere nevnt at kollegene er svært viktige for om de klarer å bli i jobb eller ikke, og at den støtten de får fra dem er avgjørende. De forteller at det er flere ting de ønsker seg fra sine kolleger. De har behov for at det er god kultur for samarbeid, de trenger hjelp og avlastning, og de ønsker seg kolleger som er lyttende, støttende og flinke til å vise omtanke for hverandre. Når det gjelder samarbeid så er alle informantene mine enige om at det er viktig at det legges til rette for dette f.eks. ved at det settes av tid til møter.

## Gode systemer

Informantene mine forteller meg mange ting som jeg tolker til at de har behov for at skolen har gode systemer på plass. De forteller meg at de har behov for et avvikssystem som virker, og som de stoler på. De forteller at de har behov for å vite at de blir ivarettatt av sine kolleger. De forteller at de trenger at det blir lagt til rette for godt samarbeid og at de trenger en ledelse som klarer å fordele ressursene etter hvor det er mest bruk for dem. Mine informanter uttrykker at det er ikke alle klasser som har så store utfordringer som det de har, og ønsker at det er mulig å omfordele i løpet av året når det er behov for det. Det dreier seg både om å få nok voksne i undervisningen, men også om at det blir lagt til rette for samarbeid. Det meste av dette har jeg omtalt tidligere, og velger her bare å påpeke at dette er ting som krever et langsiktig arbeid.

Det er to ting jeg ønsker å si noe særskilt om her. Det ene er at jeg har beskrevet at informantene mine uttrykker stort behov for støtte og omsorg fra sine kolleger. Jeg har tidligere ikke omtalt de kollegene som mine informanter beskriver som en risiko for ikke å klare å stå i jobb. Det vil jeg si noe om her. Jeg har også tidligere sagt at mine informanter ønsker å ha et godt samarbeid med sine kolleger. Det jeg ikke har sagt så mye om er hva mine informanter forteller at de forventer at skal komme ut av det samarbeidet. Jeg beskriver det nedenfor.

## Støtte og omsorg

Jeg opplever i flere av intervjuene mine av at informantene er opptatt av at kolleger må ha et støttende og bekreftende språk. Som informant 6 sier det: «*Vis at du ser, gi ros.. gi hverandre positive tilbakemeldinger, skryt!*», «*Vi må bekrefte hverandre.. positivt*»(I,8). Det tenker jeg at er en viktig jobb for leder å ta ansvar for at det jobbes med i personalet. Vi må ha kultur for det. Mine informanter beskriver også at de finner «sine»: «*Vi velger våre... for vi må ha noen. Vi går vel til dem vi får forståelse fra*»(I,8). De forteller at det er belastende med kolleger som himler med øynene og gir uttrykk for at de ser ned på dem når de beskriver hva de har opplevd. De forteller også at de har kolleger, gjerne de som ikke jobber med eleven i det hele tatt, som finner på å kommentere hvordan de synes det skal håndteres mens de er i en situasjon. Det er også belastende når kolleger kommer inn fra vakt og møter deg med: «*Nå har han, igjen... eller når en kollega har vært vikar og forteller deg at **den** klassen vil ikke jeg inn i igjen*»(I,4).

## Samarbeid

Møtestruktur og møtekultur er en viktig del av systemer for samarbeid og informasjonsflyt i en organisasjon som skolen. Mine informanter er tydelige på at de trenger å føle at de er en del av et team som eier problemet sammen. Det kommer frem både når de skal svare på hva det er som gjør at de fortsatt klarer å gå på jobb selv om de uttrykker at det er tøft, og når de beskriver risikofaktorer for om de ikke klarer det.

Mine informanter snakker også om kvalitet på samarbeidet. De forteller at de trenger tid til å sette seg ned og utvikle felles regler og felles reaksjonsmønster rundt elever som tyr til vold og krenkelser. Informantene forteller at det psykososiale miljøet preges negativt dersom



elevene opplever at de voksne er uenige i når de skal reagere og hvordan. De uttrykker også at dette er et tidkrevende og vanskelig arbeid som det er viktig at vi er profesjonelle når vi gjør. Noen uttrykker frustrasjon over kolleger som møter alle forslag med: «*Det har vi prøvd før, han gjør det ikke likevel*», mens andre uttrykker like stor frustrasjon over kolleger og samarbeidspartnere som PPT som: «*Bare foreslår ting du har prøvd før*». De forteller at det er vanskelig når de ikke ser noen løsninger, men også at det kan være vanskelig når du selv synes du vet hva som må til, men de andre ikke er enige. Eller ikke vil lytte engang: «*Det er tungt når jeg synes jeg ser hva vi må gjøre men ingen vil lytte*»(I,8).

