



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

# **Kriseberedskap i grunnskolen: Læreres oppfattelser av å håndtere kriser**

**Emergency preparedness in elementary school:**

**Teachers' perceptions of dealing with crises**

**Emilie Sissener**

**Veiledere:** Alicja Sadownik og Marit Johnsen Høines

**Master i undervisningsvitenskap**

**med fordypning i pedagogikk**

**Avdeling for Lærerhøgskolen**

**Innlevering: 26.05.15**

Masteroppgaven er gjennomført og godkjent som del av utdanningen ved Høgskolen i Bergen. Denne godkjenningen innebærer ikke at Høgskolen står inne for metoder som er brukt eller konklusjoner som er trukket.

## **Sammendrag**

I denne masterstudien undersøkes tema kriser og beredskapsplaner i grunnskolen med fokuset på det forberedende krisearbeid i skolene ut fra lærernes perspektiv. Problemstillingen min er: «*Hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser, og hvilken funksjon har beredskapsplanene i krisehåndteringen?*» For å besvare problemstillingen har jeg utført tre kvalitative fokusgruppeintervjuer med elleve grunnskolelærere på tre ulike grunnskoler som har erfaringer med krisehåndtering. Den ene skolen løste i tillegg tre fiktive krisesituasjoner. Viktige funn som kom frem i analysen er at skolene ikke prioriterer kriseforberedende arbeid og at lærerne ikke blir opplært innenfor feltet. Likevel har lærerne tillit til planenes kvalitet og ledelsens kompetanse i krisehåndtering, og virker positive til å håndtere kriser etter hvert som de oppstår. Skolene håndterer gjerne krisene i fellesskap. Ledelsen har også tillit til lærerne der de gir dem ansvaret for å håndtere oppståtte kriser. Enkelte lærere på skole 1 og 2 har også fått tillit til å bidra i utarbeidelsen i noen av beredskapsplanene. Skolenes beredskapsplaner fungerer som et støtteverktøy i håndteringen av krisesituasjonene, der hver oppståtte krise blir vurdert og håndtert ut fra den enkelte situasjon.

## **Abstract**

This thesis' primary concern of research is crises and contingency plans in primary schools, with an in depth focus on the contingency plans in primary schools from the teachers' perspective. My research topic is as follows; "What perception do primary school teachers have of dealing with a crisis, and do the contingency plans work towards its purpose of resolving crises." In order to get the best possible answer to the problem at hand, I have performed three qualitative focus group interviews, with eleven primary school teachers, across three different primary schools with experience in dealing with crises. One of the schools was asked to solve three fictional crisis situations. The result showed that the schools did not prioritize the contingency plans, and that it was not a part of the teachers' curriculum. The teachers did, however, have confidence in the quality of the contingency plans and that of the school management's expertise, and seemed confident in their ability to handle crisis situations. The schools usually deal with a crisis as a group. Also, the school management holds confidence in the teachers, giving them responsibility to deal with crisis. Some of the teachers in school 1 and 2 also contributed in the development of some of the contingency plans. The schools contingency plans have a supportive function when it comes to dealing with crises. Each crisis is assessed, and dealt with according to the individual situation.

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke skolene som hjalp meg med å skaffe intervjupersoner til å delta i oppgaven. Jeg vil og takk veilederne mine, Alicja Sadownik og Marit Johnsen Høines for konstruktive tilbakemeldinger og god hjelp. Andre som fortjener en takk er min flotte kjæreste, familie, venner og gode medstudenter for motivasjon, gode tilbakemeldinger og gjennomlesninger av oppgaven. Prosessen har lært meg mye om hva en krise er, hvilken oppfatning lærere har av en krise og hvilken funksjon beredskapsplanene har i håndteringen. I januar 2013 opplevde jeg selv en enorm krise da min bestevenninne brått gikk bort. I tiden etter var jeg i praksis på en skole og kom tilfeldigvis over skolens perm med beredskapsplaner. Funnet gjorde meg nysgjerrig på hvordan det arbeides med potensielle kriser i grunnskolen før de har inntruffet. Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å sette lys på et tema som lite inngår i utdanningen og i undervisningspraksisen, og som det er lite forsket på innenfor pedagogikkfaget. Prosessen har vært lang, spennende og lærerik, og det har kommet frem flere interessante funn. Parallelt med oppgaveskrivingen har jeg vært så heldig å få jobbe med kriser i skolen og fått erfare de fysiske påkjenningene krisehåndtering gir, i tillegg til å lage en spesifikk beredskapsplan. Gjennom arbeidet med masteroppgaven skrev jeg et dikt som beskriver arbeidet med kriser:

*Mot til å se,  
mot til å høre,  
men aller mest mot til å gjøre.*

*Mot til å tenke det verste som kan skje,  
kunnskap og ferdigheter til å hjelpe med.*

*Styrke til å prate om vonde ting,  
omsorg og varme som strømmes til.*

*Hjelp til å bære de tyngste sekker,  
med ulik bagasje og innhold som lekker.*

*Mot til å gå den lange og kronglete vei.*

*Bergen, mai 2015*

*Mot til å gå den sammen med deg.*

*Emilie Sissener*

# Innhold

Sammendrag.....	I
Abstract .....	I
<b>Forord.....</b>	<b>II</b>
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Bakgrunn og problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>6</b>
2.1 Krise .....	6
2.2 Risiko- og sårbarhetsanalyse .....	7
2.3 Beredskapsplaner.....	8
2.4 Krisehåndtering og øvelser.....	11
2.5 Tillit.....	13
2.5.1 Undersøkelser .....	14
2.5.2 Utdyping av tillit .....	14
2.5.3 Institusjonen og tillitskjeder .....	15
2.6 Taus kunnskap.....	16
2.7 Ansvarsområder innenfor sikkerhet og beredskap i Norge .....	18
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>21</b>
3.1 Bakgrunn for metodevalg.....	21
3.2 Utvalg og gjennomføring .....	23
3.3 Intervjuguiden .....	24
3.4 Casene .....	26
3.5 Ethiske overveielser .....	29
3.6 Fremgangsmåten for dataanalysen .....	30
3.7 Validitet.....	30
<b>4.0 Dataanalyse.....</b>	<b>31</b>
4.1 Krisebegrepet.....	31
4.1.1 Analysematrise .....	32
4.1.2 Kategorisering av lærernes uttalelser .....	33
4.2 Opplæring og kompetanse i krisehåndtering.....	34
4.2.1 Analysematrise .....	34
4.2.2 Kategorisering av lærernes uttalelser .....	37
4.3 ROS-analysen.....	39
4.3.1 Analysematrise .....	39

4.3.2	Kategorisering av lærernes uttalelser .....	41
4.4	Beredskapsplanens funksjon .....	42
4.4.1	Analysematrise .....	43
4.4.2	Kategorisering av lærernes uttalelser .....	46
4.5	Skole 1 sin løsningsbeskrivelse av casene.....	49
4.5.1	Case 1. Ulykke i skolegården .....	49
4.5.3	Analyse av håndteringen av case 1.....	50
4.5.4	Case 2. Mobbing.....	50
4.5.5	Analyse av håndteringen av case 2.....	51
4.5.6	Case 3. Skoleskyting .....	51
4.5.7	Analyse av håndteringen av case 3.....	52
4.6	Oppsummering av funnene i dataanalysen.....	53
4.6.1	Tillit .....	55
4.6.2	Taus kunnskap .....	55
4.6.3	Praktiske ferdigheter.....	56
<b>5.0</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>57</b>
5.1	Tillit.....	57
5.1.1	Tillit knyttet til beredskapsplanene.....	57
5.1.2	Tillit knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering.....	59
5.1.3	Tillit knyttet til praktiske ferdigheter.....	60
5.2	Taus kunnskap .....	60
5.2.1	Taus kunnskap knyttet til beredskapsplanene .....	60
5.2.2	Taus kunnskap knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering.....	61
5.2.3	Taus kunnskap knyttet til ROS-analysen.....	62
5.2.4	Taus kunnskap knyttet til praktiske ferdigheter .....	62
5.3	Praktiske ferdigheter.....	63
5.3.1	Praktiske ferdigheter knyttet til beredskapsplanene .....	63
5.3.2	Praktiske ferdigheter knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering .....	64
<b>6.0</b>	<b>Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>66</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>68</b>
	<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>71</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Introduksjon

2.februar 2005 ble Christoffer Kihle Gjerstad drept gjennom gjentatt mishandling av sin stefar. Mediene har gitt Christoffer-saken stor oppmerksomhet i flere år i etterkant av hans død. Third Seconds Convention Group (2014) fremmer saken som: «Et nasjonalt symbol på systemsvikt og vold mot barn». I perioden fra 2008-2012 medførte denne saken til en økning på 47 % av opprettede og innmeldte akuttvedtak i barnevernet (Byrkjedal, 2014).

22. juli 2011 opplevde en hel nasjon en felles krise i Norges hovedstad. Massedrapene på Utøya og bomben i Regjeringskvartalet tok 77 liv og etterlot seg 258 skadede. Av de 77 som omkom var 16 av dem fremdeles i grunnskolen (Det store norske leksikon, 2014). Etter sommerferien 2011 stod det flere tomme plasser på ulike skoler etter den blodige massakren på Utøya. Utdanningsdirektoratet (2011) utarbeidet en veileder som skolenes ansatte kunne støtte seg til i samtalen med elevene om den ekstreme situasjon. I Gordings (2012) studie om hvordan seks grunnskolelærere i Oslo opplevde å snakke med elevene om 22. juli, svarte 4/6 at de ikke følte seg kompetente til arbeidsoppgaven på grunn av egne følelser knyttet til hendelsen.

19. mars 2014 ble den siste dagen i Odin Olsen Andersgårds 13 år lange liv. Dette var en av hans uttalelser mens han levde: «Det hjelper ikke å si ifra, de gjør ikke noe med det uansett» (Mikkelsen og Åsebø, 2014). Denne eleven ble fysisk og psykisk mobbet på to ulike grunnskoler i Norge. Begge skolene brøt med Opplæringslovens § 9a siden de ikke grep inn eller opprettet et enkeltvedtak på mobbingen. Fra 2002 – 2012 har det, i følge Lars Mehlum og Anne Freuchen ved Nasjonalt senter for selvmordsforskning – og forebygging, blitt registrert 37 selvmord blant barn mellom 7 og 14 år (Mikkelsen og Åsebø, 2014).

Det de tre situasjonene har til felles er at de alle er kriser. De eksemplifiserer noe av det mest ekstreme en kan oppleve av krisesituasjoner. Selv om ingen av hendelsene fant sted på skolen, berørte hendelsene like vel skolens deltakere slik at lærerne måtte bidra med å ivareta og normalisere livssituasjonen for de rammede elevene. Satt på spissen så kan situasjoner som grov vold, kidnapping, mobbing eller skoleskyting oppstå på skolen. Selv om Norge ikke har vært utsatt for skoleskyting, er det ikke urealistisk at det kan forekomme her med tanke på nærliggende land som Finland og Tyskland som har disse erfaringene, tilnærmet lik våpenlov og kultur som Norge.

## 1.2 Bakgrunn og problemstilling

Skolen omtales gjerne som et trygt sted med omsorgsfulle, ansvarlige og faglig kompetente ansatte. Lærernes hovedoppgave er å undervise elevene med utgangspunktet i Kunnskapsløftets overordnede mål og kompetansemål etter endt 2., 4., 7. og 10.trinn. Skolen skal forberede elevene på å bli demokratiske samfunnsborgere gjennom opplæring i sosial kompetanse, moralsk utvikling og danning.

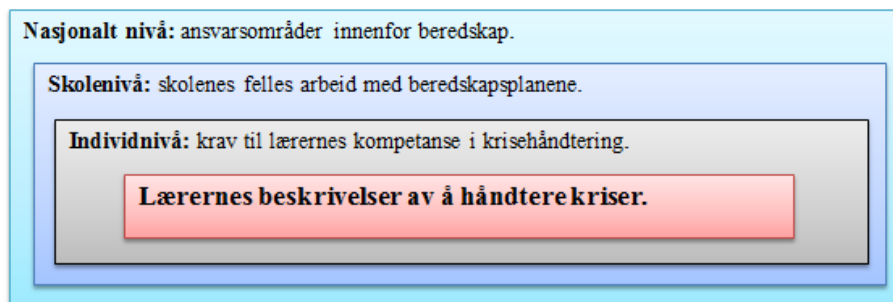
Ekstreme situasjoner har gjort meg nysgjerrig og interessert i tema kriser og beredskapsplaner, med fokus på hva som blir gjort av forberedende arbeid i grunnskolene med læreres perspektiv. Tema er det relativt lite forsket på innenfor pedagogikkfaget, og det har vært nødvendig å låne teorier fra psykologien og sosiologien.

Innledningsvis ønsket jeg å undersøke det praktiske forberedningsaspektet knyttet til kriser og beredskapsplaner i grunnskolen ut fra lærernes perspektiv. Problemstillingen var da: *Hvilken oppfatning har lærerne av skolens beredskapsplaner, og hvordan er de satt inn i potensielle kriser og håndtering av dem?* Målet var å få innsikt i hvilke metoder som brukes for å trene opp lærernes ferdigheter og kunnskaper innenfor ulike kriser og i beredskapsplanene. I tillegg ville jeg se på deres holdninger, oppfatninger og opplevelser av kriser. Gjennom datainnsamlingen kom det frem et større fokus på kriser enn på beredskapsplanene. Jeg vurderte funnene som betydningsfulle og omformulerte problemstillingen til:

*«Hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser, og hvilken funksjon har beredskapsplanene i krisehåndteringen?»*

For å besvare problemstillingen i et grundig og overordnet perspektiv, formulerte jeg tre forskningsspørsmål. Disse er brukt for å klargjøre de ulike aspektene som kunne bidra til å forklare lærernes uttalelser. For å få frem de ulike perspektivene er spørsmålene lagd på tre ulike nivåer. Jeg har fremstilt forskningsspørsmålene i en modell for å tydeliggjøre de ulike nivåene, se modellen under punktene.

1. **Individnivå:** Hvilke krav til kompetanse innenfor krisehåndtering stiller skoleledelsen til lærerne?
2. **Skolenivå:** Hvor mye arbeider grunnskolene med beredskapsplanene sine innforstått med; opplæring, øving og revidering?
3. **Nasjonalt nivå:** Hvilke ansvarsområder har staten med departementene, direktoratene, kommunene og skolene innenfor sikkerhet og beredskap?



Skants (2014) skriver det kan være en fordel å ha en felles beredskapsplattform, innforstått med holdninger, kunnskaper og ferdigheter, for å forhindre at oppståtte situasjoner utvikler seg til å bli alvorlige kriser, og for å sikre en tilnærmet lik krisehåndtering blant de ansatte. Fordelen med en slik plattform er at den gir trygghet og en kultur for å handle i kritiske og ubehagelige situasjoner (Skants, 2014). Datainnsamlingen skal gi en innsikt i om det eksisterer en slik plattform på de deltakende skolene.

I de nasjonale hovedprinsippene for beredskapsarbeid, står det at skolens ledelse har ansvaret når krisesituasjoner oppstår på skolen. Kommunene legger føringer for skolens arbeid med beredskap og sikkerhet gjennom sine kommunale risiko- og sårbarhetsanalyser av ulike situasjoner som kan oppstå. Skolene kan bruke analysene i sitt arbeid med å utarbeide egne beredskapsplaner. I tillegg må skolens ledelse følge statens retningslinjer. I dette hierarkiet befinner lærerne seg nederst i forhold til skolens arbeid med kriser og beredskapsplaner. Av den grunn har jeg valgt å undersøke lærernes perspektiv. Hvordan lærerne arbeider med kriser og beredskapsplaner i skolen, antar jeg at de selv har den største innsikt i. Jeg er innforstått med at skolens krisearbeid gjerne mer enn det lærerne formidler ettersom ledelsen har hovedansvaret. Like vel er det interessant å vite hvilke oppfatninger de har av å håndtere kriser og å undersøke hvilken funksjon de mener skolens beredskapsplaner har. Jeg har ikke undersøkt alle leddene i skolen fordi jeg antar at ledelsen jobber mer med tema og vil muligens ha en annen oppfatning av praksisen og inkluderingen i dette arbeidet.

### **1.3 Tidligere forskning**

For rundt 25 år siden ble beredskapsplaner innført i de norske skolene (Raundalen og Schultz, 2006). Planenes funksjon er å forebygge kritiske situasjoner gjennom bevisstgjøring og forberedning av scenarioer skolen ser på som risikofylte og sannsynlige. I følge Dyregrov (2008, s.62) skal beredskapsplanene fungere som en grunnstein i handlingene og avgjørelsene som blir foretatt i oppståtte kriser og sikre rolle- og ansvarsfordeling. Den skal også skape trygghet, sørge for en hurtig hjelp og å gi de rammede tilstrekkelig med oppfølging i etterkant av en krise.



Hvordan man skal følge opp elevene i etterkant av en krise, kaller Raundalen og Schultz (2006) for krisepedagogikk. Det innebærer at lærere legger til rette undervisningen for de kriserammede elevene og sørger for læring og utvikling til tross for deres vanskelige livssituasjon. Tilnærmingen er hentet fra psykologien hvor de har overført terapeutiske verktøy til den pedagogiske arenaen. Raundalen og Schultz (2006, s.41) beskriver den krisepedagogiske modell som fire hovedfaser; uttrykksfasen, faktafasen, handlingsfasen og oppfølgingsfasen. Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på modellen fordi den anvendes i etterkant av en krise, mens min oppgave handler om lærernes kriseforberedende arbeid.

Det finnes noen masteroppgaver om ulike kriser og beredskapsplaner innenfor pedagogikkfaget, men de omhandler i hovedsak spesifikke kriser som har inntruffet. De handler eksempelvis om tap av nærmeste familie, ettervirkningene av en krise og i hvilken grad ulike aktører føler seg kompetente til å håndtere elever i kritiske situasjoner. I en studie har Aarhus (2013) funnet ut at skolerådgiver har innsikt i hva det vil si for elever som er i en krise, men at de ikke føler seg kompetente nok til å håndtere situasjoner uten hjelp fra ytre aktører. Deres terskel for å kontakte de ytre aktørene er derfor lav. Aarhus (2013) referer til Opplæringsloven der hun legger frem skolerådgivernes ansvarsområder som: å gi råd til elever om sosiale, emosjonell og personlige spørsmål, samt å identifisere elevens krise og koble inn den aktuelle aktøren. Når elever er i en krise blir det lagt vekt på kompetanse innenfor psykososiale problemer og psykisk helse. Denne kompetansen hevder hennes intervjupersoner at de ikke har.

I en annen studie har Jahr (2013) undersøkt to skolers forhold til krisearbeid. Hun intervjuet to rektorer og undersøkte skolenes beredskapsplaner. Hun dokumenterer at skolene er bevisste på sin rolle i krisesituasjoner som kan oppstå, og at de aktivt bruker den krisepedagogiske modellen i arbeidet etter en krise. Rektorene hevder skolene er forberedt på krisesituasjoner og føler at beredskapsplanene er en trygghet til slike situasjoner. De ulike kravene til lærerne varierte. På den ene skolen skulle lærerne ha lest innholdsfortegnelsen til beredskapsplanene, mens på den andre skolen gikk de sammen igjennom dem på en planleggingsdag.

Av nærliggende forskning, innenfor samfunnssikkerhet, er Vosters (2013) studie basert på 19 kvalitative intervjuer av lærere i tre videregående skoler i Rogaland. Voster har kommet frem til at det arbeides mye med skoleskyting på de tre videregående skolene hun har undersøkt, men at lærerne ikke føler seg inkludert i det forberedende krisearbeidet og er heller ikke i stand til å håndtere en potensiell skoleskyting.

Forskningsfeltet om krisehåndtering mangler dokumentert kunnskap om hva grunnskolene gjør av forberedende arbeid i henhold til kriser og beredskapsarbeid, og hvilket arbeid som best fungerer i praksis. Denne studien søker å bidra til ny kunnskap om denne praksisen i grunnskolene. Det er et ønske at funnene kan benyttes til å bedre dagens forberedende krisearbeid på nasjonalt-, kommunalt-, skole- og individnivå.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Opgaven er organisert i seks kapitler. **I kapittel 1** har jeg presentert ulike grunner for valg av tema, problemstilling og om tidligere forskning på feltet.

**I kapittel 2** redegjøres den aktuelle teorien for oppgaven. Siden jeg ikke har funnet noen etablert forskning om det forberedende aspektet av kriser og beredskapsplaner innenfor pedagogikkfaget, har jeg supplert med teorier fra psykologien og sosiologien. I beskrivelsene av kriser og beredskapsplaner har jeg brukt teori fra Dyregrov (2008), Raundalen og Schultz (2006), Eriksen (2001), Skants (2014) og Gangdal og Angeltveit (2014). Fra sosiologien har jeg brukt Giddens (1997) teori om tillit. I utredningen av fenomenet taus kunnskap har jeg brukt Polanyi (2000) og Åsvolls (2009) fremstillinger.

**I kapittel 3** presenteres og drøftes valgene som er tatt i forbindelse med metode, avgrensning av tema, fremgangsmåten, intervjuguidens oppbygning, utføring av fokusgruppeintervjuene, etiske overveielser, validitet og fremgangsmåten for analysen.

**I kapittel 4** presenteres dataanalysen. Den er strukturert etter fire overordnede kategorier; krisebegrepet, opplæring og kompetanse i krisehåndtering, risiko- og sårbarhetsanalysen og beredskapsplanene. Disse kom frem gjennom dataanalysen. Hvert underkapittel knyttes til en kategori og innledes med en kort oppsummering av teorien til kategorien. Deretter fremstilles data fra lærernes besvarelser på de relevante spørsmålene til kategorien i en analysematrise. I matrisen blir uttalelsene deres tolket og kategorisert inn i endelige kategorier. Hvert kapittel avsluttes med en analyse av funnene.

**I kapittel 5** drøftes de viktigste funnene opp mot teori og metode. Ut fra analysene kom det frem tre underliggende kategorier; tillit, taus kunnskap og praktiske ferdigheter. Videre blir de mest sentrale koblingen mellom disse og de fire overordnede kategoriene drøftet.

**I kapittel 6** består av avsluttende kommentarer med en oppsummering av de viktigste funnene, besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene, i tillegg til anbefalinger til videre forskning.

## **2.0 Teori**

På bakgrunn av problemstillingen må en rekke begreper defineres og belyses med teori for å forstå lærernes beskrivelser. Ut fra intervjuguiden er krise, risiko- og sårbarhetsanalyse, beredskapsplaner, krisehåndtering og øvelser sentrale begreper. Ut fra disse igjen kom begrepene tillit og taus kunnskap frem gjennom dataanalysen og må forklares. I forhold til forskningsspørsmålene var det nødvendig å gjøre rede for de ulike ansvarsområdene innenfor sikkerhet og beredskap som ligger til grunn i de ulike leddene i det norske samfunnet.

Ulykker og dødsfall som rammer elever eller ansatte, vil alltid være vanskelig og utfordrende å håndtere. Erfaring tilsier likevel at det å ha en beredskapsplan som er tilpasset de lokale forholdene og kjent blant personalet, har betydning for skolens og den enkelte ansattes evne til krisehåndtering. (Raundalen og Schultz, 2006, s. 195)

I sitatet over fremmer Raundalen og Schultz fordelene ved at personalet kjenner skolens beredskapsplaner med tanke på at det ikke bare forekommer læring og utvikling der. Krisesituasjoner som kan oppstå og ha en innvirkning på skolens deltakere kan nevnes i mangfold. Det kan eksempelvis være elever eller andre nære rundt dem som rammes av alvorlig sykdom, dødsfall, overgrep, vold eller alvorlige ulykker. I denne masteroppgaven er det ikke lagt vekt på én spesiell situasjon, men på det forberedende krisearbeidet som gjøres i forkant av en potensiell krise.

## **2.1 Krise**

Det er flere måter å definere en krise på. Her er det tatt med fire definisjoner som understreker og utfyller hverandre. En krise er i følge Gangdal og Angeltveit (2014, s.14): «En situasjon som kan komme til å true liv, helse, miljø, eiendeler og/eller omdømme, og som krever raskere beslutninger og annerledes handling enn det man er organisert for i det daglige arbeidet». Det er da fare for liv og helse og situasjonen krever en umiddelbar handling. Utdanningsforbundets (2006) definisjon har mye til felles med Gangdal og Angeltveits definisjon, men de legger også vekt på at man ikke kan flykte fra krisen som er skapt av ytre forhold og preget av uvisshet:

En krise er en situasjon der viktige verdier er truet. Individet opplever vanskelige problemer som det ikke går an å flykte fra, eller løse ved vanlige problemløsende metoder. Krisen er utløst av ytre forhold der personens tidligere erfaringer og lærte reaksjonsmønstre ikke er tilstrekkelig for å mestre den aktuelle situasjonen. En krise er preget av uvisshet og mangel på kontroll. (Utdanningsforbundet, 2006)

Lerbinger (2012) blir sitert av Bråten (2013, s.9) der han lager ei liste over hovedpunkter for hva en krise kan innebære og beskriver mulige konsekvenser av den. Krisens store og uventede innvirkning krever en vurdering og umiddelbar håndtering. Hendelsen kan forårsake psykologisk stress og usikkerhet rundt krisens årsak og handlingsalternativ. Lerbinger skiller seg fra de andre ved at han går dypere inn i det psykologiske aspektet. Det kan da være stressende faktorer som usikkerhet som kan påvirker den rammedes funksjon til å handle i krisesituasjonen.

Raundalen og Schultz (2006) sier: «Det som kjennetegner en krisesituasjon, er at den kommer brått og uventet, og at de som er involvert blir overveldet på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene ikke fungerer». Det vil si at den uforutsette krisen kommer uventet og utfordrer de rammedes problemløsningsferdigheter. Konsekvensene av kriser kan medføre følelser som rådvillhet, hjelpeløshet, forvirring, handlingslammelse og manglende kontroll i et kaos (Raundalen og Schultz, 2006).

