



# Høgskulen på Vestlandet

## MARA590 - Masteroppgave

MARA590-O-2023-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	24-04-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MARA590 1 O 2023 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	231
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	23370
----------------------	-------

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

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	3
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Den rosa elefanten

En undersøkelse av lederes relasjonelle ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen.

## The pink elephant

A study of leaders' relational care of teachers exposed to violence and threats of violence in school.

## Cathrine Brænne

Kandidatnummer: 231

Familieterapi og relasjonelt arbeid

Institutt for velferd og deltaking

Veileder: Jacob Cilius Vinsten Christiansen

15.05.23

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

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om på hvilke måter skoleledere relasjonelt kan ivareta lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Forskning viser at læreres liv og helse kan bli alvorlig påvirket etter å ha vært utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Samtidig er det indikasjoner på at lærere opplever å ikke bli godt nok ivaretatt av skoleledelsen, etter å ha vært utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen.

Undersøkelsen er gjennomført med semistrukturerte intervjuer av ledere i grunnskolen, og analysert gjennom Braun & Clarke sin tematiske analyse (2006). Hovedfunnene i analysen er: 1) *Herre i eget hus og alltid alene hjemme*, 2) *Den rosa elefanten*, 3) *En ny og mer moderne tid* og 4) *Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden*.

I diskusjonsdelen drøfter jeg forståelsen av fenomenet vold, og ser nærmere på hvordan ulik punktuering kan være av betydning for hvordan vold kan oppfattes i skolen. De fire funnene drøftes deretter i lys av en sirkulær forståelsesramme, hvor annen ordens kybernetikk, Watzlawicks aksiomer, punktuering og dobbeltbindinger løftes fram som sentrale mønstre som kan oppstå i kommunikasjonsprosesser, relevante for den relasjonelle ivaretagelsen av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen.

## Abstract

In this thesis I investigate the topic of relational care for teachers who are exposed to violence and threats of violence in school settings. Previous research indicates that exposure to violence negatively affects the health and well-being of teachers, and that school management often fails to provide adequate support in such situations.

For this study, semi-structured interviews were conducted with primary school leaders, and the data were analyzed using Braun and Clarke's reflexive thematic analysis (2006). The main findings of the study are presented, which include themes such as: 1) King of the castle, but home alone, 2) The pink elephant, 3) A new and more modern era, and 4) You fail, if you don't succeed at relational care.

In the discussion section, I reflect on the different perspectives on violence in school settings and the importance of punctuation in the way that such incidents are perceived. My four main findings are then discussed in the light of a circular framework of understanding and I highlight the value of second-order cybernetics, Watzlawick's axioms, punctuation and double bind as central patterns that arise in communication processes, relevant to the relational safeguarding of teachers that have been exposed to violence and threats of violence in school.

## Forord

Etter mange år i arbeidslivet er det et privilegium å få anledning til faglig og personlig utvikling gjennom et masterstudie i familieterapi og relasjonelt arbeid. Jeg vil for alltid huske Bergen, gode forelesninger ved HVL, dypdykk i faglitteratur og diskusjoner med engasjerte medstudenter.

Å skrive en masteroppgave har vært en prosess med mye refleksjon og økt innsikt. Prosessen har vært preget av oppturer med fornyet motivasjon og inspirasjon, men også nedturer hvor viljestyrke og selvdisiplin har vært avgjørende for å komme videre. Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten engasjement, delaktighet og velvilje fra andre. I den forbindelse er det mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst informantene i denne undersøkelsen, som har tatt seg tid til å delta i intervju i en ellers så travel hverdag. Uten dem, ingen oppgave!

Jacob Cilius Vinsten Christensen har vært min veileder i arbeidet med denne masteroppgaven. En stor takk for alle konstruktive tilbakemeldinger, tålmodige svar på spørsmål og en stoisk tro på at prosjektet kommer i havn.

En spesiell takk går til min studiegruppe, Gry, Parisa og Solfrid. Uten dere, og deres livlige, oppmuntrende, og av og til paniske meldinger på messenger og snap, hadde ikke dette vært like gøy.

Jeg vil også takke mine nærmeste medarbeidere i Trondheim, som gjerne tar en diskusjon, alltid stiller kloke spørsmål - og som aldri nøyer seg med enkle svar. Uten dere hadde jeg aldri vært der jeg er i dag.

Og sist, men ikke minst min familie, som hele tiden har støttet meg, men også minnet meg på at det er mye mer å bruke tiden på enn masterskriving. Alltid med en ukuelig tro på at innsats gir gode resultater, og gode resultater gir muligheter.

Trondheim, mai 2023

Cathrine Brønne

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Problemstilling.....	10
1.2 Avgrensning av problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaringer.....	11
1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
<b>2 Teori og relevant forskning</b> .....	<b>12</b>
2.1 Relevant forskning.....	12
2.1.1 Forskning på vold og trusler om vold i skolen.....	13
2.1.2 Politiske føringer.....	14
2.2 Relevant teori.....	15
2.2.1 Kommunikasjon.....	16
2.2.2 Watzlawicks aksiomer.....	17
2.2.3 Sirkulære årsaksforklaringer og punktuering.....	18
2.2.4 Dobbelbindinger.....	19
2.2.5 Annen ordens kybernetikk.....	20
2.2.6 Vold som fenomen.....	20
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	23
3.1.1 Kvalitativ metode.....	25
3.1.2 Semistrukturerte intervjuer.....	26
3.1.3 Utvikling av intervjuguide.....	26
3.1.4 Utvalg og rekruttering.....	27
3.1.5 Presentasjon av informantene.....	28
3.1.6 Gjennomføring av intervjuene.....	29

3.1.7	Transkribering av intervjuene.....	30
3.1.8	Min forforståelse.....	31
3.2	Analyse.....	32
3.2.1	Refleksiv tematisk analyse.....	32
3.2.2	Stegene i analysen.....	33
3.2.3	Eksempel på kode-prosessen.....	35
3.3	Forskningsetikk - etiske refleksjoner og vurderinger.....	36
3.4	Validitet og reliabilitet.....	38
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn.....</b>	<b>40</b>
4.1	Herre i eget hus og alltid alene hjemme.....	41
4.1.1	Støtte fra overordnet ledelse.....	41
4.1.2	Mulige handlingsrom.....	43
4.1.3	Oppsummering av “Herre i eget hus, og alltid alene hjemme”.....	45
4.2	Den rosa elefanten.....	46
4.2.1	Profesjonell kompetanse og klokskap.....	46
4.2.2	Oppsummering av “Den rosa elefanten”.....	49
4.3	En ny og mer moderne tid.....	49
4.3.1	En skole i endring.....	50
4.3.2	Bredere jobbing med barn.....	53
4.3.3	Oppsummering av en ny og mer moderne tid.....	55
4.4	Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden.....	55
4.4.1	Å bli hørt.....	56
4.4.2	Å bli tatt på alvor.....	56
4.4.3	Hva skjer?.....	57
4.4.4	Hvordan påvirker dette deg?.....	57
4.4.5	Trøste og bære.....	58
4.4.6	Du er ikke alene.....	58
4.4.7	Oppsummering.....	59
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>60</b>



5.1 Sirkulære årsaksforklaringer og punktuering av voldshendelser.....	60
5.2 Herre i eget hus og alltid alene hjemme.....	62
5.3 Den rosa elefanten.....	65
5.4 En ny og mer moderne tid.....	67
5.5 Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden.....	70
5.6 Oppsummering.....	73
<b>6 Avsluttende del.....</b>	<b>75</b>
6.1 Implikasjoner for forskning.....	75
6.2 Implikasjoner for praksis.....	76
6.3 Svakheter ved studien.....	77
6.4 Avsluttende kommentar.....	78
<b>Referanseliste.....</b>	<b>81</b>

## Figurer og tabeller

Figur 1	Undergrupper av vold	21
Tabell 1	Oversikt over informanter	29
Tabell 2	Eksempel på kodeprosessen	35
Tabell 3	Presentasjon av hovedfunn og delfunn	40

## Vedlegg

Vedlegg 1	Vurdering av behandling av personopplysninger, NSD	86
Vedlegg 2	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	88
Vedlegg 3	Intervjuguide	90
Vedlegg 4	Utdrag fra transkripsjon	94

# 1 Innledning

Jeg har lenge vært opptatt av hvordan møter mellom mennesker kan forandre oss. I mitt arbeid har jeg vært så heldig og sett effekten av godt lederskap og medarbeiderskap. Jeg har erfart hvordan mennesker systemisk kan virke inn på hverandre, på en måte som skaper velfungerende beskyttelsesfaktorer i arbeidslivet. Men, jeg har også sett effekten av det motsatte, når lederskap og medarbeiderskap ikke fungerer, og hvor stor betydning dette kan få, både for enkeltpersoner og for organisasjoner som helhet. Dette har vært min største motivasjon for å søke mer kunnskap om ledelse og ikke minst ivaretagelse av medarbeidere.

Som leder er jeg opptatt av å tenke systemisk, hvor mennesker må sees i samspill med omgivelsene. Systemisk ledelse handler for meg om å skifte fokus, utvide perspektivet og se på medarbeidere som et system, ikke bare en gruppe enkeltindivider. For å finne alternative løsninger, må alle gruppens medlemmer behandles som informasjonsbærere og som fortolkere av sannheten. Systemiske prosesser påvirker kommunikasjon, holdninger og handlinger, og viser til en helhetlig forståelse der fenomener i verden henger sammen og gjensidig påvirkes av hverandre. Handlinger til enkeltpersoner påvirker alle i organisasjonen.

Vold og trusler om vold, alvorlige konflikter og høye emosjonelle krav er noen av de største utfordringene vi har i skolen i dag. Å utsettes for vold og trusler over tid, er en stor påkjenning. At arbeidsgiver ivaretar de som utsettes for vold og trusler om vold, er helt essensielt. Effektiv ivaretagelse krever at ivaretagelsen er satt i system, ikke bare nederst, der jobben utføres, men hele veien opp til toppledelsen, der overordnede avgjørelser tas og budsjetter legges (Haavik & Toven, 2020).

Det har i de senere år vært mye i media om lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. I tillegg er det flere nyere kartleggingsundersøkelser som indikerer at lærernes arbeidssituasjon forverres (Eidset, 2018; Tynes et al., 2018; Utdanningsforbundet Rogaland, 2018, s. 33; Wærø, Dahl & Kilskar, 2019; Arbeidstilsynet, 2019). Summen av disse undersøkelsene antyder at manglende oppfølging fra ledelsen kan knyttes til skolens økonomi, motstridende lovverk

(opplæringslov og arbeidsmiljølov), samt manglende kompetanse og manglende støtte fra overordnet ledelse. Det er forsket lite på hvordan skoleledere opplever dette. Hvilke prioriteringer foretar ledere i slike situasjoner? Hvilke muligheter opplever ledere at de har og hvordan benytter de handlingsrommet? Hva kan være nødvendig å fokusere på framover for å sikre god og riktig oppfølging i slike situasjoner, og hva trengs av ressurser og/eller kompetanse? Ivaretas lederne godt nok av sine ledere i slike situasjoner, eller blir man stående alene med ansvaret?

Dette er relevante spørsmål det er aktuelt å se nærmere på, for å utforske hvordan menneskers meninger, oppfatninger og intensjoner samspiller med effektene av normer, regler og lovverk knyttet til skolen som organisasjon. Vår oppmerksomhet og våre preferanser trekkes mot ulike sider av den samme organisasjonen, alt etter hvordan vår egen oppvekst, utdanning og sosialisering har satt spor i oss. Dette gjør at vi ser virksomheten ulikt og handler ulikt. En velfungerende organisasjon og god profesjonsutøvelse forutsetter både prosedyrer og skjønn, standarder og personlig etikk, struktur og improvisasjon, samt fakta og følelser. For å forstå samspillet bør vi gjøre det vi kan for å søke et samsyn, det vil si en tøynd forståelse av hvordan en arbeidsorganisasjon fungerer. Dette kan hjelpe oss til å lese konteksten bedre og gjøre gode praktiske og moralske vurderinger, før vi tar beslutninger og utøver skjønn (Irgens, 2021, s. 315).

Denne undersøkelsen har et sterkt faglig fokus på kommunikasjonsteori og hvordan slik teori kan benyttes for å forstå underliggende mekanismer, strukturer og sammenhenger i skolen, som igjen påvirker menneskene i organisasjonen og deres handlinger. Målet med denne undersøkelsen er å påpeke mekanismer som ligger til grunn for hvordan virkeligheten oppfattes av menneskene i organisasjonen, hvilke strukturer som kan være relevante i en slik sammenheng og hva som kan føre til endring.

Alltid med en ukuelig tro på at det finnes håp, og at vi alle kan frigjøres fra gamle mønstre, prinsipper og mekanismer.

## 1.1 Problemstilling

Studiens hensikt er å bringe ny kunnskap og inspirasjon om hvordan ledere opplever å relasjonelt kunne ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Ved å utvikle forskningsbasert kunnskap om hva ledere mener de har behov for, for på best mulig måte kunne ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen, kan man få kunnskap om virksomme og effektfulle tiltak, samt hva det kan være nødvendig å forbedre.

Basert på dette er studiens problemstilling:

*På hvilke måter kan ledelsen relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen?*

Følgende forskningsspørsmål belyser problemstillingen:

1. *Hva* anser ledelsen som effektfulle/virksomme relasjonelle tiltak og handlinger, i oppfølgingen av lærere utsatt for vold, og *hva* kan forbedres?
2. *Hva* trenger ledere selv av tid, kompetanse, støtte, lovverk og handlingsrom for å kunne gjøre en god jobb, når det kommer til oppfølging av voldsutsatte lærere?