Miljøarbeiderne forteller at de er: «*Avhengig av godt samarbeid med lærer*». Miljøarbeiderne peker alle på at det er: «*Viktig å kunne snakke om det med kontaktlærer*». De sier også at det er viktig for dem å føle at de får anerkjennelse av sin kompetanse. Det å føle at deres erfaring og utdanning er et verdifullt supplement til lærernes oppfatter jeg at alle miljøarbeiderne jeg har intervjuet sier noe om. De uttrykker at det er viktig for å føle at de blir verdsatt. Noen forteller om dette og uttrykker å være fornøyde med situasjonen, andre savner dette.

#### 4.7 Drøfting

Reaktivt, når vi har en ansatt som melder fra at nå er belastningen for stor, så tenker jeg at det i stor grad dreier seg om å utøve individorientert ledelse. Mine informanter ber om at deres leder viser tydelig at hun eller han bryr seg og setter pris på jobben de gjør. De forteller at de trenger å se at rektor vet om hva de står i, og gir egentlig oppskriften på hvordan de tenker at rektor kan gjøre det. «*Spør hvordan det går med meg... og spør igjen*» (I,5).

Aron Antonovsky peker i sin teori, Sense of Coherence, på at hvis du skal mestre utfordringer så er det viktig å oppleve at det du gjør er meningsfullt. Det er gjerne knyttet til at det man gjør, er sosialt verdsatt av andre. Man føler at de kravene som stilles, er verdt å bruke energi på. Informantene mine forteller også at det er viktig at leder er støttende og viser dem tillit. Jeg opplever at de ber om å bli møtt av en leder som viser respekt for at de står i en vanskelig situasjon, og for at de er sårbare når de kommer. I hvilken grad vi klarer å gi læreren eller miljøarbeideren som kommer en følelse av at dette er håndterbart kan ha betydning for hvordan den ansatte håndterer veien videre. To av ressursene Aron Antonovsky viser til at har betydning for om du klarer det er selvtillit og sosial støtte (Eriksson & Lindström, 2007). For å kunne hjelpe dem må rektor ha tenkt gjennom hvordan han eller hun skal håndtere det når en ansatt kommer og gir beskjed om at det er i ferd med å bli for mye. De må bli møtt på en

måte som gjør at de føler at de får støtte i at de gjør mye bra, samtidig som rektor også viser interesse for hvilken hjelp de tenker at de trenger videre. Her er det nærliggende å tenke at transformasjonsledelse er riktig vei å gå. Yammarino et. al, (1993) viser til at transformasjonslederen er oppmerksom på individuelle forskjeller i de ansattes behov og har evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger sånn at de ansatte blir inspirert til å yte sitt beste (Yammarino et. al, 1993). Transformasjonslederen setter forskjellige mål og gir forskjellige oppgaver til forskjellige ansatte, først og fremst for at ansatte skal få utvikle sine evner til et høyere nivå. Dette krever oppfølging og tilbakemeldinger, noe mine informanter er tydelige på at de ønsker seg når de står i en situasjon der elever utøver vold. Mine informanter uttaler at de gjerne vil håndtere det, noe Antonovsky (1996) viser til at er viktig for om de faktisk klarer det.

SOC handler blant annet om at det er viktig å føle at vi har de ressursene vi trenger for å håndtere tilgjengelig, både indre og ytre. En av de ytre ressursene de er mest opptatt av er kollegaene. De ønsker at alle ansatte skal være med å ta ansvar for at vi håndterer elever som utøver vold, uansett hvilken klasse eleven er i. Ledelsesansvaret må da være distribuert ut i organisasjonen. Spillane (2006) viser til at all ledelse i sin natur er distribuert. Det tenker jeg at mine informanter også ønsker.. Jeg tenker likevel at rektor har et særskilt ansvar for oppfølgingen av den enkelte, og han eller hun bør legge vekt på å fremstå som en ressurs i seg selv. Hjelpen fra rektor tenker jeg nødvendigvis må bære preg av å synliggjøre ressurser og tilrettelegge for at den ansatte får hjelp til å stå i det. Dette dreier seg om kompetanseheving, ekstern kompetanse, justeringer på timeplanen og å sørge for hjelp, gjerne av noen i ledelsen, til å håndtere samarbeidet med foreldre.