Oppsummert er en krise en uventet situasjon som stiller høye krav til de rammedes problemløsningsferdigheter fordi deres vanlige mestringsstrategiene ikke fungerer i slike ekstreme tilfeller. I en slik påkjennende situasjon er viktige verdier truet og det kreves derfor en umiddelbar handling. Konsekvensene av en krise vil variere ut fra håndtering. Følelser den kan føre til er rådvillhet, handlingslammelse, forvirring og manglende oversikt og kontroll.

## **2.2 Risiko- og sårbarhetsanalyse**

Skants (2014) omtaler risiko- og sårbarhetsanalysen [ROS-analysen] som er et anerkjent planleggingsverktøy som brukes i utarbeidingen av beredskapsplanene. I følge § 2. Helhetlig risiko- og sårbarhetsanalyse skal den være en grunnstein i alle planene i kommunen. Det vil si det er en kommunal beredskapsplikt å gjennomføre helhetlig ROS-analyser i følge Utdanningsdirektoratet (2013). En ROS-analyse innledes med en idémyldring og kartlegging av hvilke mulige kriser som kan oppstå. Så avgjøres sannsynligheten for at de forekommer og konsekvensene hendelsene kan ha (Kunnskapssenteret, u.å). Etter kartleggingen fokuseres det på de situasjonene som krever mest og har høy sannsynlighet for å forekomme. Enkelte situasjoner som har lav sannsynlighet for å forekomme blir også tatt i betraktning fordi konsekvensene om de forekommer er gjerne svært alvorlige. Det kan for eksempel være terrorhandlinger med skolen som mål. Skants (2014) hevder det tar 2-3 møter for å utføre ROS-analysen på en best mulig måte og for å oppnå en optimal læringseffekt. Det er mulig å samle disse møtene til ett lengre, men da hevder han at noe av læringseffekten går tapt.

Resultatene fra ROS-analysen og informasjonen om skolens lokalmiljø, brukes gjerne som et grunnlag i utformingen av skolens egne beredskapsplaner med forebyggende tiltak og handlingsstrategier for ulike mulige krisesituasjoner (Skants, 2014). Utdanningsdirektoratet (2013) hevder at:

En alvorlig hendelse, for eksempel skoleskyting, brann, gisselsituasjon eller annen pågående vold, vil definitivt være en hendelse som bør inngå i en helhetlig ROS-analyse. Slike hendelser kan få store og alvorlige konsekvenser for kommunen og befolkningen, og det er viktig på forhånd å ha forberedt tiltak for å kunne håndtere slike hendelser. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Utdanningsdirektoratet eksemplifiserer hva som betraktes som en alvorlig krisesituasjon og understreker at disse bør inngå i skolens beredskapsplaner. I en undersøkelse utført av Det norske direktoratet for samfunnsikkerhet og beredskap i 2012, kom det frem at åtte av ti kommuner har gjennomført en helhetlig ROS-analyse. I tillegg hadde kun to av tre kommuner utarbeidet en overordnet beredskapsplan, mens én av tolv ikke har en i det hele tatt. Dersom kommunene, som er leddet over skolene, ikke har gjennomført egne ROS-analyser, så kan man stille seg undrende til hvordan skolene har utført sine analyser eller om de har beredskapsplaner som tar utgangspunktet i dem i det hele tatt.

### **2.3 Beredskapsplaner**

Som tidligere nevnt kom de første beredskapsplanene i skolene for ca.25 år siden. Før den tid eksisterte det ikke planer for hvordan skolene skulle håndtere kritiske hendelser som rammet individet, organisasjonen eller skolesamfunnet. Planene ble drevet frem av fagpersoner innenfor krisepsykologien. Ønsket deres var å fremme en mer åpen dialog i skolen om de vanskelige og tabubelagte temaene (Raundalen og Schultz, 2006).

Å forberede seg på en situasjon man ikke vet hva er, når den eventuelt inntreffer eller om den forekommer i det hele tatt er krevende, men nødvendig i følge Bråten (2013). Planene blir gjerne lagd ut fra skolens lokalmiljø og fra kommunens eller skolens ROS-analyse. Utdanningsdirektoratet (2013) fremmer beredskapsplanenes betydning der: «Beredskap betyr å være forberedt på å møte kritiske situasjoner. Beredskapsarbeidet skal ivareta forebygging, begrensnig og håndtering». Å være beredt vil si man har tenkt igjennom og øvd på å håndtere potensielle kriser og har utviklet en proaktiv holdning i forhold til å forebygge og håndtere kriser.

I følge Skants (2014), Gangdal og Angeltveit (2014), Dyregrov (2008), Raundalen og Schultz (2006) og Utdanningsdirektoratet (2013) er det meget viktig med godt utarbeidede beredskapsplaner som de ansatte kan støtte seg til om en krise skulle inntreffe. I tillegg sier Bråten (2013) at personalet må kjenne til planene for at de skal være brukbare og ha en verdi.

Eriksen (2011, s.11) skriver: «For å utvikle en god beredskapsplan må vi ha tilstrekkelig kunnskap om hvilke farer som kan true samfunnet og befolkningens sikkerhet. Det er nærmest umulig å definere og måle hvilke farer vi i sum til enhver tid er utsatt for». Dyregrov og Dyregrov (2008) og Raundalen og Schultz (2014) påpeker at om planene skal fungere i praksis må innholdet være detaljert og konkret samtidig som de må åpne for fleksibilitet og improvisasjon for å tilpasse kriseplanene til hver enkelt hendelse. Dette er helt nødvendig for å klare å overføre planene til mange forskjellige situasjoner. Skolene bør derfor bruke tid på å trene opp problemløsningsferdigheter i å løse potensielle krisesituasjoner.

Nøyaktig hva beredskapsplanen skal inneholde finnes det ingen nasjonale retningslinjer på. I følge Skants (2014, s.50) er det vanlig å dele beredskapsplanen i to; en administrativ del og en operativ del. Den førstnevnte delen inneholder administrative planer for varslinger av beredskapsorganisasjonen. Den operative delen består av planer for krisehåndtering av ulike hendelser, og derfor benevnes beredskapsplanen i flertall. I den sistnevnte delen bør det, i følge Raundalen og Schultz (2006), være planer for dødsfall, alvorlig sykdom, selvmord og selvmordsforsøk, brann, terrorhandlinger, ulykker og alvorlige trussel- eller voldshandlinger. Til tross for manglende nasjonale retningslinjer, anbefaler Raundalen og Schultz (2006) en rekke momenter som de mener planen bør ha:

- Skolens akuttberedskap, varslings- og evakueringsprosedyrer
- Fordeling av ansvar og oppgaver i personalet
- Handling på skole-, klasse-, elev- og medarbeidernivå
- Rutiner for bearbeidelse og oppfølging av akutte hendelser både for elever og ansatte
- Krisehåndtering på tre nivåer: den umiddelbare håndteringen, tiltak for de etterfølgende dagene, og tiltak for mer langsiktig oppfølging
- Prosedyrer for innhenting av eksternt bistand, samt oppdaterte lister over aktuelle samarbeidspartnere
- Retningslinjer for tilpasset informasjon til involverte parter, pårørende og media
- Oppdaterte adresse- og telefonlister for alle elever, foresatte og ansatte
- Rutiner for oppdatering og kvalitetssikring av beredskapsplanene gjennom evaluering, og rutiner for øvelser
- Strategier for bekjentgjøring av skolens innhold for ansatte og nyansatte

Punktene er direkte hentet fra Raundalen og Schultz (2006, s.196). Det første punktet dreier seg om den administrative delen med kontaktinformasjon og varslings- og evakueringsprosedyrer. Det samme gjelder lister for interne og eksterne samarbeidspartnere, samt håndtering av media. I det andre punktet inkluderes hele personalet i oppgave- og ansvarsfordelingen. Selv om ledelsen har det overordnede ansvaret, tas også de andre i personalet med i krisehåndteringen. Dersom man har én konkret oppgave i ulike situasjoner, er det enklere å forberede seg og handle når noe skjer. Handlingene skal foretas på alle de ulike nivåene i skolesamfunnet. De tre nivåene i krisehåndteringen kan ses som skolens implementering av krisepedagogikk. Det skal og legges strategier for opplæring av beredskapsplanene for de ansatte og de som blir nyansatt. I tillegg skal det være rutiner for øvelser, kvalitetssikring og revidering av planene. Om punktene følges som en rettesnor i skolens beredskapsarbeid er uvisst ettersom punktene er ment som en anbefaling.

I St.meld.nr.29 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2011-2012) står det om fire hovedprinsipper som skal gjelde for arbeidet med beredskapsplanlegging og krisehåndtering i Norge. Disse er ansvars-, likhets-, samvirke- og nærhetsprinsippet. Den førstnevnte innebærer at den som har ansvaret til daglig, i dette tilfellet rektor med ledelsen, har ansvaret i krisesituasjoner innenfor virksomhetens rammer. Når skolen er i krise skal de, i følge likhetsprinsippet, etterstrebe en tilnærmet lik skolehverdag for å opprettholde stabilitet og trygghet. Nærhetsprinsippet innebærer at den oppståtte krisen skal håndteres på et lavest mulig nivå. Samvirkeprinsippet handler om det likeverdige samarbeidet mellom de relevante etatene i kommunen. Utdanningsdirektoratet (2013) har lagd en oversiktlig modell på det jeg til nå har beskrevet av forberedende krisearbeid:



## 2.4 Krisehåndtering og øvelser

Bråten (2013, s.44) fremmer at selv om skolen kan ha brukt store ressurser på ROS-analysen og beredskapsplanene, så er det til slutt personene sin håndtering av situasjonen det står på. Det er heller ikke gitt at gruppen vil håndtere krisen på en god måte selv om de samarbeider. For å øke ferdighetene og kunnskapene i krisehåndtering bør hele organisasjonen, på individ-, gruppe- og ledelsesnivå, trenes opp gjennom mentale og fysiske øvelser for tidlig å oppdage og avverge kritiske situasjoner.

Gjennom gode øvelser og mestringsopplevelser av dem, samt kunnskaper om de vanskelige temaene, vil man lettere håndtere eget stress i de reelle situasjonene og blir gjerne enklere å samarbeide med (Bråten, 2013, s.26). I en akutt situasjon spiller tiden en så avgjørende rolle at det ikke er tid til å forklare alles ulike roller og oppgaver (Bråten, 2013). Dette bør være avklart og øvd på ved en tidligere anledning, slik at ressursene brukes der de trengs. Gangdal og Angeltveit (2014) sier at sjansen for å håndtere en kritisk situasjon på en fornuftig og god måte vil øke etter hvilken i grad man er forberedt.

Skants (2014, s.52) tydeliggjør viktigheten av å trene opp ferdigheter i å håndtere kriser og understreker betydningen av å øve på dem: «Det er forskjell på trening og øvelse. Trening er trening i ferdigheter som man skal bruke i en gitt situasjon, mens man under en øvelse øver på å håndtere selve situasjonen. **Trening er ofte nødvendig, men øvelse er helt avgjørende. Det kan ikke understrekes nok**». Selv om øvelsene kan virke kunstige, vil verdien av dem være stor fordi man oppnår mer erfaring, skaper refleksjoner og reduserer veeringsmekanismene.

Krisehåndteringsøvelsene er et virkemiddel for å se om planene er nærliggende virkeligheten og gjennomførbare i praksis. Øvelsene vil fremme refleksjon over skolens miljø og praksis, samtidig som man reflekterer over risiko og krisehåndtering. Dersom planene ikke er nærliggende skolens praksis, må de revideres. Skants (2014) skriver at dette vil man ikke vite noe om før man faktisk prøver. Videre understreker han at planene er et dynamisk arbeid som med jevne mellomrom må revideres ut fra virkeligheten.

Gangdal og Angeltveit (2014, s.167) poengterer at ved en god innføring i beredskapsplanene og opptrening av dem, vil man enklere oppdage kritiske situasjoner og ta dem på et tidlig nivå slik at de ikke utvikler seg til å bli en krise. De sier også at situasjonene som oppstår kan vike fra beredskapsplanenes innhold og de øvelsene man har trent på, slik at hovedfokus i øvelsene bør være på å finne gode løsninger gjennom å være problemløsningsorienterte.



Eriksen (2011, s.20) fremmer at gjennom øvelsene kan man også få tilbakemeldinger og diskutere beslutningenes kvalitet. For å oppnå gode rutiner og trening av beredskapsplanene anbefaler Gangdal og Angeltveit (2014, s.165): «... månedlig varslingsøvelser med og uten fremmøte, halvårlig brannøvelser med evakuering til samlingsplass, årlige separate samlinger med miniøvelse for krisestaben og de enkelte gruppene». Skolen skal i følge Brann- og eksplosjonsvernloven (2002, § 19) ivareta sikkerheten rundt brann på en forsvarlig måte. Det foreligger ingen krav til antall brannøvelser. Det opp til den enkelte virksomhet å bestemme. Det er ledelsen som er ansvarlig for å ivareta sikkerheten på skolen og sørge for gode rutiner og opplæring i henhold til brannøvelser.

Førstehjelpskurs arrangeres i skolene med varierende hyppighet. 05.mai 2015 deltok jeg på et førstehjelpskurs som ble arrangert av Hanne Heienberg Østgulen fra Røde kors. Der lærte vi en BLÅS-regel i forhold til handlingsrekkefølge i en krisesituasjon og hjerte-lunge-redning [HLR]. Som første mann til et ulykkessted er man sjefen for situasjonen. Deretter må man rope på hjelp, prioritere hvem som trenger mest hjelp om det er flere skadede og sikre ulykkesstedet i forhold til gasslekkasje, kriminalitet og ligende.

Deretter starter man med BLÅS-regelen: Først skal man sjekke om personen er bevisst (B) ved å prate eller eventuelt klype vedkommende. Om personen ikke er bevisst skulle man undersøke om personen har frie luftveier (L), om ikke må man sørge for det. Så er det å sjekke åndedrettet (Å) ved å legge øret over munnen til vedkommende og se på brystet. Om det ikke er noen pust, må man sette i gang med HLR. Før man gjør det må man ringe 113. Man undersøker også sirkulasjonen (S) der man ser på kroppsfargen til personen og bruker fargen til å forstå hva som har hendt. Barn som veier over 25 kg, rundt 8 år, betraktes som voksne i forhold hvordan man skal utføre HLR. Man skal da la vedkommende ligge på ryggen med frie luftveier, sette seg tett inntil personen og starte med 30 kompresjoner og så 2 blås på voksne. Når det gjelder barn starter man med 5 blås, 30 kompresjoner og så 2 blås. Dette gjentas helt til ambulanspersonell tar over (Hanne Heienberg Østgulen, 05.mai 2015).

Bråten (2013) fremmer skrivebords-øvelse som en enkel øvelse å gjennomføre og som gir en god analyse og læringseffekt. Metoden innebærer å presentere ulike caser for en gruppe som skal diskutere hvordan de ville håndtert dem. Gangdal og Angeltveit (2014, s.59) skriver at: «Erfaringer fra scenariobasert beredskapsarbeid viser at naturlige forsvarsmekanismer ubevisst trer i kraft under kriser. Det betyr i praksis at du utvikler en naturlig trang til å finne løsninger for hva du skal gjøre i gitte situasjoner». Øvelsen skaper refleksjon og utfordrer

problemløsningskompetansen. En av utfordringene ved å bruke slik diskusjonsøvelse, er at gruppemedlemmene kan være vage og upresise i sine handlingsforklaringer. Skants (2014) er tydelige på at: «Hvert steg skal konkretiseres når det gjelder innhold og tid». For at beskrivelsene og tidsbruken skal være realistisk, bør de gjerne ha øvd på noen av scenarioene på forhånd, men det er ikke et krav.

Gjøsund og Huseby (2009) mener det er en fordel å ha en gruppe på 4-6 deltakere. Dette er for at alle skal delta aktivt i diskusjonen. I forhold til hvor lang tid som bør avsettes for en slik diskusjonsøvelse, mener Skants (2014, s.56) det er realistisk å bruke 1-2 timer, der de siste 15 - 30 minuttene går til en felles analyse og erfaringsdeling. Krisehåndteringen av de fiktive krisesituasjonene vil være av stor nytteverdi om deltakerne har en god innsikt i skolens beredskapsplaner samt kunnskaper og ferdigheter om temaene som diskuteres.

Krisehåndtering må trenes opp gjennom å øke kunnskaper om vanskelige tema og trene opp ferdigheter i problemløsning av krevende situasjoner. Det må gjøres på alle nivåene i organisasjonen; ledelses-, gruppe- og individnivå. Roller og oppgaver må på forhånd være avklart. Gjennom mestringsopplevelser av å håndtere kriser vil veeringsmekanismene avta og man håndtere eget stress på en bedre måte slik at man blir lettere å samarbeide med. Et økt fokus på krisehåndtering skaper man en kultur for å handle i et trygg og støttende fellesskap.

## **2.5 Tillit**

I intervjuet kom tillitsaspektet frem gjennom en av lærernes uttalelser i forbindelse med ledelsenes krav til kompetanse i krisehåndtering, som er det ene forskningsspørsmålet. I dataanalysen viser begrepet seg i flere av lærernes uttalelser. Funnene må av den grunn belyses og analyseres ut fra teori om tillitsbegrepet. På et internasjonalt nivå er det gjort en del undersøkelser hvor jeg vil trekke frem Norges resultater i den forbindelse.

Deretter utdypes begrepet av Giddens (1997) og Grimen (2009). Videre presenteres teori om tillit i institusjoner og tillitskjeder. Disse samt de internasjonale undersøkelsene kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet på det nasjonale nivå, og er av den grunn tatt med i kapitlet. Spørsmålet var følgende; *hvilke ansvarsområder har staten med departementene, direktoratene, kommunene og skolene innenfor sikkerhet og beredskap.*

### **2.5.1 Undersøkelser**

Det er utført en del studier av European Social Survey [EES] og World Values Survey [WVS] som er organisasjoner som undersøker europeiske lands verdier, holdninger og atferdsmønstre (Skirbekk og Grimen, 2012). Hensikten med undersøkelsene er å studere landenes forskjeller og likheter over tid.

ESS startet i 2002 og har utført undersøkelser annen hvert år siden. Den siste tilgjengelige publikasjonen er fra 2012. Sosial tillit er fast med i undersøkelsen og er relevant for denne oppgaven. I undersøkelsen har de spurt en tilfeldig andel av befolkningen i de ulike landene om hvor stor tillit de har til folk. På dette spørsmålet måtte intervjupersonene rangere: Om en ikke kan være forsiktig nok i møte med andre mennesker (0), til folk flest er til å stole på (10). Norges resultat kom på 7,3. Det vil si at nordmenn er tillitsfulle overfor andre.

Gjennom undersøkelsene kom det frem at tillitsnivået i de nordiske landene er ganske høye. De mest tillitsfulle er danskene, etterfulgt av finner, sveitsere, svensker og nordmenn. På grunn av disse funnene hevder Skirbekk og Grimen (2012, s.13) at: «Nordmenn, svensker og dansker er altså verdens mest tillitsfulle folk». WVS sine undersøkelser støtter disse resultatene. Deres undersøkelser strekker seg tilbake til 1981, hvor Norge frem til 2008 lå øverst som det mest tillitsfulle landet.

### **2.5.2 Utdyping av tillit**

Anthony Giddens (1997) ser på tillit som et trossprang der han sier at tillit bygger på mangelfull kunnskap. Giddens skiller mellom tillit til personer og til systemer. Ledelsen eller lærerne kan representere personene, mens skolen kan være et eksempel på et system. Videre skriver Giddens at tillit er utspringet av troen på personer eller systemers pålitelighet der det er en forbindelse mellom tiltro og tro. Tiltroen blir tatt i betraktning av personens eller systemets redelighet og ut fra abstrakte prinsipper som fagkunnskaper.

Tillit til personer omtaler han som ansiktsforankrede forpliktelser. Det vil si at tillitsrelasjoner kommer til syne i sosiale situasjoner der man prøver å finne indikatorer på andres integritet (Giddens, 1997, s.67). Han mener at om man skal tro på systemene, ligger det implisitt en tillit til personene som styrer systemene, men at det viktigste er å undersøke om systemene virker slik de har til hensikt å gjøre. Tillit til systemer kaller han for ansiktsløse forpliktelser. Disse er abstrakte og innebærer tro på symbolske tegn (Giddens, 1997, s.62). En av forutsetningene for å ha tillit til personer eller til et system, er å ha innsikt i risikosituasjonene.

Grimen (2009, s.11) skriver at tillit er: «... samfunnets *lim, smøremiddel og grunnmur*» og: «Å stole på noen er å *handle med få forhåndsregler*... Få forhåndsregler er tillitens mest allmenne kjennetegn». Man har da tiltro til den andre uten å kjenne dem godt. I stedet for å arbeide hver for seg, så har man tillit til den andres arbeid som man da kan bruke til å bygge videre på, og dermed lette samarbeidet. Det er derfor ikke nødvendig å kontrollere avsenderen fordi man har tillit til at det stemmer (Grimen, 2009, s.74).

Grimen (2009, s.37) referer til Hardin og Offe som skriver: «... 1. Tillit *er, eller bygger på* kunnskap om tillitsmottagers pålitelighet. 2. Rasjonalitet gjelder *mengden* av kunnskap om tillitsmottagere. Jo mindre kunnskap, desto mindre rasjonell er tilliten». Tilliten til produktet vurderes ut fra kjennskapet til personen som har lagd det. Grimen (2009, s.37) støtter ikke dette fordi man i enkelte situasjoner bygger tilliten på beslutninger. Tillit kan derfor være et bindeledd ved manglende kunnskaper og fordi det er irrasjonelt å ha tillit til noe man har lite kunnskaper om.

Oppsummert kan man si tillit er en tiltro man har til personer eller systemet rundt en. Tiltroen kommer ut fra deres pålitelighet, redelighet, fagkunnskaper og moralske troverdig. På grunn av tilliten handler man med få forhåndsregler og kontrollerer ikke arbeidet som er gjort, men går god for det ut fra kjennskap til avsenderen. Dersom man ikke kjenner til avsenderen kan man like vel ha tillit til vedkommende sitt produkt fordi man stoler på egne beslutninger.

### **2.5.3 Institusjonen og tillitskjeder**

Institusjoner er samhandlingssystemer som er komplekse og består av en rekke kommunikasjonskanaler, regler, verdisystemer, rutiner, arbeidsoppgaver og roller. Å ha overblikk over og innsikt i alle disse elementene kan være vanskelig for enkeltpersoner sier Skirbekk og Grimen (2012, s.100).

Institusjoner er viktige for tillit mellom personer, spesielt fremmede. Da gjelder *institusjonenes kvalitet*. En institusjon har et normativt etos. Dens etos, og måten det iverksettes på, gjør den *moralsk troverdig*. En moralsk troverdig institusjon bygger på fire kjerneverdier: *sannferdighet, å holde løfter, rettferdighet og solidaritet*. En institusjon er moralsk troverdig om den har disse verdiene og de som arbeider der følger dem. Da kan man stole på *personene*, fordi man vet at de er motiver av disse *verdiene*. (Grimen, 2009, s.113)

I sitatet beskriver Grimen (2009) virkningen og betydningen institusjonene har i forhold tillit. For at skolen skal oppnå denne troverdigheten må kvaliteten være tilstrekkelig, i tillegg til at skolen må drives ut fra de fire kjerneverdiene for å opptre moralsk troverdig. Dersom skolen styres etter disse, vil også personene oppnå tillit fordi verdiene gjerne da er integrert i dem.

Innenfor institusjoner og på tvers av ulike institusjoner samarbeider de i tillitskjeder som er dannet av flerpersonsrutiner. Grimen (2009, s.83) definerer en rutine som et etablert handlingsmønster som man gjennomfører uten å måtte tenke gjennom de ulike stegene. Arbeidet må gå igjennom flere ledd uten å bli kontrollert for at det kan kalles for en tillitskjede. I en tillitskjede stoler man på at personene rundt gjør eller har gjort sin del av arbeidet, i tillegg til at man gjør sin egen del av arbeidet. Grimen (2009) understreker at dette er særdeles viktig i ekstreme krisesituasjoner der man gjerne har liten tid til rådighet. I slike tilfeller samarbeider ofte ulike yrkesgrupper med hverandre.

## **2.6 Taus kunnskap**

Termen taus kunnskap er et fenomen som er oppfunnet av Michael Polanyi. I følge Åsvoll (2009, s.34) understreker Polanyi (2000, s.16) at den tause, skjulte og underforståtte kunnskapen ikke alltid lar seg formuleres eksplisitt, der han sier at: «vi kan vite mer enn hva vi kan si». Fenomenet kan anvendes på mange ulike måter ut fra kontekst. Derfor har jeg tatt med noen av Polanyis (2000) mest relevante begreper i forhold til denne oppgaven: «Taus kunnskap (tacit knowledge) brukes i sammenheng med begrep som (sensomotoriske) ferdigheter (skill), vite hvordan (know how), arbeidskunnskap (working knowledge)...» (Åsvoll, 2009, s.81). Lærerne kan besitte en del ferdigheter (skill) i krisehåndtering gjennom å ha lest beredskapsplanene, ved deltakelse på førstehjelpskurs og brannøvelser (know how) og gjennom erfaringer i konfliktløsning (working knowledge).