## 1.2 Avgrensning av problemstilling

Denne undersøkelsen har ikke til hensikt å frembringe sannheter og absolutter.

Jeg har valgt å undersøke ledere sine opplevelser, hvorav kriteriet for leder er å ha personalansvar i skolen. Jeg skiller i denne undersøkelsen ikke mellom rektor og avdelingsledere, da begge har personalansvar og forventes å skulle ivareta medarbeidere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å ikke inkludere stemmer fra lærere og elever, til tross for at de innehar viktige perspektiver når det kommer til vold og trusler om vold i

skolen. Det er ikke mulig, innenfor forskningens ramme å gå i dybden på alle de ulike rollene og samspillet dem imellom. Det ville blitt et helt annet forskningsprosjekt.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Ordet “hen” brukes som kjønnsnøytralt pronomen gjennom hele oppgaven, for å sikre anonymisering. Dette gjelder både informanter, lærere og elever omtalt i oppgaven.

Begrepene vold, trusler og smerteuttrykk vil bli brukt om hverandre i denne oppgaven. Det samme vil begrepene lærer, medarbeider, profesjonsutøver og ansatt.

Begrepet ivaretagelse betyr i denne undersøkelsen å bli trygget og tatt vare på.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Kapittel 1 presenterer oppgavens problemstilling, avgrensninger og begrepsavklaringer.

Kapittel 2 er oppgavens teoridel. Dette kapittelet tar for seg nyere forskning, politiske føringer og relevant teori for undersøkelsen.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel. Her beskrives innhenting og utvelgelse av data, hvordan disse er analysert og hvilke vurderinger som er foretatt med hensyn til validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

Kapittel 4 er oppgavens resultatdel. Her presenteres ulike funn og hvilke resultater som er relevante for problemstillingen.

Kapittel 5 drøfter resultatene i lys av ulike perspektiver, knyttet opp mot relevant teori.

Kapittel 6 avslutter oppgaven ved å oppsummere hovedargumentene og forklarer hvordan problemstillingen er besvart. Den aktualiserer også tittelen på oppgaven. Helt til sist finnes litteraturliste og vedlegg.

## 2 Teori og relevant forskning

Dette kapittelet tydeliggjør konteksten for studien. Jeg vil her gjøre rede for nyere forskning relevant for undersøkelsen, identifisert etter kunnskapsbaserte søk. Jeg vil presentere relevant kommunikasjonsteori og forklare begrep knyttet til vold og ivaretagelse som fenomen, som undersøkelsens funn senere drøftes i lys av. Målet med dette kapittelet er å plassere masteroppgavens aktualitet i fagfeltet og samtiden.

### 2.1 Relevant forskning

Denne delen av kapittelet gjør rede for relevant forskning knyttet til ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Undersøkelsen har et klart ledelsesperspektiv og er ute etter hvilke måter ledelsen relasjonelt kan ivareta lærere utsatt for vold og trusler om vold, hva ledere anser som effektfulle relasjonelle tiltak og hva ledere selv har behov for, i ivaretagelsen av voldsutsatte lærere.

Jeg har i denne undersøkelsen brukt søkebasen Oria. Her har jeg brukt søkeordene vold, lærer, skole, rektor, ledelse og ivaretagelse i ulike kombinasjoner. For å begrense søket og resultatenes aktualitet har jeg fokusert på resultater fra 2016 og fram til dagens dato. Litteratursøket fokuserte i utgangspunktet kun på fagfelleverderte artikler, men for å få en bredere oversikt over tidligere forskning har jeg også sett på artikler som ikke er fagfelleverdert. For å utvide litteratursøket har jeg brukt Google Scholar, Utdanningsforbundet, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet sine søkemotorer. Alle artikler og rapporter jeg har undersøkt, refererer til andre interessante og aktuelle kilder.

Når det gjelder relasjonell ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen finnes det forskning basert på læreres opplevelser, hvor funn fra flere undersøkelser indikerer manglende opplevelse av støtte og ivaretagelse, samt tap av anseelse (Skåland, 2016b; Udnnes, 2020). Jeg har imidlertid ikke lyktes med å finne konkret forskning på hvordan skoleledere opplever mulighetene for relasjonell

ivaretagelse, samt skolelederens behov for støtte, hjelp og bistand i situasjoner hvor de skal ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen.

### **2.1.1 *Forskning på vold og trusler om vold i skolen***

Det har i de senere årene blitt rapportert om økt vold mot lærere i grunnskolen. I likhet med liknende fenomener, antydes det at det er sannsynlig at vold og trusler sterkt underrapporteres. Det kan se ut som om risikoanalyser og handlingsplaner i enkelte organisasjoner kan mangle helt eller delvis (Skåland, 2018). Andre rapporterer at arbeidet ikke prioriteres, før en står midt oppe i det. Flere nyere kartleggingsundersøkelser indikerer at læreres arbeidssituasjon forverres (Eidset, 2018; Tynes et al., 2018; Utdanningsforbundet Rogaland, 2018, s. 33; Wærø, Dahl & Kilskar, 2019).

Børge Skåland (2016), førsteamanuensis ved Oslo Met, har i sin PhD forsket på læreres subjektive opplevelse av vold og trusler om vold fra elever. Samlet finner Skåland at lærere ikke bare mangler støtte, men at de også risikerer tap av anseelse både internt og eksternt, etter alvorlige episoder med vold i skolen (Skåland, 2016). I en fagfelleurdert artikkel fra 2020 understreker Skåland og Kleiveland betydningen av at ledelsen engasjerer seg og gjenoppretter læreres verdighet og myndighet, ved å sette av tid til å snakke med den ansatte, informere kolleger om det som har skjedd og oppmuntre dem til å støtte den voldsutsatte læreren (Skåland & Kleiveland, 2020).

Flere nyere masteroppgaver støtter dette funnet, deriblant Udnes (2020), som beskriver at lærere utsatt for vold må bearbeide dette gjennom møter med empatiske andre, hvor ledere i organisasjonen gis spesiell rolle. Organisasjonens sensitivitet for følelser og lederens klokskap trekkes i denne undersøkelsen fram som avgjørende.

Langtinn & Myrvang (2021) undersøkte i sin masteroppgave hvordan ledelsen ved forskjellige skoler arbeider med ivaretagelse av lærere og deres rett til et godt arbeidsmiljø, samtidig som de ivaretar elevers rett til et trygt og godt skolemiljø. Funn fra denne undersøkelsen fremmer leders tilstedeværelse, tid til samarbeid og refleksjon, arenaer for erfaringsdeling og organisatoriske rammer som faktorer for ivaretagelse.

Grov stiller i sin masteroppgave (2021) spørsmålstegn ved om arbeidsmiljøregelverket er godt nok utformet for å verne arbeidstakere mot vold, trusler og trakasseringer fra barn i skolen.

Sintef gjennomførte i 2019 en spørreundersøkelse blant ansatte i Trondheim og Malvik kommune, hvor de undersøkte forekomst og konsekvenser av vold og trusler mot ansatte i grunnskolen. Prosjektet ble støttet av Regionalt forskningsfond Midt-Norge i samarbeid med Trondheim kommune, Malvik kommune og Utdanningsforbundet (Wærø et al., 2019). Undersøkelsen så blant annet på det forebyggende arbeidet i skolen, hvordan hendelser håndteres og følges opp, inkludert ivaretagelse, samt skolens evne til læring etter slike hendelser. I undersøkelsen oppgir 35 % i Trondheim kommune og 32 % i Malvik kommune at skolen har uklare rutiner for ivaretagelse, mens hele 78,5 % og 72 % oppgir at de er trygge på at de vil bli godt ivare tatt av skoleledelsen. En mindre prosentandel oppgir at de ikke føler seg trygge på at ikke skoleledelsen vil bagatellisere hendelser i ettertid, dersom man blir utsatt for vold og trusler i skolen. Oppsummert indikerer undersøkelsen i Trøndelag at vold og trusler om vold i skolen får store konsekvenser for ansatte, da andelen lærere som har opplevd vold i skolen er høy (Wærø et al., 2019). En svakhet ved undersøkelsen er at den etterspør hva ansatte tror vil skje, og ikke etter faktiske realiteter. En styrke med kartleggingen, er at den inkluderer alle stillingskategoriene miljøarbeider, miljøterapeut, assistent, administrativ stilling og annen stilling, i tillegg til lærere og skoleledelse, da vold fra elever ikke bare er begrenset til lærere, men til alle ansatte i skolen.

### **2.1.2 Politiske føringer**

Norges offentlige utredninger (NOU) har som formål å presentere og drøfte mulige handlingsvalg eller strategier for utvikling og iverksetting av offentlige tiltak, for løsning av samfunnsmessige utfordringer. I januar 2023 la utvalget fram sin delinnstilling "Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag". I delutredningen beskriver utvalget viktige forutsetninger for god skoleledelse. Her trekkes ledelsesfaglig legitimitet, god forståelse av utfordringer som lærere og andre står overfor og prioritering av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen, fram som viktige forutsetninger.



Samlet sett, når det gjelder kjennetegn ved skoleledelse i skoler som lykkes, peker utvalget på at disse skolelederne diskuterer opplæringens kvalitet med lærerne. Skolelederne etablerer også felles forståelse og retning for arbeidet, samtidig som de tenker fleksibelt, bruker varierte lederstrategier og har kontinuerlig oppmerksomhet på skolens resultater, arbeidsmåter og læringsmiljø. Utvalget peker på at disse lederne forstår grunnprinsippene for lærernes profesjonelle læringsfellesskap og tar ansvar for ledelsen av læringsfellesskapene. Å se skolen i en større kontekst, tenke helhetlig om elevenes og lærernes læring, og å forstå betydningen av et godt skolemiljø blir også trukket fram som sentrale kjennetegn (NOU, 2023: 1, s. 161).

Ekspertgruppen for skolebidrag peker på at samordnet innsats og felles forståelse mellom alle aktører ser ut til å være av stor betydning for å lykkes med å løfte skolens bidrag til elevenes læring. Ekspertgruppen trekker også frem mangel på reelt samarbeid, mangel på felles problemforståelse, samt manglende anerkjennelse av verdikonflikter, som mulige barrierer i kvalitetsutviklingsarbeidet (NOU, 2023: 1, s. 154).

Skolelederne er opptatt av at skoleeierne settes i stand til å følge med på, og å følge opp skolene. Enkelte kommuner har store administrasjoner som kan støtte laget rundt rektor, mens andre ikke har det. Skolefaglig kompetanse på skoleeiernivået og nok ansatte i administrasjonen trekkes frem som viktig. Det er en generell tilbakemelding at dagens kvalitetsvurderingssystem i for stor grad har et makroperspektiv som er tilpasset behovene til myndighetene, spesielt på nasjonalt nivå (NOU, 2023: 1).

## **2.2 Relevant teori**

Det norske arbeidslivet er godt regulert og formalisert gjennom ulike avtaler, bestemmelser, lover og forskrifter (Arbeidsmiljøloven, 2005). Likevel er kontrakten mellom leder og medarbeider også regulert av forventninger som aldri skrives ned. Disse forventningene er gjerne relatert til kommunikasjon. Gregory Batesons kommunikasjonsteori står sentralt i min forståelse av kommunikasjon. Han forenkler ikke, men bidrar snarere til et perspektiv på menneskelig erkjennelse som rommer kompleksiteten. Dette kan hjelpe oss med å forstå gruppedynamikk og

kommunikasjon i organisasjoner. Store deler av dette kapitlet er derfor viet kommunikasjonsteori. For å få fram meningsmangfoldet og gi et helhetlig og nyansert perspektiv, presenterer kapitlet også ulike definisjoner av vold som fenomen.

### **2.2.1 Kommunikasjon**

Gregory Batesons kommunikasjonsteori har et generelt perspektiv på kommunikasjon, som kan være nyttig i en kontekst der man møter andre mennesker som en del av jobben. Bateson er opptatt av at all erfaring er subjektiv, men samtidig at relasjon er helt grunnleggende for menneskers oppfatning. Vi forholder oss altså ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre *ideer* om tingene. Dette gjelder både relasjon mellom fenomener og relasjon mellom mennesker. Kommunikasjon foregår alltid på flere nivåer og vi har hver vår versjon av virkeligheten. I relasjoner erfarer vi verden, hverandre og oss selv (Ulleberg, 2004).

Gregory Bateson beskrev ulike mønstre som oppstår i kommunikasjonsprosesser og at vår forståelse av noe, avhenger av hvilken kontekst vi ser det i. Han definerte kontekst som en psykologisk forståelsesramme: “without context there is no communication” (Bateson, 1972, s. 408).

Begrepet “kontekst” benyttes for å understreke hvilken betydning forståelsesrammen har for hvilken mening vi gir situasjoner, erfaringer og fenomener. Bateson forklarer dette med at når vi ser på et fenomen eller erfarer en situasjon, vil vi ofte intuitivt tolke og forsøke å skape sammenheng i det vi observerer. Bateson understreker at det som *ikke* skjer, også kan bli informasjon i en kontekst, der *null* i en kontekst oppleves som meningsbærende, hvor mottakeren av budskapet skaper konteksten (Bateson, 1979, s. 56).

### 2.2.2 Watzlawicks aksiomer

Menneskelig kommunikasjon spiller en stor rolle i vårt liv og samfunn. Watzlawicks aksiomer beskriver fem grunnleggende trekk ved menneskelig kommunikasjon, basert på hvordan vi kommuniserer her og nå, og hvordan vi påvirker hverandre. Watzlawick utviklet teorien om den menneskelige kommunikasjon, med fokus på hvordan vi kommuniserer i nåtiden og hvordan vi påvirker hverandre. Gjennom fem aksiomer tilkjennegis noen karaktertrekk av betydning for kommunikasjon (Watzlawick et. al., 1967):

1. Det er umulig å ikke kommunisere.
2. Budskapets innholds- og relasjonsaspekt.
3. Punktuering av hendelsessekvenser.
4. Digital og analog kommunikasjon.
5. Symmetrisk og komplementær interaksjon.