Aller viktigst tenker jeg det er å være proaktiv. Støtte til de som opplever at summen av belastninger blir for stor er viktig der og da, men fokuset bør i stor grad ligge på det langsiktige arbeidet. Vi må både forsøke å unngå uheldige episoder, og rigge organisasjonen for å kunne håndtere det. Det har jeg selv opplevd at er vanskelig, da hverdagen har en tendens til å være hektisk og det er lett å havne i at for stor del av arbeidet blir ad-hoc. Det krever planlegging og prioritering å jobbe systemisk. Den enkle oppskriften: Sett opp mål, sørg for at det er lagt inn i skolens årshjul, lag en milepælplan der du har tenkt over hvilke deler av organisasjonen som skal involveres først, og følg planen.

Lipskys teori om bakkebyråkratene peker på at det er de ansatte i skolen som gjennomfører vedtatte regler og politikk. Det er de satt til å gjøre. Da opplever de også at det å utøve skjønn er bakkebyråkratens plikt og i noen tilfeller bakkebyråkratens problem. Mine informanter, og ansatte i skolen generelt vil jeg si, forholder seg ofte til ambisiøse, komplekse og til dels uklare mål. De har, blant annet, i følge opplæringsloven plikt til å sørge for at alle elevene får tilpasset undervisning som sørger for at de har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen og de skal sørge for at alle opplever å ha det trygt og godt på skolen. Dette er ambisiøst, det er komplekst, og det er relativt uklart. For at de skal kunne håndtere dette er de nødt til å utøve skjønn. Siden det er noe de er nødt til å gjøre er det to ting jeg tenker er viktig. Først og fremst så må de ikke bli møtt med at noen klandrer dem for det når de har utøvd skjønn etter beste evne. Vi kan reflektere over om måten de løste utfordringen på var den beste måten å gjøre det på, eller om vi skal gjøre det annerledes neste gang, men det må vi klare uten å fremstå som dømmende. Det andre er at hvordan vi skal håndtere dette er noe vi må jobbe systemisk med. Bakkebyråkrater utøver stor grad av skjønn i arbeidet sitt. Dette må gjøres på bakgrunn av kunnskap og kompetanse. Min opplevelse er at lærere er opptatt av å utføre jobben i tråd med det de opplever som intensjonen, og utøver skjønn på en måte som gjør at de når målene på det de opplever som best mulig måte. Det kan likevel være vanskelig å få tak i hvor de henter sitt syn på hva som er intensjonen fra. Det kan ofte oppleves som om det er en sammenblanding av hvordan de tolker styringsdokumentene og deres egen personlige opplevelse av hva som er rett og riktig. Rektor må ta ansvar for at personalet har den opplæringen de skal ha om lovverket som regulerer skolens drift, men trenger ikke å gjøre det alene. Spillane (2006) peker på ingen rektor alene leder en skole til å bli fortreffelig. Her er verneombudet en viktig støttespiller med kompetanse på hms-regler og avviksføring. Spesialpedagogisk koordinator og PPT har kunnskap om tilpasset opplæring og spesialundervisning og kan være med på å få den kunnskapen ut i organisasjonen, mens BUP har god kompetanse innen håndtering av elever med traumer og diagnoser.

Mine informanter forteller at for å klare å stå i jobb, så må de oppleve støtte fra sine kolleger. Jeg tenker at en av rektors viktigste oppgaver i dette henseendet er å sørge for at vi har noen felles standarder og så distribuere ansvaret for hvordan vi ivaretar hverandre ut i organisasjonen. Alle ansatte må ha reflektert over og tatt stilling til hvordan de kan bidra når en eller flere ansatte blir utsatt for vold. Jeg tenker at rektor har ansvar for å sette dagsorden, og å gi tid til det, men at det til syvende og sist må være et felles anliggende. Halvorsen(2012) skriver om distribuert ledelse. Han påpeker at hvis vi forstår ledelse som påvirkning av andre

er alle potensielle ledere, og at det gir alle et ansvar for utvikling av skolesamfunnet som det ikke går an å fraskrive seg. Skolen som system må føle på utfordringen, ikke enkeltpersoner. Vi må jobbe mot å skape en kultur for at «sånn gjør vi det hos oss». Vi støtter hverandre og bruker et positivt bekræftende språk.