Åsvoll (2009, s.36) referer til Polanyi (2002) som fremmer at: «... ferdighetskunnskapen i form av en perseptuell oppmerksomhet er situasjonsavhengig. Det er situasjoner som kan «tvinge» oss til å handle ut fra en underforstått oppmerksomhet/kunnskap vi har om forhold og fenomener». Han skriver at enkelte kunnskaper ligger implisitt i oss mennesker og som gjør oss kapable til å handle på en bestemt måte uten å klare å redegjøre for de ulike handlingene. Det vil si at vi i akutte situasjoner kan ubevisst gjøre det rette fordi vi har en underliggende og skjult kunnskap som ligger kroppslig forankret. Åsvoll skriver:

Dette er også en «der og da» taus kunnskap som hviler på tradisjonens og kulturens forankring i personen, men som kommer til uttrykk gjennom personens subjektive vurdering og utøvelse. Den tause kunnskapen er avhengig av personens oppmerksomhet og (sensomotoriske) funksjoner i utøvelsen og tilegnelsen av forkroppsliggjorte ferdigheter/kunnskap. (2009, s.37)

I denne sammenhengen hevder Åsvoll (2009): «Kunnskap er mer enn teoretisk kunnskap». Det vil si at teori kan ikke bare leses. Den kan også erfares gjennom kroppen og slik at kunnskapen tilegnes på en annen måte. Kunnskapen blir kroppslig forankret og er derfor vanskeligere å sette ord på. Polanyi (2000) understreker at det kan være vanskelig å uttrykke denne kunnskapen eksplisitt.

«Kroppen vår er det grunnleggende redskapet for all vår kunnskap om ytre ting, både intellektuell og praksis» (Polanyi, 2000, s.25). Man kan da rette fokuset på det nærmeste leddet i taus kunnskap, for eksempel en ferdighet knyttet til å håndtere en spesiell type krise, for å integrere den i kroppen gjennom å trene på den, slik at den blir en del av en selv. På den måten blir kunnskapen kroppslig forankret. Det er når man klarer å få tingene til å bli en del av seg selv at man forstår deres samlede mening. «Ved å rette oppmerksomheten fra det første mot det andre leddet, oppnår man en integrering av enkeltdelene i en samstemt helhet som vi retter oppretter oppmerksomheten opp» (Polanyi, 2000).

Taus kunnskap består gjerne av to ledd, det første er det nære og det andre er det fjerne. Mellom disse leddene er det en meningsfull relasjon fordi de sammen utgjør en forståelse av den samlede helheten. «Følgelig kan vi si at vi forstår helheten ved å bruke vår kjennskap til delene for å rette oppmerksomheten mot deres samlede mening» (Polanyi, 2000, s.23). Det første leddet representerer delene av helheten. «... når vi bruker taus kunnskap, så *retter vi oppmerksomheten fra* noe for å rette oppmerksomheten *mot* noe annet, nemlig *fra* det første leddet *mot* det andre leddet i den underforståtte relasjonen» (Polanyi, 2000, s.21). Man har da en kjennskap om det første leddet fordi det er det nærmeste, men denne kunnskapen kan være vanskelig å uttrykke verbalt. Om man bruker kjennskapen til å håndtere ulike krisesituasjoner i beredskapsplanene, og flytter oppmerksomheten til de problemløsningsferdighetene man selv har for å håndtere de ulike situasjonene, så kan endringen av fokus gjøre at man ikke klarer å sette ord på kjennskapen til det første leddet. Når vi er bevisst på at vi fokuserer på det andre leddet, som er det fjerne, så oppstår det en oppmerksomhet på at vi har beveget oss bort fra det nærmeste leddet (Polanyi, 2000).

## **2.7 Ansvarsområder innenfor sikkerhet og beredskap i Norge**

Langfeldt (2008, s.85) skriver at: «Siden 1814 er det Stortinget som gir lover, og som dermed også bestemmer skolens innretning og innhold. Utøvelser av de bestemmelser Stortinget vedtar, ligger hos regjeringen og det administrative apparatet som den bygger opp». I Norge er det Kunnskapsdepartementet som har det overordnede ansvaret for all utdanning. De har ansvaret for den nasjonale utdanningspolitikken der Torbjørn Røe Isaksen er nåværende kunnskapsminister. Under Kunnskapsdepartementet er det en rekke etater som Utdanningsdirektoratet. Dette er et sentralt utdanningsorgan for grunnskoleopplæringen. Deres ansvarsområder er tilsyn for opplæringen og forvaltningen av lover og forskrifter, utarbeidelse av fagplaner, kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering i skolen.

Norges 428 kommuner sees som et instrument for staten ut fra de ansvarsområdene de har, samtidig de er et selvstendig mandat som politisk styringssubjekt (Langfeldt, 2008, s.9). «Staten krever at skoleeier (i hovedsak kommuner og fylkeskommuner) har ansvaret for kvaliteten i skolen (strukturegenskaper, prosesser og resultater), og at det finnes systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok» (Langfeldt 2008, s.60). Kommunene har et særskilt ansvar for at beredskapen og sikkerheten på det laveste nivået er tilstrekkelig og samsvarer med de overordnede lovene og forskriftene.

Staten har gitt det overordnede ansvaret for beredskapsplanene i grunnskolen til kommunene. I følge Barnekonvensjonen har staten like vel ansvaret for å: «... sørge for at de institusjoner og tjenester som har ansvaret for omsorgen eller vernet av barn, har den standard som er fastsatt, særlig med hensyn til sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner så vel som overoppsyn» (Redd barna, 1993). Fylkesmannen er også statens forlengede arm. En av deres viktige oppgaver er å forta en systematisk gjennomgang og vurdering av enkelte kommuners arbeid med samfunnssikkerhet og beredskapsarbeid innenfor hvert fjerde år. Det blir undersøkt om kommunenes arbeid omfatter skolene på en god måte.

Innenfor kunnskapsseksjonen i Norge er det 1,5 millioner barn og voksne, innenfor barnehager, grunnskoler, videregående skoler og studenter. «Kunnskapsdepartementets overordnede mål for arbeidet med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren er å forebygge uønskede hendelser og minske konsekvensene dersom de skulle oppstå» (NOU 2003:16, s.60). Til dette arbeidet har de utarbeidet et overordnet styringsdokument. Dette baserer seg på de overordnede nasjonale grunnleggende prinsippene innenfor beredskap; likhets-, nærhets-, samvirke- og ansvarsprinsippet.

For å nå det overordnede målet, hevder de at alle på de ulike nivåene innenfor kunnskapssektorene må i følge Kunnskapsdepartementet (2011):

- Utarbeides helhetlige risiko- og sårbarhetsanalyser, samt delanalyser knyttet til særskilte utfordringer i den enkelte virksomhet.
- Utarbeides krise- og beredskapsplaner som sikrer en god krisehåndtering og som styrker organisasjonens krisehåndteringsevne.
- Gjennomføre øvelser for å teste egen beredskap, og for å sette ansatte i stand til å takle utfordringer ved kriser.

Sivilbeskyttelsesloven (2010, § 15) pålegger hver kommune å ha egen beredskapsplan og en helhetlig ROS-analyse i henhold til forskriften om kommunal beredskapsplikt. Disse skal årlig oppdateres og øves på annen hvert år.

Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet fikk i oppdrag av Justis- og beredskapsdepartementet og Kunnskapsdepartementet om å utarbeide en overordnet veileder; «Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner», om krisehåndtering, beredskapsarbeidet og forebyggende tiltak mot alvorlige hendelser. Veilederen ble ferdigstilt juni 2013 og har til hensikt å forebygge alvorlige hendelser som kan forekomme i skolene. Den skal også: «Legge til rette for at det utvikles gode samarbeidsrutiner for beredskap mot alvorlige hendelser og forebyggende tiltak mellom institusjonen, kommunen og det lokale politiet» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Utdanningsdirektoratet (2013) hevder kommunene er det «lokale fundamentet i vår nasjonale beredskap, og derfor bærebjelker i det norske beredskapsarbeidet, med en særlig rolle i forebygging, beredskaps- og krisehåndtering». Det er derfor viktig at kommunene legger til grunne gode rutiner og rammer i forhold til beredskapsarbeidet slik at retningslinjene kan videreføres til grunnskolenes beredskapsplaner.

«Skoleeieren har ansvaret for at kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt» (St. meld. nr.22. 2011-2012). Kommunene er også pliktige til å vurdere risiko og sørge for god beredskap i samarbeid med skolene, der kommunen må ha tilstrekkelige øvelser og beredskapsplaner for kritiske hendelser med utgangspunktet i ROS-analyser etter § 14 (Sivilbeskyttelsesloven, 2010).



Skolene er ansvarlig for å følge de pålagte lovene og forskriftene, i tillegg til retningslinjene som kommer fra kommunen. Den ene forskriften er om miljørettet helsevern i skolen som kommer fra loven om helsetjenesten i kommunen. § 14. Sikkerhet og helsemessig beredskap:

Virksomheten skal planlegges og drives slik at skader og ulykker forebygges. Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner. Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever. På skolens område gjelder også opplæringslovens kapittel 9a som gjelder elevenes fysiske og psykososiale miljø. (Sivilbeskyttelsesloven, 2010)

Skolene skal sørge for at elevenes sikkerhet ivaretas gjennom gode rutiner for forebygging og håndtering av kritiske situasjoner. I Opplæringsloven (1998, § 9a-4) står det at skolene skal: «Systematisk arbeid for å fremme helsa, miljøet og tryggleiken til elevane». Det er ledelsens ansvar å kontinuerlig arbeide etter denne loven der det fokuseres på det psykososiale- og fysiske miljøet.

Innenfor ansvarsområdene til skolene, fremmer Raundalen og Schultz (2006, s.197) at skolene bør lage en egen beredskapsgruppe. I følge dem består gruppen vanligvis av rektoren, verneombud, inspektør, rådgiver, helsesøster og eventuelt noen lærere. Gruppen skal assistere rektor i utarbeidelsen av beredskapsplanene, og på lang sikt sørge for oppdatering og revidering av planene, samt kvalitetssikring av den. Det er rektorens ansvar å sørge for at skolen foretar en ROS-analyse og gjennomfører forebyggende tiltak ut fra resultatene, og videreformidler planene til de ansatte (Utdanningsdirektoratet, 2013).

«Ved å forberede seg på at *noe* kan skje og planlegge *mulige* grep en da kan ta, er en best mulig forberedt *når* det skjer» (Skants, 2014, s.45). Beredskapsplanen skal fungere som en veiviser slik at alle i virksomheten har det samme grunnlaget for å utføre en god krisehåndtering, med rom for improvisasjon i forhold til konteksten. Når krisen inntreffer er det mye som skal gjøres de første minuttene og timene for å skaffe et overblikk, gi rask hjelp til de berørte, kontakte nødetater om det er nødvendig og forhindre at krisen utvikler seg. «*Beredskap er etterpåkløkk på forhånd*. Eller sagt på en annen måte: Beredskap er å ha skaffet handlingsevner og handlingsrom før situasjonen blir akutt og uoversiktlig og krever flere ressurser enn vi har» (Skants, 2014, s.45). Man må på forhånd opparbeide seg ferdigheter og kunnskaper om å håndtere kriser, for å være best mulig forberedt til å håndtere dem. De involverte må på forhånd vite hva de ulike oppgavene innebærer slik at disse rollene og oppgavene kan utfylles optimalt.

Skants (2014) hevder det er viktig at beredskapsplanene ikke blir sett på som et engangsarbeid eller ferdig produkt, men at den blir sett på som en dynamisk og kontinuerlig prosess som jevnlig krever revidering, øvelser og bearbeiding. «Det viktigste med en plan er at den er brukelig når det skjer, ikke at den er stor og fin å se på» (Skants, 2014, s.46). Planene må derfor øves på, testes ut og integreres hos de ansatte i skolen.

I følge Raundalen og Schultz (2006) bør alle de ansatte vite hvor planen befinner seg, hvordan den er oppbygd og innholdet i den, samt å ha deltatt på ulike øvelser for å få et forhold til den. «Skolens samlede beredskapsplan bør samles i en perm og oppbevares et sted som er kjent og tilgjengelig for alle ansatte. Skolens ledelse bør ha et eksemplar av planen hjemme. Planen bør i tillegg være lagret i skolens datasystem» (Raundalen og Schultz, 2006, s.195). Planene bør med andre ord være lett tilgjengelige og tas frem ved jevne mellomrom for revidering og øvelser for hele personalet.

### **3.0 Metode**

#### **3.1 Bakgrunn for metodevalg**

I denne masteroppgaven undersøkes lærernes oppfatning av å håndtere kriser, i tillegg til å se på hvilken funksjon skolens beredskapsplaner har i håndteringen. For å belyse de ulike sidene av fokuset, ble et semistrukturert kvalitativt fokusgruppeintervju benyttet. På grunn av intervjuguiden er prosjektet gjennomførbart for andre, men besvarelsene vil nok variere på grunn av manglende nasjonale retningslinjer om krisearbeid og beredskapsplaner i grunnskolen.

Intervjupersonene var et tilfeldig utvalg av totalt elleve lærere fra tre forskjellige grunnskoler i Norge med erfaring med krisehåndtering. Målet var at besvarelsene deres var forankret i skolens arbeid med forebygging og håndtering av kriser. Dersom de tilfeldig utvalgte lærerne ikke direkte har opplevd en alvorlig krise eller har brukt skolens beredskapsplaner, kan skolens erfaringer som en enhet like vel bidra til å fremstille lærernes opplevelser av å håndtere kriser. Intervjuet ble strukturert ved hjelp av en intervjuguide på femten spørsmål. Spørsmålene i guiden unngikk utdypninger av skolens egne erfaringer for å holde skolen, intervjupersonene og oppgaven anonym.

Skole 1 gjennomførte også en skrivebord-øvelse som bestod av tre fiktive krisesituasjoner, gitt i stigende alvorlighetsgrad etter Bråtens (2013) modell for potensielle kriser. Målet med øvelsen var å gi intervjupersonene konkrete situasjoner som de kunne knytte sitt teoretiske

fundament til. Skants (2014, s.55) fremmer at: «Øvelsesformen gir erfaringsmessig både god analyseeffekt og læringseffekt». Dette er en god måte å tilnærme seg lærernes erfaringer innenfor krisehåndtering uten å direkte å gå inn på dem. Datamaterialet vil kun gi et innblikk i hvordan noen lærere her i landet oppfatter å håndtere kriser og hvilken funksjon beredskapsplanene har i håndteringen. Funnene kan derimot synliggjøre tendenser som også kan være gjeldene for flere skoler i Norge.

Det er mange grunner til å bruke et fokusgruppeintervju i denne oppgaven. Hovedgrunnen er at metoden er den mest nærliggende med tanke på at kriser gjerne håndteres i fellesskap. En annen grunn er at tema kan oppfattes som sensitive og muligens noe fremmed, slik at intervjupersonene kan velge selv når de ønsker å bidra på de ulike spørsmålene, diskutere og støtte seg på hverandre i beskrivelsene. Metoden er også enkel å gjennomføre ettersom man trenger få ressurser; kun en opptaker og et rolig rom. Kvale og Brinkmann (2009, s.162) styrker dette ved at metoden er: «... velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer».

Det hadde også vært mulig å gjennomføre mange enkeltintervjuet med lærerne på den samme skolen, man da ville den kollektive effekten med samarbeid, diskusjon og problemløsning i fellesskap forsvunnet, og det ville vært mer tidkrevende. Siden målgruppen var grunnskolelærere som er på det laveste nivået i styringshierakiet innenfor sikkerhet og beredskapsarbeid, ble ikke rektorene inkludert i prosjektet. Dette tror jeg gav en positiv innvirkningen på intervjupersonenes åpenhet siden de ikke ble kontrollert av sin overordnede. I forhold til forskningsspørsmålet om; *hvilke krav til kompetanse innenfor krisehåndtering ledelsen stiller til lærerne*, hadde det også vært mulig å intervju skolen ledelse. Svarene deres ville muligens ha gjenspeilt hverandre.

Forskerrollen gikk ut på å skape en trygg og åpen atmosfære, slik at deltakerne fikk en tillit til meg. Spørsmålene bygde på hverandre, og det var derfor viktig å stille dem i kronologisk rekkefølge, i tillegg til å styre tiden og kun lytte til diskusjonen. Intervjuguiden innvirket på forskerrollen ved at jeg aktivt stilte definerte spørsmål som intervjupersonene fikk en viss tid på å besvare. Den aktive rollen tillot meg også å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypninger, noe jeg gjorde i intervjuene.

### 3.2 Utvalg og gjennomføring

Prosjektplanen var godkjent rett før sommerferien 2014. Av den grunn ønsket jeg å avtale intervjuene på høstsemesteret før sommerferien. Det viste seg å være vanskelig å få til. 18. juni sendte jeg ut fem informasjonsskriv, se vedlegg 1, til rektorer på grunnskoler som jeg har kjennskap til og derfor en innsikt i skolenes erfaringer med kriser. I skrevet fortalte jeg litt om meg selv, relasjonen, kort om masteroppgaven, fokusgruppeintervjuet og om den ønskede målgruppen. Mailen ble videresendt av noen av rektorene, men det ble ingen positiv svar.

Ved skolestart var jeg innom to grunnskoler og pratet med rektorene, og sendte en mail til en tredje barneskole. Den ene skolen ville heller gi meg kriseteamet sitt, en annen takket nei og den tredje var ikke interessert fordi lærerne mente tema var fremmed og ønsket ikke å delta. Deretter sendte jeg mail til 30 rektorer og ba dem om å videresende informasjonsskrivet til målgruppen på skolen deres. Enkelte sa de ikke ønsket å pålegge lærerne mer arbeid, andre videresendt mailen, mens en tredje gruppe ikke svarte. Målet med fremgangsmåten var å holde lærerne anonyme ovenfor rektoren og for å få kontakt med målgruppen, men ingen lærere tok kontakt. På grunn av få tilbakemeldinger, ringte jeg rektorene og refererte til mailen de hadde fått. I tillegg til å besøke nye skoler. På den måten stilte tre skoler med kriseerfaringer opp til intervju.

I informasjonsskrivet ble det informert om lengden på intervjuet, ca. 45 – 60 minutter. Det var vanskelig å sette en tid på grunn av ukjente faktorer som intervjupersonenes forkunnskaper, antall og deres oppfattelse av tema. Ved å anslå for lang tid, ville ingen muligens hatt tid til å delta, mens om det ble oppgitt for kort tid og om den ikke ble overholdt, kunne deltakerne trukket seg fra prosjektet. Det første intervjuet (skole 1) tok nøyaktig én time i et rolig tempo med intervjuguiden og beskrivelse av håndteringen av casene. For at skole 2 og 3 kunne delta måtte intervjuet legges til lunsjen deres, slik at det ble avsatt 30 minutter på skole 2 og 40 minutter på skole 3.

Videre i skrevet stod det at målgruppen helst måtte bestå av 4-6 lærere fra 1-10.trinn. Gjøsund og Huseby (2009) hevder en gruppe bør være bestå av 4-6 deltakere for at ingen skal bli for dominante eller passive. I en mindre gruppe er det gjerne færre synspunkter og det kan resultere i et smalt syn på tema. Om gruppen hadde vært for stor, kunne den delt seg slik at det oppstod to diskusjoner, noe som ville vært krevende å følge. Jacobsen (2005, s.142) hevder at: «I enkelte sammenhenger kan en gruppe forlate et interessant tema for raskt. Grunnene til det kan være mange, fra at gruppen synes det er ubehagelig å prate om, til at

ingen har noen spesielle meninger om det». Lærerne ble gitt fiktive navn for å holde dem, skolen og oppgaven anonym. På skole 1 stilte de med fire; Bjørn, Jonas, Grete og Anders. På skole 2 hadde de anledning til å stille med tre; Gina, Siri og Eli. På skole 3 stilte de med fire stykker; Jostein, Eva, Hege og Åge. Selv om antallet ikke var det største, var det én person i hver gruppe som var mer frempå enn de andre.

Under intervjuet trengte jeg å oppnå en viss form for tillit for at intervjupersonene skulle ønske å være ærlige og åpne i beskrivelsene sine. Før intervjuet antok jeg at de seg i mellom hadde en etablert tillit i kollegiet, slik at det ikke var noe problem for dem å dele egne oppriktige meninger med hverandre. Generelt sett virket det som at intervjuerpersonene var trygge på hverandre og hadde en form for tillit til meg, der lærerne som hadde en del forkunnskaper om tema åpnet seg og fortalte om det de kunne. Enkelte lærere som Jonas og Hege var relativt tilbakeholdne i gruppeintervjuet. Ut fra svarene og opplysningene om at Hege ikke var satt inn i beredskapsplanene til skole 2, så tror jeg deres sjeldne deltakelse kom av manglende forkunnskaper og erfaringer enn mistillit til kollegaene sine. Eli hadde heller ikke sett beredskapsplanene, men var aktiv og fortalte ut fra erfaringene sine.

### 3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden startet med åpne spørsmål for å innlede intervjuet på en rolig måte og for å skape en felles plattform for de videre beskrivelsene. Spørsmålene bygde på hverandre og ble etter hvert mer tilspisset for å avgrense og tilnærme seg problemstillingen. Intervjuguiden ble delt inn i tema kriser og beredskapsplaner, der jeg startet med den førstnevnte. Intervjuguiden blir presentert i en tabell for å tydeliggjøre spørsmålenes rekkefølge med begrunnelse av dem under.

<b>1.</b>	<b>Hva legger dere i ordet krise?</b>
	Definisjonen vil variere ut fra erfaringer og opplevelser. Spørsmålet var derfor en viktig grunnstein for de videre spørsmålene.
<b>2.</b>	<b>Kan dere fortelle litt om opplæringen dere har fått innenfor krisehåndtering?</b>
	Målet var å kartlegge hva de har felles av opplæring og hva de har av annen opplæring.
<b>3.</b>	<b>Hvilke kritiske hendelser ser dere for dere at skolen deres kan møte?</b>
	Målet var å kartlegge hva de har felles av opplæring og hva de har av annen opplæring. Første del av ROS-analysen: Hva kan skje?
<b>4.</b>	<b>Hvilke kritiske hendelser tenker dere er sannsynlig at de forekommer?</b>

	Målet var å kartlegge hva de har felles av opplæring og hva de har av annen opplæring. Andre del av ROS-analysen: Hvilken sannsynlighet har de for å skje?
<b>5.</b>	<b>Hvilke konsekvenser tror dere disse kritiske hendelsene kan ha?</b>
	Målet var å kartlegge hva de har felles av opplæring og hva de har av annen opplæring. Tredje del av ROS-analysen: Hvilke konsekvenser har de?
<b>6.</b>	<b>Hvordan har dere blitt satt inn i de nevnte krisene og håndtering av dem?</b>
	Etter at de har nevnt de ulike risikoene de kan møte, vil det muligens være enklere å utdype dette spørsmålet og å finne ut hvor mye opplæring de har fått innenfor tema.
<b>7.</b>	<b>Hvilke krav stiller ledelsen til deres kompetanse av krisehåndtering?</b>
	Kravene som blir stilt gjenspeiler seg ofte i hva de kan og varierer gjerne ut fra skolene.
<b>8.</b>	<b>Hvordan blir deres kompetanse innen krisehåndtering vurdert?</b>
	Dersom ledelsen stiller krav til deres kompetanse i krisehåndtering, er det interessant å få innsikt i og hvordan kompetansen blir vurdert fordi det kommer gjerne frem i deres kompetanse
<b>9.</b>	<b>Kan dere fortelle litt om beredskapsplanen på skolen deres?</b>
	Målet var å koble dem opp mot planene for å få dem til å fortelle litt om deres innsikt i dem. Spørsmålet er åpent slik at de kan fortelle det de selv ønsker ut fra egen vinkling.
<b>10.</b>	<b>Hvordan fikk dere den presentert?</b>
	For å få vite hvor stor plass planene har i skolen og om det er en kultur for krisehåndtering.
<b>11.</b>	<b>I hvilken grad har dere fått bidra til utarbeidningen av den?</b>
	For å få vite hvem som er inkludert i utarbeidelsen.
<b>12.</b>	<b>Kan dere fortelle litt om deres kjennskap til innholdet i den?</b>
	Dette er ment som en utdyping av spørsmålet over. Om de har deltatt vil det muligens gjenspeiles i deres kjennskap til planene.
<b>13.</b>	<b>Hvilke metoder bruker dere for å bli kjent med planen og trene på den?</b>
	Dette er en videre utdypning av spørsmålet over bare i et mer praktisk perspektiv.
<b>14.</b>	<b>Kan dere nevne noen konkrete situasjoner dere har øvd på?</b>
	Her kan de nevne spesifikke situasjoner som de har øvd på. Utgangspunktet er praktiske øvelser, men teoretiske øvelser kan også komme frem her.
<b>15.</b>	<b>Hva er deres oppfatning av skolens beredskapsplan?</b>
	Spørsmålet er bevisst plassert i slutten av intervjuet fordi deres oppfatning kan ha endret seg til et mer realistisk perspektiv gjennom intervjuet.

### 3.4 Casene

Grunnen til at jeg valgte å lage tre fiktive krisesituasjoner, eller caser som jeg har valgt å kalle dem, var for å gi lærerne muligheten til å overføre sine teoretiske kunnskaper til en praktisk og konkret situasjon. Denne tilnærmingen gav et innblikk i deres praktiske ferdigheter. Det var dessverre bare skole 1 som hadde tid til å arbeide med casene, men beskrivelsene av løsningene var interessante og er derfor tatt med i dataanalysen 4.5.

Jacobsen (2005, s.142) understreker effekten et gruppeintervju kan ha: «Et gruppeintervju kan være med på å starte en tankeprosess i løpet av intervjuet. Det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen, og deltakerne i gruppen hjelper hverandre med å forstå noe som har skjedd». I denne sammenhengen skal lærerne tolke og håndtere det som har hendt i de tre situasjonene. Casene ble presentert etter intervjuguiden, slik at utsagnene deres der kunne gi en innvirkning på den fiktive håndteringen. De måtte ikke være enige om fremgangsmåten for håndteringen.

Casene ble lagd med en stigende alvorlighetsgrad slik at kravet til beredskapsplanene og diskusjon økte. Tilnærmingen var rettet mot å få et innblikk i lærernes holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Lærerne fikk presentert én og én case og hvor de fritt fikk fortelle hvordan de ville håndtert den (Bråten, 2013, s.22).