Det første aksiomet er sitert gjentatte ganger i en rekke litteratur om kommunikasjon. Kommunikasjon er iboende for mennesket og det er umulig å *ikke* kommunisere.

Det andre aksiomet handler om budskapets innholds- og relasjonsaspekt. Innholdsaspektet formidler informasjon og relasjonsaspektet refererer til hvilket type budskap dette er ment å være. Innholdsaspektet handler om hva som sies, mens relasjonsaspektet kan knyttes til hvordan det som sies, sies. Dette kommuniseres ofte utenfor bevisstheten og angår forholdet og reglene mellom de som kommuniserer.

Det tredje aksiomet handler om hvordan pausers varighet og lengde kan få betydning for hvordan et budskap kan og vil oppfattes, både i skriftlig kommunikasjon og i talespråk.

Det fjerde aksiomet presiserer at kommunikasjon kan foregå både analogt og digitalt. Det er ikke bare den verbale kommunikasjonen som er av betydning, men all ikke-verbal kommunikasjon. Det femte aksiomet uttrykker at enhver interaksjon kan

sees på som symmetrisk eller komplementær, avhengig av om de er basert på likheter eller forskjeller (Watzlawick et al., 1967, s. 72-117).

### **2.2.3 Sirkulære årsaksforklaringer og punktuering**

Det kan være lett å forsøke å forstå begivenheter som noe som skjer i rekkefølge, for eksempel ved at noe som skjer først, er årsaken til det som hender etterpå. En slik lineær årsaksforklaring er velkjent. Bateson derimot, mente at sirkulære årsaksforklaringer var mest brukbare som referanserammer, for å forstå samspill mellom mennesker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 67).

I et samspill mellom mennesker vil det være en forbindelse mellom handlingene, men ikke slik at det er et lineært forhold mellom dem. Sammenhengen er der, men ved å se på samspillet mellom mennesker som en sirkulær beskrivelse, gis alle parter en like stor del av ansvaret for samspillet. Når vi selv blir en del av samspillet, kan egenskaper ved individet framstå i et nytt lys. Om vi for eksempel uttaler at andre er uansvarlige, så er ikke dette en egenskap knyttet til det enkelte individ, men noe individet viser i en bestemt relasjon. (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 68).

Vi har ikke en direkte tilgang til virkeligheten, det eneste vi har er vår forståelse, vår persepsjon og våre ideer om virkeligheten. Det vil si at all vår erfaring er subjektiv og all vår persepsjon er tolkning. Dette betyr at hvert menneske har sin egen subjektive virkelighet, som man er alene om, og som på sett og vis fører til at vi aldri helt kan forstå et annet menneske (Ulleberg, 2004, s. 20).

Punktuering innebærer at samspill kan forstås på ulike måter, og at ved å punktuere annerledes, kan man få en annen forståelse av samspillet. I faglige sammenhenger kan uenigheter oppstå på grunn av ulik punktuering. Dette kan være opphavet til både diskusjoner og maktkamper i en organisasjon. Ved å tenke sirkulært og lete etter en forståelse som kan gi nye handlingsalternativer, åpner man opp for kreative løsninger når samspill låser seg, og spørsmålet om den egentlige årsaken blir uinteressant. (Ulleberg, 2004, s. 33).

## 2.2.4 Dobbeltbindinger

All atferd er en form for kommunikasjon i seg selv. Bateson illustrerer dette ved å forklare spesielle former for mellommenneskelig samspill kalt dobbeltbindinger.

Det er vanlig å måtte forholde seg til blandede eller doble budskap, også på arbeidsplassen. Dobbeltbindinger er særtilfeller av doble budskap (Hennestad & Revang, 2017, s. 193). Bateson forklarer dobbeltbindinger som spesielle tilfeller av mellommenneskelig samspill hvor en person involvert i en relasjon, opplever seg fanget i en situasjon hvor den andre uttrykker doble budskap. Personen er da ute av stand til å ta opp opplevelsen av dobbelthet, med den det gjelder. Ut ifra dette er det grunn til å se på forekomsten av dobbeltbindinger i organisasjoner, hvordan slike dobbeltbindinger kan utvikle seg og hva det vil innebære (Hennestad og Revang, 2017, s. 193).

Det at man ikke kan ta opp at doble budskap eksisterer, både karakteriserer og skaper nye dobbeltbindinger. Konsekvensene rammer også lederen og ledelsen. I en organisasjon hvor det eksisterer doble bindinger, kan man få unnvikende medarbeidere som "sitter på gjerdet". Medarbeiderne finner ikke ut hvilket budskap som gjelder, noe som igjen er nødvendig for å kunne velge handlingsalternativ. Må et valg tas, vil medarbeiderne velge det som oppfattes som minst risikofyllt, eller velge å gjøre som før. Noe som igjen medfører at organisasjonsprosesser ikke kommer inn på nye spor, selv om dette er både nødvendig og ønsket av ledelsen. Ledere som er "dobbeltbundet" kan passivt motarbeide endringer i rolle, bli ubesluttomme og unnvikende, eller spille politisk. Dette kan utvikle seg til mønstre i en organisasjon, hvor dobbeltbindinger blir en *systemisk* side ved virksomheten. Når dette skjer, vil endringsforsøk tendere til å forsterke denne siden, heller enn å føre til organisatorisk læring. Kjernen til utvikling av dobbeltbindinger som system handler om forholdet leder - underordnet (Hennestad og Revang, 2017, s. 194).

Ifølge Bateson er det bare to måter å unngå dobbeltbindinger på. Den ene måten handler om å fjerne seg fra situasjonen. Dette er likevel ikke en fullgod løsning, da det ikke alltid er mulig for verken barn, unge eller voksne, å fjerne seg fra foreldre, familie, venner, omsorgspersoner eller et arbeidsmiljø. Dermed kan man bli presset

og stresset i slike situasjoner. Den andre måten å komme unna dobbeltbindinger på er ved å avdekke dem, snakke om dem og metakommunisere om dem. På denne måten kan man samtale om den konfliktfylte kommunikasjonen. Dette kan igjen bidra til å styrke og endre relasjonen (Jensen, 2009, s. 161).

Sannsynligheten for at dette skal utvikle seg til noe systemisk er større om organisasjonen ikke har en god kultur for kritikk og dialog. For å bryte bindingene handler det om å skape eller gjenskape et miljø hvor en kan påpeke doble budskap og ta doble budskap opp til diskusjon. Dobbeltbindinger utgjør en særegen form for motkraft mot endring og det er ikke mulig å jobbe med organisasjonsendringer om man ikke kjenner til premissene som styrer medarbeidernes atferd. Endring vil alltid være motstrøms og en forutsetning er at det finnes et rasjonale for å skulle endre seg. Det blir da viktig å bryte bindingene for å kunne finne veien (Hennestad og Revang, 2017, 200).

### **2.2.5 *Annen ordens kybernetikk***

Heinz von Foerster hevdet at det ikke er mulig å stille seg utenfor et system, eller ta på seg rollen som reparatør når mennesker har problemer, fordi alle er aktører i et samspill. Det betyr for eksempel at en skoleleder aldri kan innta et nøytralt og objektivt ståsted, utenfor den voldshandlingen i skolen som studeres, fordi alle i organisasjonen er deltakere. Dette perspektivet tar på alvor at alle har sitt eget faglige, personlige og kulturelle utgangspunkt for sin virksomhet. Disse referanserammene er ikke sannere eller mer gyldige enn andres bilder av virkeligheten, kun andre versjoner. Vi skaper vår versjon av virkeligheten i møte med våre egne erfaringer. Disse bildene får vi gjennom våre erfaringer og gjennom å dele erfaringene med hverandre (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 59). Dette er viktige perspektiver når vi skal forstå vold som fenomen.

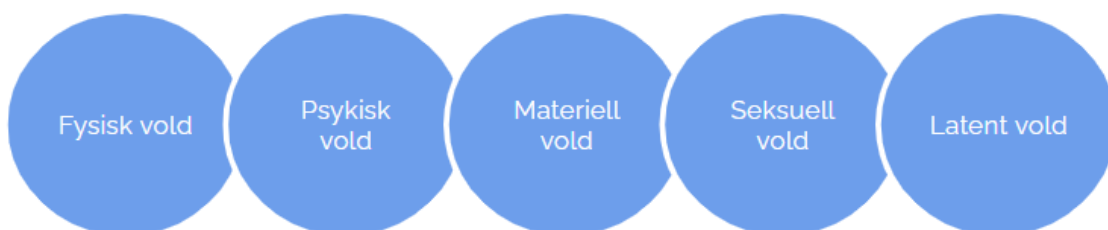
### **2.2.6 *Vold som fenomen***

Vold som begrep og fenomen er mangfoldig. Den enkleste definisjonen av vold er enhver bruk av fysisk makt for å skade andre. Denne definisjonen er både

mangelfull og begrensende, i kraft av at den ikke innbefatter andre måter å skade noen på.

Folkehelseinstituttet definerer vold som "situasjoner og oppvekstforhold der individets helse og utvikling kan skades på grunn av fysisk eller psykisk vold og/eller seksuelle overgrep" (Folkehelseinstituttet, 2020).

Vold kan komme til uttrykk på forskjellig vis. Det kan derfor være hensiktsmessig å dele vold inn i flere undergrupper. (Isdal, 2018, s. 41).



*Figur 1: Undergrupper av vold.*

Per Isdal har en definisjon av vold som tar utgangspunkt i at volden utøves med en kontrollerende hensikt: "Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil" (Isdal, 2018, s. 39). Denne definisjonen tar inn over seg at vold er mer enn fysisk maktmisbruk. Her er det ikke den objektive handlingen som blir definisjonskriteriet, men offerets subjektive opplevelse og hvordan volden kontrollerer offerets frie vilje.

Arbeidstilsynet har også laget en definisjon som skal favne hva vold og trusler om vold er på arbeidsplassen: "Vold og trusler er hendelser hvor arbeidstakere blir fysisk eller verbalt angrepet i situasjoner som har forbindelse med deres arbeid, og som innebærer en åpenlys eller antydningstrussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære" (Arbeidstilsynet, u.å). Denne forståelsen av vold og trusler retter oppmerksomheten mot de objektive handlingene voldsutøverne gjennomfører og avgrenser seg til vold mot ansatte. Denne definisjonen kan bli for smal når en skal forstå voldens mange uttrykk i skolen (Øien & Lillevik, 2020, s. 8).

Regionalt kompetansesenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS Sør, beskriver aggressiv og voldelig atferd hos barn og unge som smerteuttrykk. Begrepet hjelper oss med forståelsen av at uakseptabel oppførsel eller uforståelig atferd ofte er et uttrykk for å dempe, uttrykke eller regulere indre smerte (RVTS Sør, 2022). Bruk av begrepet utfordrende følelser kan bidra til å forstå en persons handlinger i lys av hvordan han eller hun har det, og skape en pedagogisk praksis som vektlegger elevens opplevelse av seg selv og verden rundt (Lillevik et al., 2019).

Som en kontinuerlig prosess søker vi mennesker å forstå og forklare verden. Vi er avhengige av å forstå meningen i hendelser. Vi tillegger både egen og andres atferd mening, og der det ikke helt åpenbart finnes noen mening, konstruerer vi en. Vi søker ikke bare å finne en forklaring, vi søker å finne en forklaring vi kan leve med, såkalt attribusjon. Dette er krevende når vi skal forstå vold.

Som i alle andre yrker har også lærere rett til ikke å bli utsatt for vold eller trusler om vold på jobben. Selv om det er et ubestridt faktum at det er nødvendig å kunne ta vare på seg selv, er det både nytteløst og nådeløst å gjøre dette til et individuelt ansvar. Kolleger, ledere og systemene rundt må bidra dersom lærere skal unngå å bli for hardt rammet av jobbene sine. Dette gjelder også ledere som skal ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen. Derfor må ivaretagende praksis ses i et systemperspektiv.



## 3 Metode

Dette kapitlet beskriver en kvalitativ undersøkelse, hvor semistrukturerte intervju er valgt som datainnsamling. Kapitlet viser til undersøkelsens vitenskapsteoretiske ståsted, utvalg og rekruttering av informanter, samt gjennomføring av datainnsamling og helt til slutt analyse av data.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Undersøkelsens resultater må sees i sammenheng med den sosiale konteksten undersøkelsen har inngått i. Som masterstudent har jeg, sammen med informantene i undersøkelsen, stått i en sammensatt sosial konstruksjon, som også har påvirket resultatene (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Selv om vår tolkning av virkeligheten kan være annerledes enn den faktiske virkeligheten, søker denne undersøkelsen innsikt i den faktiske virkeligheten. Undersøkelsen er samtidig kritisk til å trekke slutninger om årsakssammenhenger på bakgrunn av mønstre som kan sees i innsamlet empiri, dette fordi mitt verdensbilde tilsier at verden ikke kan forklares utelukkende på bakgrunn av observasjon.

Vitenskapsteori er et vidt begrep, som omfatter vitenskap i alle dens aspekter. Fordi forskning etterspørres på stadig flere områder og tillegges økende vekt i dagens samfunn, er det grunn til å rette et kritisk søkelys mot hvordan samfunnsutvikling, politikk og vitenskap gjensidig påvirker hverandre (Thornquist, 2018, s. 11).