Selv om alle mine informanter mener at det som trengs er flere voksne, flere hender, så ser de at det ikke alltid er mulig. Da ber mine informanter ber om at kolleger kan være en «sparringspartner». De tenker at for å få til en god løsning så må refleksjonspartneren kjenne utfordringen godt. De ønsker å kunne diskutere løsninger, og de uttrykker et sterkt behov for å samarbeide om å ha felles regler og felles reaksjoner når en elev utagerer. De ønsker en plan som forplikter og som alle forholder seg til. Her tenker jeg at det er flott om ansvaret for å bli enige ligger på alle ansatte, men at rektor har en viktig rolle i å legge til rette for samarbeidet. Det handler både om å gi tid til det, men også om å drive holdningsskapende arbeid i personalet. Yammarino, et. al.(1993) viser til at transformasjonsledere evner å begeistre og inspirere de ansatte til å være lojale til organisasjonen. Hvis rektor klarer å oppnå at alle ansatte føler lojalitet til å ivareta og hjelpe hverandre så har vi mulighet til å løfte organisasjonen opp til et nivå der alle føler et ansvar for at alle har krefter til å se utfordringer som håndterbare og føle at de har de ressursene Antonovsky påpeker at må være til stede tilgjengelige. Det handler om å tydeliggjøre at «sånn gjør vi det hos oss». Vi reflekterer og forhandler, blir enige og forholder oss lojalt til det vi har blitt enige om.



## 5. Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien har vært å få tak i hvordan de ansatte i skolen opplever å bli utsatt for vold fra elever. Problemstillingen er: «Hva er ansatte i skolens subjektive opplevelse av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser fra elever?»

Jeg har hatt fire forskningsspørsmål der de tre første peker mot den ansattes opplevelse, mens det fjerde ser på hvordan de ønsker å bli ivaretatt.

1. Hvordan arter vold og krenkelser fra elever, mot lærere og miljøarbeidere seg?

Mine informanter forteller om stygge angrep på sin person både når de er alene med elever som utøver vold, og i klasserommet. Foran de andre elevene og andre voksne. De forteller om angrep på utseende, hvordan de beveger seg, og på om de er flinke. De forteller om elever som nekter å følge beskjed, noe som i utgangspunktet kan høres uskyldig ut, men som brukes for å forskyve maktbalansen. De forteller også om elever som bevisst lager støy og uro for å hindre undervisning. Dette er de ikke alene om. Respons analyse sin undersøkelse i 2017 viste at 36 % av lærerne på barnetrinnet, som var med i undersøkelsen, forteller om vold, trusler og trakassering. Og trenden er økende.

2. Hvordan reagerer mine informanter på vold og krenkelser fra elever?

Mine informanter forteller at det er tøft. Så tøft at de innimellom lurere på om de egentlig klarer å stå i det. De forteller at de blir veldig slitne, opplever stress, og at det til tider er vanskelig å motivere seg selv for å gå på jobb. Dette sammenfaller med det jeg har satt meg inn i av Børge Skålands forskning. Skåland (2020) sier at vold og trusler fra barn og elever kan få store konsekvenser for læreres helse og trivsel.

3. Hvordan håndterer mine informanter vold og krenkelser fra elever?

Jeg har forsket på informanter som har håndtert det. Et funn er at mennesker som har vilje og motivasjon til å se på vanskelige situasjoner som en utfordring gir seg ikke så lett hvis de føler at den støtten og hjelpen de trenger tilgjengelig. Det de forteller er at de finner motivasjon i relasjonen til eleven, og at de opplever seg selv som sterke og kompetente og så gir de uttrykk for at uten gode kolleger så kunne de ikke klart det. Jeg tolker på bakgrunn av en blanding av den empirien jeg har og den følelsen jeg sitter med i intervjuene at 8 av intervjuobjektene mine fremstår som veldig fornøyde med støtten fra sine kolleger, mens en av dem har