I utvelgelsen av tema for casene, brukte jeg Utdanningsdirektoratets (2011): «Veiledere for krisehåndtering i skolen» som rettesnor. Der har de delt scenarioene inn i fem ulike krisekategorier; alvorlig sykdom, alvorlig ulykke, dødsfall, seksuelle overgrep og vold. Utdanningsdirektoratet fokuserer på faglitteratur, litterære hjelpemidler, ressurser på internett og som skal være en ressurs for foresatte og lærere. Raundalen og Schultz (2006, s.195) mener planene bør inneholde planer for: dødsfall, alvorlig sykdom, selvmord, selvmordsforsøk, ulykker, brann, alvorlige volds- og trusselhandlinger og terrorhandlinger. Temaene de har felles er; alvorlig sykdom, ulykker, dødsfall og vold. I begynnelsen av prosessen vurderte jeg derfor å gi lærerne fire caser, én innenfor hver av disse siden de muligens er i skolens beredskapsplaner, slik at de kunne hentet fram denne kunnskapen. På grunn av tid, kortet det ned de til tre situasjoner. Bråtens (2013, s.13) modell:

<b>Potensial for krise</b>	<b>Nivå</b>	<b>Krav</b>
Isolert hendelse med få påvirkende elementer	Lavt	Individ
Hendelse(r) med flere påvirkende elementer	Moderat	Gruppe
Hendelse(r) med risiko for drepte og skadde	Høyt	Ledelse

Jeg har brukt Bråtens (2013) modell for potensielle kriser som mal til å kategorisere, i tillegg til Gangdal og Angeltveits (2014) rangering med beskrivelser og eksempler på ulike situasjoner.

Gangdal og Angeltveit (2014) starter rangeringen med uønskede hendelser, der min første case befinner seg og innebærer et uhell. På det laveste nivået, skriver de at man kan forberede seg gjennom forebyggende tiltak og gode rutiner. Lærerne fikk følgende case presentert:

*Si at du har en elev i klassen som har en tendens til å opptre voldsomt når han leker. I et friminutt oppstår det mye herjing mellom guttene i klassen og denne gutten holder armen så hardt rundt halsen til en annen yngre gutt så han besvimer. Du som lærer er nettopp kommet ut for å ha inspeksjon i friminuttet og får akkurat med deg dette. Hva ville dere gjort i denne situasjonen?*

I perioder oppstår det kveleleker på flere skoler i landet. Det innebærer at en elev hyperventilerer for så å bli «kvelt» av en medelev slik at oksygen til hjernen stanses. Dette kan føre til hjerneskade og hjertestans (Hansen, 2014). I Tromsø oppsto det en lignende situasjon i 2009 der eleven på 13 år motvillig ble kvelt av en medelev helt til læreren fikk beskjed og brøt inn (Østvold, Klausen og Garfjeld, 2014).

På det moderate nivået er casen mer kompleks og glir over fra uønskede hendelser til kritiske situasjoner der mobbing blir nevnt som et eksempel av Gangdal og Angeltveit (2014). Mobbing blir ikke nevnt av Utdanningsdirektoratet og Raundalen og Schultz. Årsaken til det kan være at skolene gjerne har egne mobbeprogram og inkluderer ikke den i beredskapsplanene sine selv om det er en krise. I følge Bråtens modell (2013) er det en hendelse(r) med flere påvirkende elementer hvor det kreves en gruppe for å løse problemet. Den andre casen omhandler digital mobbing:

*Du har ei jente på 5.trinn som du legger merke til at ikke har det så bra fordi hun blir mobbet og holdt utenfor i klassen. Dere har snakket om mobbing i fellesskap i klassen, uten at det har hatt noen spesiell innvirkning på situasjonen. Mobbingen forekommer i det skjulte og på internett slik at du som lærer ikke har noen bevis på hva som blir gjort og sagt. Hvordan ville dere gått frem i denne situasjonen?*



Haram og Dvergedal (2012) skriver at digital mobbing er et problem derav seks av ti barn sier at de har opplevd nettmobbing. Mobbingen forekommer ved skjellsord, uønskede bilder og ufine kommentarer på sosiale medier. Mobbing er et satsningsområde i skolen der staten har brukt over 60 millioner til å støtte diverse mobbeprogrammer de siste 13 årene (Garfjeld, Ceron og Stav, 2014).

Olweus-programmet er et landsomfattende prosjekt og er regjeringens handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet. Opplæringen av programmet startet i Norge i 2001 og har en dokumentert effekt med 30-70 % nedgang av mobbesituasjoner. Utdanningsdirektoratet gjennomfører obligatoriske årlige elevundersøkelser på 7.trinn, 10.trinn og på Vg1 der de får ytre sin mening om trivsel og læring. 5. trinn kan også delta i denne digitale elevundersøkelsen. Ut fra resultatene skriver Utdanningsdirektoratet (2015) at det er en nedgang i mobbetallene der elevene sier at de blir mobbet to-tre ganger i måneden eller oftere. Tallene var jevne fra 2007 – 2012, mens i 2013 gikk de fra 6,8 til 4,2 %, og er nå sunket til 3,9 % i 2014. Utdanningsdirektoratet (2015) mener tallene styrker deres påstand om at det er en reell nedgang i mobbingen.

I mobbesaker er det viktig å opprette et enkeltvedtak med tiltak mot offeret og mobberen for å få slutt på mobbingen og for å sikre rettighetene til elevene om et godt psykososialt miljø på skolen. Utdanningsdirektoratet (2014) skriver at:

Et enkeltvedtak er en avgjørelse som gjelder rettighetene og pliktene til en eller flere bestemte personer, jf. forvaltningsloven § 2 litra b. Det vil si at et enkeltvedtak kan omfatte mer enn en person. Etter opplæringsloven § 9a- 3 må det vurderes konkret i hvert tilfelle hva som er egnede tiltak og hvem tiltakene skal settes inn mot. (Utdanningsdirektoratet, 2014)

Den siste casen omhandler skoleskyting på en barneskole. Ut fra en undersøkelse som er utført av Kunnskapsdepartementet (Høydal, 2012) kom det frem at det er stor variasjon i de ulike fylkenes beredskap mot skoleskyting, og at det ikke finnes en nasjonal plan mot skoleskyting. I den siste skolemassakeren i Connecticut i USA ble 20 seks og syvåringer drept, i tillegg til seks voksne 14. desember 2012. Etter massedrapene på Utøya og en rekke tilfeller med skoleskyting på skoler i USA, Finland og Tyskland, har det blitt fremmet et behov for et varslingsystem og beredskapsplaner i skolene dersom det skulle forekommet skoleskyting her i Norge (Høydal, 2012). Den siste casen om skoleskyting og er følgende:

*Skoleklokken har ringt og elevene fra 5-7. trinn har nettopp gått inn i kantina for å spise lunsj. Idet du går inn på lærerværelset hører du tre kraftige skudd etterfulgt av en bølge av paniske skrik. Hva ville dere gjort i denne situasjonen?*

Høydalen (2012) hevder at flere sammenligner massakren på Utøya med andre lands opplevelser av skolemassakere. I skolesammenheng har Norge kun opplevd falske trusler om skolemassakre. Disse har vært ment som spøk, men har blitt tatt alvorlig. I 2007 kom det trusler via YouTube om en skolemassaker på en ungdomsskole på Askøy. Det ble iverksatt etterforskning og kraftige tiltak. En annen situasjon på en skole i Harstad, avfyrt en 9 år gammel gutt to hagleskudd i skolegården da læreren prøvde å ta fra han et gevær. Hvor dette hadde kommet fra var uvisst. Ingen ble heldigvis skadet (Mehren, Greiner og Myreng, 2009). Ved en skoleskyting bør politiet kontaktes umiddelbart siden det er deres ansvarsområde.

Politiets oppgave er å forebygge og bekjempe kriminalitet og beskytte personer, eiendom og all lovlig virksomhet. Trusler om eller bruk av skytevåpen mot barn, unge og ansatte i en barnehage eller utdanningsinstitusjon er alvorlig kriminalitet, og det er derfor en oppgave for politiet å forebygge og bekjempe slik kriminalitet. (Utdanningsdirektoratet 2013)

### **3.5 Ethiske overveielser**

Kvale og Brinkmann (2009, s.162) understreker at: «Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte tema, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige». Jeg ønsket å få et innblikk i lærernes oppfatninger av tema som de ikke nødvendigvis arbeider med til daglig. Som opptaksmetode brukte jeg mobilen for å få gode lydfiler på en enkel måte. Selv om lydopptak av stemmene deres er en personopplysning, var ikke prosjektet, i følge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, meldepliktig siden lærerne ikke fikk dele personlige opplysninger om de ansatte, elevene eller om skolen og dens opplevde kriser. Da jeg møtte intervjupersonene hilste jeg på dem og takket for deres deltakelse, lagde fiktive navn på dem og glemte deres opprinnelige navn. Transkriberingen ble gjort like etter intervjuet for å skille stemmene fra hverandre og knytte uttalelsene til de fiktive navnene. Transkriberingene ble lagret ut fra utføringsrekkefølgen som skole 1, 2 og 3. Lydfilene ble deretter slettet. Før intervjuet startet ble lærerne fortalt i korte trekk hva oppgaven handler om, lydopptaksmetoden, intervjuets struktur og deltakelsen var frivillig. De kunne besvare de spørsmålene de selv ønsket, men at de ikke fikk dele personlige opplysninger om krisesituasjoner på skolen på grunn av anonymiseringen av oppgaven.

### 3.6 Fremgangsmåten for dataanalysen

For å systematisere lærernes uttalelser brukte jeg Huberman og Miles (2014) sin analysematrise. Gjennom arbeidet med transkriberingen av dataene, synliggjorde funnene at intervjuguiden kunne deles inn fire underkapitler etter kategoriene; krisebegrepet, opplæring og kompetanse i krisehåndtering, ROS-analysen og beredskapsplanene, der jeg startet å analysere den førstenevnte. Spørsmålene fra intervjuguiden som omhandlet krisebegrepet ble plassert i kolonnen til venstre og utdrag av uttalelsene ble plassert i midten. Utsagnene ble fortolket og knyttet opp mot teori. Ut fra koblingene mellom dem lagd jeg endelige kategorier og plasserte dem i kolonnen til høyre, se utdraget fra analysematrisen under.

#### 4.1.1 Analysematrise

Spørsmål	Utvalgte sitater	Endelig kategorier
1. Hva legger dere i ordet krise?	Anders: «Krise da er det fare for liv og helse... krever umiddelbar handling...».	Viktige verdier er truet. Krever en umiddelbar håndtering.
Skole 1	Bjørn: «Ja, en krise kan være alt fra at man har en ulykke som involverer elever utenfor skolen eller til at noen havner i en livskrise av elevene... Krise er på en måte ikke en katastrofe, men det er noe man må ta tak i med en gang...».	Viktige verdier er truet. Krever en umiddelbar håndtering.

I hvert underkapittel i analysen blir den mest relevante teorien oppsummert for å gi en dypere forståelse og innsikt i datamaterialet ved å fungere som et bakteppe for spørsmålene som lærerne ble stilt og for deres besvarelser. Deretter presenteres analysematrisen som vist i eksempelet over. Lærerne representerer et lite og tilfeldig utvalg fra de tre skolene. For å få en helhetlig forståelse skolenes kriseforberedende praksis, har jeg konkretisert hvilken skole intervjupersonene representerer i kolonnen til venstre i matrisen. Skolenes uttalelser blir presentert i kronologisk rekkefølge, slik at det første sitatet som regel er fra skole 1. Selv om det er uttalelsene som i hovedsak er viktigst, er det nødvendig å skille skolene fra hverandre fordi praksisen deres har enkelte ulikheter, med unntak av deres oppfattelse av krisebegrepet. Analysen skiller det derfor mellom de tre skolene.

### 3.7 Validitet

Hensikten med å undersøke lærerne er fordi de befinner seg nederst i styringshierket i beredskapsarbeidet. Av den grunn vil de gjerne beskrive det mest oppriktige bildet av praksisen rundt opplæringen i kriser og beredskapsplaner. Mange lærerne er til daglig i relasjon med elever som befinner seg i mer eller mindre vanskelige livssituasjoner. Det kan være skyldfølelse og skam ved foreldres skilsmisse eller elever som er voldelige i utageringene sine eller at de sliter med psykiske vansker. Av den grunn vil lærerne også ha

bruk for noen ekstra rammer å støtte seg til. De er ikke utdannet psykologer og skal ikke påta seg oppgaver som er innenfor psykologers arbeidsfelt. Deres oppgave er å legge til rette for et godt psykisk skolemiljø for elevene. Utvalget av lærerne var tilfeldig, men skolene ble valgt ut fra deres tidligere erfaringer med krisehåndtering. De elleve lærerne som ble intervjuet deltok frivillig og kunne selv velge hvor mye de ønsket å dele. Det var ingen krav til at alle på gruppen måtte si noe på hvert spørsmål, og de kunne stoppe når som helst i intervjuet. I forkant av intervjuet hadde lærerne lest informasjonsskrivet. Dette ble repetert før intervjuet. Metodevalget hadde en innvirkning på oppgavens validitet der et fokusgruppeintervju er den mest velegnede og nærliggende metoden å anvende i denne oppgaven.

## **4.0 Dataanalyse**

Funnene blir analysert i kapitler etter kategoriene; *krisebegrepet, opplæring og kompetanse i krisehåndtering, ROS-analysen og beredskapsplanene*. Hvert kapittel innledes med en teoretisk oppsummering av kategorien. Videre kommer analysematrisen med utsagnene deres, og til slutt analysen av datamaterialet som blir inndelt etter de deltakende skolene, samt en oppsummering av det de forteller. Inndelingen av uttalelsene tydeliggjør og fremhever de tre skolenes kriseberedskapspraksis. Datamaterialet presenteres på denne måten med unntak av det første kapittelet som handler om krisebegrepet. Grunnen til det er fordi lærernes beskrivelse av begrepet er tilnærmet lik. Oppsettet har til hensikt å synliggjøre de ulike aspektene som er med på å besvare problemstillingen: «*Hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser, og hvilken funksjon har beredskapsplanene i krisehåndteringen?*»

### **4.1 Krisebegrepet**

I teorikapittelet 2.1 ble fire definisjoner brukt for å beskrive krisebegrepet. Krise er en uforutsett hendelse som kan føre til usikkerhet i forhold varighet, omfang og belastning. Hendelsen kan true viktige verdier som liv, helse, miljø og/eller materiell. Personen som opplever hendelsen mangler handlingsstrategier eller erfaringer på området, slik at integrerte reaksjonsmønstre ikke er tilstrekkelig for å håndtere den uforutsette hendelsen. En slik hendelse krever en annerledes og umiddelbar håndtering. I alvorlige tilfeller vil gjerne behovet for en beredskapsplan og et støttetteam økte. Dette er viktige faktorer for å gjenoppnå stabilitet, oversikt og kontroll. Ettervirkninger av en krise kan være psykologisk stress derav følelser som hjelpeløshet, forvirring, rådvillhet og handlingslammelse.

### 4.1.1 Analysematrise

Spørsmål	Utvalgte sitater	Endelig kategorier
1. Hva legger dere i ordet krise?	<b>Anders:</b> «Krise da er det fare for liv og helse... krever umiddelbar handling...».	Viktige verdier er truet. Krever en umiddelbar håndtering.
<b>Skole 1</b>	<b>Bjørn:</b> «Ja, en krise kan være alt fra at man har en ulykke som involverer elever utenfor skolen eller til at noen havner i en livskrise av elevene... Krise er på en måte ikke en katastrofe, men det er noe man må ta tak i med en gang...».	Viktige verdier er truet. Krever en umiddelbar håndtering.
<b>Skole 1</b>	<b>Grete:</b> «... Det er noe som må handles med en gang. Det første jeg tenker på er nærme dødsfall i familien...».	Krever en umiddelbar håndtering. Viktige verdier er truet.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Da må det være en situasjon som gjør at livssituasjonen til noen endrer seg drastisk».	Viktige verdier er truet.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «En uforutsett dramatisk situasjon».	Uforutsett hendelse.
<b>Skole 2</b>	<b>Eli:</b> «Ja, som oppleves dramatisk... For eksempel om noen er veldig syke og lenge, foreldrene eller barna... Jeg tenker at hovedpoenget er at det er en subjektiv opplevelse...».	Uforutsett hendelse. Viktige verdier er truet.
<b>Skole 3</b>	<b>Åge:</b> «... I de situasjonene når eleven mister kontroll over seg selv og vi over eleven, så føler jeg at vi står ovenfor en situasjon som må håndteres litt annerledes...».	Viktige verdier er truet. Annerledes håndtering.
<b>Skole 3</b>	<b>Jostein:</b> «Jeg ser på kriser som helt spesielle tilfeller. Selv om jeg har jobbet veldig lenge i skolen, så tror jeg aldri at jeg har brukt ordet krise. Så om det er en krise da er vi på topp. Da er jeg også satt ut. Da har jeg ingen flere handlingstrapper igjen».	Annerledes håndtering. Uforutsett hendelse. Mestringsstrategier fungerer ikke.
<b>Skole 3</b>	<b>Eva:</b> «Jeg tenkte elever som opplever plutselig sorg hjemme og den siden av krise. De får vite om alvorlig sykdom som preger dem. Det kan for eksempel være elever som får kreft...».	Viktige verdier er truet.
<b>Skole 3</b>	<b>Hege:</b> «... Jeg tenker på det vi lærte i forbindelse med barn i sorg og krise, at det kan være veldig mye. Det trenger gjerne ikke være veldig store ting, men at krisen er subjektiv der alvorlighetsgraden bestemmes ut fra den berørte».	Viktige verdier er truet.

#### **4.1.2 Kategorisering av lærernes uttalelser**

Av krisesituasjoner som kan forekomme på skolen, nevner Åge elever som utagerer og mister kontroll over seg selv og lærerne igjen over dem som eksempel. Utageringen kan sees som en individuell krise, men som kan berøre flere i skolesamfunnet siden at eleven kan sette seg selv og de rundt seg i fare. Viktige verdier blir derfor truet og som Anders sier kan det da være fare for liv og helse. Krisesituasjonene vil krever en umiddelbar og en annerledes håndtering.

Jostein forteller han aldri har brukt ordet krise, til tross for mange år i skolen. Han beskriver en inntruffet krise som en så alvorlig hendelse at vanlige mestringsstrategier ikke fungerer, og at han derfor vil være helt satt ut. Siden han aldri har brukt begrepet i skolesammenheng, kan det tolkes som at de mest alvorlige krisene inntreffer i større grad utenfor skolen. Av den grunn kan krisebegrepet bli i mindre grad anvendt av lærerne siden krisene ikke angår dem alle. Selv om de ikke gjør det, vil de kunne innvirke på skolesamfunnets deltakere. Bjørn sier det kan være alt fra en ulykke til en livskrise som inntreffer utenfor skolen. Eva nevner sorg på grunn av sykdom i hjemmet, mens Grete trekker frem dødsfall i nærmeste familie som et eksempel. Lærernes elevsyn kommer frem ved at de fokuserer på hele eleven. Dette synliggjøres ved at de tar i betraktning de krisesituasjonene som kan forekomme utenfor skolen, men som kan ha en innvirkning på eleven mens den er på skolen. Lærerne forteller om alvorlige, isolerte og individuelle kriser som er på det høyeste nivå i alvorlighetsgrad, fordi dødsfall er blant de verst tenkelige utfallene. Selv om hendelsen er av den alvorligste karakter, vil den i hovedsak berøre familien og deres omgangskrets, og derfor ikke angå hele skolesamfunnet. Dette kan være en av årsakene til at hele skolene ikke blir inkludert i dem.

Eli og Hege sier en krise kan være så mangt, så hva som betraktes som en krise er opp til personen som opplever situasjonen. I den sammenheng vil nok den berørtes tidligere erfaringer spille en avgjørende rolle for hvordan den oppståtte krisen blir sett på og håndtert. Siri og Gina understreker alvorligheten av en krise ved å betegne den som dramatisk og drastisk, mens Eli nevner alvorlig sykdom som et eksempel. Deres beskrivelser av begrepet er på et mer generelt plan. Det kan være lærerne tenker at det som kan være en krise for dem, nødvendigvis ikke er det for andre og derfor kan være vanskelig å konkretisere begrepet.

Oppsummert sier lærerne at en krise er en uforutsett hendelse der viktige verdier er truet. Hendelsen krever en umiddelbar og annerledes håndtering. I slike tilfeller fungerer ikke de vanlige mestringsstrategiene for å håndtere hverdagslige problemer. Lærerne ser både på krisesituasjoner som kan forekomme som kan forekomme på og utenfor skolen.

## 4.2 Opplæring og kompetanse i krisehåndtering

Kompetanse i krisehåndtering vil si at personene på individ-, gruppe- og ledelsesnivå i organisasjonen blir opplært til å ha tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter om ulike potensielle kriser som kan forekomme. Kompetansen bør trenes opp gjennom øvelser der det er forhåndsbestemte ressurser, roller og oppgaver hvor problemløsning er i fokus. I en reel situasjon vil forsvarsmekanismene aktiveres og man vil søke etter å finne en løsning. Mestringsopplevelser av øvelser i krisehåndtering vil redusere vegringsmekanismene, og bidra til en større trygghet i å handle i ubehagelige situasjoner. Kunnskapsdepartementet har utarbeidet et overordnet styringsdokument i henhold det forebyggende arbeid innenfor sikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren. Dokumentet tar utgangspunktet i de nasjonale hovedprinsippene for beredskapsarbeid md ansvars-, nærhets-, likhets- og samvirkeprinsippet. For å nå det overordnede målet om å forebygge kritiske situasjoner og redusere konsekvensene av dem dersom de skulle inntruffet, må alle leddene i kunnskapssektoren teste sin egen beredskap. Dette må de gjøre gjennom øvelser og å gi de ansatte opplæring i krisehåndtering. Ved en tilnærmet lik opplæring, vil de ansatte utvikle en felles beredskapsplattform hvor det skapes en trygghet og kultur for å handle.

### 4.2.1 Analysematrise

Spørsmål	Utvalgte sitater	Endelig kategorier
2. Kan dere fortelle litt om opplæringen dere har fått innenfor krisehåndtering?	<b>Bjørn:</b> «... plutselig skjer noe, så får vi ofte opplæring i etterkant... Så har vi en kriseberedskapsplan, men det er ikke den vi bruker mest tid på i vårt daglige virke. Sånn at da blir det på en måte frisket opp i den forbindelse... vi kan vel neppe si at det er opplæring i hvordan man skal håndtere kriser. Det ligger hos ledelsen på skolen... ».	Opplæring i etterkant. Ingen opplæring i krisehåndtering. Ledelsens ansvar.
<b>Skole 1</b>	<b>Grete:</b> «... Jeg føler at hvis det er noe som skjer, så blir vi gjerne opplært i etterkant... Viktig for skolen at vi går ut og har en lik håndtering av krisen uansett hvilken type det er. Da har vi jo den beredskapsplanen, og alle blir informert og får beskjed om hva som skal sies og gjøres, og om hvem det gjelder...»	Opplært i etterkant. Lik krisehåndtering.
<b>Skole 1</b>	<b>Jonas:</b> «I forbindelse med skoleskytingen i Finland, så hadde vi et krisemøte om hvordan vi skulle håndtert det om det hadde vært hos oss».	Krisemøte.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Vi har en beredskapshåndbok som det står om krisehåndtering. I den er det også et skjema som man må underskrive når man har lest den».	Beredskapsplaner. Krav.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «I tillegg til det så har vi hatt kurs i noen av de ulike krisesituasjonene. Når de har vært ferdig med en plan til beredskapshåndboken, så har vi fått kurs i den. Det har vi i	Øvelse.