Perspektivene som nå er beskrevet kan relateres til kritisk realisme, en vitenskapsteori utviklet av den engelske filosofen Roy Bhaskar siden 1970-tallet (Jenssen et al., 2020, s. 221). Den kritiske realismen presenterer en ontologi som ønsker å avdekke underliggende sammenhenger, men som også er opptatt av å utforske, mer enn å predikere. Den er på jakt etter mønstre og tendenser og er mindre opptatt av å søke etter deterministiske universelle lovmessigheter. Fokus er på sosiale fenomener og strukturer som kan gi kunnskap om virksomme mekanismer og eventuelt avdekke visse regulariteter eller mønstre, som kan tolkes som mer eller mindre sikre *tendenser* (Jenssen et al., 2020, s. 225).

Kritisk realisme anerkjenner betydningen av den sosiale virkeligheten slik vi erfarer og sanser den, men vektlegger også at det finnes en objektiv virkelighet. Bhaskar deler virkeligheten inn i tre domener; *det empiriske domenet (the empirical)*, *det faktiske domenet (the actual)* og *det virkelige domenet (the real)*. Det empiriske domenet er det sansbare domenet og består av våre observasjoner og erfaringer. Det faktiske domenet er begivenheter, fenomener og hendelser som skjer uavhengig av om vi oppfatter dem eller ikke. Det virkelige domenet består av strukturer og mekanismer, som under visse omstendigheter kan understøtte og forårsake fenomener innenfor det faktiske domenet. Det tredje domenet kan sies å være det som skiller kritisk realisme fra andre former for realisme, hvor fokus flyttes fra observerbare fenomener til underliggende mekanismer og strukturer, som forårsaker fenomener (Buch-Hansen & Nielsen, 2014, s. 24).

Et viktig aspekt ved kritisk realisme er at man tar utgangspunkt i at det er en reell mulighet for sosial endring (Jenssen et al., 2020, s. 232). Noen av dagens sosiale problemer er dels nye og dels mer komplekse enn tidligere, og det er en tendens til at sosiale problemer individualiseres i samfunnet. Dette stiller økende krav til både forskere og praksisutøvere. Bak den erkjente virkeligheten eksisterer en "underverden" av foranderlige fenomener som kan utfordres. Forståelsen av disse mekanismene er grunnleggende for både å kunne forstå og forklare sosiale problemer (Jenssen et al., 2020, s. 241). Dette kan i beste fall lede til en ny måte å forstå den komplekse sosiale virkeligheten på og kanskje også lede fram til ny viten.

Samtidig er det også denne sterke overbevisningen kritisk realisme har blitt kritisert for, at man kan forstå virkeligheten på bakgrunn av strukturer og mekanismer (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 61). Kritisk realisme baserer seg på eksisterende viten og diskurser, og er åpen på at disse kan vise seg å være ute av kurs i forhold til virkeligheten. Frigjøring er et viktig aspekt ved kritisk realisme, selv om dette perspektivet på ingen måte er fullendt eller høyt hevet over alt og alle (Jenssen et al., 2020).

Det vil i denne undersøkelsen være vanskelig å identifisere og redegjøre for alle sosiale normer og strukturer som påvirker den sosialt konstruerte konteksten i skolen. Skoleledere har med seg sine egne oppfatninger av virkeligheten og

forutsetninger for deltakelse, som det kan være vanskelig å få oversikt over og fullstendig innsikt i. Det sees på som utfordrende å skulle fange opp og redegjøre for alle påvirkende strukturer og mekanismer innenfor masterprosjektets tidsbegrensende ramme. Imidlertid vil oppgaven gjennom drøfting belyse noen strukturer og mekanismer som kan tenkes å være av betydning for resultatet.

### **3.1.1 Kvalitativ metode**

For å oppnå en forståelse og en fordypning av de sosiale fenomenene jeg ønsker å undersøke, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til min oppgave. Materialet i denne kvalitative undersøkelsen består av tekst, som stammer fra semistrukturerte intervjuer.

Kvantitative og kvalitative metoder er basert på ulik forskningslogikk, noe som har konsekvenser både for forskningsprosessen og for hvordan resultatene av forskningen vurderes. Kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning. Kvantitative undersøkelser fokuserer på variabler relativt uavhengig av kontekst og kan omfatte store utvalg, mens kvalitative tilnærminger gir informasjon om få enheter og er preget av en betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i (Thagaard, 2009, s. 17).

Jeg vil i denne undersøkelsen benytte en kvalitativ metode for å undersøke menneskelige egenskaper som opplevelser, tanker, erfaringer og nyanser av hendelser og atferd, som kan styrke vår forståelse av hvorfor mennesker gjør som de gjør. Kvalitativ forskning er godt egnet til å studere egenskaper eller karaktertrekk ved de sosiale fenomenene som undersøkes. Metoden er godt egnet til å studere temaer det er lite forskning på fra før, hvor det stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2009, s. 12). Kvalitative metoder kan også bidra til å presentere mangfold, subjektive erfaringer og ulike nyanser. En og samme virkelighet kan alltid beskrives ut i fra ulike perspektiver, selv om ikke alle perspektiver anses som like relevante for problemstillingen forskeren ønsker å belyse (Malterud, 2017, s. 30).

Jeg ønsker å gå i dybden av lederens opplevelse av hvordan man relasjonelt kan ivareta lærere og profesjonsutøvere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen. I motsetning til kvantitativ forskning, som søker forklaring, søker kvalitativ forskning forståelse. Ved å velge en kvalitativ metode, hvor jeg vektlegger nærhet og observasjon til et fåtall ledere i deres naturlige omgivelser, vil jeg kunne få rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter, som kan gi en utvidet forståelse av fenomenet som undersøkes (Ringdal, 2018, s.110).

### **3.1.2 Semistrukturerte intervjuer**

I denne undersøkelsen søker jeg å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, altså skolelederne. Jeg har valgt semistrukturerte intervjuer, hvor spørsmålene er strukturerte, men hvor svarene kan være åpne og frie (Befring, 2020, s. 75). Ved å benytte et strukturert intervju får informantene den samme presentasjonen av hvert spørsmål, samt at svarene registreres på en identisk måte. Ved å benytte et semistrukturert intervju får informantene de samme overordnede spørsmålene, men med forskjellige oppfølgingsspørsmål. Slike oppfølgingsspørsmål kan gi mer nyanserte svar fra informantene og på denne måten bidra med aktuell tilleggsinformasjon.

Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers forståelse, selvforståelse og synspunkter, ved å fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer. Den største utfordringen med intervju er at informantene ikke kan opptre anonymt, noe som kan ha uheldige og uoversiktlige følger for datavaliditeten.

### **3.1.3 Utvikling av intervjuguide**

Ved utarbeidelse av intervjuguiden identifiserte jeg sentrale deltemaer som inngikk i den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 111). Her var det aktuelt å se nærmere på hvilke forutsetninger skolene hadde, hvilke forberedelser de hadde gjort, håndtering av akutte hendelser som hadde oppstått og erfaringer i ettertid. Det var samtidig viktig å innhente informasjon om ledernes tanker, opplevelser og meninger rundt disse temaene, hvilke egenskaper de selv mente de

hadde, som kom godt med i den relasjonelle ivaretagelsen av medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold og hva de eventuelt følte behov for av kompetanse og bistand for å ivareta profesjonsutøvere i skolen. Jeg valgte et semistrukturert intervju, med systemiske spørsmål hvor informantene ble oppfordret til å komme med utdypende informasjon (Johannesen et al., 2021, s. 111). Intervjuene hadde i utgangspunktet en bestemt rekkefølge på spørsmålene, med rom for å fravikelse dersom informantene brakte nye temaer på banen. Jeg tok utgangspunkt i enkle og korte spørsmål, med rom for lange og detaljerte svar. Intervjuguiden er lagt med som vedlegg til oppgaven.

### **3.1.4 Utvalg og rekruttering**

Å velge informanter som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet er en hovedregel i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 130). I denne undersøkelsen ble utvelgingen av informanter ikke foretatt før datainnsamlingen, men underveis i studiet, altså i løpet av datainnsamlingen (Grønmo, 2004, s. 113). Jeg benyttet her eget nettverk og fagnettverk, såkalt nettverksutvelging, for å rekruttere informanter til studien, også kalt snøballutvelging (Grønmo, 2004, s. 117).

Utvelgingen av informanter ble basert på de fremgangsmåtene som etter hvert viste seg å være mest hensiktsmessige ut i fra problemstillingen og de strategiske og teoretiske vurderingene som lå til grunn for undersøkelsen. Jeg valgte å begynne med et lite utvalg, såkalte *førstekontakter*, som jeg anså som spesielt engasjerte nøkkelinformanter. Ved at jeg deretter fikk tips om nye informanter fra førstekontaktene, vokste utvalget mitt ved at disse i sin tur ble bedt om å foreslå ytterligere aktører som kunne inkluderes i utvalget, lik en snøball som rulles i kram snø.

Denne utvelgingsmetoden forutsetter en aktiv medvirkning fra informantene, og for meg ble det viktig å foreta en strategisk vurdering av hvilke kriterier som lå til grunn for utvelgelsen av aktører. Jeg valgte derfor å gi informantene informasjon om at jeg ønsket informanter med erfaring fra ivaretagelse av ansatte utsatt for vold og trusler om vold, samt flere års erfaring med personalledelse. Det ble også ansett som en

fordel at aktørene hadde meninger knyttet til temaet, som de ikke var så redde for å dele, selv om disse eventuelt fravek fra rektors mandat.

Jeg har begrenset med kontroll og oversikt over hvordan informantene velger å bruke disse kriteriene. Aktørene kan foreslå venner eller andre de har spesielle relasjoner til, noe som kan gi et bestemt nettverk av aktører (Grønmo, 2004, s. 117). For å demme opp for dette, valgte jeg å starte med to nøkkelkontakter, en fra hver by, samt at informantene var fordelt på barneskole og ungdomsskole. Det viste seg etter hvert at informanter ved barneskoler selv foreslo informanter ved ungdomsskoler og motsatt, så det var trolig ikke nødvendig å ta hensyn til dette ved utvelgelse av såkalte førstekontakter. Jeg valgte å stoppe da jeg hadde seks informanter fordelt på to byer i Norge. Da jeg stoppet, kunne jeg med all sannsynlighet ha fortsatt, fordi snøballen hadde begynt å rulle.

### **3.1.5 Presentasjon av informantene**

Denne undersøkelsen består av seks semistrukturerte intervju fra informanter fordelt på to byer i Norge. Det har vært et ønske å se på relasjonell ivaretagelse i hele den norske grunnskolen. Undersøkelsen har derfor informanter jevnt fordelt mellom barneskoler og ungdomsskoler. Både rektor og avdelingsleder kan ha personalansvar i skolen, og de er begge i så måte ansvarlige for den relasjonelle ivaretagelsen av medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Det er derfor ansett som både aktuelt og interessant å ha begge stillingskategoriene med i undersøkelsen.

For å sikre transparens og eventuelle synlige likheter og forskjeller mellom informantene, indikerer oversikten både informantenes stilling, samt hvilken skole de jobber på, og hvilken by de tilhører. Dette ble også tatt med i analysen av data, uten at dette viste signifikante forskjeller. En differensiering av informantene ut fra kjønn og alder er i undersøkelsen ansett som lite relevant, og av den grunn ikke tatt med i tabellen.

Informant	Stilling	Skole	By
1	Rektor	Ungdomsskole	1
2	Avdelingsleder	Barneskole	1
3	Rektor	Ungdomsskole	1
4	Rektor	Barneskole	2
5	Rektor	Barneskole	2
6	Avdelingsleder	Ungdomsskole	2

*Tabell 1: Oversikt over informanter*

### **3.1.6 Gjennomføring av intervjuene**

En intervjusituasjon stiller allsidige krav til intervjuer. En bør ha kunnskap om de temaene som tas opp, samtidig som en også bør ha kunnskap om sosiale relasjoner og erfaring i å takle menneskelige situasjoner (Thagaard, 2009, s. 90).

Siden jeg bruker meg selv som instrument og benytter meg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte, som gir meg en unik tilgang til intervjupersonens livsverden, var det viktig for meg å trene på intervjuundersøkelser på forhånd, hvor jeg kunne få tilbakemeldinger på spørsmålenes relevans, samt gjennomføring av intervjuet. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju, og lyttet til båndopptak av intervjuet i ettertid. Den foreløpige intervjuguiden ble etter prøveintervjuet endret, egen tilnærming ble forsøkt justert, samt at noen spørsmål ble ansett som mindre relevante og fjernet fra intervjuguiden. Intervjuguiden ble ikke sendt informantene på forhånd, da undersøkelsen er ute etter den enkeltes umiddelbare opplevelse av fenomenet, ikke hva litteraturen sier.

Intervjuene ble gjennomført på steder skjermet fra andre, slik at forstyrrelser kunne unngås. Informantene ble forespurt hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, og alle valgte egen arbeidsplass. Å gjennomføre intervjuene ved informantenes egen arbeidsplass kan gi muligheter, men kan også være en svakhet ved undersøkelsen. I fem av seks intervju ble vi avbrutt underveis av ansatte som tok kontakt med leder for

avklaringer, eller at leder selv valgte å forlate intervjuet. På spørsmål om hvorfor dette skjedde oppga alle lederne at de ønsket å være tilgjengelig for sine ansatte, og at såkalt “åpen dør” var godt innarbeidet ved skolene.

Alle intervjuene startet med en innledende samtale før selve intervjuet ble gjennomført. For å kunne konsentrere meg om deltakerne, samt sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, ble det gjort lydopptak under intervjuene. Alle informantene ga sin tillatelse til dette.

Underveis i intervjuene forsøkte jeg å gi oppmuntrende tilbakemeldinger i form av spørsmål, eller en kort respons som “ja”, “hmm”, et lite nikk eller et smil, såkalte *prober*. Dette for å signalisere interesse for det som blir sagt, men også noen ganger for å få mer utfyllende informasjon (Thagaard, 2009, s. 91).