uttalelser som tyder på at hun skulle ønske seg mer støtte. Dette står i kontrast til det Skåland (2016) fant. Han forteller at lærere som opplever vold fra elevene sine må til utenforstående aktører for å finne støtte. Kanskje er det vippepunktet, den store forskjellen på om de klarer det eller ikke? Jeg har analysert empirien min her i lys av Antonovskys tre punkter for å oppnå en sterk Sense of Coherence. Meaningfulness, comprehensibility og manageability. Jeg mener at disse kategoriene gir et rammeverk for hvordan vi kan tenke når vi skal rigge skolen som institusjon på en sånn måte at vi har kollektiv kompetanse for å ivareta, støtte og hjelpe hverandre. De ansatte i skolen må oppleve sosial støtte som bidrar til å holde på motivasjonen til å håndtere situasjonen, de må ha kunnskap nok om barn med adferdsvansker, traumer og diagnoser til at de er i stand til å forstå situasjonen, og de må oppleve at de ressursene de trenger, både indre og ytre, er tilgjengelige.

4. Hvilken støtte mener mine informanter at ansatte som blir utsatt for vold og krenkelser fra elever trenger fra kolleger og ledelse?

Dette spørsmålet formulerte jeg sånn fordi jeg var mer interessert i å få tak på hvordan mine informanter mener at vi bør rigge skolen for å håndtere dette, enn hvordan mine informanter har blitt fulgt opp. Jeg fikk likevel vite en del om hvor fornøyde de var med oppfølgingen, og mener at jeg har fått tak i verdifull informasjon om hva som trengs fra leder både reaktivt og proaktivt når vi har ansatte som blir utsatt for vold. Det første mine informanter trenger at noen spør dem hvordan det er med dem før de sammen begynner å se på om det er noe som må endres, eller om det de trenger er støtte til å holde stø kurs. Dette rimer godt med Antonovskys teori om SOC. Teorien gir perspektiver som jeg tenker det er viktig å ta med seg inn i det forebyggende arbeidet i skolen. Antonovsky (1996) beskriver at vi ikke opplever utfordringer likt, og at hvordan vi opplever det avhenger helt av i hvilken grad vi er i stand til å takle det. De ansatte må få hjelp som bidrar til å styrke deres SOC.

For å takle det trenger vi støtte, og den støtten tenker jeg at vi må tilby som en del av kulturen i organisasjonen. Vi må tilstrebe at den er tilgjengelig både i form av aktiv lytting, positiv bekreftelse, godt samarbeid, nok samarbeid og en ledelse som ser både mennesket og utfordringen. Det krever at vi jobber aktivt med det psykososiale miljøet på skolen, og har fokus både på individet og på systemet, kortsiktig og langsiktig.

## 5.1 Forslag til videre forskning

Jeg sitter igjen med en følelse av å ha flere spørsmål enn svar etter å ha gjennomført denne masteroppgaven. Særlig to ting står frem som viktige for meg uten at jeg tenker at jeg har empiri til å si noe om det. En av de to handler om avvik. Jeg skulle gjerne likt å vite mer om hvorfor informantene mine ikke har tro på avvikssystemet generelt, og hvorfor noen av dem uttaler at det føles som merarbeid spesielt.

Det andre er at informantene mine forteller at andre lærerne og miljøarbeiderne ble sykemeldt som følge av at de jobbet med de samme elevene som det de gjorde. Jeg skulle gjerne likt å forske på hvor «knekkpunktet» er, gjerne i lys av Antonovskys Sense of Coherence.





## 6. Referanseliste

- Antonovsky, A. (1996, 1. mars) The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*. 11(1) 11-18 Hentet fra: <https://academic.oup.com/heapro/article/11/1/11/582748>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. LOV-2005-06-17-62 Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (udatert). Stress. Hentet fra: <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/stress/>
- Arbeidstilsynet. (udatert). Vold. Hentet fra: <https://www.arbeidstilsynet.no/sokeside/?query=vold>
- 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>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2007). Antonovskys sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health* 61(11), 938-944 Hentet fra: <https://www-jstor-org.galanga.hvl.no/stable/pdf/40665694.pdf?refreqid=excelsior%3A401b16ae750cee524ce4a466bf9f594b>
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og profesjonsmoral*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget
- Grutle, B. (2018) *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling – Lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Halvorsen, K. A (2012). Distribuert ledelse. I Postholm, M. B. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s. 83-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hupe, P.L. & Hill, M. (2007). Street-Level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), 85-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2007.00650.x>
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Karp, T. 2014. *Endring i organisasjoner - ideologi, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008) *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra: <http://www.stortinget.no/id/STM/31/20072008/000>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Meld. St.11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lai, L. (2017, 19.september) Når ledelse fungerer best. *Ledernytt*. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/naar-ledelse-fungerer-best.6030256-112537.html>