	<p>fellestid brukt en halvtime på. Det har vært en eller to ganger og så har det kommet nye inn i mellom, så vi har blant annet snakket om barn i sorg og krise, så gikk vi gjennom hele planen når den var ferdig, men det er noen år siden. Men etter at de har blitt lagd, har det bare vært sånn at du har lest igjennom heftet og signert på at du kjenner innholdet».</p>	<p>Krav.</p>
<b>Skole 2</b>	<p><b>Eli:</b> «Men det gjelder bare for de som er fast ansatt. Det gjelder ikke for meg som er fast vikar. Jeg har derfor ikke sett denne planen og derfor ikke underskrevet noe. Men jeg tenker at hvis du er på en arbeidsplass og det oppstår en situasjon som du anser som en krise, så ville du henvendt deg til din nærmest overordnede, og spurt om hvordan reglene er i forhold til de ulike situasjonene og måten det skal håndteres på. Så tar du det der fra».</p>	<p>Beredskapsplanene er for de fast ansatte.</p> <p>Ledelsens ansvar.</p>
<b>Skole 3</b>	<p><b>Åge:</b> «Vi har vært på endagskurs om veldig utagerende elever som har vanskelig med å kontrollere seg selv i sinnesituasjoner. I etterkant av det, har vi hatt samtaler om kurset, der det kom frem at det gav oss en større trygghet... Hele personalet har deltatt på dette kurset».</p>	<p>Øvelse.</p>
<b>Skole 3</b>	<p><b>Jostein:</b> «... Der prøvde de å gi oss en felles begrepsforståelse. Men det var kun en forelesning. Det var ikke noe diskusjon eller rollespill».</p>	<p>Øvelse.</p>
<b>Skole 3</b>	<p><b>Eva:</b> «For noen år siden ble det lagd en perm som skulle være til bruk ved ulike krevende situasjoner. Der står det konkrete tips til hva man kan jobbe med i klassen, hva man kan snakke om, synge sanger, filmsnutter de kan se og bøker vi kan lese... Om den er oppdatert det vet jeg ikke, men vi har et hjelpemiddel om noe skulle skje».</p>	<p>Beredskapsplanene.</p>
<b>6. Hvordan har dere blitt satt inn i de nevnte krisene og håndtering av dem?</b>	<p><b>Anders:</b> «... Jeg vet at vi fikk utdelt et hefte som het «Vold i skolen» hvor det står en del sånne triks... Det er en slags beredskapsplan, men den har ikke vært løftet opp på de siste 2-3 årene. Men det er et hefte som kommer fra Udir, som for så vidt var greit».</p>	<p>Ressurser fra Utdanningsdirektoratet.</p>
<b>Skole 1</b>	<p><b>Bjørn:</b> «Og så har vi det sånn at ut i fra hvor gammel eleven er og hva de har gjort, så vil det utløse konsekvenser med tanke på hvem man ringer. Om det er foreldrene eller politiet eller barnevernet. Det er en avgjørelse som rektor eller avdelingsleder tar ut i fra hver enkelt situasjon».</p>	<p>Ledelsens ansvar.</p>
<b>Skole 2</b>	<p><b>Gina:</b> «Hvis det en skilsmisse, så har vi ikke blitt satt inn i det. Den situasjonen er det ingen plan på. Da blir det mer kollegaveiledning og snakker om hvordan lignende situasjoner er blitt løst eller at man snakker med sine overordnede. Men ved større kriser som tap av nære eller</p>	<p>Kollegaveiledning.</p> <p>Beredskapsplaner.</p>



	ved langtidssykdom, så er det planer på det... Vi følger de planene som er blitt gjennomgått».	
<b>Skole 2</b>	<b>Eli:</b> «Vi bruker blant annet helsesøster mye. Hun følger opp elevene og snakker med de om det de synes er vanskelig...».	Helsesøster som en støttespiller.
<b>Skole 3</b>	<b>Jostein:</b> «Vi har blitt samlet hele gjengen... Jeg har aldri opplevd at vi har hentet frem den planen og så gjør vi det som står der... Den planen ligger der til man skulle trenge den, men i det øyeblikket at noe skjer så er det fellesskapet som har fortalt veien videre og i den grad de i ledelsen har den under huden. Det skal jeg ikke uttale meg noe om, men planen er noe som har blitt referert til underveis, men den har aldri fungert som en mal... jeg tror bruken er fornuftig der den er fleksibel. Vi tar situasjonen og så er planen en hjelp og støtte. Men den er ikke en sannhet. Slik opplever jeg den».	Krisemøte. Beredskapsplanene. Like krisehåndtering.
<b>7. Hvilke krav stiller ledelsen til deres kompetanse i krisehåndtering?</b>	<b>Bjørn:</b> «Alle har en plikt til å gripe inn så lenge de kan hjelpe, så har de plikt til å gripe inn og prøve å redusere skadene eller hjelpe de som blir utsatt for noe. De fleste gjør jo det. Så vi har jo hatt det oppe på noen møter at det er ikke alle som synes det er behagelig... Men så er det sånn at for å skjerme andre ansatte og elever, så er det noe man må gjøre».	Pliktige til å gripe inn. Krisemøte.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Ja, de stiller krav til at vi skal ha lest beredskapshåndboken og signere på det. Det gjøres en gang i året».	Krav.
<b>Skole 2</b>	<b>Eli:</b> «Men det gjelder ikke de som ikke er fast ansatt».	Ingen krav.
<b>Skole 3</b>	<b>Eva:</b> «De forventer at vi kommer når de kaller oss inn på møter i forbindelse med krisen...».	Krav.
<b>Skole 3</b>	<b>Jostein:</b> «Jeg har aldri blitt stilt krav til som er blitt synliggjort i forhold til dette her. Snare har jeg blitt synliggjort at dette kan dere ta ansvar for. Det har jeg hørt mange ganger siden vi er nærmest elevene. Det handler om en tillitserklæring der ledelsen gir oss tillit til å håndtere situasjonen. Så det har jeg opplevd mer tillit enn krav til en formell kompetanse i det».	Ingen krav. Ansvarliggjort. Tillitserklæring.
<b>8. Hvordan blir deres kompetanse i krisehåndtering vurdert?</b>	<b>Anders:</b> «... nei, vi gjør ikke det... det er en administrativ sak... Det er heller ikke sånn at vi som kollegaer blir spurt om hva vi kan og hva føler vi behov for å kunne fra ledelsens side...».	Ikke vurdert. Ledelsens ansvar.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «Nei, den blir ikke vurdert. Det blir bare en gjennomgang av det som står der. Så må du lese det selv».	Ikke vurdert. Krav.

#### 4.2.2 Kategorisering av lærernes uttalelser

På skole 1 kan enkelte av lærernes utsagn om opplæring i krisehåndtering tolkes som motsigende. Bjørn fra skole 1 sier: «... plutselig skjer det noe, så får vi opplæring i etterkant...», og: «... vi kan vel neppe si at det er opplæring i hvordan man skal håndtere kriser. Det ligger hos ledelsen på skolen». Det kan tyde på at lærerne kun får beskjed om hvordan ledelsen har håndtert situasjonen og blitt informert om hvordan fellesskap skal håndtere saken videre. På den måten kan lærerne føle seg inkludert i krisehåndteringen og kan derfor oppfatte det som opplæring i krisehåndtering. Grete er fra den samme skolen og mener og opplæringen skjer i etterkant av en hendelse. I forhold til hvordan de er satt inn i krisene, fortalte Anders: «... vi fikk utdelt et hefte som het «Vold i skolen»...». Heftet er gitt fra Utdanningsdirektoratet som en ressurs til lærerne, men den er ikke løftet opp de siste årene i følge han. Det kan virke som de kun bruker ressursene som en støtte om noe skjer og ikke ellers. Bjørn forteller at det er skoleledelsen som vurderer hva som skal gjøres i de ulike situasjonene. Det kan tyde på at de nasjonale hovedprinsippene som gjelder ansvarsfordeling står sterkt på skolen. De kravene skolens ledelse stiller til lærerne på skole 1 er at de griper inn og reduserer skadeomfanget i krisesituasjoner. Bjørn forteller: «... De fleste gjør det. Så vi har jo hatt det oppe på noen møter at det ikke er alle som synes det er behagelig...». Skolen jobber antakeligvis for å skape en kultur for å handle i kritiske situasjoner, men at de ikke er i mål med arbeidet enda.

Tendensene med motsigende uttalelser går igjen på skole 2. Gina forteller at: «I tillegg til det så har vi hatt kurs i noen av de ulike situasjonene. Når de har vært ferdig med en plan til beredskapshåndboken, så har vi fått kurs i den. Det har vi i fellestiden brukt en halvtime på...». Siden hun også forteller at: «Nei, jeg har heller ikke vært med på noe øving på hvordan man skal håndtere de ulike situasjonene», så antar jeg at disse kursene på 30 minutter kun har vært en muntlig presentasjon fra ledelsens side. Siri som er fra den samme skolen har heller ikke øvd eller trent på å håndtere kriser. Gina forteller at det er noen år siden planene var ferdigstilt, og at lærerne nå kun blir stilt krav til å ha lest og signert for at de kjenner innholdet i planene. Eli som er fast vikar blir ikke inkludert i skolens beredskapsarbeid, siden hun ikke har fått dem presentert eller blitt stilt krav til å ha lest dem. Med tanke på hvordan lærerne er satt inn i planene sier Gina at: «... Vi følger de planene som er blitt gjennomgått». Hvem hun definerer som vi er uvisst, men jeg vil anta at det er lærerne med ledelsen på skolen siden hun ikke har spesifiserer det. Det kan tolkes som de har en kultur for å håndtere kriser i fellesskap og at beredskapsplanene i den sammenheng blir fulgt og har en sentral funksjon.

På skole 3 sier Åge: «Vi har vært på endagskurs om veldig utagerende elever... Hele personalet har deltatt på dette kurset». Selv om kurset var teoretisk, har alle på skolen blitt inkludert i beredskapsarbeidet gjennom en felles innføring av ny kunnskap om en aktuell krisesituasjon. Eva forteller at beredskapsplanene ble lagd for noen år siden og at dens funksjon er å være et hjelpemiddel i oppståtte situasjoner. Utsagnet hennes støttes av Jostein som forteller om hvordan lærerne er satt inn i å håndtere kriser: «Vi har blitt samlet hele gjengen... i det øyeblikket at noe skjer så er det fellesskapet som har fortalt veien videre... Vi tar situasjonen og så er planen en hjelp og støtte. Men den er ikke en sannhet. Slik opplever jeg den». Utsagnet kan tolkes som at skolen har en kultur for å håndtere krisene i fellesskap der situasjonen er i fokus og ikke nødvendigvis beredskapsplanene. Åge underbygger fellesskapshåndteringen innledningsvis ved at hele personalet var på kurs. Kravene ledelsen på skole 3 stiller lærerne er oppmøte på innkalte krisemøter. Jostein sier: «Jeg har aldri blitt stilt krav til som er blitt synliggjort i forhold til dette her. Snarere har jeg blitt synliggjort at dette kan dere ta ansvar for. Det har jeg gjør mange ganger siden vi er nærmest elevene. Det handler om en tillitserklæring der ledelsen gir oss tillit til å håndtere situasjonen. Så det har jeg opplevd mer tillit enn krav til en formell kompetanse i det». Dersom ledelsen ikke stiller formelle krav til sine ansatte, kan det tyde på at de baserer tilliten sin på lærernes relasjoner til elevene enn deres kompetanse i krisehåndtering. Hvis skolen håndterer de oppståtte krisene i fellesskap, tar ledelsen gjerne styringen ut fra ansvarsprinsippet, men inkluderer også lærerne. I den sammenheng blir muligens ikke den enkeltes kompetanse det viktigste i håndteringen.

For å oppsummere blir ikke lærerne formelt opplært i krisehåndtering. De blir informert om skolefellesskapets videre håndtering av situasjonen. I krisesituasjoner har ledelsen på skolen ansvaret for håndteringen. Dette er lærerne på de tre skolene klar over. Beredskapsplanenes funksjon blir sett på som en støtte i arbeidet der skolene fokuserer på å løse selve krisen. Det virker som skolene arbeider med å etablere et fellesskap for å håndtere kriser, der lærerne blir gitt tillit til å håndtere enkelte kriser og hvor de møtes for å håndtere krisen sammen.

Forskningsspørsmålet på skolenivå blir besvart i dette kapittelet. Spørsmålet var følgende: *Hvilke krav til kompetanse innenfor krisehåndtering stiller skoleledelsen til lærerne?* Kravene som stilles på de tre skolene er noe ulike, men en fellesnevner er at skolene krever at lærerne handler i kritiske situasjoner. På skole 1 må de lese planene og komme med en tilbakemelding på dem. Dette kommer frem i kapittelet om beredskapsplanene 4.4.1. På skole 2 skal lærerne som er fast ansatt årlig lese planene og signere på at de kjenner innholdet. På skole 3 stilles det krav til at de kommer på innkalte krisemøter.

### 4.3 ROS-analysen

Det anerkjente planleggingsverktøyet, risiko- og sårbarhetsanalysen innebærer å kartlegge hvilke mulige situasjoner som kan oppstå, sannsynligheten for at de inntreffer og hvilke konsekvenser de kan ha. I Kunnskapsdepartementets overordnede mål innenfor sikkerhet og beredskap, står det i det styringsdokumentet at virksomhetene innenfor kunnskapssektoren skal utarbeide ROS-analyser. Kommunene er pålagt å ha disse i planene sine. Resultatet fra planene benyttes til å utarbeide tilpassede beredskapsplaner i skolene. De situasjoner som kan oppstå og bør inngå i beredskapsplanenes operative del er: dødsfall, alvorlige ulykker, alvorlig sykdom, selvmord og selvmordsforsøk, brann, terrorhandlinger, ulykker, alvorlige trussel- eller voldshandlinger, skoleskyting, gisselaksjon og seksuelle overgrep.

#### 4.3.1 Analysematrise

Spørsmål	Utvalgte sitater	Endelig kategorier
3. Hvilke kritiske hendelser ser dere for dere at skolen deres kan møte?	<b>Bjørn:</b> «Det som kan skjer er jo at elever skader seg på skoleveien, at de blir påkjørt i overgangsfeltet eller at de mister søsken eller foresatte via dødsfall. Vi foretar risikoanalyser til alle spesialrommene, så der skal vi på en måte klare å begrense så mye som mulig før det eventuelt skjer. En krise som krever veldig mye av skolen. Så dødsfall eller at noen går inn i en psykose eller noen tar med seg våpen på skolen og truer...».	Alvorlig ulykke. Dødsfall. Trusselhandlinger. Voldshandlinger.  ROS-analyser av spesialrom.
<b>Skole 1</b>	<b>Grete:</b> «Når det oppstår situasjoner i nærområdet, skaper det også utrygghet og som vi må snakke om på skolen... ».	Situasjoner i nærområdet.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Det kan være at foreldre dør av sykdom...».	Dødsfall.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «Skilsmisser, langtidssykdom, barn som har psykisk syke foreldre».	Skilsmisse. Alvorlig sykdom. Psykiske lidelser
<b>Skole 2</b>	<b>Eli:</b> «Jeg tenker at det kan være akutt skade både i skoletiden og utenom... Det er også mindre kriser som kan subjektivt oppfattes av elevene som veldig store kriser. For eksempel ulike mobbesaker».	Alvorlig ulykke. Mobbing.  Alvorlig sykdom. Dødsfall.
<b>Skole 3</b>	<b>Åge:</b> «Vi kan for eksempel oppleve alvorlig sykdom blant foreldrene, elevene eller i personalet, dødsfall, overgrep, mobbing og ulykker. Vi har jo rutiner som vi iverksetter når dersom noe av dette skulle forekomme. Men de rutinene kan jeg ikke påstå at vi holder varmt».	Seksuelle overgrep. Mobbing. Alvorlige ulykker. Beredskapsplanene vedlikeholdes ikke.
<b>Skole 3</b>	<b>Eva:</b> «I alvorlige situasjoner prøver vi å stå sammen og hjelpe hverandre».	Håndtering i fellesskap.
<b>Skole 3</b>	<b>Åge:</b> «Ja, vi har gode og tette bånd her på skolen som er en god grunnmur ved uheldige situasjoner...».	Håndtering i fellesskap.

<p><b>4.</b> Hvilke kritiske hendelser tenker dere er sannsynlig at de forekommer?</p>	<p><b>Bjørn:</b> «Sannsynlig, da er vi tilbake på sårbarhets- og risikoanalyse... Det som kan skje oftest er at elever har med seg kniv eller ... balltrær, slåsshansker og at de kan angripe lærere eller medelever...».</p>	<p>Voldshandlinger. Trusselhandlinger.</p>
<p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Gina:</b> «Alle de nevnte er situasjoner tror jeg er hendelser som stadig vekk forekommer... ».</p>	<p>Tidligere nevnte hendelser.</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Eva:</b> «Det kan jo skje ulykker, som trafikkulykker, påkjøring og så videre... Vi som lærere har jo et kjempestort ansvar... Alt kan skje, men vi kan ikke tenke sånn».</p>	<p>Alvorlige ulykke. Ulykker, påkjøring. Kan ikke alltid tenke på risiko.</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Jostein:</b> «Å sitte og tenke på hva som kan skje syns jeg er ganske fremmed. Vi er nødt til å la være å tenke sånn, for ellers blir vi bundet på hender og føtter og kommer ingen vei. Så av og til er vi bare nødt til å si at dette går bra for å oppfylle planene og det vi skal gjøre... For vi tenker ikke i de banene om hva som kan skje. Det tar vi når det faktisk skjer. For det er da beredskapsplanene trer i kraft. Ut over det så er vi lykkelig uviten».</p>	<p>Kan ikke alltid tenke på risiko.  Handler om noe skjer.</p>
<p><b>5.</b> Hvilke konsekvenser tror dere disse kritiske hendelsene kan ha?</p>	<p><b>Andres:</b> «... jeg tenker frykt og undring er de to tingene som kan være konsekvenser».</p>	<p>Frykt. Undring.</p>
<p><b>Skole 1</b></p>	<p><b>Bjørn:</b> «Konsekvensen er at skolehverdagen blir utrygg derfor må man hele tiden selvfølge forebygge...».</p>	<p>Utrygg skolehverdag.</p>
<p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Siri:</b> «Det kan være psykiske konsekvenser hvis det hender noe med elevens nærmeste. De kan utvikle psykiske vansker... Så konsekvensene kommer litt an på hva det er som har hendt...».</p>	<p>Psykiske vansker.  Varierer ut fra hendelsen.</p>
<p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Eli:</b> «Det kan påvirke klassesituasjonen ved at eleven kan være mere utagerende enn vanlig og påvirke de andre...».</p>	<p>Utagering.</p>
<p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Gina:</b> «Mange elever kan få en ubalanse i sinnstemningen. At de tar lettere til tårene, er mer frustrert eller er mer ukonsentrert tror jeg er en reaksjon hos mange...».</p>	<p>Ubalanse i sinnstemningen.</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Åge:</b> «Sånn planmessig så tenker jeg at det er først når du er oppe i en situasjon at du faktisk får testet om planene fungerer... Der er vi nok ikke flinke nok til å revidere planene. Samtidig tror jeg de planene vi har sitter i ryggmargen i tillegg til at vi er fleksible slik at dersom det skulle oppstå noe, så gjør vi de endringene som må til underveis for å håndtere situasjonen best mulig... jeg syns vi er flinke til stå sammen og hjelpe hverandre ved oppståtte situasjoner...».</p>	<p>Testing av planene.  Beredskapsplanene vedlikeholdes ikke.  Håndtering i fellesskap.</p>

### 4.3.2 Kategorisering av lærernes uttalelser

På skole 1 nevnes situasjoner som både oppstår på og utenfor skolen. På skolen nevnes volds- og trusselhandlinger, mens utenfor nevnes påkjøring på skoleveien og dødsfall i nærmeste familie. Bjørn spesifiserer ulike voldshandlinger som har sannsynlighet for å forekomme: «... elever har med seg kniv eller... balltrær, slåsshansker og at de kan angripe lærere eller medelever...». Miljøet rundt skolen kan ha en innvirkning på elevens terskel for å utøve vold på skolen. Årsaksforklaringen blir trukket frem fordi lærerne sier voldsutøvelse har sannsynlighet for å forekomme på skolen. Lærerne sier ikke spesifikt om de har konkrete planer for å håndtere elever med ulike våpen. Det de har planer for, er situasjoner i de ulike spesialrommene på skolen. På skolenivå kan konsekvensene av en oppstått krise være at skolehverdagen blir utrygg og preget av frykt og undring i følge lærerne. Lærernes elevsyn kommer frem ved at de ser på de ulike arenaene eleven kan bli påvirket av en krise og som kan komme til uttrykk på skolen.

På skole 2 er lærernes fokus på langvarige kriser som; alvorlig sykdom, skilsmisser og psykiske vansker. Det blir også nevnt: «... akutt skade i skoletiden og utenom...», der lærerne ser på alle situasjonene som sannsynlige. På klassenivå kan konsekvensene av hendelsene virke inn på elevene i klassen ved at den utsatte eleven er utagerende og kan ha en ubalanse i sinnsstemningen. Jeg tolker elevens reaksjoner som naturlige og ser gjerne lærernes behov for en krisepedagogisk tenkning i krisehåndteringen. Situasjonene lærerne nevner er på et individnivå der den rammedes opplevelse av krisen gjerne vil avgjøre alvorlighetsgraden av den.

På skole 3 har de et fokus på de akutte og de langvarige krisene som; alvorlig sykdom, mobbing, seksuelle overgrep, alvorlige ulykker, dødsfall. Selv om lærerne har innsikt i situasjonene som har sannsynlighet for å forekomme, fokuserer de ikke på dem. Slik tenking gjør at: «... ellers blir vi bundet på hender og føtter og kommer ingen vei. Så av og til er vi bare nødt til å si at dette går bra for å oppfylle planene og det vi skal gjøre...». Om en krise oppstår, håndteres de den i fellesskap på skolen. Jeg tolker lærerne ytringer som en passiv holdning til kriseforberedende arbeid der de ikke ser nytteverdien av å være forberedt. Dette kan være et generelt fokus som skolen har. Ved en inntruffet krise, får skolen sett om planene er tilpasset virkeligheten. Lærerne sier at de i fellesskap er fleksible i problemløsningen av krisene og at ledelsen kjenner godt til planene. Det kan tyde på at planene er detaljerte, men åpner for fleksibilitet. Å teste planene med realiteten kan gi alvorlige konsekvenser om planene ikke er tilstrekkelige og om krisen er av en ukjent art for skolefellesskapet.

Oppsummert kan man si at lærerne god innsikt i hvilke mulige krisesituasjoner som kan forekomme. Alt fra alvorlige ulykker, dødsfall, trusselhandlinger, voldshandlinger, situasjoner i nærområdet, skilsmisser, alvorlig sykdom, mobbing, seksuelle overgrep og psykiske lidelser. De hevder at alle de nevnte situasjonene har sannsynlighet for å forekomme på skolen deres. Konsekvensene av hendelsene vil variere ut fra hendelsen, men det kan være frykt, undring, utrygg skolehverdag, ubalanse i sinnsstemningen, psykiske vansker og utagering. Lærerne klarte gjerne å nevne elementene i skolens ROS-analyse fordi analysen ble presentert i tre deler. Da de flyttet fokuset fra det første leddet, første spørsmål, til det andre, ble den tause kunnskapen synliggjort og eksplisitt formidlet. Forskningsspørsmålet på nasjonalt nivå inngår derfor her: *Hvilke ansvarsområder har staten med departementene, direktoratene, kommunene og skolene innenfor sikkerhet og beredskap?* Om skolene bruker kommunenes ROS-analyser og statens overordnede retningslinjer som en mal for sine egne planer, fremtrer som en taus kunnskap hos lærerne, og for leddene over som ikke kontrollerer skolens arbeid.

#### **4.4 Beredskapsplanens funksjon**

Beredskapsplanene skal ta utgangspunktet i ROS-analysene og være en grunnstein i handlingene og avgjørelsene som tas i krisesituasjoner. Den skal også sikre rolle- og ansvarsfordeling, skape trygghet, medvirke til hurtig hjelp og oppfølging av de rammede. Det kriseforbereidende arbeidet skal øke kunnskapene og ferdighetene i krisehåndtering, og bidra til et forebyggende og proaktivt fokus. Planene bør inneholde en administrativ del med kontaktinformasjon, varslingsplaner, ansvarsfordeling og evakueringsprosedyrer, og en operativ del med krisehåndteringsplaner for mulige krisesituasjoner. Handlingsplanene bør være på skole-, klasse-, elev- og medarbeidernivå. Disse må ta for seg den umiddelbare håndteringen, de krisepedagogiske tiltak for de kommende dagene og langsiktige planer for den videre oppfølging av den rammede. Beredskapsplanene må videreformidles til de nyansatte. Det må også være rutiner for kvalitetssikring av planenes funksjon i praksis gjennom arrangerte øvelser. De nasjonale hovedprinsippene for beredskapsarbeid sier at den som har ansvaret til daglig har ansvaret i krisesituasjoner. Krisen skal håndteres på et lavest mulig nivå der det skal etterstrebtes en tilnærmet lik skolehverdag. I krisearbeidet skal det være et likeverdig samarbeid mellom de relevante etatene som er med i håndteringen. Planenes funksjon er å være en støtte i krisehåndteringen. Det er viktig å understreke at planene er et dynamisk produkt som jevnlig må revideres etter virkeligheten. Gjennom beredskapsplanene kan de ansatte utvikle en felles plattform med holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Den kan bidra til trygghet og en kultur for å handle i kritiske situasjoner.