### **3.1.7 Transkribering av intervjuene**

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. For å sikre at mindre nyanser og viktige detaljer ble synlige i transkripsjonen valgte jeg å ta med småord, pauser, latter og kremting i klammetegn (Tjora, 2017, s. 174). For å sikre anonymitet valgte jeg å *normalisere* alle intervjuene og transkribere intervjuene på bokmål, framfor dialekt. Jeg var under transkriberingen oppmerksom på om informantene benyttet spesielle dialektord, som kunne ha en særegen betydning (Tjora, 2017, s 174).

Ved å transkribere intervjuene selv, unngikk jeg å miste for mye informasjon ved “oversettelsene”, da jeg lettere kunne se for meg kroppsspråk og uttrykk som hørte til situasjonen jeg var en del av under intervjuet. Hva som regnes som data, er ikke alltid så lett å avgjøre. I løpet av intervjuene observerte jeg ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Jeg ble vist ulike tegninger og legofigurer på kontorene, samt at jeg fikk tips til teori og anbefalinger på litteratur, som informantene anså som relevant for undersøkelsen.

Det er viktig å være klar over at transkribering av intervju har visse begrensninger. De fanger ikke opp ikke-verbal kommunikasjon og avdekker ikke mine egne



observasjoner, fortolkninger, erfaringer og vurderinger. Jeg vil derfor ikke anse transkripsjonene som fullstendig dokumentasjon, kun en delvis rekonstruksjon av intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 117). Feltnotater fra alle intervjuene er derfor også en del av datamaterialet.

### **3.1.8 Min forforståelse**

Jeg har lenge vært opptatt av hvordan møter mellom mennesker kan forandre oss. Boken "Folkeskikk og uskikk på jobben" (Andersen, 2004) har påvirket meg mye, både som menneske og leder. Det samme har boken "Ivaretakelse av hjelpere" (Haavik & Toven, 2020), som fokuserer på hvordan en på best mulig måte kan ta vare på de som hjelper andre i sitt virke. I mitt arbeid har jeg vært så heldig og sett effekten av godt lederskap og godt medarbeiderskap, og hvordan vi mennesker systemisk kan virke inn på hverandre, på en måte som skaper velfungerende beskyttelsesfaktorer i arbeidslivet. Men, jeg har også sett effekten av det motsatte, når lederskap og medarbeiderskap ikke fungerer, og hvor stor betydning dette kan få, både for enkeltpersoner og for organisasjoner som helhet. Dette har vært min største motivasjon for å søke mer kunnskap om ledelse og ikke minst ivaretakelse av medarbeidere.

Jeg håper jeg med denne undersøkelsen vil få funn på gode erfaringer med ivaretakelse av profesjonsutøvere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Samtidig er det ønskelig at undersøkelsen kan belyse eventuelle utfordringer knyttet til relasjonell ivaretakelse og kommunikasjon, for på denne måten å utvide forståelsen av vold og ivaretakelse. Undersøkelsens resultater må sees i sammenheng med den sosiale konteksten undersøkelsen har inngått i. Som student har jeg, sammen med informantene i undersøkelsen, stått i en sammensatt sosial konstruksjon, som har påvirket resultatene (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Fordi vi alle er aktører i et samspill, er det ikke mulig for meg som student å stille meg utenfor systemet. Min forforståelse har betydning for hvordan jeg har gått fram i undersøkelsen og for hvilke spørsmål jeg har stilt. Selv om denne undersøkelsen finner sammenfall mellom variabler, betyr det ikke at det finnes en årsakssammenheng, altså at det ene forårsaker det andre. Jeg håper likevel å finne en grundighet i praksisen og en dybde i erfaringene, som gjør denne undersøkelsen robust i en faglig debatt.

## 3.2 Analyse

Denne delen av kapittelet tar for seg hvordan datamaterialet er analysert. De ulike stegene i refleksiv tematisk analyse beskrives, kodeprosessen gjøres rede for, forskningsetikken presenteres og undersøkelsens validitet og reliabilitet drøftes.

### 3.2.1 Refleksiv tematisk analyse

Jeg har valgt refleksiv tematisk analyse av Braun & Clarke (2022), som metode for denne undersøkelsen. Refleksiv tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og beskrive mønster i data. Dette er en grunnleggende form for analyse, som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk. Materialet fra undersøkelsen bestod av lydopptak fra 6 informanter, refleksjonsnotater, samt feltnotater. Noen ble tatt underveis i intervjuene og andre ble nedtegnet i ettertid. Alt materialet er ikke relevant for forståelsen av fenomenet som belyses i prosjektet. Analysen har derfor søkt å få tak i de delene som beskriver fenomenet på best mulig måte. Målet med analysen er å gjøre det oversiktlig, forståelig og rapportvennlig.

Refleksiv tematisk analyse er en dynamisk, fleksibel og mye brukt metode, som kan gi en rik, detaljert og sammenhengende metode for dataanalyse. Intervjuene ble analysert manuelt, noe som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Tematisk analyse kan fungere godt for forskning som søker å forstå folks subjektive opplevelser eller perspektiver. Noen versjoner, inkludert refleksiv tematisk analyse fungerer like godt for kritisk kvalitativ forskning og analyse av data som ikke fokuserer på subjektive synspunkter (Flick, 2014a, s 423).

Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelser av et fenomen, hvor målet er å få frem menneskers subjektive opplevelser av hendelser, fenomener eller situasjoner (Johannesen et al., 2021, s. 166). Bakgrunnen er at mennesker ikke kan studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et følende, handlende, opplevende og forstående individ. For å samle slike data må jeg som forsker gjennomføre kvalitative intervjuer med mennesker som har direkte erfaring med fenomenet av interesse, det vil si at de har "levd erfaring" (Johannesen et al., 2021, s. 166).

En fenomenologisk metode brukes for å studere hvordan verden blir slik den er, hvor målet er å gi en presis beskrivelse av informantenes egne opplevelser, perspektiver og forståelseshorisont. Som kvalitativt design vil en fenomenologisk metode utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med og forståelse av det som undersøkes. Ett og samme fenomen oppleves individuelt ut fra hver informants bakgrunn, forståelse og interesser.

### **3.2.2 Stegene i analysen**

Analyseprosessen foregikk gjennom seks faser:

1. Bli kjent med datamaterialet.
2. Lag de første kodene
3. Let etter tema
4. Gå kritisk gjennom tema
5. Definer og gi temaene navn
6. Skriv rapporten

I den første fasen ønsket jeg å bli kjent med innholdet i datamaterialet. Jeg transkriberte alle intervjuene selv og fikk på denne måten god kjennskap til materialet under transkriberingen. Jeg valgte deretter å fordype meg i det innsamlede datamaterialet ved å høre gjennom alle lydopptakene, mens jeg gjorde notater. Deretter gikk jeg over til det ferdig transkriberte materialet. Her skrev jeg nye notater i margen, markerte tekst og lette bevisst etter mening og mønster (Eggebø, 2020). Samlet la dette grunnlaget for det videre arbeidet med fase to.

I den andre fasen lagde jeg først en liste over ideer og tanker om hvilke tema jeg hadde identifisert i datamaterialet. Datamaterialet ble deretter "kodet" ved at jeg identifiserte ulike aspekter fra hvert enkelt intervju, som fremsto som interessant å se nærmere på. Jeg brukte post-it lapper, markerte tekst med ulike farger og noterte i margen. Jeg kopierte også relevante sitater inn i et eget dokument og ga etter hvert også disse sitatene ulike koder. Da alle intervjuene var kodet med så mange tema og mønster jeg kunne finne, hvorav noen intervjuutdrag også ble plassert i flere koder,

hadde jeg til slutt en lang liste over identifiserte koder i mitt materiale (Braun & Clarke, 2022, s. 49). Jeg gikk deretter over til fase tre.

I den tredje fasen lette jeg etter flere overordnede tema. De meningsbærende utsagnene jeg hadde kodet ble samlet under de foreløpige temaene “Relasjonell ivaretagelse”, “Utøvelse av skjønn”, “Støtte til leder”, “Dilemmaer”, “Systemisk forståelse”, “Endrings- og forbedringsforslag” og “Forebygging”. De ulike kodene ble deretter samlet under temaene. For å lette analysearbeidet var alle kodene kategorisert etter hvilke informanter de tilhørte. I denne fasen ble det etter hvert tydelig hva som kunne være hovedtema og deltema.

I fase fire gikk jeg kritisk gjennom temalisten. Jeg vurderte om noen av hovedtemaene kunne være problematiske, samt om noen av hovedtemaene burde brytes ned til flere deltemaer. I denne fasen ble det også vurdert om de utvalgte sitatene hørte hjemme under temaene de ble plassert i. Til slutt gjorde jeg en kritisk vurdering av hvorvidt materialet jeg hadde lagd et kart av, ga et godt bilde av helheten i undersøkelsen. Her ble noen tema forkastet, mens andre ble slått sammen (Eggebø, 2020). Helt til slutt i denne fasen lagde jeg en liste over tema jeg var godt fornøyd med og som skildret datamaterialet på en god, relevant og informativ måte. Jeg stod da igjen med fire tema.

Over i fase fem forsøkte jeg å gi hvert enkelt tema treffende og informative navn, som fanget essensen i det de beskriver. Her valgte jeg å ta utgangspunkt i aktuelle sitater som med tydelighet beskrev temaet og som var dekkende for alle identifiserte deltema. I denne prosessen var det viktig å finne presise, treffende og fengende navn, som gir leseren et godt innblikk i hva dette handler om, samtidig som det fenger interessen til leseren. Navnene på temaene tok utgangspunkt i sitater, men ble forkortet for å bli mer presise beskrivelser.

I fase seks valgte jeg ut illustrerende eksempler fra teksten, og relaterte analysen tilbake til forskningsspørsmål og litteratur. Denne fasen omfatter ferdigstilling av rapporten og er med andre ord den fullstendige studien. Her valgte jeg også å benytte meg av Braun & Clarkes sjekkliste for god refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 269). Studiens fire hovedfunn ble:

1. Herre i eget hus og alltid alene hjemme.
2. Den rosa elefanten.
3. En ny og mer moderne tid.
4. Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden.

### 3.2.3 Eksempel på kode-prosessen

Nedenunder presenteres deler av kode-prosessen. Skjemaet viser hva informantene anså som støtte og eventuelt manglende støtte fra egen leder. Fargekodene til høyre viser svar som sammenfalt med andre informanters svar, samt foreløpige notater fra kodeprosessen.

Informant	Sitater	Notater
1	Personer i systemet bøter på, skal vi si systemets mangler.	Personavhengig?
1	Relasjonell støtte fra mennesker i systemet.	Personavhengig?
1	Personene jeg forholder meg til er personer jeg har tillit til, som jeg vet vil meg vel.	Personavhengig?
1	Systemet vil meg ikke vel. Jeg føler meg helt uten ryggdekning.	Manglende støtte?
2	Kritisk til avvikssystemet og dets betydning for praksisen.	Systemisk forståelse?
2	Tungt å jobbe med andres forståelse, oppfatning og erkjennelser.	Personlig profesjonell kompetanse?
2	Systemer ovenfra som utøver kontroll, uten å tilføre noe.	Manglende støtte?
2	Budsjettet inneholder småpenger. Noen elever kommer rett fra krigen. Det er håpløst.	Systemisk forståelse?
2	Tettere og dypere samarbeid med andre aktører, ikke hallelujastemning ved happeninger som planleggingsdager.	Systemisk forståelse?
2	Ingen opplæring av ledere i	Manglende kompetanse?

	relasjonell ivaretagelse.	
3	Dere fikser det, men vi skal ha rapporteringer og holde vår rygg fri. Det er å gjøre et stort problem meget enkelt.	Systemisk forståelse?
3	Vi blir hjelpeløse økonomisk, i stedet for at vi gjør det vi må gjøre.	Risiko for ivaretagelsen?
3	Manglende støtte fra leder, opplever å skulle informere og rapportere, men ikke å motta støtte.	Manglende støtte?
4	Opplever å ha varslingsplikt til leder, men ikke å få støtte	Manglende støtte?
4	Ingen gode systemer for hjelp og støtte av ledere.	Manglende støtte?
5	Ikke et godt nok system for ivaretagelse av voldsutsatte lærere ved skolen.	Manglende kompetanse?
5	Kontakt med egen leder på grunn av meldeplikt, ingen forventning om støtte.	Manglende støtte?
5	Avvikssystemet benyttes, men oppleves som et byråkrati som ikke fungerer.	System for systemets skyld?
5	Manglende kompetanse hos hjelpeapparatet, som PPT og barnevern. Velger heller annen type hjelp.	Manglende kompetanse?
6	Sørger for at øverste leder får oversikt. Får høre: "oi, så vanskelig for dere". Det skjer jo ingenting. Manglende handling fra overordnet ledelse.	Manglende støtte?

Tabell 2: Eksempel på kodeprosessen.

### 3.3 Forskningsetikk - etiske refleksjoner og vurderinger

Etiske retningslinjer for kvalitative forskningsprosjekter er de samme som for andre prosjekter, da all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske regler og prinsipper (Thagaard, 2009, s. 24). Herunder også at forskeren utviser

både nøyaktighet og redelighet i vurderingen av andre forskeres arbeid, samt i presentasjonen av egne forskningsresultater.

Studien er søkt og godkjent gjennom NSD. Informantene har samtykket til deltakelse, de er informert om at de er sikret konfidensialitet og at de når som helst, uten videre grunn, kan trekke seg fra undersøkelsen. Godkjennelsen fra NSD er lagt ved undersøkelsen som vedlegg.