- Lipsky, M. (1980) *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf)
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *Early predictors of job burnout and engagement*. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006, 7.april) Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 90(2) 96-107
- Nyborg, K (2012, 27. april). Takk til byråkratene. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/a8b2/Takk-til-byrkratene>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Richardsen, A. M. og Martinussen, M. (2008): *Hva skal til for å øke arbeidsglede og motivasjon? En undersøkelse av jobbensgjensvar i helse- og omsorgsyrker*, Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 45, nummer 3.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why (Best Evidence Synthesis Iteration)*. Auckland: University of Auckland.
- Skåland, B. (2018) Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*, 2018(6). Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2587933/Skaaland.pdf?sequence=4>

- Skåland, B. & Kleiveland, J (2020) Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Psykologi i kommunen*, 2020(6), Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177>
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), s. 194-209
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: CA, Jossey-Bass
- Stiftelsen Alternativ til Vold, Hva er vold? [Hentet fra: https://atv-stiftelsen.no/om-vold/hva-er-vold/](https://atv-stiftelsen.no/om-vold/hva-er-vold/)
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.)Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no. (ikke dato) Yrkesbeskrivelse. Barne- og ungdomsarbeider. Hentet fra: [https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barne-\\_og\\_ungdomsarbeider](https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barne-_og_ungdomsarbeider)
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11.januar) Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1>
- Vik, M. G & Heimsæter, M (2019, 17. januar) *Vold og trusler på norske skoler*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/vold-og-trusler-pa-norske-skoler/>
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories. Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Heidelberg: Physica-Verlag (Springer).
- Yammarino. F.J., Spangler. W.D., Bass. B.M. (1993) Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, 4(1), 81-102.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

#### **Ansatte i skolens subjektive opplevelse i møte med elever som krenker dem.**

##### Innledning

Hei, og tusen takk for at du tar deg tid til dette. Det setter jeg stor pris på!

Du har lest, og skrevet under på, samtykkeskjemaet. Jeg tenker likevel at det kan være greit å repetere hva dette handler om:

##### Problemstilling

**«Hva er ansatte i skolens subjektive opplevelse av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser fra elever»?**

##### Forskningsspørsmål

De fleste lærere og miljøarbeidere møter noen ganger elever som utsetter dem for krenkelser og trakassering. Hvordan føles det?

Hvordan opplever lærere og miljøarbeidere at arbeidsmiljøloven håndheves av skoleleder?

Hva tenker lærere og miljøarbeidere om hvilken støtte de ønsker å få fra skoleleder og andre kollegaer når de utsettes for vold og trakassering?

##### Personvern

Vi må snakke litt om personvern. Vi må sammen passe på at vi ikke nevner navn på elever eller andre ansatte, de har ikke takket ja til å bli omtalt her.

Dersom du kommer med eksempler fra virkeligheten, så vil disse i ettertid bli anonymisert.

Jeg vil forsøke å lage et narrativ på bakgrunn av flere intervjuer sånn at ingen vil gjenkjenne sin historie samtidig som jeg håper at dere som blir intervjuet vil kunne gjenkjenne kjernen i fortellingen.

## Din trygghet

Før vi begynner intervjuet er det bare en ting til jeg vil si. Jeg vil at du skal vite at jeg vet at det vi skal snakke om nå kan være vanskelig. Jeg vil at du skal føle deg helt trygg på at det er helt greit hvis du vil avbryte, enten du trenger en pause, en avtale om å fortsette en annen dag, eller du kjenner at dette vil du ikke likevel.