#### 4.4.1 Analysematrise

Spørsmål	Utvalgte sitater	Endelig kategorier
<p><b>9.</b> Kan dere fortelle litt om beredskapsplanen på skolen deres?</p> <p><b>Skole 2</b></p> <p><b>Skole 3</b></p> <p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Bjørn:</b> «Beredskapsplanen tar for seg ulike hendelser som kan oppstå og hva man skal gjøre i de ulike hendelsene...».</p> <p><b>Gina:</b> «Veldig ofte så står det hvordan du skal håndtere situasjonen først i boken. ... Hvilke telefonnummer du skal ringe, hvordan du skal forholde deg til det, hvordan du skal løse konflikten etterpå».</p> <p><b>Eva:</b> «Den inneholder ulike undervisningsforlag med sanger, fortellinger, bøker, filmer og samtaler...».</p> <p><b>Åge:</b> «... Videre står det om hva rektor, ledelsen og personalet har ansvaret for. Der de undervisningsforslagene er lagd til lærerne. Tanken har vært at om hele skolen skulle bli satt i en situasjon, så står vi kollektivt om det... Nå har jeg vært med på å skrive planen om elever er utagerende og fysiske, så er det handlingsrekker i forhold til hvem man skal ta kontakt med og hva som skal skje med eleven, og hvis det er en lærer som er blitt usatt for vold så skal det tas opp med rektor som igjen er ansvarlig for både læreren og eleven. Der er det et sett med punkter som man underveis kan sjekke av ved gjennomføring av dem... Prosessedyrene skal være klare og mer som en sjekklister for hva som må gjøres enn at det har vært rom for diskusjon for og imot dem... Sjekklister er først og fremst for ledelsen fordi det er de som må ta vare på de andre i personalet og elevene... ».</p>	<p>Planer for krisehåndtering.</p> <p>Planer for krisehåndtering. Administrative planer.</p> <p>Krisepedagogikk.</p> <p>Ansvarsfordeling.</p> <p>Oppgavefordeling.</p> <p>Sjekklister for ledelsen.</p>
<p><b>10.</b> Hvordan fikk dere den presentert?</p> <p><b>Skole 1</b></p> <p><b>Skole 2</b></p> <p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Anders:</b> «Nei, jeg tror jeg bare har sett den i fysisk form, én gang. Så jeg vet at den er der... Men det øvrige, det kan jeg ikke huske at vi har tatt opp i fellesskap. For meg ville det vært naturlig, hvis jeg hadde fått vite at en elev hadde mistet begge foreldrene, så er det første jeg gjør er å gå til administrasjonen å si; hva gjør jeg nå? Det er på en måte min beredskapsplan. For da er det ikke noen som ligger med pustestopp eller hjertestans, så det er ikke den type krise...».</p> <p><b>Bjørn:</b> «... Vi diskuterte beredskapsplanen på den ene planleggingsdagen tidligere i høst. Men vi gikk ikke spesifikt gjennom hver eneste hendelse. Men det står beskrevet og ligger ute på It's Learning og så skolens nettside, så alle skal gå inn å lese den og komme med en kommentar og innspill på det de har lest».</p> <p><b>Siri:</b> «I fjor var det rektor som viste den til oss på en planleggingsdag».</p> <p><b>Gina:</b> «Jeg tror rektor gikk igjennom noe, for jeg tror vi</p>	<p>Lite fokus på beredskapsplanene.</p> <p>Ledelsen er til lærerne.</p> <p>Presentert på en planleggingsdag.</p> <p>Presentert på en planleggingsdag.</p> <p>Presentert på en</p>



<p><b>11. I hvilken grad har dere fått bidra til å utarbeide den?</b></p>	<p>måtte lese noe av den under planleggingsdagen, og så måtte vi krysse av og signere for resten av skjema litt senere...».</p> <p><b>Bjørn:</b> «Jeg er verneombud, så jeg har vært med og skrevet den med innspill fra andre. Sett litt på andres beredskapsplaner... Og da er det både risiko- og sårbarhetsanalyse og beredskapsplaner med i samme bok».</p>	<p>planleggingsdag.</p> <p>ROS-analysene i beredskapsplanene.</p>
<p><b>Skole 1</b></p>	<p><b>Grete:</b> «Jeg tror det er sånn at det er en felles oppfattelse, at om det ikke er noe akutt som gjenoppliving, så vil man automatisk gå til ledelsen for hjelp...».</p>	<p>Ledelsen er beredskapsplan til lærerne.</p>
<p><b>Skole 1</b></p>	<p><b>Bjørn:</b> «... skolens ledelse som skal lede arbeidet i håndteringen...».</p>	<p>Ansvarsfordeling.</p>
<p><b>Skole 2</b></p>	<p><b>Gina:</b> «Ja, jeg var med å skrive voldsplanen. Det er derfor jeg husker den så godt. Så både den og den andre planen for «Barn i sorg og krise» mener jeg at noen lærere har vært med å utarbeide... Så ble det gjort i samarbeid med min nærmeste overordnede og PPT blant annet...».</p>	<p>Tillitserklæring.</p>
<p><b>12. Kan dere fortelle litt om deres kjennskap til den?</b></p>	<p><b>Grete:</b> «Ja, det er ditt eget ansvar... det går veldig mye på den type yrke vi har. Du har en del selvfølgheter som ligger i jobben din som går på det med omsorg og ansvar. For ser du noe, skal du gjøre noe. Vi har på en måte ikke lov til å ta et skritt tilbake og si at vi håper at noen andre ser det. Vi skal være der. Vi har mye ansvar selv som er pålagt av deg selv».</p>	<p>Tause forventninger.</p> <p>Handlingsplikt.</p> <p>Ansvarsfordeling.</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Jostein:</b> «... Den er kun noe som løftes opp og frem når noe skjer, så har man ellers en hverdag som virkelig går unna... jeg vet hvor den er...».</p>	<p>Beredskapsplanene anvendes kun i kriser</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Hege:</b> «... jeg har ikke så stor kjennskap til beredskapsplanen».</p>	<p>Liten innsikt i beredskapsplanene.</p>
<p><b>Skole 3</b></p>	<p><b>Jostein:</b> «... Hege burde blitt fortalt hvor tingene er, for det har hun ikke blitt. Så det er noe å tenke på. Å ha en rutine på hvordan nye blir presentert planene våre. Men igjen så er vi veldig opptatte med å overleve hverdagene våre».</p>	<p>Ingen rutiner for bekjentgjøring av beredskapsplanene for nyansatte.</p>
<p><b>13. Hvilke metoder bruker dere for å bli kjent med planene og trene på den?</b></p>	<p><b>Bjørn:</b> «Nei, det gjør vi ikke. Treningen vi har er praktisk».</p> <p><b>Anders:</b> «In real life».</p>	<p>Ingen forberedende metoder for krisearbeid.</p> <p>Ingen forberedende metoder for krisearbeid.</p>
<p><b>Skole 1</b></p>	<p><b>Jonas:</b> «Learning by doing».</p>	<p>Ingen forberedende metoder for krisearbeid.</p>
<p><b>Skole 1</b></p>	<p><b>Anders:</b> «Jeg føler at de ganger det har skjedd ting, så har det ikke vært noe problem med håndteringen».</p>	<p>Ingen forberedende metoder for krisearbeid.</p>

<b>Skole 1</b>	<b>Jonas:</b> «Jeg personlig kunne tenke meg en gjennomgang, i alle fall en gang i året, av ulike scenarioer som kan oppstå...».	Ønsker praktiske øvelser.
<b>Skole 1</b>	<b>Bjørn:</b> «Man kan jo øve på ulike scenarioer, men da tenker jeg at du må øve ganske ofte, for det går fort i glemmeboken... Det viktigste tror jeg er at man holder seg litt oppdatert på det som hyppigst forekommer...».	Ønsker praktiske øvelser.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Jeg har ikke vært med å øve på dem. Jeg har bare lest det som står i beredskapshåndboken. Jeg har ikke vært med på noe».	Ingen forberedende metoder for krisearbeid.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «Nei, jeg har heller ikke vært med på noe øving på hvordan man skal håndtere de ulike situasjonene».	Ingen forberedende metoder for krisearbeid.
<b>14. Kan dere navne noen konkrete situasjoner dere har øvd på?</b>	<b>Eli:</b> «Brann er jo en øvelse vi øver på. Det øver vi på hele tiden. Og så har vi førstehjelpskurs».	Brannøvelser. Førstehjelpskurs.
<b>Skole 3</b>	<b>Eva:</b> «Vi har med jevne mellomrom brannøvelser... så har hele personellet førstehjelpskurs. Det har vi regelmessig, både elever og lærere».	Brannøvelser Førstehjelpskurs.
<b>Skole 1</b>	<b>Anders:</b> «... vi har jo førstehjelpskurs...».	Førstehjelpskurs.
<b>15. Hva er deres oppfatning av skolens beredskapsplan?</b>	<b>Jonas:</b> «... Jeg oppfatter den som godt bearbeidet, men lite innarbeidet».	Godt bearbeidet, lite innarbeidet.
<b>Skole 1</b>	<b>Anders:</b> «Jeg tror at beredskapsplanen er helt grei. Det er sjeldent at den ligger helt oppe hos meg... Men jeg tenker at jeg vet nok hva som står det i hovedsak. Men kanskje man skulle hatt det som en fast årlig greie. Men innholdet er helt greit».	Helt greit innhold i planene.
<b>Skole 1</b>	<b>Grete:</b> «... Det er på en måte en oppskrift som ligger der. Den er litt sånn at dette må vi ha. Skolen skal ha en beredskapsplan. Så de har laget en beredskapsplan og da har vi gjort vårt ...».	Handlingsoppskrift.
<b>Skole 1</b>	<b>Bjørn:</b> «Jeg kjenner sikkert beredskapsplanen best siden jeg har vært med å skrive den. Men det er jo en realitet at det er mye som skal inn i skolen og det er ikke plass til å bruke veldig mye tid på risiko- og sårbarhetsanalyse og beredskapsplaner fordi alt handler om prioriteringer. Og da er prioriteringen hva er det vi driver mest med, jo det er undervisning, så er det fokus på det som omhandler det...».	Prioriterer ikke forberedende krisearbeid.
<b>Skole 2</b>	<b>Siri:</b> «Veldig grei å ha. For det står punkt for punkt hva du skal gjøre og hvem du skal henvende deg til først».	Handlingsoppskrift.
<b>Skole 2</b>	<b>Gina:</b> «... Den er jo en trygghet i tilfelle det skulle oppstå,	Handlingsoppskrift.

	så vet du hva du skal gjøre. For krisehåndtering er noe som du sjeldent kommer borti, men vi ønsker jo å løse det best mulig. Så at du vet at du gjør det rette bare du følger planen, så gir det en god trygghet i å løse det på en god måte... Det hadde vært veldig greit å sitte og diskutere ulike caser for eksempel. For da får man reflektert med noen om hvordan du kunne tenkt deg å løse casen, og da har du alt gjort deg noen tanker».	Beredskapsplanene er en trygghet.  Ønsker praktiske øvelser.
<b>Skole 2</b>	<b>Eli:</b> «Ofte syns jeg det er mange praktiske vanskeligheter rundt håndtering av caser. Ofte så gjør man automatisk de riktige tingene. Du vurderer jo skadeomfanget om hvem du skal ringe...».	Ønsker praktiske øvelser.
<b>Skole 3</b>	<b>Jostein:</b> «Ja, den ligger jo der... Jeg vet den er der og jeg vet at jeg har gått igjennom den og at jeg kan støtte meg til den hvis noe skjer. Men jeg har ikke noe oppfatning av den...».	Handlingsoppskrift.
<b>Skole 3</b>	<b>Eva:</b> «Jeg tror den er bra og jeg føler meg trygg på den».	Beredskapsplanene er en trygghet.
<b>Skole 3</b>	<b>Åge:</b> «... Alt skal inn i skolen og så i realiteten så tar hverdagen oss. Alt er viktig. Så det handler om prioriteringer. Summa summarum så oppfatter jeg at personalet har et verktøy om det skulle skje noe. Og at vi er gode sammen til å takle krisene sammen».	Prioriterer ikke forberedende krisearbeid. Handlingsoppskrift. Håndtering i fellesskap.

#### 4.4.2 Kategorisering av lærernes uttalelser

Skole 1 har nylig revidert beredskapsplanene sine. De består av en administrativ del og en operativ del, samt skolens ROS-analyser. Planene ble presentert på en planleggingsdag. Lærerne blir inkludert i beredskapsarbeidet der de må lese planene og komme med en tilbakemelding på dem. Dette kan ses som en tillitserklæring der personalets meninger blir tatt i betraktning. En av lærerne, som er verneombud, har også fått tillit til å skrive planene.

Lærernes beredskapsplan består av å gå til ledelsen for støtte, råd og overlate situasjonen til dem. Grete forteller at hun tror dette er en felles holdning lærerne på skolen har, med mindre det er behov for akutt hjelp. Dette underbygges ved at lærerne er usikre på hvor planene er. Ansvarsprinsippet for beredskapsarbeid kommer til syne der lærerne tydeliggjør ledelsens ansvar i krisesituasjoner. Dersom lærerne på skolen aktivt bruker ledelsen som sin beredskapsplan, er det forståelig at de ikke har full oversikt over planenes innhold og plassering. Lærerne forteller også at skolen ikke prioriterer forberedende krisearbeid. Dette kan ha en innvirkning og prege lærerne syn og oppfatning av arbeidet.

Lærerne på skole 1 sier det ligger en rekke selvfølgeligheter i forhold til ansvar og omsorg i læreryrket. Dette tolker jeg som taus kunnskap om hvilke situasjonene man skal gripe inn i. Lærerne sier de har en handlingsplikt til å gripe inn situasjoner som kan utvikle seg til å bli kriser. Hvordan dette skal gjøres blir de ikke opplært i, og er derfor en skjult kunnskap om ferdigheter i krisehåndtering. Skolen bruker ingen spesielle metoder for å bli kjent med beredskapsplanene. Det eneste de har hatt er førstehjelpskurs og brannøvelser. Lærerne på sin side virker positive til å håndtere kriser underveis som de oppstår. En mulig årsak kan være at de har håndtert situasjonene i fellesskap og har positive opplevelser av utføringen. Selv om de er positive til å ta krisene underveis, kunne de tenke seg å ha praktiske scenariobaserte øvelser. For at disse skal være nyttige, må de forekomme hyppig og jevnlig. Dette tolker jeg som en alt eller ingenting-holdning hos lærerne. Lærerne sier beredskapsplanene er helt greie, men at de er lite innarbeidet. Det kan tyde på at ledelsen har overlatt mye av implementeringen av planene til lærerne og at det ikke blir gjort ettersom de ikke ser på krisearbeid som sitt ansvar.

Skole 2 sine beredskapsplaner er også todelt og ble introdusert på en planleggingsdag. De ble ikke gjennomgått, så de fast ansatte lærerne måtte selv lese igjennom planene og signere for at de kjenner innholdet. Det kan tyde på at forberedende krisearbeid ikke blir i stor grad prioritert på skolen. I utarbeidelsen av noen av planene, har enkelte lærere fått tillit til å bidra. De har ikke øvd på å håndtere krisesituasjoner gjennom praktiske øvelser på skolen, annet enn brannøvelser og førstehjelpskurs. I krisehåndteringen fremstilles beredskapsplanenes funksjon som: «Veldig grei å ha. For det står punkt for punkt hva du skal gjøre og hvem du skal henvende deg til først» og «... Så at du vet at du gjør det rette bare du følger planen, så gir det en god trygghet i å løse det på en god måte». De ser på planene som et funksjonelt og anvendbart hjelpemiddel som de har tillit til i krisesituasjoner. Om denne tilliten er rasjonell eller ikke kommer an på hvor godt de kjenner de som har skrevet planene, og om de selv har positive opplevelser av å anvende dem. Utsagnene kan tyde på lærerne har tillit til sine overordnede og dermed også til produktet de har lagd. Selv om beredskapsplanene er et godt støtteverktøy, ønsker lærerne på skole 2 å drive med kriseforberedende arbeid ved å sitte og diskutere ulike krisesituasjoner som kan forekomme for å skape refleksjoner rundt krisehåndtering.

På skole 3 er beredskapsplanene også todelt. På denne skolen har avdelingslederne utarbeidet planene, samt sjekklister til å følge ved oppståtte kritiske situasjoner. Det kan tolkes som at ansvarsprinsippet står sterkt på skolen. Ledelsen har ansvaret for både personalet og elevene i krisesituasjoner. Lærerne nevner ingen krav om å ha lest planene, men sier de har tillit til at produktet er anvendbart. Det kravet ledelsen stiller dem er at de kommer på krisemøtene. Dette kom frem under kapittel 4.2.1. Lærerne blir ikke inkludert i planene, men blir tatt med i fellesskapet i krisehåndteringen siden de blir innkalt på krisemøtene. De får ikke praktisk opplæring i å håndtere ulike krisesituasjoner, med unntak av førstehjelp og brannøvelser. Videre sier de at skolen ikke prioriterer kriseforberedende arbeid, men at planene anvendes i oppståtte situasjoner. Lærerne sier beredskapsplanenes funksjon er å være et støtteverktøy og en trygghet. I oppståtte situasjoner løser skolen situasjonene i fellesskap med fleksibilitet og sunn fornuft ut fra hver enkelt situasjon. Inkluderingen i håndteringen av krisene kan betraktes som en tillitserklæring. Enkelte av lærerne har også fått tillit til å håndtere enkelte oppståtte situasjoner. Det virke som det er en tillit mellom ledelsen og lærerne på skolen.

Det er mange fellesnevner på de tre skolene. Ingen av dem jobber proaktivt med forberedende krisearbeid, men ansvarsprinsippet står sterkt på skolene dersom en krise skulle inntreffe. Forskningsspørsmålet på skolenivå blir beskrevet i dette kapitlet. Spørsmålet er følgende: *Hvor mye arbeider grunnskolen med beredskapsplanene sine innforstått med; opplæring, øving og revidering?* Lærerne får ingen formell opplæring i å bruke beredskapsplanene. De må lese planene og integrere dem selv. Det de har av øvelser er brannøvelser og førstehjelpskurs. Lærerne fremmer et ønske om en mer praktisk tilnærming til kriser og beredskapsplanene. Det eneste som kommer frem i forhold til revidering, er at skole 1 nylig har gjort det. De andre lærerne er usikre på når deres planer sist ble revidert.

Til tross for fraværende opplæring i krisehåndtering, beskriver lærerne planene som godt bearbeidet, en trygghet, en handlingsoppskrift og at innholdet er helt greit. Dette tyder på at lærerne har tillit til sine overordnede utarbeidelse av planene. Tilliten går også motsatt vei der lærerne har opplevd å få tillit til å utarbeide enkelte beredskapsplaner, håndtere oppståtte situasjoner og blir inkludert på krisemøtene. På grunn av skolens manglende fokus på forberedende krisearbeid, virker det som lærerne har en holdning om å ta krisen når den inntreffer. Behovet deres for opplæring i krisehåndtering blir gjerne ikke det største ettersom skolene håndterer situasjonene i fellesskap.

## 4.5 Skole 1 sin løsningsbeskrivelse av casene

I dette kapittelet vil jeg fremstille lærernes beskrivelser av deres løsninger av casene. Beskrivelsene er interessante og gir en dypere innsikt i lærernes uttalelser om spørsmålene i intervjuguiden, og er derfor tatt med i oppgaven. De andre lærerne sa seg stort sett enig med den første som uttalte seg om situasjonen og av den grunn er hele datamaterialet tatt med. Først presenteres casen, så uttalelsene deres og en sammenfatning av disse. Til slutt kommer en kort analyse av datamaterialet.

### 4.5.1 Case 1. Ulykke i skolegården

*Si at du har en elev i klassen som har en tendens til å opptre voldsomt når han leker. I et friminutt oppstår det mye herjing mellom guttene i klassen og denne gutten holder armen så hardt rundt halsen til en annen yngre gutt så han besvimer. Du som lærer er nettopp kommet ut for å ha inspeksjon i friminuttet og får akkurat dette med deg. Hva ville dere gjort i denne situasjonen?*

**Anders:** «Nummer én er å gå bort til den rammede eleven og sjekke pusten og pulsen er normalt og sørge for frie luftveier. Hvis det er det, ville jeg gitt beskjed til en elev at de må hente noen fra administrasjonen. Og først og fremst få vernet denne eleven. Hvis eleven ikke puster, må vi begynne med hjerte-lunge-redning og ringe 113, sikre frie luftveier og få ambulansen til stedet. Som et prinsipp så går jeg alltid inn i situasjoner hvor det er voldsom lek, for å hindre det før noe alvorlig skjer».

**Bjørn:** «Der tenker jeg prinsippene for det at man kommer til en ulykke hvor man må sikre skadestedet, få vekk de som ikke har noe med saken å gjøre, og så må man gjøre alt det som du Andres har sagt, men jeg ville kanskje bare tatt fram mobilen og ringt til kontoret hvis eleven var ved bevissthet og pustet og sånt. Så ville jeg fått ned folk til hjelpe og så ville vi tatt med oss eleven, i og med at eleven mest sannsynlig bare har besvimt, på kontoret og gjerne involvert helsesøster. Jeg antar nå, siden du sa han hadde besvimt, at man ikke trenger å ringe 113, så ville jeg overlatt, sånn som jeg skal, ansvaret til rektor eller avdelingsledere og informert familien til de involverte. Hvis det er en gutt som pleier å være voldsom, så vet man gjerne litt om denne personen fra før, og denne eleven må tas med og tas hånd om han også. Så må foreldrene involveres».

I kort trekk ville de sikret ulykkesstedet og sørget for frie luftveier hos den rammede eleven, tilkalt assistanse fra kollegaer, for å gi ansvaret videre til den nærmeste overordnede. Ved pustestans ville de ringt etter ambulansen og startet med hjerte-og-lungeredning.

### 4.5.3 Analyse av håndteringen av case 1

I denne situasjonen ville lærerne gått rett bort til den skadede. I følge Røde kors sin BLÅS-regel om førstehjelp, skal man først sjekke om eleven er bevisst (B). Anders ville først undersøkt om eleven har frie luftveier (L). Mens Bjørn ville sikret skadestedet (S) ved å få bort tilskuere. Videre ville Anders tilkalt hjelp ved å sende en elev til administrasjonen. Dette kan betraktes som en tillitserklæring til elevene på skolen. Bjørn ville ha ringt til administrasjonen. Dette kan være han tenker det sikrer en hurtigere hjelp fra ledelsen. Om eleven ikke hadde pustet (Å), ville begge gått i gang med hjerte-lunge-redning [HLR] og så nevnte de å ringe 113. I et reelt tilfelle ville de forhåpentligvis ringt før de satte i gang med HLR ettersom de forteller at de ville holdt på til ambulansen var på stedet. Det tyder på at de vet at de ikke skal avslutte HLR før ambulanspersonellet tar over, og at de må ringe 113 før de setter i gang HLR. Med tanke på at situasjonen i dette tilfellet var en ulykke, ville Bjørn fulgt eleven opp til ledelsen og gitt dem ansvaret for den videre håndteringen.

### 4.5.4 Case 2. Mobbing

*Du har ei jente på 5.trinn som du legger merke til at ikke har det så bra fordi hun blir mobbet og holdt utenfor i klassen. Dere har snakket om mobbing i fellesskap i klassen, uten at det har hatt noen spesiell innvirkning på situasjonen. Mobbingen forekommer i det skjulte og på internett slik at du som lærer ikke har noen bevis på hva som blir gjort og sagt. Hvordan ville dere gått frem i denne situasjonen?*

**Grete:** «Vi må jo snakke med denne jenta først og fremst for å få hennes versjon. Videre har vi Olweus-beredskapsplan som er veldig tydelig på at du skal hente inn informasjon fra den mobbeutsatte, informasjon fra de som utfører mobbingen og så blir det gjort et enkeltvedtak... I slike situasjoner kan man gå inn og bruke meldingene på telefonen eller på nettet og bruke det er vist tilbake til...».

**Anders:** «Vi går jo og gjennom dette i Olweus-teamet, at hvis noen sier noe upassende på nettet, så skal man ta bilde av skjermen. Og da vil det være et veldig sikkert bevis, så mobbing på internett ser ikke jeg på som det største problemet. Det er heller det som blir sagt i det skjulte. Det er mye vanskeligere å bevise. Eller noe så ekkelt som utestengelse eller jentegjengens kalde skulder. Det syns jeg er vanskelig... Som en tommelfingerregel, i det øyeblikket noen sier at de blir mobbet, om det er mistanke om mobbing eller om jeg skjønner at det er mobbing, så er det å opprette sak på det og opplyse administrasjonen. Det blir et enkeltvedtak der folk kan klage ti år i etterkant eller hva det er, sånn at det er en sak som kan

opprettet og vi må da bevise hva vi har gjort i forhold til saken. Det kan og påklages til fylkesmannen hvis vi ikke gjør det riktig».

**Bjørn:** «Det skal dokumenteres... Så samlet inn informasjonen, snakket med de involverte og så innkalt til møte med de involvertes foreldre. Først og fremst bare foreldrene, ikke barna. Bare for å snakke om hva som faktisk foregår. For med en gang du får foreldrene på banen, så vil i de fleste tilfeller problemet løse seg. Men det er klart at et enkeltvedtak skal skrives uansett...».

Oppsummert ville de først skaffet all informasjonen fra den utsatte, så ville de opplyst ledelsen, opprettet et enkeltvedtak og tatt bilder av meldinger, bilder og så videre for å ta vare på bevisene. Til slutt ville de inkludert foreldrene i saken.

#### **4.5.5 Analyse av håndteringen av case 2**

I denne situasjonen vurderer jeg som lærerne at det burde opprettes et enkeltvedtak på mobbingen. Først ville de tatt saken videre til ledelsen ettersom de har hovedansvaret for krisehåndteringen i skolen. I enkeltvedtaket ville de samlet inn alt av informasjon fra begge partene i saken. Jeg tolker lærernes inkludering av de foresatte som at de verdsetter skole-hjem-samarbeidet og ser nytteverdien av det.

#### **4.5.6 Case 3. Skoleskyting**

*Skoleklokken har ringt og elevene fra 5-7. trinn har nettopp gått inn i kantina for å spise lunsj. Idet du går inn på lærerværelset hører du tre kraftige skudd etterfulgt av en bølge av paniske skrik. Hva ville dere gjort i denne situasjonen?*

**Bjørn:** «Vi ville fått noen til å ringe politiet umiddelbart. Det er det første. Og så ville jeg fått alle de andre elevene som ikke er i kantinen eller det området, der noen måtte tatt ansvaret for å få de inn i klasserommene eventuelt et annet sted og låst døren».

**Anders:** «Vi hadde nok fordelt ansvaret, du går der, du går det og du går der. Få de inn og låse klasserommene».

**Grete:** «Jeg tror jeg på en måte hadde forventet å bli administrert. Jeg hadde forventet av min ledelse at de hadde tatt styringen og at jeg hadde fått beskjed om hva jeg skulle gjøre. Uten det blir det bare kaos i en sånn situasjon».

**Anders:** «Det er jo ikke alltid at ledelsen er her. Det må vi påpeke. Og av og til er det stengt på kontoret også. Men jeg tror nok at noen hadde tatt et ansvar. Det er flere som kunne gjort



det hos oss. Bare fordelt og jeg tror at alle ville tenkt å få inn så mange elever som mulig inn i klasserommene og låst døren. Og selvfølgelig sikre at politiet er på vei».

**Bjørn:** «Så ville flere i panikk kommet løpende. De ville muligens fare i alle mulige retninger. Jeg tipper at de ikke løper til klasserommene nødvendigvis, men hjemme eller langt vekk. Men i hvert fall prøve å få tak i noen av disse som hadde sett det, spurt hva som foregikk. Om det er en eller om det er flere, hvilket våpen som ble brukt, hvor mange som eventuelt er skutt hvis noen var blitt det og hentet den informasjonen og så sørge for at de som ikke er i trygghet kommer seg i trygghet. Og selvfølgelig gitt all informasjon vi får fortløpende til politiet helt til de er på stedet. Når politiet er her, da er det politiet som gjør alt. Da har ikke vi noe mer vi skulle ha gjort».