I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom det å ta etiske hensyn og ønsket om å oppnå kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å være så respektfull som mulig og samtidig bevisst mitt moralske ansvar. Jeg har også vært oppmerksom på min egen integritet, altså min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som avgjørende faktor for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene jeg har truffet i min kvalitative forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Min uavhengighet kan påvirkes av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene. Ved at informantene var ledere fra skole, og ikke barnehage, opprettholdt jeg lettere en profesjonell avstand og unngikk spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Informantene valgte selv hvor de ønsket at intervjuene skulle foregå. Alle informantene valgte egen arbeidsplass for intervjuene.

For i størst mulig grad å ivareta deltakernes anonymitet har jeg intervjuet både rektorer og avdelingsledere med personalansvar. Jeg har informanter fra to byer i Norge, fra barneskole og ungdomsskoler. I studien refererer ledere til ulike situasjoner som involverer lærere/profesjonsutøvere og elever. Disse er alle anonymisert i oppgaven, hvor pronomenet "hen" benyttes som kjønnsnøytralt pronomen gjennom hele oppgaven. Informantene fikk tildelt et nummer og gjenkjennelig data ble anonymisert, for å sikre deltakernes anonymitet i undersøkelsen (Creswell & Poth, 2017, s. 149-151).

### 3.4 Validitet og reliabilitet

Spørsmål om validitet og reliabilitet reiser noen spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s 272).

Reliabilitet knytter seg til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Dette er lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning, hvor det er samtalen som styrer datainnsamlingen og hvor det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Ved at jeg bruker meg selv som instrument i denne undersøkelsen, har ingen samme erfaringsgrunnlag som meg og ingen kan derfor tolke på samme måte (Johannesen et al., 2021, s. 256).

Ved å gi en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under forskningsprosessen, kan min dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet spores. Min pålitelighet styrkes ved at jeg legger vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering, for eksempel intern og ekstern validitet.

*Intern validitet* i kvalitative undersøkelser dreier seg om troverdighet, altså hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannesen et al., 2021, side 256). Det har ikke vært et mål å kunne svare ja eller nei på spørsmålet om det jeg har funnet, er sant. Jeg har derimot forsøkt å belyse nærmere hva metoden og materialet i undersøkelsen gir anledning til å si noe om, og hvilken overførbarhet og rekkevidde resultatene har (Malterud, 2017, s. 23). Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad mine fremgangsmåter og funn på en riktig måte representerer virkeligheten og reflekterer formålet med studien.

*Ekstern validitet* dreier seg om overførbarhet, altså hvorvidt jeg lykkes med å etablere begreper, fortolkninger, beskrivelser og forklaringer som er nyttige på andre områder enn de som studeres (Johannessen et al., 2021, side 257). En slik overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, hvor personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles. Tolkningen i teksten kan da gi leseren en dypere mening, og på denne måten overskride leserens forståelse (Thagaard, 2009, s. 209). Relasjonell ivaretagelse kan tenkes å være et



sentralt trekk knyttet til vold som fenomen, og forholdet mellom leder og medarbeider. Dette kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger, noe som bare kan testes ved videre forskning.

## 4 Presentasjon av funn

Denne studien handler om på hvilke måter skoleledelsen relasjonelt kan ivareta lærere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen. Undersøkelsen ser nærmere på hva ledere anser som virksomme relasjonelle tiltak, hva som kan forbedres og hva ledere har behov for, for å kunne gjøre en god jobb i ivaretagelsen av lærere. I dette kapitlet presenterer jeg fire funn identifisert fra den tematiske analysen. Valg av koder og skjema har skjedd på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål, samt mønster jeg har sett i teksten. Noen steder har jeg valgt å bruke "(...)" i sitatene. Det betyr at en informant har sagt noe i dette mellomrommet, som jeg har valgt å fjerne fra sitatet, etter en vurdering av at meningsinnholdet likevel kommer frem. Jeg har også valgt å bruke [klamme] i noen sitater. Innholdet i klammene er ikke sagt av informantene, men lagt til av meg for å få frem sammenhengen i sitatene.

De fire hovedfunnene presenteres i tabellen med rosa farge. Delfunn presenteres under tilhørende hovedfunn med hvit farge. Hovedfunn 2 har ikke egne delfunn.

1	Herre i eget hus og alltid alene hjemme		
	Støtte fra overordnet ledelse	Mulige handlingsrom	
2	Den rosa elefanten		
3	En ny og mer moderne skole		
	En skole i endring	Bredere jobbing med barn	
4	Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden		
	Å bli sett	Å bli hørt	Hva skjer
	Hva påvirker	Trøste og bære	Du er ikke alene

Tabell 3: Presentasjon av hovedfunn og delfunn.

## **4.1 Herre i eget hus og alltid alene hjemme**

Dette funnet handler om informantenes opplevelse av manglende støtte oppover i systemet, samtidig som det er gitt store handlingsrom innad i organisasjonen. Dette anses som relevant med tanke på hva ledere selv oppgir å ha behov for, i ivaretagelsen av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Trolig kan funnet være med på å identifisere styrker og svakheter i organisasjonen, som får betydning for ivaretagelsen av både lærere og ledere.

### **4.1.1 Støtte fra overordnet ledelse**

Alle seks informantene har opplevelser knyttet til manglende støtte oppover i systemet. Alle informantene opplever en forventning fra overordnet ledelse om å skulle informere og rapportere, men ikke alle opplever å motta hjelp og støtte fra egen leder. Flere informanter velger å kontakte andre mennesker, enten i eller utenfor organisasjonen, som de vet vil dem vel og som kan støtte eller hjelpe i ulike situasjoner.

På spørsmål om informantene opplever å få støtte, hjelp og bistand oppover i systemet, uttrykker informant 1 at personene i systemet bøter på systemets mangler, og hadde det ikke vært for enkelte mennesker i systemet, så ville informanten følt seg uten særlig ryggdekning om noe skulle skje. Informanten beskriver det slik:

Ut ifra de personene jeg forholder meg til i dag, så opplever jeg at jeg vil få støtte. I systemet opplever jeg ikke å få støtte. I systemet opplever jeg nok at, det blir som jeg sa (...) at når jeg begynte, så var rektor herre i eget hus, og alltid alene hjemme. Den beskrivelsen står jeg for fortsatt.

Dette utsagnet støttes av flere informanter, som ikke nevner egen leder, på spørsmål om hvor de kan hente hjelp, støtte og bistand i krevende saker som angår ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold. Eksterne aktører med spesialistkompetanse, blant annet knyttet opp mot barns utfordringer, nevnes av flere informanter som samarbeidsaktører lederne opplever å motta noe støtte fra.

Dette understrekes også av informant 2, som fremhever Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, heretter kalt RVTS, og andre traumespesialister som aktuelle bidragsyttere. Samtidig understrekes det at andre støttesystemer internt i organisasjonen, som for eksempel HR og personaltjeneste, også benyttes. Egen leder nevnes derimot ikke. Det kommer ikke fram om dette skyldes at informanten ikke tenker på egen leder som en bidragsyter, eller om tidligere erfaring har gjort at leder ikke lenger sees på som en aktuell støttespiller.

Informant 3 har ingen erfaring med å be om hjelp og støtte fra overordnet ledelse i sin nåværende stilling, i aktuell kommune. Tidligere arbeidserfaringer fra en annen stilling, viser at informanten ikke tok kontakt med egen leder og heller ordnet opp selv.

Informant 4 forteller at det korte svaret på dette spørsmålet, er nei. Det finnes ingen gode systemer for støtte, hjelp og bistand til rektor ved skolen. De systemene som eventuelt kan settes i verk handler om å gi hjelp og støtte til elever, ikke lærere eller ledere. Informant 4 uttrykker:

Vi klarer ikke å ivareta de elevene som er dårligst fungerende. Og systemet som er over oss, som er byovergripende, det er så tynt at elevene som.. Ja, mange elever som trenger det, får ikke et tilrettelagt tilbud. Det er det som er den store bekymringen og den store slitasjen på mange skoler (...) Det er klart, ballen blir hele tiden spilt tilbake til nærskolen.

Informant 5 uttrykker at en må vite hvem man skal henvende seg til, da det er personavhengig hvilken støtte man vil få. Det å ha lang erfaring og høy kompetanse som leder trekkes frem som et pluss, da et større nettverk og et bredere utvalg av aktører som kan hjelpe anses som positivt. Flere ledere oppgir at de velger samarbeidspartnere basert på tidligere erfaringer.

Det er jo fordi jeg har jobbet med dette før og har et bredt nettverk å henvende meg til. Men, det er jo tilfeldig da, jeg kunne jo hatt en annen type arbeidsbakgrunn, en annen type historie, der jeg ikke har hatt det nettverket.

Informant 6 forteller at hen kan oppleve å få verbal støtte ved at overordnet ledelse uttrykker forståelse for at situasjonen oppleves som krevende. Informanten opplever

likevel å savne handling fra egen leder. Informanten trekker selv paralleller til egen håndtering av situasjoner som omhandler vold og trusler om vold i skolen. Det er lett å uttrykke forståelse verbalt, men langt mer krevende å vise relasjonell ivaretagelse i praksis.

Dette funnet omhandler støtte fra overordnet ledelse og handler om at informantene opplever å bli holdt ansvarlige for rapportering og orientering, men at de i liten grad opplever å kunne hente hjelp og støtte hos egne ledere. Egne nettverk, samt andre interne og eksterne i organisasjonen, løftes frem som alternative bidragsyttere i krevende situasjoner.

#### **4.1.2 Mulige handlingsrom**

Fem av seks informanter gir uttrykk for et stort handlingsrom når det gjelder mulighet for ivaretagelse av lærere og profesjonsutøvere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Informantene beskriver det store handlingsrommet som positivt og nødvendig for ivaretagelsen, men også begrensende. Skolen beskrives som en organisasjon som ikke er rigget for å kunne ivareta ansatte når det oppstår hendelser, annet enn ved å la andre oppgaver ligge. Dette fører til dilemmaer og krevende vurderinger som må tas av leder, uten nevneverdig støtte, bistand eller hjelp.

På spørsmål om hvor stort handlingsrom leder opplever å ha i ivaretagelsen av ansatte, beskriver informant 1 det slik:

Handlingsrommet mitt er slik at det er spørsmål om i hvilken grad jeg velger å bruke tid på det. Jeg har ikke noe gitt handlingsrom til noe som helst. I skole er vi nå så strukket administrativt og ledelsesmessig at, (...), det betyr at du skyver på noe. Vi er ikke rigget for å ta vare på oppdraget vi har, hvis det oppstår noe. Da må vi bare ta det, og så må andre ting ligge. Så handlingsrommet slik sett, er helt uendelig, men samtidig fullstendig begrenset.

Informant 2 beskriver også handlingsrommet som stort. Hen er opptatt av at handlingsrommet må forvaltes på en god måte, og dette aktualiseres når det ikke finnes særlige retningslinjer for hvordan ivaretagelsen av ansatte skal skje. Hen beskriver:

Ja, det er et veldig stort.. altså det er et handlingsrom der. Og så er det mye i skolen som bare ligger der, det finnes jo ingen lover og regler for hvordan man skal gjøre det, ikke sant? Det er på godt og vondt. Man må begynne å være litt mer moderne i tankegangen på tidsperspektivet. Og bruke tiden på det som er nært og på det som er viktig.

Informant 3 beskriver et handlingsrom som oppleves som stort, men også begrensende. Hen peker på at handlingsrommet overfor elever oppleves smalere enn overfor lærere. Informanten ønsker muligheten for flere sanksjoner velkommen, for å kunne trygge og beskytte andre elever og lærere, men på en slik måte at den enkelte elevs rettigheter ivaretas. Informanten påpeker at manglende handlingsrom overfor elever kan bidra negativt til ivaretagelsen av ansatte utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen. Informanten etterlyser også tiltak som går utover, når skolen ikke lenger makter.

Informant 4 opplever å ha et stort handlingsrom, samtidig som hen uttrykker at det også eksisterer dilemmaer knyttet til handlingsrommet. Informanten løfter frem at man som leder forventes å skulle ivareta både elever og lærere, og at det å finne en fremgangsmåte som ivaretar og vedlikeholder dialog, relasjon og tilhørighet for begge parter, samtidig som man sier tydelig ifra at dette ikke er greit, oppleves som krevende. Informanten nevner balansegangen mellom ivaretagelse, informasjon og eventuelle sanksjoner, som et vanskelig felt å navigere i. Informanten anerkjenner at subjektive opplevelser knyttet til den enkelte, ofte tillegges stor vekt og at det stiller høye krav til ledelsen.

Informant 5 opplever også å ha et handlingsrom som er stort. Hen uttrykker en opplevelse av å stå fritt til å ta vurderinger hvorvidt hen som leder ønsker å nærme seg aktuelle situasjoner, eller få andre til å håndtere det. Handlingsrommet som er tildelt skoleledere i kommunen anser informantene som generelt stort.

Informant 6 har ikke opplevd situasjoner hvor det har vært noen begrensninger knyttet til handlingsrommet, men spesifiserer ikke at handlingsrommet oppleves som stort:

Jeg har ikke stått i noen saker hvor jeg har følt det har vært en begrensning, så det er litt vanskelig å si noe om.

Alle seks informantene oppgir at de hittil har valgt å ikke melde voldssaker ved skolen til Arbeidstilsynet. Informant 5 forteller:

Vi har ikke hatt slike situasjoner her, så det er vanskelig. Det tør jeg ikke.. Personlig så har jeg ikke så fryktelig sans for å lage så mye oppstyr rundt dette (...). Politi og arbeidstilsynet, da skal det være ganske alvorlig. Det skaper som regel ikke så mye endring. Det er mer en moralsk plikt man føler man har. Og det kan være en grei nok begrunnelse for å gjøre det, det er ikke det jeg sier. Men, for meg sitter det langt inne å gjøre det.