I den første delen tenker jeg det er viktig å ha noen strategier for å sette stemningen og etablere en relasjon. Jeg vil komme med spørsmål som kan bidra til å bygge en relasjon til informantene og å få dem til å slappe av og åpne seg gjennom å fortelle litt om seg selv. Jeg tar her også med et spørsmål om tidsbruk, fordi jeg ser for meg at jeg skal drøfte resultatene i lys av leders mulighet for å legge til rette for at kollegaer opptrer støttende. Da kan det være nyttig å vite litt om hvordan en vanlig dag på jobben er.

### *Del 1 Oppvarming - Hvem er du?*

1. Nå har jeg fortalt litt om meg og mitt prosjekt. Nå vil jeg gjerne vite litt om deg?

- Hvor er du fra?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du?
- Hvor lenge har du jobbet som miljøarbeider/lærer?
- Lærere: Hvilken rolle har du på denne skolen? Kontaktlærer? Spesialpedagog?

2. Videre ønsker jeg å vite litt om arbeidshverdagen din, kan du fortelle litt om hvordan en «vanlig» arbeidsdag ser ut for deg?

- Hvor mye av dagen går til undervisning?
- Går det mye tid til administrative oppgaver?
- Planlegging? Møtevirksomhet?
- Samhandling med kollegaer?

### *Del 2 - begrepsforståelse*

3. Vi vet at det foregår både fysisk og psykisk vold forvoldt av elever i skolen.

- Hva legger du i begrepet psykisk vold?

#### Oppfølgingsspørsmål:

- Hva legger du i begrepet krenkelse?
- Hva legger du i begrepet trakassering?

4. Tror du det er konsensus blant de ansatte om hva en legger i begrepet?

Oppfølgingsspørsmål:

- Jobbes det med dette i personalet?
- Hvordan?

5. Tror du elevene deler denne forståelsen?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tror du skiller elevens og ansattes forståelse?
- Hvordan jobbes det med dette blant elevene?

**Del 3**– din historie.

6. Så vil jeg til det dette handler om. Kan du fortelle meg om dine erfaringer med elever som utfordrer?

Oppfølgingsspørsmål:

Her tenker jeg at jeg vil oppfordre til at jeg får hele historien, fra hva som skjer/skjedde i møte med eleven(e), til hvordan oppfølgingen etterpå var.

- Kan du fortelle om en situasjon hvor du eller kolleger ble utsatt for psykisk vold?
- Skjer det ofte at det oppstår slike hendelser?
- Hvilken rolle hadde du i denne situasjonen?
  - Var du alene i klasserommet, andre voksne til stede, elever?
- Hva tenker du om å vise til elever og kollegaer at man er preget etter en vanskelig situasjon?
- Meldte du fra til leder?
  - Hvis nei, hva er grunnen til at du ikke meldte dette?
- Hvordan følte du deg ivaretatt av kolleger og leder?

**Del 4** - risikofaktorer og forebygging.

7. Har du noen tanker om hvorfor slike situasjoner oppstår?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du sett endring i forhold til slike hendelser de årene du har vært i jobb?
  - hvorfor tror du det har skjedd en økning/nedgang?
  - Hvorfor tror du de har blitt mer/mindre alvorlige?

8. Hvilke tanker har du hvordan disse situasjonene bør håndteres?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tenker du at kan hjelpe deg til å vite hva du skal gjøre?
  - Hvilken kompetanse trenger du?
  - Blir dette ivaretatt?
- Hva ønsker du deg fra dine kolleger hvis de er i klasserommet sammen med deg når du blir utsatt for krenkelser fra elever?



- Tenker du at du har de verktøyene du trenger i form av insentiver og sanksjonsmuligheter?
- Hva tror du elevene som er til stede i klasserommet ønsker seg av deg som lærer når en eller flere elever blir ubehagelige?

### *Del 5 - oppfølging.*

Jeg vil her være ute etter tanker om hvordan informanten ønsker at arbeidsplassen er «rigget» for å sørge for at ansatte blir fulgt opp etter en hendelse.

8. Videre så er jeg interessert i å få bedre innsikt i hvilke prosedyrer dere har.

- Hvordan er «gangen» i det i etterkant av en episode der en eller flere elever har oppført seg krenkende overfor en voksen?