For å sammenfatte lærernes beskrivelser, ville de umiddelbart tilkalt politiet i dette tilfellet. Deretter hadde de forsøkt å få evakuert de som ikke var i kantinen inn i et klasserom og låst døren. De ville så prøvd å skaffe seg informasjon om situasjonen gjennom elevene og samtidig holdt politiet oppdatert frem til de er på stedet. I en slik situasjon forventer lærerne å bli organisert av ledelsen. Dersom ledelsen ikke hadde vært til stedet, sier lærerne at noen av dem hadde tatt ansvaret.

#### **4.5.7 Analyse av håndteringen av case 3**

Lærerne ville automatisk ringt politiet, noe jeg vurderer som en riktig beslutning i denne ekstreme situasjonen. Grunnen til det er fordi en slik situasjon er innenfor politiets ansvars- og kompetanseområde. I tillegg ville lærerne prøvd å skaffe informasjon og oppdatert politiet mens de holdt kontakten til de var på stedet. Her kommer samvirkeprinsippet frem der samarbeidet mellom lærerne og politiet fremstilles som likeverdig gjennom informasjonsflyten som opprettes mellom partene. I mellomtiden ville lærerne forsøkt å sikre elevene ved å låse dem inne i klasserommene. Når elevene er på skolen er det i følge Opplæringsloven (1998, § 9a-4) skolens ansvar å sørge for at elevene er trygge. Av den grunn ser jeg lærernes evakuering av elevene som deres ansvar og derfor en riktig håndtering.

Dersom ledelsen ikke hadde vært til stede for å håndtere krisesituasjonen, ville en av lærerne tatt initiativ til å organisere de andre. Deres kultur for å handle kommer her frem hvor deres plikt til å gripe inn står sterkt hos lærerne. Når ledelsen ikke er på skolen, har de gjerne på forhånd også gitt ansvaret til noen, slik at dette antakeligvis ikke hadde vært et problem.

## 4.6 Oppsummering av funnene i dataanalysen

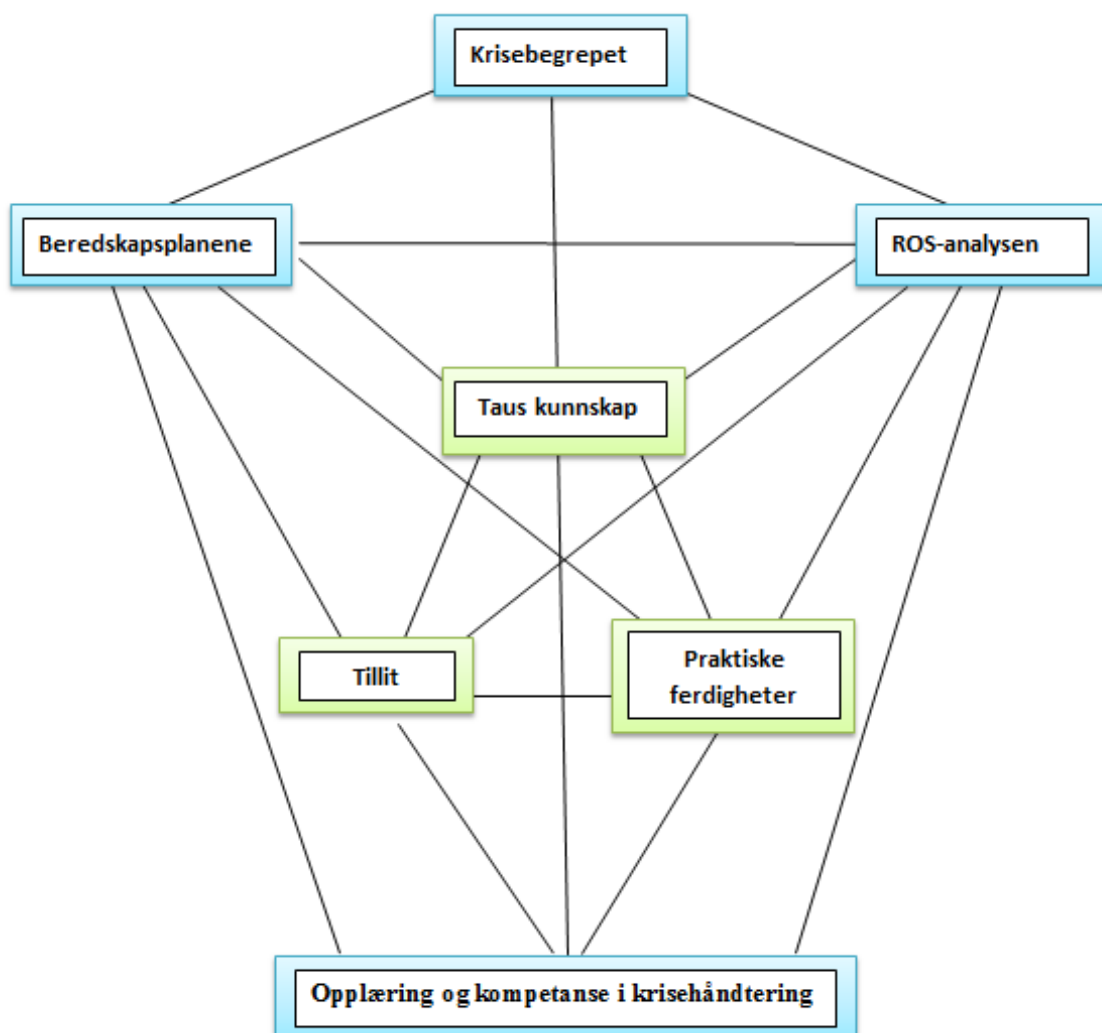
I lærernes beskrivelser av krisehåndteringen av casene, viser de at de har en holdning og kultur for å gripe inn i kritiske situasjoner. De fremstiller seg som trygge på rutinene for en ulykke der de sørger for frie luftveier, sikring av skadestedet og videre informasjon til ledelsen og i en mobbesak der de oppretter et enkeltvedtak. Dersom eleven ligger med hjertestans ville de tilkalt ambulansen og startet med hjerte-lunge-redning. I en skoleskytingsepisode ville lærerne først og fremst kontaktet politiet, innhentet mest mulig informasjon om situasjonen og evakuert elevene.

I intervjuet sier lærerne at hva som betraktes som en krise avgjøres av personen som opplever situasjonen. Den oppståtte og uforutsette situasjonen truer viktige verdier og krever en umiddelbar og annerledes håndtering med andre mestringsstrategier. Det kommer frem at ingen av de intervjuede skolene driver med kriseforberedende arbeid, men at de i oppståtte kriser håndterer dem sammen. I håndteringen blir beredskapsplanene brukt som et støtteverktøy i oppståtte krisesituasjoner. Lærerne virker positive til å håndtere kriser ettersom de inntreffer. De har også en innsikt i hvilke mulige krisesituasjoner som kan forekomme på skolen deres; alvorlige ulykker, dødsfall, trusselhandlinger, voldshandlinger, situasjoner i nærområdet, skilsmisser, alvorlig sykdom, mobbing, seksuelle overgrep og psykiske lidelser, der alle de nevnte situasjonene har sannsynlighet for å forekomme. Konsekvensene av hendelsene kan være; frykt, undring, utrygg skolehverdag, ubalanse i sinnsstemningen, psykiske vansker og utagering. Til tross for fraværende opplæring i krisehåndtering, opplever lærerne planene som godt bearbeidet, en trygghet og en handlingsoppskrift med et greit innhold.

Beredskapsplaner er tilegnet de fast ansatte på skolen, bortsett fra på skole 3 der planene er sjekklister for ledelsen som skal ivareta personalet og elevene på skolen. Ledelsen på skole 1 og 2 stiller lærerne krav om gjennomlesing av planene. Skolene forventer at lærerne griper inn i situasjoner som kan utvikle seg til å bli kritiske situasjoner. De eneste øvelsene skolene har hatt er i brann og førstehjelp. På skole 3 har hele personalet også fått kurs i utagerende elever.

I beredskapsarbeidet forekommer det tillit i skolen. Ledelsen, som har ansvaret i krisesituasjoner, viser tillit ved at de inkluderer lærerne i skolens felles håndtering. I enkelte tilfeller har lærerne også blitt ansvarliggjort å håndtere krisen alene. Lærerne viser ledelsen tillit ved å ha tiltro til deres kompetanse og beredskapsplanenes kvalitet.

Ut fra funnene i dataanalysen utarbeidet jeg en modell som illustrerer de ulike koblingene mellom de fire overordnede kategoriene; krisebegrepet, opplæring og kompetanse i krisehåndtering, ROS-analysen og beredskapsplanene, og de tre underliggende kategoriene; tillit, taus kunnskap og praktiske ferdigheter, som kom frem gjennom analysen. Grunnen til at jeg har kalt dem underliggende er fordi de ble synliggjort gjennom analysen av de fire tidligere analyserte kategoriene. De tre blir løftet frem i drøftingsdelen og knyttet til de fire andre kategoriene. Under modellen vil jeg punktvis tydeliggjøre de ulike koblingene de tre har til de fire andre og diskutere de mest sentrale koblingene i modellen i drøftingsdelen 5.0.



#### 4.6.1 Tillit

- **Tillit knyttet til beredskapsplanene:** Kommer frem i lærernes uttalelser om skolens beredskapsplaner. De er usikre på hvor planene er og hva de inneholder, men de har tiltro til at de er godt utarbeidet og vil være et tilstrekkelig støtteverktøy dersom noe skulle hendt. Enkelte av lærerne har fått bidra i utarbeidingen av noen spesifikke beredskapsplaner.
- **Tillit knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering:** Lærerne blir ikke formelt opplært i å håndtere kriser og deres kompetanse blir ikke vurdert. Lærerne må kun lese skolens beredskapsplaner. Lærerne blir inkludert i håndteringen ved at de blir innkalt på krisemøter. I noen tilfeller har enkelte lærerne opplevd å få tillit til å håndtere oppståtte krisesituasjoner.
- **Tillit knyttet til ROS-analysen:** Lærerne har innsikt i elementene i ROS-analysen. Ledelsen på skolen har muligens tillit til at lærerne har denne innsikten og forventer gjerne at de har en proaktiv holdning til dem etter de har lest beredskapsplanene.
- **Tillit knyttet til krisebegrepet:** Skolens verdier og elevsyn kommer frem i analysen av krisebegrepet. Når lærerne betrakter hva en krise er, har de et helhetlig syn på eleven der de nevner situasjoner som kan forekomme på og utenfor skolen. Lærerne er bevisste på hva en krise er og hvordan den kan påvirke den rammede eleven.

#### 4.6.2 Taus kunnskap

- **Taus kunnskap knyttet til beredskapsplanene:** Selv om lærerne ikke klarer å formidle så mye om beredskapsplanenes innhold og plassering, mener de at de skulle klart å finne den i en krisesituasjon. I slike situasjoner klarer de gjerne å hente frem underliggende og muligens kroppsligforankrede kunnskaper.
- **Taus kunnskap knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering:** Nøyaktig hva lærerne sitter med av kompetanse i krisehåndtering etter gjennomlesingen av planene og kursene de har vært på, vil kunne fremstå som en taus kunnskap. Denne kunnskapen kan være vanskelig å formidle med ord både fra lærernes og ledelsens side, med tanke på at kompetansen blir brukt i varierende grad og ikke blir vurdert.

- **Taus kunnskap knyttet til ROS-analysen:** Om lærerne faktisk har et innsyn i de ulike elementene i skolens ROS-analyse, eller om de kun klarte å formidle hva dens mulige innhold innebærer fordi jeg delte opp analysen, fremstår som en skjult kunnskap for meg og gjerne for lærerne og ledelsen også. Rektor har ansvaret for at skolen gjennomfører en ROS-analyse, og av den grunn får gjerne lærerne ikke innsyn i dette planleggingsverktøyet.
- **Taus kunnskap knyttet til krisebegrepet:** Nøyaktig hva lærerne betrakter som en krise i de oppståtte kritiske situasjonene, kan fremstå som taus kunnskap. De mener det er opp til subjektet som opplever hendelsen å avgjøre om situasjonen er en krise eller ikke. Enkelte av lærerne brukte heller adjektiv som drastisk og dramatisk, enn å nevne ulike situasjoner, som tyder på at hva en krise er, vil variere ut fra subjektet.

#### 4.6.3 Praktiske ferdigheter

- **Praktiske ferdighetene knyttet til beredskapsplanene:** Etter at lærerne har lest beredskapsplanene, skal de kjenne innholdet i dem, så om de klarer å overføre det teoretiske til praktiske er noe uvisst. Planene gir dem retningslinjer for hvilke situasjoner de bør gripe inn i.
- **Praktiske ferdighetene knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering:** Lærernes praktiske ferdigheter kommer spesielt frem gjennom løsningsbeskrivelsene av casene. De fremstiller seg selv om trygge på akutte situasjoner som kan oppstå på skolen, men at de ønsker støtte av ledelsen ved mindre akutte og langvarige kriser. De har og kunnskaper om rolle- og ansvarsfordeling, handlingsrekke, kontaktinformasjon og kan ivareta og skjerme den rammede i akutte situasjoner.
- **Praktiske ferdighetene knyttet til ROS-analysen:** Selv om lærerne ikke har deltatt i ROS-analysen og har muligens ikke fått den eksplisitt presentert, har de like vel innsikt i dens deler, og kan derfor gjerne handle ut fra den.
- **Praktiske ferdigheter knyttet til krisebegrepet:** Lærerne er bevisste at man må handle umiddelbart i en krise. De vet og at håndteringen er skiller seg fra de handlingsstrategiene de har fra før.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse de mest sentrale koblingene i modellen, som ble presentert i kapittel 4.6. Jeg har tatt utgangspunktet i de underliggende kategoriene for å få en dypere innsikt i funnene. Av den grunn er disse brukt som underkapitler. I forhold til *tillit* drøftes koblingene knyttet til beredskapsplanene, opplæring og kompetanse i krisehåndtering og til praktiske ferdigheter. Koblingene som er knyttet til *taus kunnskap* er beredskapsplanene, opplæring og kompetanse i krisehåndtering, ROS-analysen og praktiske ferdigheter. I forhold til *praktiske ferdigheter* blir koblingene som er knyttet til beredskapsplanene og opplæring og kompetanse i krisehåndtering drøftet. Disse koblingene blir drøftet opp mot tidligere forskning, forskningsspørsmålene, metoden og teori.

Besvarelsene av de tre forskningsspørsmålene ble tydeliggjort i analysen, og vil drøftes i den aktuelle kategorien. Forskningsspørsmålet på *individnivå* kan knyttes til opplæring og kompetanse i krisehåndtering og praktiske ferdigheter. På *skolenivå* kan det knyttes til tillit og beredskapsplanene, mens forskningsspørsmålet på *nasjonal nivå* kan knyttes til taus kunnskap og ROS-analysen.

De drøftede koblingene og forskningsspørsmålene har til hensikt å bidra til å besvare problemstillingen og søke etter en ny kunnskap på det pedagogiske feltet. Problemstillingen er følgende:

«Hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser, og hvilken funksjon har beredskapsplanene i krisehåndteringen?»

## 5.1 Tillit

### 5.1.1 Tillit knyttet til beredskapsplanene

En fellesnevner blant lærernes uttalelser, er at de har tillit til egen skoles beredskapsplaner. De ser på planene som en støtte, handlingsoppskrift og en trygghet, selv om de ikke har så stor innsikt i dem. På skole 1 og 2 har ledelsen gitt enkelte av lærerne tillit til å utarbeide noen av planene i samspill med ledelsen. Som et svar på den siste delen av problemstillingen, fungerer beredskapsplanene som en handlingsoppskrift og et støtteverktøy i skolen, men brukes med fleksibilitet ut fra hver enkelt krisesituasjon. Oppståtte kriser vurderes og håndteres gjerne i fellesskap ut fra problemløsningsdiskusjoner med et bakteppe i beredskapsplanene. Lærerne har tillit til at ledelsen har integrert planene og at de dermed følger beredskapsplanene når de følger sine overordnede.

Den generelle tilliten lærerne har til skolens beredskapsplaner, kom frem der de sier at de ikke har stor innsikt i planene, men at de tror planene er bra og føler seg derfor sikker og trygg på dem. Utsagnene deres kan knyttes til Grimens (2009) definisjon av tillit der man handler med få forhåndsregler. Det kan også knyttes til Hardins og Offes sitt sitat: «1. Tillit *er*, eller *bygger* på kunnskap om tillitsmottagers pålitelighet. 2. Rasjonalitet gjelder *mengden* av kunnskap om tillitsmottagere. Jo mindre kunnskap, desto mindre rasjonell er tilliten» (Grimen, 2009, s.37). Utsagnene kan tyde på at lærerne har gode relasjoner til sine overordnede og at tilliten til arbeidet deres derfor er rasjonell. Relasjonen kan være årsaken til at lærerne har tillit til skolens beredskapsplaner. Dette kan bety at de har en større tiltro til ledelsenes kompetanse og integrering av planene, enn til planenes kvalitet. Lærerne nevner også at de ville overlatt den oppståtte krisesituasjonen til ledelsen. Det kan tolkes som at de ikke føler en tilknytning til beredskapsplanene og at de ikke betrakter krisehåndteringen som sitt ansvar. Skants (2014) mener beredskapsplanene ikke har stor verdi dersom den ikke er godt integrert hos alle de ansatte. Lærerne som har utarbeidet enkelte av planene husker den de selv lagde best. Ellers virker det ikke som planene er godt integrert på de tre skolene.

Grimen (2009) skriver og at: «Tillit kan også være et bindeledd ved manglende kunnskaper og fordi det er irrasjonelt å ha tillit til noe man har lite kunnskaper om». Selv om lærerne har lest planene og har dermed noen kunnskaper om dens innhold, vil ikke lærerne kunne foreta en optimal vurdering av produktet fordi de ikke har forutsetningene for å gjøre det. På grunn av manglende faglige kompetanser om kriser og beredskapsplaner, vil gjerne lærerne anse skolens planer som greie. Om de i mindre grad trenger å forholde seg til dem, dersom ledelsen har hovedansvaret for krisehåndteringen, har de muligens heller ikke et nært forhold til dem, slik jeg tolker intervjupersonenes beskrivelser.

Den grunnleggende tilliten deltakerne i skolene har til hverandre, understrekes ved ESS og WVS sine undersøkelser. Disse viser at Norge er blant de landene i Europa som er mest tillitsfulle. I denne masteroppgaven kom det frem at 9/11 lærere sier direkte eller indirekte at de har tillit til beredskapsplanene på skolen sin, ettersom de beskriver den som en trygghet, en støtte, bra og grei. To av lærerne har ikke blitt introdusert for beredskapsplanene og har derfor ikke noe forhold til dem. Den ene er nyansatt og den andre er fast vikar. Det blir nevnt at skole 3 ikke har rutiner for å introdusere og opplære nyansatte i sine beredskapsplaner, mens vikarene på skole 2 ikke blir inkludert i beredskapsplanene. Skolene skal i følge Raundalen og Schultz (2006) ha rutiner for bekjentgjøring av planene til nyansatte.

### **5.1.2 Tillit knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering**

Besvarelsen av første del av problemstillingen; *hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser*, synliggjøres her. Lærerne blir ikke opplært i krisehåndtering, men uttrykker positive opplevelser med å håndtere kriser der de enten blir opplært i etterkant av krisen eller at fellesskapet på skolen har håndtert situasjonen sammen. Skolene prioriterer ikke å arbeide med kriseforberedende arbeid, slik at de kun fokuserer på kriser når de faktisk inntreffer. Lærernes kompetanse i krisehåndtering blir ikke vurdert av ledelsen på skolen. Ledelsens forventninger til lærernes kompetanse i krisehåndtering fremstår som lav og lærernes holdninger preges gjerne av disse.

Jostein som arbeider på skole 3, hevder han aldri har blitt stilt formelle krav til kompetanse i krisehåndtering, men har heller fått tillit til å håndtere oppståtte situasjoner. På skole 3 ble det sagt at beredskapsplanene er beregnet for ledelsen, som følger de nasjonale hovedprinsippene for beredskapsarbeid. Ansvarsprinsippet står derfor sterkt på de tre skolene. Ut fra dette prinsippet virker det som lærerne har tillit til at de får hjelp og støtte av ledelsen i krisesituasjoner eller at ledelsen overtar håndteringen eller at hele praksisfellesskapet vil stå sammen om det. Lærerne står derfor sjeldent alene i en krise og det kan gi dem en trygghet og en avslappet holdning til det.

De sier at de ønsker seg mer praktisk opplæring i krisehåndtering, men det virker som de har et avslappet forhold til egen kompetanse i krisehåndtering. Det kan være fordi den ikke blir etterspurt hos ledelsen. Ledelsen prioriterer gjerne ikke å bruke tid og ressurser på å lære opp lærerne i krisehåndtering, med unntak av førstehjelp og brannøvelser som de muligens har eksterne til å holde kurs i. De har heller en holdning om at de står sterkt sammen som et fellesskap. I enkelte tilfeller der lærer har elever som er utagerende, voldelige eller er psykisk ustabile, foreligger det muligens en individuell opplæring for de enkelte lærerne det gjelder.

På skole 3 har avdelingslederne lagd planene som en sjekkliste for seg selv og ikke inkludert lærerne i utarbeidelsen. Samtidig har Jostein fra skole 3 fått tillit til å håndtere oppståtte situasjoner. Tilliten er da muligens basert på Josteins relasjoner til den rammede og ikke nødvendigvis ut fra hans generelle kompetanse i krisehåndtering. Formelle krav på skole 1 er at lærerne må lese de reviderte planene og gi tilbakemelding på dem. Dette kan sees som en tillitserklæring. Deres teoretiske opplæring kan styrke deres kunnskaper om krisehåndtering. På skole 2 må lærerne kun lese igjennom planene, men noen av lærerne har tidligere vært med å skrive enkelte av planene og har fått tillit på den måten.



Deres kompetanse innenfor et spesifikt område, som de muligens har blitt kurset i, blir verdsatt og vurdert av ledelsen som en god og tilstrekkelig kompetanse innenfor det aktuelle området som lærerne har blitt bedt om å skrive om.

### **5.1.3 Tillit knyttet til praktiske ferdigheter**

I Vosters (2013) studie dokumenterer hun at 19 lærere på de tre videregående ikke blir inkludert i krisehåndteringen. Dette viker fra mine resultater der lærerne i en ulik grad blir inkludert. Lærerne på skole 3 blir, i følge Åge, innkalt og inkludert der de sammen i løser den oppståtte krisen. Åge er litt motsigende når han sier at skole 2 står sammen om å løse krisen, men at det ikke stilles noen formelle krav til at lærerne skal ha lest beredskapsplanene. Planene er skrevet av og for avdelingslederne som bruker dem som en sjekkliste i krisesituasjoner for å ivareta elevene og lærerne. Ut i fra hans uttalelser oppfatter jeg at avdelingslederne står sammen om å håndtere krisen og samler de ansatte for å fortelle dem hvordan skolen felles skal håndtere den oppståtte krisen videre. På den måten kan Jostein og Eva føler seg inkludert, og i noen tilfeller får de også tillit og ansvar for håndteringen. Skants (2014) hevder det ikke gitt at gruppen vil håndteres situasjonen best mulig selv om de står sammen som et fellesskap. Ledelsen blir gjerne kurset i krisehåndtering, og kan synes det vanskelig å overføre denne kunnskapen til en praktisk sammenheng på skolen sin. Hvor praktiske krisehåndteringskursene er, vet jeg ikke og de kan nok også variere. Med tanke på at ingen av skolene øver på andre ting enn førstehjelp og brannøvelser, kan det tenkes at kursene, samt krisehåndteringskursene er teoretisk forankret og kan derfor være krevende å overføre til en praktisk sammenheng i skolen.

## **5.2 Taus kunnskap**

### **5.2.1 Taus kunnskap knyttet til beredskapsplanene**

Lærerne på skole 2 forteller de fikk presentert beredskapsplanene etter hvert som planene ble ferdige. Da alle var ferdigstilte, måtte se selv lese igjennom planene, som er et årlig krav fra ledelsen på skole 2. Ut fra lærernes beskrivelser fremstår kunnskapen, etter gjennomlesningen, som skjult siden skolen ikke henter den frem gjennom diskusjoner eller øvelser. I taus kunnskap kan det betraktes som at lærerne besitter det første leddet, de ulike planene, og får ikke rettet oppmerksomheten mot det andre leddet for å se helheten og integrere de tause kunnskapene slik at planene kan anvendes i en praktisk sammenheng.

Når lærerne forteller om ansvarsfordeling, så nevner de ikke de nasjonale hovedprinsippene for beredskapsarbeid, men intervjupersonene på de tre skolene er tydelige på at det er ledelsen som har det overordnede ansvaret i krisesituasjonene. Denne holdningen kan fremstå som en kultur på skolene deres. Om dette stemmer, kan det være en indikasjon på en taus kunnskap i personalet, der de vet at om det skjer noe skal de gå rett til ledelsen (know how) (Polanyi, 2000).

Gjennom intervjuet kommer det frem at én person fra hver av skolene har deltatt i utarbeidelsen av beredskapsplanene. Dette underbygger Skants (2014) påstand om at en involvering i utarbeidelsen av planene gjør at man føler et eierskap til dem og vil derfor enklere handle ut fra dem siden kunnskapen er godt bearbeidet. Ved å ha beredskapsplanene godt integrerte gjennom å skrive dem, vil disse lærerne gjerne ha utviklet en «vite hvordan (know how)»- kunnskap til den kunnskapen (Polanyi, 2000). Det vil si at de gjerne automatisk handler i tråd med den skrevne planen.