På spørsmål om politi og arbeidstilsynet varsles ved hendelser som innbefatter vold mot ansatte i skolen svarer en informant 3:

Jeg har ikke vært borti at arbeidstilsynet er varslet. Politiet har vi varslet, ikke ved alvorlig skade, men ved en risikovurdering. Rutinene våre tilsier at da må det varsles. Jeg synes det er et kjempedilemma å varsle arbeidstilsynet hvis en elev.. Altså, da blir vi midt i mellom noen lover [informanten gjør rede for opplæringslov og arbeidsmiljølov].

På spørsmål om hva de selv mener er årsaken til at de unnlater å melde ifra, oppgir fem informanter at de ikke har ansett situasjonene i skolen som alvorlige nok til at de bør meldes, mens en informant oppgir å ikke kjenne til at dette er pålagt. Det kan synes som at dette er skjønnsmessige vurderinger tatt av leder.

#### **4.1.3 Oppsummering av “Herre i eget hus, og alltid alene hjemme”**

Det ser ut til å være enighet blant informantene i denne undersøkelsen om at handlingsrommet i skolen er stort. Informantene oppgir dette som en klar fordel ved ivaretagelse av ansatte utsatt for vold og trusler om vold i skolen. De fleste informantene peker likevel på etiske dilemmaer knyttet til dette, hvor krevende vurderinger må tas av leder, uten nevneverdig støtte, bistand eller hjelp. Dette kan anses som en svakhet ved handlingsrommet, som igjen kan få konsekvenser for den relasjonelle ivaretagelsen, om vurderinger og beslutninger blir for personavhengige eller at den enkelte leders beslutninger er basert på leders skjønn i den aktuelle situasjonen.

## 4.2 Den rosa elefanten

Alle seks informantene gir uttrykk for at læreres for-forståelse er avgjørende i situasjoner hvor elever utfordrer. Hvordan læreren tenker, føler og handler oppleves av informantene å være av stor betydning, også for den relasjonelle ivaretagelsen. Alle seks informantene beskriver det som ekstra utfordrende å ivareta lærere på en god måte, om man blir nødt til å pirke i lærernes praksis og se nærmere på hvordan de møter og håndterer elever. En informant spør: "Tør vi snakke om den rosa elefanten i rommet"? Dette funnet kan være med på å identifisere strukturer og mekanismer i kommunikasjon mellom lærer og rektor i skolen. Funnet kan også være med på å belyse personlig kompetanse som et foranderlig fenomen i skolen.

### 4.2.1 Profesjonell kompetanse og klokskap

Alle seks informantene beskriver et høyt fokus på kompetanseheving i skolen og at denne tilnærmingen er (for) teoretisk. Flere informanter viser til kurs i traumekompetanse og i ulike holdeteknikker. Informantene nevner læreres reaksjonsmønstre og handlingsmønstre som avgjørende for den relasjonelle ivaretagelsen. Flere informanter foreslår mer tid til trening av relasjonelle ferdigheter i skolen, et grep som kan gi lærere økt livsmestring og bedre kontroll over egen praksis.

Informant 1 forteller at hevingen av den enkeltes kompetanse i skolen oppleves som marginal. Det koster tid og penger, noe informant 1 opplever at skolen ikke har. Det å sette av tid i hverdagen, til å trene på og forstå ulike situasjoner, oppleves som krevende, fordi andre arbeidsoppgaver må ligge. Det blir da mer nærliggende å ta tak i ting når det dukker opp, noe som ofte kan være for sent. Informanten setter ord på noe av dette:

Min tolkning er at veldig ofte oppstår konfliktsituasjoner eller trusselsituasjoner, fysisk utagerende situasjoner, fordi den voksne kommer med hevet pekefinger inn i en sammenheng der eleven er sårbar, allerede sint, frustrert, enten det var noe som skjedde i går, eller at det nettopp har skjedd. Vi går inn med "nå skal du slutte", ikke sant? Og da eskalerer det. Så det er klart at det å ha holdninger inn i situasjoner som er avvæpnende, som tar spenningen ned,



eller i alle fall ikke hever den, det er en utfordring for mange, fordi vi skal være så.. Jeg vet ikke. Vi skal liksom ordne opp.

Informanten uttrykker at det må være noen grenser for når man kan bli krenket, og at det å bli krenket ikke bare kan være en subjektiv størrelse, det må også inneholde en objektiv vurdering.

Alle informantene anerkjenner at læreres egen praksis kan være et vanskelig tema å snakke om. Informantene viser forståelse for læreres subjektive opplevelser, men er ærlige på at de selv kan sitte med en forståelse basert på flere perspektiver. Hvordan dette kommuniseres med lærere kan være av betydning for deres opplevelse av å bli ivaretatt. Informant 2 mener et forebyggende aspekt i dette arbeidet er tid. At lærerkollegiet disponerer tiden sin godt og at leder legger til rette for og prioriterer samarbeidstid i teamene, kan gi gruppen psykologisk trygghet nok til at man tør å snakke om det som oppleves som utfordrende ved yrket. Informanten uttrykker:

Da kan folk åpne seg. Ofte kan vold og utagering mot lærere, det handler jo ofte om praksisen din, og hva du klarer å håndtere. Det klarer du ikke å få snakket om, med mindre du har en gruppe som er trygge på hverandre (...). Det handler om å balansere sitt eget aktiveringsnivå.

Informanten viser videre til at om det oppstår hyppig utagering eller vold og trusler mot en lærer, så kan det være et tegn på at tilnærmingen ikke er god nok og at man som leder må adressere dette. Informanten uttrykker:

I utgangspunktet er det ikke noe som hindrer meg i ivaretagelsen av voldsutsatte lærere. Men, det er klart. Jeg synes det er vanskelig i de sakene hvor du har lærere som ikke innser at de er en veldig viktig del av løsningen.

For det er den her rosa elefanten av og til. Og lærere er ikke veldig glad i at du pirker i praksisen. Men, slik er det i alle yrker. Man må tåle det.

Informanten viser også til en praksis med avviksmeldinger, hvor den som skriver avviksmeldingen gis anledning til å vurdere om hendelsen oppsto som følge av forhold hos bruker.

Det er ikke lenge siden jeg tok det opp på et ledermøte, for jeg synes avviksmeldingene var vanskelige. For det står liksom.. Da skal du for eksempel krysse av for om det er "forhold hos bruker"? Så vil jo jeg i noen

tilfeller påstå at situasjonen er voksenskap. Jeg vil påstå at dette skjer fordi vi ikke har en god nok plan. (...) Det er ukloke pedagogiske valg, ikke sant? Men, allikevel så skriver man at det var "forhold hos bruker" og utagering.

Informant 3 viser til et annet aspekt ved dette, hvor hen uttrykker at det å jobbe med mennesker ikke kommer med en oppskrift, og at ulik praksis blant lærere kan ivareta enkelte elevers behov for individuelle tilpasninger, men at det like fullt utfordrer undervisningen og lederskapet.

Noe av det handler jo om elevsynet. Og det at vi vet av vi spenner fra "gjør som de voksne sier" til "det er unge mennesker vi må lære av, ikke sant"? Noen er veldig "konsekvenser", mens noen er "nei", noen blir voldsomt omsorgsfulle og ser gjennom fingrene med det meste, mens andre sier "hysj hysj". Det spriket der har vi jo, og det må vi forsøke å bli enige om. For vi jobber, jobber og jobber. Som en lærer sa, da han plutselig stod i en situasjon med en elev. Det eneste som var mellom meg og eleven var fem års relasjon.

Informant 4 anerkjenner den subjektive opplevelsen hos lærere, samtidig som hen stiller spørsmålsteget ved hvilke kriterier som skal være gjeldende ved ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen:

Best mulig for flest mulig, eller best for den enkelte?

Informanten fortsetter med å uttrykke at den subjektive opplevelsen hos mennesker er forskjellig. Mange tåler mye og går rundt og håndterer situasjoner uten å feste seg ved det, mens andre tåler langt mindre. Dette beskrives slik:

Det handler jo litt om erfaring, men også om livssituasjon og personlige egenskaper. Og det er klart at det gjør oppfølgingsarbeidet komplekst også.

Informant 5 beskriver vold og aggresjon som personavhengig, Informanten knytter dette opp mot robusthet og sårbarhet hos den ansatte, men også hvordan de ser på egen yrkesutøvelse:

For å snakke om lærerne da, så har de et annet utgangspunkt, kanskje, for hva deres mandat skal bestå av. Noen oppfatter seg som undervisere, og en viss andel av profesjonen tolker seg selv som veldig undervisere, og ikke noe mer. Mens andre lærere tolker sin yrkesutøvelse som undervisere, men også omsorgsgivere. Og som kan utsettes for handlinger fra barn som er.. kan være av voldelig karakter, og som er mye mer forberedt på det. Og som tolker at der

har jeg også en jobb jeg kan gjøre. Jeg kan ikke bare hjelpe dem i kraft av fagutvikling, jeg kan også hjelpe i kraft av følelseskontroll, følelsesregulering og sosial utvikling.

Informant 6 forteller om et meningsgap i personalet når det gjelder sanksjoner mot elever:

Noen hopper lett over på at de må bortvises. Bortvis, bortvis, bort, bort, bort. Vi kan ikke ha denne eleven her. Mens andre er mer: vi må jo ha eleven her, eleven må jo være her for å finne ut av hvordan hen skal oppføre seg. Det utfordrer oss veldig. Fordi det er lærere som forventer en klar handlingsløype, når ting skjer, så hvis A, så B, eller rettere sagt hvis A, så alltid B. Og det er ikke bestandig slik.

#### **4.2.2 Oppsummering av “Den rosa elefanten”**

Alle seks informantene beskriver et stort fokus på kompetanseheving i skolen. Flere forteller at lærerens verdisyn og menneskesyn, samt andre personlighetstrekk, oppleves å være av stor betydning for kommunikasjon og ivaretagelse i skolen.

Flere ledere nevner det som forståelig, men også utfordrende at den profesjonelle kompetansen og klokskapen er forskjellig fra individ til individ, og representerer en form for viten som man ikke alltid kan redegjøre for teoretisk.

### **4.3 En ny og mer moderne tid**

Fire av seks informanter er opptatt av at skolen ikke virker å være rigget for samfunnet den er en del av. Informantene er opptatt av hva som kan utvikles og endres i et systemisk perspektiv. Fem av seks informanter ønsker seg bredere jobbing med barn. Informantene signaliserer at hjelpen ikke bare kan gis i skole og barnehage, men at den bør gis bredere og omfatte både fritid, foreldre, idrett og kultur. Flere informanter nevner eksempler fra overordnet ledelse som de omtaler som new public management, som ikke oppleves som fremtidsrettet nok til å løse oppdraget.

Flere informanter ønsker seg et psykisk helsetilbud til elever, som kan håndtere akutte situasjoner på kort varsel. Informantene signaliserer at rask og riktig hjelp kan

gi både økonomiske og samfunnsmessige effekter, i motsetning til lang ventetid og et hjelpeapparat som jobber sektorvis. Trolig kan dette funnet gi en indikator på hvilke mekanismer og strukturer som påvirker grunnskolen i dagens samfunn og peke på alternative systemiske muligheter for endring og utvikling.

#### **4.3.1 En skole i endring**

Informantene peker her på flere systemer og strukturer som de mener er av betydning for nåtidens skole, samtidig som de har klare forslag til endring.

Informant 1 mener at ressursene i skolen bare blir knappere og at vold og trusler om vold i skolen henger sammen med politikernes prioriteringer. Informanten uttrykker skepsis til programmer som settes i gang for å lindre symptomer, og mener at planer ikke løser alt. Informanten forteller at det å ha velfungerende planer krever kontinuerlig trening og bevisstgjøring, hvor tid anses som en relevant faktor. Informanten uttrykker:

Det er totalt sett en symptomlindring. Fordi vold og trusler blant barn og unge ikke er den enkelte voksnes skyld, det kan være det, men ofte er det fordi systemene våre, eller samfunnet vårt sørger for at barn og unge blir som de blir. Vi er ikke rigget for, skolen er ikke rigget for det samfunnet skolen er i.

Informanten beskriver videre skolens organisering og er tydelig på hva det er behov for i organisasjonen:

Så det jeg trenger helt konkret (...). Kommunen er rigget med økonomiavdeling, med HR-avdeling, med IT-avdeling, ikke sant? Alt dette inngår i rektor sin stilling, eller avdelingsleder sin stilling på en skole. Alt i en og samme stilling. Mens de andre rigger seg og vi er 75 mennesker, hvilke andre steder har du ikke en HR-arbeider? Det har ikke skolen.

Informanten opplever at det er vanskelig å jobbe forebyggende og forberede organisasjonen på hendelser knyttet til vold og trusler om vold, når man må bruke fantasien for å beskrive eventuelle hendelser. Informanten forteller at det går an å se for seg scenarier ved skolen, som står og faller på varslingsystemet til skolen, men at dette er for kostbart å gjøre noe med. Informanten forteller:

Det er veldig enkelt å lage programmer for hva du skal gjøre og sette i verk og etterspørre om du har gjort det, uten å reelt sette deg i stand til å gjøre det. Jeg opplever at politiske intensjoner og vilje koker ut i kålen, fordi tanken er god, men iverksettingen er bare slik at nå skal du gjøre det, du skal sørge for at ting kommer på plass og du skal være forberedt, personalet skal være skolert, det skal bli ivaretatt og bla, bla, bla. Men, jeg er jo akkurat den samme. Har de nådd meg? Hva har de nådd meg med? Hva har de gitt meg av verktøy?