#### Oppfølgingsspørsmål:

- Har skolen en handlingsplan?
- Gjennomføres debrifing?
  - I så fall:
    - Hvem deltar?
    - Hva snakker dere om/hva snakker dere ikke om?
    - Opplever du at dere har god nok tid?
- Tenker du at oppfølgingen er som den burde være?
  - Hvordan tenker du eventuelt at den burde være?
- Dersom en elev oppfattes som en sikkerhetsrisiko: hvem skal få informasjon om dette?
  - Bare de lærerne eleven har daglig kontakt med? Alle lærere?
  - Medelever i klassen? Medelever på trinnet
- Hvor langt strekker taushetsplikten seg?

9. Hvordan ønsker du å bli tatt i mot av leder når du melder fra om at der har vært en hendelse der en elev har krenket en voksen, som du anser som alvorlig?

#### Oppfølgingsspørsmål:

- Hva ønsker du at leder sier og gjør?
  - På kort sikt?
  - På lang sikt?

10. Hvilken form for støtte tenker du at kolleger kan/bør gi hverandre?

Helt til slutt:

11. Har du noe som ikke er blitt nevnt tidligere som du vil tilføye?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet?**

### *Ansatte i skolens subjektive opplevelse i møte med elever som krenker dem.*

#### **«Hva er ansatte i skolens subjektive opplevelse av å bli utsatt for psykisk vold og krenkelser fra elever»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan ansatte i skolen opplever å bli utsatt for krenkelser fra elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å lære mer om hvordan ansatte i skolen opplever det å bli utsatt for krenkelser på jobb. Jeg vil være interessert i både hva de opplever, hvordan de opplever det, og hvilke faktorer de tenker at kan være forebyggende og hva de opplever som risikofaktorer. Hvilken støtte opplever de at de trenger fra leder og kolleger for å kunne håndtere en arbeidshverdag der krenkelser er noe man må kunne håndtere. Og opplever de at de får den støtten de trenger?

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

Høgskulen på Vestlandet, ved Olina Kollbotn, er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi den som gir deg skrivet antar at du har kjennskap til hvordan det er å oppleve psykiske krenkelser og/eller vold fra elever.

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

Datagrunnlaget baserer seg på personlige intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, og senere transkriberes til tekstformat. Intervjuet vil ta 45 minutter til 1 time, du kan avbryte intervjuet når som helst. Spørsmålene vil blant annet handle om hvordan du definerer vold, hva har du opplevd og hvordan du håndterte det. Det vil være spørsmål som omhandler hvordan du skulle ønske at du ble ivaretatt i etterkant.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymiserte. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene. Jeg har signert taushetsplikt. Samtykkeskjemaet vil oppbevares atskilt fra studiens data og lydopptak. Lydopptakene vil slettes så snart prosjektet er avsluttet. Alle opplysninger du gir vil bli anonymisert slik at verken du eller personer som du omtaler, kan gjenkjennes i masteroppgavens endelige format.

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

Når prosjektet er avsluttet makuleres og slettes alt materiale som kan lede tilbake til deg som informant. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet 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:

- Høgskolen på Vestlandet ved Lena Markhus Bakke (masterstudent) på tlf. 934 50 042 eller e-post: [lmb@karmoy.kommune.no](mailto:lmb@karmoy.kommune.no)
- Du kan kontakte Olina Kollbotn (prosjektansvarlig/veileder) på tlf. 57 67 61 38 eller e-post: [olina.kollbotn@hvl.no](mailto:olina.kollbotn@hvl.no)
- Du kan også kontakte Kjell Atle Halvorsen (veileder) på tlf. 918 97 063 eller e-post: [kjell.halvorsen@ntnu.no](mailto:kjell.halvorsen@ntnu.no)
- Eller du kontakter personvernombud: Trine Annikken Larsen på tlf. 55 58 76 82 eller e-post: [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Kjell Atle Halvorsen  
(Forsker/veileder)

Lena Markhus Bakke  
Student

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ansatte i skolens subjektive opplevelse i møte med elever som krenker dem», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 7.3 Vedlegg 3 – løyve fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ansatte i skolens subjektive opplevelse i møte med elever som krenker dem.

Referansenummer

443118

Registrert

29.9.2020 av Lena Markhus Bakke - 236545@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Olina Kollbotn, olina.kollbotn@hvl.no, tlf: 4757676138

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Markhus Bakke, lmb@karmoy.kommune.no, tlf: 93450042

Prosjektperiode

1.9.2020 - 30.6.2021

Status

15.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

15.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

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

b02d2d8f0