Forskningsspørsmålet mitt på nasjonalt nivå er: *Hvilke ansvarsområder har staten med departementene, direktoratene, kommunene og skolene innenfor sikkerhet og beredskap?* Selv om de ulike aktørene har sine ansvarsområder, kan det tolkes som at det eksisterer noen tillitskjeder mellom dem, og de derfor ikke kontrollerer hva som faktisk blir gjort. Deres kunnskaper om praksisen innenfor sikkerhet og beredskap på de ulike nivåene i styringshierarkiet blir muligens ikke tydelig nok delt, og kan derfor opptre som en taus kunnskap. Utdanningsdirektoratet (2013) skriver at skolene kan få hjelp av kommunens kriseteam og av sitt lokale politi til å utarbeide egne beredskapsplaner, men om dette blir gjort eller tilbudt er uvisst og ble ikke nevnt av de intervjuede lærerne.

### **5.2.2 Taus kunnskap knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering**

På skole 2 ble det holdt et 30 minutters kurs av de ferdigstilte planene til beredskapshåndboken. I tillegg har de snakket litt om barn i sorg og krise. Siden de ansatte på skole 2 forteller at de aldri har øvd på beredskapsplanene, så antar jeg at kurset kun var en muntlig og teoretisk presentasjon av planenes innhold uten noen form for praktiske øvelser. Gina fra skole 2 fortalte at da planen var ferdigstilt for noen år siden, den ikke blitt gjennomgått på andre måter enn ved egen gjennomlesing i starten av skoleåret.

På skole 3 hadde hele personalet et teoretisk endagskurs om veldig utagerende barn for å få en felles begrepsforståelse og hjelp til å takle barn som utagerer. Opplæringen og kompetansen til de ansatte kan anses som taus ved at lærerne kun leser planene. Det er derfor uvisst om de klarer å integrere og overføre det leste til en praktisk sammenheng. Det forekommer heller ingen vurdering av dette aspektet i skolene, slik at dette spørsmålet vil gjerne bare bli besvart i en reell krisesituasjon.

### **5.2.3 Taus kunnskap knyttet til ROS-analysen**

Alle de intervjuede lærerne kunne nevne faktorer fra ROS-analysen, uten at de gjerne visste at det nødvendigvis var det de svarte på. Det var kun én av lærerne, Bjørn, som påpekte at kunnskapen de beskrev omhandlet en risiko- og sårbarhetsanalyse. Det vil si at delene, det første leddet i analysen ble tydeliggjort ved at de fokuserte på det andre leddet, helheten som representerer potensielle risikoer i skolen. Lærerne på skole 1 ble gjerne også bevisste på hva de diskuterte da Bjørn fremmet helheten, med andre ord at det dreide seg om å foreta en ROS-analyse.

### **5.2.4 Taus kunnskap knyttet til praktiske ferdigheter**

De tause forventningene til krisehåndtering som ligger eksplisitt på de tre skolene, kommer gjerne til syne i lærernes praktiske ferdigheter ved at de griper inn situasjoner som har potensiell til å utvikle seg til å bli kritiske hendelser. Ledelsen har antakeligvis en tillit til at personalet er innforstått med denne forventningen og at de handler ut fra beredskapsplanene med tanke på kravene til gjennomlesing og kjennskap til innholdet. På skole 1 forteller lærerne at dersom ledelsen ikke er til stede for å organisere dem i krisehåndteringen, så ville en av dem tatt på seg dette ansvaret.

Polanyis (2000) kjente fenomen, taus kunnskap, kommer til uttrykk i dataene som blant annet arbeidskunnskap. Lærerne er selv innforstått med en rekke ansvarsområder som de har, uten at de formelt er pålagt dem. Det er en underliggende forventning om at de skal gripe inn i situasjoner som kan utvikle seg til å bli kritiske situasjoner. Hvordan lærerne gjør dette, blir muligens en taus kunnskap dersom de handler uten nødvendigvis klare å redegjøre for det. Dette er koblet til ferdighetskunnskaper som er knyttet til spesielle situasjoner. Det vil si at man handler på en måte som man ikke helt klarer å forklare fordi handlingene er kroppslig forankret og ikke eksplisitte. Handlemåtene kan ha blitt utviklet gjennom erfaringer. Kunnskapen kan ha kommet dit via en oppmerksomhet, funksjoner i øvelser og forkroppsliggjorte ferdigheter/kunnskaper. Dette kan det virke som flere av lærerne har ut fra hvordan de forteller at de alltid griper inn i situasjoner som kan utvikle seg til å bli kriser.

## 5.3 Praktiske ferdigheter

### 5.3.1 Praktiske ferdigheter knyttet til beredskapsplanene

Innledningsvis stilte jeg et forskningsspørsmål, på skolenivå, som faller under praktiske ferdigheter: *Hvor mye arbeider grunnskolene med beredskapsplanene sine, innforstått med opplæring, øving og revidering?* På skole 1 blir det ikke oppgitt en tidsfrist på når de skal ha lest beredskapsplanene. Det er derfor vanskelig å si noe om hvor mye de arbeider med dem. På skole 2 skal alle, med unntak av vikarene, ha lest beredskapsplanen i starten av hvert skoleår og signert på at de kjenner innholdet. Åge på skole 3 forteller at de ikke er flinke nok til å revidere planene eller å jobbe med dem. De blir kun tatt frem når noe inntreffer. For å besvare spørsmålet arbeider skolene i liten grad med beredskapsplanene sine. Opplæringen er teoretisk og selvstendig, med unntak av førstehjelpskurs og brannøvelser, og planene revideres sjeldent. Ut fra lærernes beskrivelser virker det ikke som det er etablert noen gode rutiner for hvordan skolene skal jobbe med forberedende beredskapsarbeid eller videreformidle planene og kulturen for å handle i krisesituasjoner til nyansatte og vikarer.

Beredskapsplaner i skolen er rimelig ferske med tanke på at de kom for rundt 25 år siden. I kommunene kommer det frem at to av tre av dem har utarbeidet en overordnet beredskapsplan, mens én av tolv ikke har en i det hele tatt, i følge Det norske direktorat for samfunnssikkerhet og beredskap sin undersøkelse fra 2012. Dersom kommunene ikke har beredskapsplaner, kan det være krevende for skolene å utarbeide sine. Det er heller ikke noen overordnede nasjonale retningslinjer på nøyaktig hva skolenes beredskapsplaner skal inneholde eller hvordan de skal integreres hos de ansatte. Det hadde vært tidsbesparende og en kvalitetssikring for staten dersom det var lagd en standardplan som skolene kunne følge og tilpasset til sitt eget lokalmiljø. Da sikrer man også at skolene ikke prioriterer bort dette arbeidet slik enkelte skoler gjør i dag. Grunnen til at det ikke eksisterer en nasjonal plan på dette feltet kan muligens være fordi den hadde blitt for generell, at det må endringer til i lovverket og at det krever at noen setter i gang tiltak. Det flere psykologer, som Dyregrov, som fremmer forslag til hva en beredskapsplan bør inneholde. Det blir for omfattende og tidskrevende om hver skole skal lese mange bøker om emnet for å skrive en god nok plan. Utdanningsdirektoratet (2013) har utformet en veileder for dette arbeidet. For noen skoler kan det muligens var godt nok, men ikke nødvendigvis for alle. Hensikten med beredskapsplanene er at de skal være integrert hos de ansatte slik at planene er brukbare i krisesituasjoner. Om det de har lest klares å oversettes til en praktisk krisesituasjon er usikkert siden de ikke øver.

Av overordnede planer kan man sammenligne veilederen, «Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013), med Kunnskapsløftet fra 2006 fordi begge er en overordnet plan som kan brukes til å utarbeide lokale læreplaner og egne beredskapsplaner. Forskjellen på dem er at alle skoler skal følge Kunnskapsløftet, mens veilederen er kun et nasjonalt tilbud til retningslinjer, forebyggende tiltak, støtte og økt kunnskap. Skolene er selv ansvarlige for å utføre en egen helhetlig ROS-analyse for sin virksomhet, men de kan anvende overordnede analyser innenfor undervisningssektorens kriseplaner i kommunen.

### **5.3.2 Praktiske ferdigheter knyttet til opplæring og kompetanse i krisehåndtering**

Forskningsspørsmålet på individnivå er: «*Hvilke krav til kompetanse innenfor krisehåndtering stiller skoleledelsen til lærerne?*» De kravene ledelsen stiller til sine ansatte på skole 1 er at alle må lese beredskapsplanene, komme med en tilbakemelding og at alle har en plikt til å gripe inn i situasjoner som kan utvikle seg til krisesituasjoner. På skole 2 stiller ledelsen krav til kun de fast ansatte årlig må lese skolens beredskapsplaner. Ledelsen forventer da at lærerne kjenner innholdet. På skole 3 blir det kun nevnt at ledelsen stiller krav til oppmøte på krisemøter. Det blir ikke sagt noe om årlig lesing av planene. De har heller ingen rutiner på å presentere disse til nyansatte. Lærerne er bevisste på at det er hovedsakelig ledelsenes ansvar å drive med krisehåndtering, og bruker dem som sin beredskapsplan. Det er gjerne årsaken til at lærenes kompetanse i krisehåndtering blir vurdert av ledelsen.

Skole 1 har nylig revidert planene sine, mens de andre ikke har oversikt over når deres planer sist ble revidert. Åge fra skole 3 fortalte at de ikke var flinke nok til å revidere sine ettersom det er andre arbeidsoppgaver de må prioritere først. Det med prioritering snakket også lærerne på skole 1 om. De fremmet at de ikke fokuserer så mye på planene.

Skants (2014) understreker hvor viktig det er at planene øves og trenes på. Ved trening får man ferdigheter i å håndtere ulike situasjoner, mens ved en øvelse så øver man på det man har trent på. Lærerne forteller at ikke øver på noen spesielle situasjoner, kun brannøvelse og førstehjelp. Forberedende arbeidet vil medføre mer erfaring, refleksjon og redusere vegring. På skole 1 hadde de et møte om at flere i personalet vegrer seg for å gå inn i ubehagelige situasjoner. Dersom de hadde hatt en mer praktisk innføring i beredskapsplanene, ville muligens vegringen forsvunnet og personalet kunne blitt tryggere på sin egen håndtering.

Ingen av skolene hadde gjennomført en praktisk øving av planene sine. Det kan tyde på at skolene heller ikke vet om planene er knyttet opp mot virkeligheten. I følge nærhetsprinsippet, ønsker man å håndtere krisen på et lavest mulig nivå, så ved en god innføring og øvelser av planene vil man enklere oppdage og håndtere krisene etter nærhetsprinsippet. Som det ble nevnt i kapittel 2.2, er det stor sannsynlighet for at den oppståtte krisen kan vike fra planene, slik at Gangdal og Angeltveit (2014) oppfordrer heller til å jobbe med å være problemløsningsorienterte og drøfte hva som er gode beslutninger i kritiske situasjoner.

Hvorfor lærerne ikke er mer kritiske til den opplæringen de får i å håndtere krise, kan man stille seg undrende til. De er til daglig i relasjon med elevene og krisene kan plutselig og uventet inntreffe slik at de selv umiddelbart må handle. Flere av lærerne forteller at ledelsen fungerer som deres beredskapsplan. De forventer da at ledelsen enten skal overta situasjonen eller at de skal instruere dem i håndteringen. Flere av lærerne fraskriver seg også ansvaret for å håndtere kriser ved å si at det kun er ledelsens ansvar. Det kan virke som lærerne i enkelte tilfeller blir betraktet som en ressurs i håndteringsarbeidet, men at de mest blir inkludert i skolens videre håndtering.

Grunnen til at skolene bør legg til rette for trening og øving av beredskapsplanene, er for å undersøke om den faktisk fungerer i virkeligheten, og fordi det gjerne ikke er tid til å sette seg inn i dem når krisen først har inntruffet og bør man handle på en god og tilstrekkelig måte ut i fra forhåndsbestemte roller og oppgaver. Bråten (2013) tydeliggjør viktigheten av at personalet, både på ledelse-, gruppe- og individnivå må være i stand til å håndtere situasjonen. En annen fordel med å øve på beredskapsplanene er at man muligens klarer å utløse reaksjoner i hjernen som gjør at håndteringen blir mer realistisk. Ved å bli bevisst på disse reaksjonene, vil man enklere håndtere eget stress og dermed være lettere å samarbeide med. Gangdal og Angeltveit (2014) sier at sjansene for å håndtere en situasjon på en god måte øker etter hvor forberedt man er. Hva skolene faktisk besitter av praktiske ferdigheter innenfor krisehåndtering er taus kunnskap og må kartlegges i oppståtte situasjoner for å kunne si noe konkret om det.

## 6.0 Avsluttende kommentarer

En kan spørre seg om hvorfor må vi erfare store tragedier som drapet på Christoffer Kihle Gjerstad, Odin Olsen Andersgårds selvmord og massedrapene på Utøya, for at kriseforberedende arbeid og beredskapsplanene skal bli prioritert? Selv ikke de fremste innenfor sikkerhet og beredskap i Norge var forberedt på 22.juli 2011. Det betyr ikke at man ikke kan løfte blikket å se på det psykososiale miljøet i skolen og være bevisst på hvilke situasjoner skolen kan bli rammet av. Skolen må være forberedt på individ-, gruppe- og ledelsesnivå selv om det er ledelsen som har hovedansvaret i krisesituasjonene.

*«Hvilken oppfatning har grunnskolelærere av å håndtere kriser, og hvilken funksjon har beredskapsplanene i krisehåndteringen?».*

Ut fra lærernes beskrivelser av å håndtere kriser, virker de positive til å håndtere dem etter hvert som de inntreffer. De har innsikt i hvilke situasjoner som kan forekomme, sannsynligheten av dem og mulige konsekvenser de kan ha. I oppståtte krisesituasjoner håndterer skolen krisene sammen i fellesskap. Ledelsen håndterer gjerne den akutte krisen, mens lærerne blir inkludert i den videre håndteringen. Lærerne sier at ledelsen fungerer som deres beredskapsplan, med mindre det er en akutt situasjon. Da ville de handlet umiddelbart. På de tre skolene har lærerne en holdning om å gripe inn i kritiske situasjoner for å forebygge kriser. Likevel har ikke skolene en proaktiv holdning til å håndtere kriser siden de ikke prioriterer kriseforberedende arbeid, og dette kommer til uttrykk i lærernes oppfatning av å håndtere kriser, der de tar dem når de inntreffer. Holdning kan også komme av at det ikke stilles noen krav til lærernes kompetanse i krisehåndtering. I enkelte tilfeller gis lærerne heller tillit til å håndtere situasjonene på grunn av relasjoner til de rammede.

Beredskapsplanenes funksjon beskrives som et støtteverktøy og en handlingsoppskrift i oppståtte kriser. De tre skolens beredskapsplaner består av en operativ del og en administrativ del. Lærerne får ikke opplæring med trening eller øving i beredskapsplanene, med unntak av brannøvelser og førstehjelpskurs.

Ledelsen på skolene har gitt lærerne tillit til å bidra i utarbeidelsen av noen av beredskapsplanene. Lærerne har tillit skolens beredskapsplaner. De beskriver dem som godt utarbeidet og veldig greie, og som er en trygghet dersom noe skulle skje. Planene blir ikke betraktet som en mal, men som et støtteverktøy der skolen håndterer hver situasjon individuelt og med fleksibilitet.

Av forberedende arbeid bør skoleledelsen årlig kurse sine ansatte i førstehjelp, livredning, brannøvelser, eksplosive, utagerende og voldelige barn, førstehjelp ved selvmordsfare, depresjon og spiseforstyrrelser. Det er mye innenfor det psykologiske feltet som inngår i det skjulte i skolen. For at lærerne skal oppdage disse elevene og hjelpe dem, må og bør det mer psykologi i lærerstudiet og videre oppfølging av det på arbeidsplassen. I dagens skole er man ofte er på etterskudd og etterpåklok. De som til daglig arbeider med kriser og beredskapsplaner fremmer viktigheten av å være etterpåklok på forhånd. Det ligger mye i uttrykket og det bør tas alvorlig!

Som et forslag til videre forskning på dette feltet, så hadde det vært interessant å undersøke de ulike leddene mellom staten med departementene, direktoratene, fylkesmannen, kommunene og skolene innenfor sikkerhet og beredskap. Man kunne da sett om det eksisterer tillitskjeder og undersøkt rutinene deres for samarbeid mellom de ulike leddene.

Siden det ikke forekommer noen praktisk opplæring av kriser og beredskapsplaner i grunnskolen i Norge, hadde det vært spennende å drive med aksjonsforskning på dette feltet. I forskerrollen kunne man gått inn i grunnskolene og prøvd å etablere gode rutiner for gi de ansatte en teoretisk og praktisk opplæring i krisehåndtering. Gjennom slike rutiner ville skolene økt sin kollektive kompetanse i krisehåndtering og stå sterkere sammen om en krise inntreffer.



## Litteraturliste

Aarhuus, M. F. (2013). *Skolerådgiverens kompetanse i møte med elever i krise* (Masteroppgave, Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen.

Brann- og eksplosjonsvernloven. Lov 14.juni 2002 nr.20 om vern mot brann, eksplosjon og ulykker med farlig stoff og om brannvesenets redningsoppgaver.

Bråten, O. A. (2013). *Håndbok for krisehåndtering*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske forlag.

Byrkjedal, M. (2014). *Dobling av akuttvedtak i barnevernet*. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/foreldre-og-barn/dobling-av-akuttvedtak-i-barnevernet/a/23255529/> [nedlastet 06.10.14].

Det norske direktorat for samfunnssikkerhet og beredskap (2012). *Kommuneundersøkelsen 2012. Status for samfunnssikkerhets- og beredskapsarbeidet i kommunene*. Hentet fra: <http://www.dsbinform.no/DSBno/2012/Rapport/Kommuneundersokelsen2012/> [nedlastet 08.05.14].

Det store norske leksikon (2014). *Terrorangrepene i Norge 2011*. Hentet fra: [https://snl.no/Terrorangrepene\\_i\\_Norge\\_2011](https://snl.no/Terrorangrepene_i_Norge_2011) [nedlastet 26.02.15].

Dyregrov, A. (2008). *Beredskapsplan for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, J. (2011). *Krise- og beredskapsledelse. Teamtrening*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gangdal, J. og Angeltveit, G. (2014). *Krise*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Garfjeld, M, Ceron, V. P og Stav, T. U (2014). *Mobbeprogrammene har liten effekt*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/nordnytt/-mobbeprogrammene-har-lite-effekt-1.11914171> [nedlastet 06.09.14].

Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S. Norsk utgave.

Gjøsund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere*. Notodden: Cappelen Damm AS.

Gording, B. (2012). «Med hjertet i halsen»: *Hvordan forstår lærere barn som er traumatisert?* (Masteroppgave, Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.

Grimen, H. (2009). *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, R. M (2014). *Advarer mot livsfarlig kvelelek*. Hentet fra: <http://www.tb.no/nyheter/advarer-mot-livsfarlig-kvelelek-1.8284238> [nedlastet 06.09.14].

Haram, I. og Dvergedal, P. (2012) *Seks av ti barn sier de har opplevd nettmobbing*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/seks-av-ti-barn-opplever-netthets-1.8296935> [nedlastet 06.09.14]

Huberman, M. A og Miles, M. B (2014). *Qualitative data analysis*. Arizona State University: SAGE Publications data.

Høydal, H.F., (2012). *Ingen felles plan mot skoleskyting*. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/terrorisme/ingen-felles-plan-mot-skoleskyting/a/10047613/> [nedlastet 03.09.14].

Jacobsen, D. I (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jahr, K. (2013). *Når det uventede inntreffer. Om å møte kriser i skolen* (Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark). Sted: Hedmark.

Justis- og beredskapsdepartementet (2011-2012). St.meld.nr.29. *4.1 Prinsipper for samfunnssikkerhet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-29-20112012/id685578/?docId=STM201120120029000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=4> [15.05.15].

Kvale. S. & Brinkmann. S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Styringsdokument for arbeid med samfunnssikkerhet og beredskap i kunnskapssektoren*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/a02ef055c1b54aa5b013f05c36f5385c/styringsdokument\\_arbeid\\_med\\_sikkerhet\\_beredskap.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a02ef055c1b54aa5b013f05c36f5385c/styringsdokument_arbeid_med_sikkerhet_beredskap.pdf) [nedlastet 02.03.15].

Kunnskapssenteret (u.å). *Fokusgruppeintervju*. Hentet fra: [http://www.ogbedreskaldetbli.no/metoder\\_verktoy/Verktoykasse/Planlegge/Fokusgruppeintervju/1227](http://www.ogbedreskaldetbli.no/metoder_verktoy/Verktoykasse/Planlegge/Fokusgruppeintervju/1227) [nedlastet 05.07.14].

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Otta: Cappelen akademiske forlag.

Mehren, N., Greiner, R. og Myreng, K.E, (2009). *Gutt (9) skjøt med hage i skolegården*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/troms/9-aring-skjot-med-hage-pa-skolen-1.6585276> [nedlastet 04.10.14]

Mikkelsen, M. og Åsebø, S. (2014). *17 000 elever blir mobbet. Odin var en av dem*. Hentet fra: <http://www.vg.no/spesial/2014/odin/> [nedlastet 08.11.14].

Mikkelsen, M. og Åsebø, S. (2014). *Forskere om selvmord blant barn: -Meget sjeldent*. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/forsker-om-selvord-blant-barn-meget-sjeldent/a/23330512/> [nedlastet 26.02.15]

NOU, 2003: 16. (2003). 6.4. *Lærerens rolle og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf> [nedlastet 01.10.14].

Opplæringsloven. Lov 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11) [nedlastet 01.04.15].

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Norsk utgave. Norge: Valdres trykkeri.

Raundalen, M. og Schultz, J.H. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Redd barna (1993). *Barnekonvensjonen – rettigheter for barn i Norge*. Oslo: Tano.
- Sivilbeskyttelsesloven. Lov 25.juni 2010 nr.45 om kommunal beredskapsplikt, sivile beskyttelsestiltak og Sivilforsvaret
- Skants, P. (2014). *OMSORG I KRISER – håndbok i psykososialt støttearbeid*. 2. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skirbekk, H. og Grimen, H. (2012). *Tillit i Norge*. Spesialtrykkeriet Viborg: Forlaget Res Publica.
- Third Seconds Convention Group* (2014). *Christoffer-saken: - En dominoeffekt av akuttvedtak i barnevernet!* Hentet fra: <http://thirdseconds.org/christoffer-saken-en-dominoeffekt-av-akuttvedtak-i-barnevernet/> [nedlastet 26.02.15].
- Utdanningsforbundet (2006). *En veiledning for håndtering av vold, trakassering og trusler i bergensskoler*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Hordaland/Bergen/Lonn%20og%20arbeidsvilkkaar/Lokale%20forhold/H%C3%A5ndtering%20av%20vold%20og%20trusler%20i%20Bergensskolen.pdf> [nedlastet 25.05.14].
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Veiledere for krisehåndtering i skolen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Veiledere-for-beredskap-og-krisehandtering-i-skolen/> [nedlastet 24.05.14].
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Sanksjoner og enkeltvedtak etter kapittel 9a*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Sanksjoner-og-enkeltvedtak-etter-opplaringsloven--9a/> [nedlastet 13.04.15]
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Alvorlige hendelser i barnehager og utdanningsinstitusjoner – veiledning i beredskapsplanlegging*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/kriseberedskap/> [nedlastet 03.09.14]
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Elevundersøkelsen 2014 – analyse om mobbing, krenkelse og arbeidsro*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2014--mobbing-krenkelser-og-arbeidsro-/> [nedlastet 08.03.15].
- Voster, H. V. (2013). *Våg å tenke det verste!* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger).
- Østvold, K, Klausen, D. H og Garfjeld, M. (2014). *Mathias (13) ble sviktet av alle – taxisjåføren ble redningen*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/nordnytt/kun-drosjesjaforen-hjalp-mobbeoffer-1.11899363> [nedlastet 06.09.14].
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

# Vedlegg 1

## Informasjonsskriv

Hei. Mitt navn er Emilie Sissener og jeg er utdannet grunnskolelærer fra 1-7.trinn ved Lærerhøgskolen i Bergen, men har gått videre på deres masterstudie; undervisningsvitenskap med valgfaget pedagogikk.

Med erfaring fra praksis gjennom studieårene og vikartimer, har jeg blitt veldig nysgjerrig og interessert i krisehåndtering og beredskapsplanen i skolen. I den forbindelse stiller jeg meg undrende til hva som blir gjort *før* en eventuell kritisk hendelse og ønsker derfor å ha et fokusgruppeintervju med lærere fra 1-7. trinn om disse temaene. Dette er for øvrig det eneste kriteriet jeg har for deltakerne. Jeg trenger da 4-6 personer til dette prosjektet. Jeg kommer ikke til å gå inn på sensitiv personalia hverken på intervjupersonene, elever eller skolen, slik at informasjonen som blir delt holdes anonymt og er derfor heller ikke meldepliktig til NSD. Spørsmålene som stilles under intervjuet vil gå på intervjupersonenes tanker, følelser og oppfatninger av krise, krisehåndtering og beredskapsplanene i skolen. Selve intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker (mobilen med passord), transkribert og slettet etter transkriberingen. Fokusgruppen vil få tilgang til transkriberingen for godkjenning og det ferdige produktet ved innleveringen. Intervjuet tar ca.45 minutter til 1 time.

Jeg setter stor pris på om du spør lærerne, og gir dem mailadressen og telefonnummeret mitt: [Emilie7sissener@hotmail.com](mailto:Emilie7sissener@hotmail.com) eller på mobil: 46 79 74 54. Dersom noen ønsker å være med kan de gjerne snakke litt sammen med kollegaene sine og kontakte meg direkte. Det er bare å sende dette skrive videre til dem.

På forhånd takk.

Mvh Emilie Sissener