Informanten mener at ressursene skolen tildeles i dag ikke er tilstrekkelig for å oppfylle mandatet og løse skolens oppdrag.

Informant 2 er opptatt av den systemiske forståelsen av skolen som organisasjon. Informanten stiller spørsmålsteget ved om det finnes gode nok systemer for å ivareta alvorlige hendelser i skolen, og mener dette ikke er adressert godt nok. Informanten beskriver det slik:

Poenget mitt er at de forventningene og kravene som ligger på skolen i dag, har endret seg. Jeg vet ikke om det har endret seg i lovtekst, men det er noen forventninger om hva man som skole og lærer skal utføre. Og det er et ganske bredt spekter. Men det henger jo ikke sammen med organisasjonen og kompetansen i det hele tatt. Sånn at det er klart at lærerne vil ha en enorm opplevelse av at det her er utenfor mitt kompetanseområde (...). Men, likevel er det lønn vi snakker om, mens arbeidsbestemmelsene kommer i andre rekke.

Videre uttaler informanten at vi må tørre å se skolen i et litt annet lys, for eksempel i forhold til arbeidstid, hvordan skoledagen legges opp og hvilke yrkesgrupper skolen skal ha:

Okei, jeg tenker hvis det er slik utviklingen skal være, hvis det er slik det er, greit, men gi oss verktøyene for å håndtere det da. Så jeg tror nok at skolen må ta steget inn i en mer moderne tid. Det er jo en eldgammel institusjon. Det er jo vanskelig å snu på de tingene her.

Informanten anerkjenner at skolen ikke kan være en organisasjon hvor alle individuelt kan definere hva de legger i begreper som vold og trusler om vold. Informanten tror likevel det i dagens skole eksisterer mange ulike oppfatninger av fenomenet. Videre mener informanten at det også kan handle om at terskelen for hva man aksepterer flyttes, og at man kan ende opp med et forskjøvet normalitetsbegrep.

Informant 3 er opptatt av tid til ledelse og at det er nok ressurser til å ivareta alle funksjonene man skal ivareta. Hen peker samtidig mot at overordnet ledelse har et enormt ansvar for hvilke signaler de sender ut. Det som finnes i skolen av kompetanseheving og opplæringsplaner, er kunnskapsbasert. Informanten beskriver det slik:

Det er forskning. Det er på en måte litt slik at enten skal du lese deg til det eller du skal ta det til deg. Det er sannheten. Det sier jeg til etaten min også. Det blir på en måte new public management. Dere fikser det, men vi skal ha rapporter og vi skal holde vår rygg fri. Check, check, check. Det her er ikke quick fix altså. De gjør et stort problem meget enkelt, og da klarer de ikke å løse det. Vi må gå sammen.

Informant 4 uttrykker bekymring for at skolen ikke er i stand til å ivareta alle elever. Særlig gjelder dette elever med store og omfattende behov, hvor ballen hele tiden spilles tilbake til nærskolen:

Ja, fordi man ikke har noen andre alternativer. Og der er det mye å gå på. Fordi den her inkluderingstanken blir for omfattende og for kompleks. Og så kommer tanken før.. Eller, man endrer ressurstilgangen, før man endrer tankegangen. Og dermed blir det.. Ja, det henger ikke helt sammen da [kommunalt fokus fra individ til fellesskap og et utvidet normalitetsbegrep].

Videre reflekterer informanten over at ledere og lederteam må ha en kompleks kompetanse når noe skjer i skolen, for at ansatte skal kunne føle seg ivaretatt, når ting skjer:

Samtidig så mener jeg jo at vi på et systemnivå har mye å gå på i forhold til hvordan vi forstår og håndterer smerteuttrykk. Vi får det for travelt i hverdagen, så der synes jeg absolutt vi kunne blitt bedre. Det vil alltid være en jobb i en organisasjon med mennesker og med barn og unge.

Informant 5 uttrykker at vi har et samfunn som ønsker ungdom så vondt, at de skal gå på skole i 10 år, uten mulighet for å slippe unna:

Det er en samfunnsinstitusjon, ikke en utviklings- eller oppvekst institusjon. Det er den måten vi rigger samfunnet på.(...) Og dette er mens de er små. Vi har seksåringene inn i skolen. Vi fratar de, altså de kan si akkurat hva de vil. Å institusjonalisere seksåringene var en gigantisk tabbe, det har skapt problemer mer enn det har gitt løsninger.

Informant 6 nevner juridiske utfordringer i skolen, og at opplæringsloven og arbeidsmiljøloven gir utfordringer for ledere:

Det har jeg tenkt mye på, før det her og. Men det her med at man står i spagaten mellom opplæringsloven på den ene siden og arbeidsmiljøloven på den andre siden. Og at man føler "hva skal man velge nå"?

Informantene peker i dette funnet på ulike organisatoriske og systemiske forståelser i skolen, som utfordrer lederskapet og leders evne til ivaretagelse. Flere informanter peker på behovet for en ny og mer moderne skole, tilpasset det samfunnet vi lever i i dag.

#### **4.3.2 Bredere jobbing med barn**

Fem av seks informanter ønsker seg bredere jobbing med barn og unge, og fremmer at tilbudet som gis til barn og unge bør bli mer helhetlig, både i skolen og på fritiden. Flere informanter påpeker at foreldre og fritid burde stått sterkere.

Informant 1 er opptatt av å kunne tilrettelegge for alle elever, og påpeker skolens begrensninger hva angår muligheten til å tilby variert opplæring:

Skolen som skolen er blitt, eller har vært og kommer til å bli, kan ikke, uansett hva noen skulle mene, tilrettelegge for alle elever. Vi har for lite valgfag. Mekking og motorsykkellappen er borte. Nå har vi fått fine valgfag som "innsats for andre". Jentevalgfag. Vi har fått redesign. Veldig tidsriktig, men totalt uinteressant for alle andre enn spesielt interesserte. (...)  
Det er viktig å få lov til å drive med andre ting også, som ikke er "skolsk".

Informant 2 uttrykker at skolens tilnærming til elever med store utfordringer er eklektisk. Videre forklarer hen:

Hva koster det ikke av penger og ressurser? For å ivareta elevene? Ressursene som følger med er småpenger. Noen kommer rett fra krigen. Det er håpløst.

Informant 3 opplever at konflikter på fritiden bringes med inn i skolen, på en slik måte at skolen må håndtere konflikten:

Jeg tror kanskje samfunnet får den skolen de fortjener og at vi etter hvert må begynne å rette fokus på hva som skjer utenfor skolen. Slik at barn får den nødvendige støtten de har behov for, slik at ikke skolen skal sitte og fikse det selv, på en måte, med ulik erfaring og kompetanse blant lederne.

Informant 4 forteller at skolen har forsøkt å ha åpne samarbeidsutvalg ved skolen, der både foreldre, ansatte og elever kan møtes, hvor det overordnede temaet for møtene har vært inkludering. Informanten uttrykker bekymring for engasjementet hos foreldre:

For engasjementet, det er det jeg skal frem til da. Engasjementet blant foreldre er ikke sterkt nok. De er for langt unna oss. Det er derfor jeg sier at det er lettere å inkludere Mohammed fra Syria enn det å inkludere Petter, med en litt dårlig oppvekst og som har en utfordrende atferd. Det er ingen som vil ha ham på bursdag. Vi har kloke og fornuftige foreldre, men å favne rundt de elevene som utfordrer sosialt og fysisk. Den viljen er ikke sterk nok, og kanskje ikke forståelsen heller. (...) Hvis vi ikke får foreldrene med på laget, så vil de kjenne på et utenforskap i kraft av sin atferd, og det er trist.

Informanten reflekterer videre rundt det at noen elever faller utenfor og ikke opplever å høre til i et fellesskap:

Men, samtidig så mangler den her inkluderingsarenaen da, hvor de kunne ha senket skuldrene. Noe som ville gjort at uttrykkene deres etter hvert ble mindre eller svakere, fordi de kjenner på tilhørighet og følelsen av å bli rommet. Det er helt sikkert andre ting også, men.. Det er kanskje de to, fritid og foreldre, som vi kjenner at skulle stått sterkere.

Informant 5 generaliserer og mener hjelpen må klargjøres og forstås bedre. Samtidig understrekes det at fagfolk generelt, samt fagforeninger og politikere undervurderer hvilken hjelp barna trenger i hverdagen. Hjelpen burde ifølge informanten vært gitt i alle miljø barnet ferdes i, men så lenge hjelpen er underbudsjettet, så er dette vanskelig:

Den hjelpen de kan få, må gis i barnehagen og i skolen, men den kan ikke bare gis i barnehage og skole, den må gis bredt, den må gis familiært og den må gis på fritiden. Det må være en samordning av tiltak, og det koster penger. Det koster fryktelig mye å hjelpe disse barna på en ordentlig måte.

Informanten mener fagmiljøene ikke har lyktes med å formidle behovet for utvidet hjelp til politikere og fagforeninger:



Fagforeninger innenfor skole da, de er jo stort sett for lærere, de snakker om undervisningsutfordringer når det gjelder disse barna. Og det er det selvfølgelig, men å forbedre undervisningen og få flere folk inn i timene, som ikke har noen nødvendig relasjon eller funksjon. Det hjelper ikke vet du. Vi kan rope etter så mange ressurser vi vil, men om de ressursene som kommer inn her ikke har noen forutsetninger for å hjelpe dette barnet, så er det jo ikke noe vits i det.

Informanten er tydelig på at det må jobbes bredt rundt disse barna i skolen:

Du må jobbe så bredt. Og du må ha et team som jobber rundt det. Du kan gjerne ha med en lærer, men du må også ha med barnevernspedagogen, barne- og ungdomsarbeideren, mor, far osv. Det må lages et team rundt disse barna. Det er et digert helseproblem, ikke bare et skoleperspektiv. Det er der fortvilelsen til skolen kommer da, når en føler at man prøver og prøver, og så blir hjelpen feil - det er ikke rart man blir fortvilet.

#### **4.3.3 Oppsummering av en ny og mer moderne tid**

Dette funnet kan bidra til å belyse behovet for en ny retning i skolen, tilpasset samfunnet for øvrig. Flere informanter peker på muligheter og behov for en annen forståelse og et tettere samarbeid med flere andre aktører, som for eksempel foreldre og fritidstilbud.

#### **4.4 Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden**

Sist, men ikke minst. Dette funnet handler om selve kjernen i undersøkelsen. På hvilke måter kan ledelsen relasjonelt ivareta lærere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen? Det er i denne undersøkelsen tydelig at informantene mener at dette arbeidet må prioriteres og at handlingsrommet hos leder anses som stort. På spørsmål om hva ledere opplever er god ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold er det imidlertid lite samsvar mellom informantenes svar. Jeg har derfor valgt å se på dette som et selvstendig funn i undersøkelsen. Det eksisterer *ikke* samsvarende funn knyttet til hvilke måter ledere relasjonelt ivaretar lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Dette funnet presenteres derfor med seks undertema, hvert av dem knyttet opp mot det mest betegnende svaret fra hver enkelt informant, for å understreke manglende samsvar.

#### **4.4.1 Å bli hørt**

Informant 1 vektlegger det å bli hørt. At noen er tilstede og snakker med profesjonsutøveren som er utsatt for vold og trusler om vold i skolen vektlegges i høy grad av informanten. Informanten uttrykker seg slik:

Å bli hørt er kanskje det viktigste, slik som jeg ser det. Og så er det litt slik, at man må analysere situasjonen og se hva dette er for noe (...).  
At noen er der for deg, og snakker med deg, at du får tid, avhengig av alvorlighetsgrad på en måte.

Informanten viser gjennom intervjuet at ulike egenskaper i lederteamet er høyt verdsatt, nettopp for å kunne være godt rustet til å imøtekomme og ivareta ulike behov i skolen.

#### **4.4.2 Å bli tatt på alvor**

Informant 2 uttrykker at det først og fremst handler om at lærere som er utsatt for vold eller trusler om vold i skolen må bli tatt på alvor. Denne informanten understreker også muligheten for å være fysisk til stede for å observere, slik at leder får dannet seg et godt inntrykk av hva det handler om. God oppfølging mener informanten handler om å bistå med ulike pedagogiske grep, med tanke på videre forebygging. Informanten oppsummerer god ivaretagelse på denne måten:

Nummer en, er at du må lytte, du må observere. Hvis man har litt kjennskap til problematikken, at man har sett og erfart selv, det er ofte gunstig. Og så er det det å bistå læreren da, med hva man kan gjøre rent konkret i forhold til elevene, eller eleven, og hvordan man kan ivareta seg selv i det.

Informanten trekker frem tre ulike perspektiver knyttet til ivaretagelsen av lærere. Hvordan en forebygger mulige hendelser i skolen, hvordan en håndterer akutte situasjoner og hvordan en selv håndterer forhold som oppstår. Det vil si om man mestrer å ta kloke avgjørelser og opplever å være regulert. Informanten mener dette er gjeldende for både lærere og ledere.

#### **4.4.3 Hva skjer?**

Informant 3 uttrykker at det å snakke om det som har skjedd fungerer som en bearbeidelse og at dette er viktig for den relasjonelle ivaretagelsen. Informanten mener det er ønskelig å forsøke å undersøke hvordan læreren tar det, for så å anerkjenne at det er tøft å stå i slike situasjoner. Informanten anerkjenner lærerens og organisasjonens behov for informasjon når slike hendelser inntreffer. Hen beskriver det på denne måten:

Så må vi hele tiden være på informasjonsloopen. Nå skal jeg gjøre det, så skal det skje, deretter det og det (...). For det må jeg også vurdere, om de trenger oppfølging fra bedriftshelsetjenesten, ikke sant? Og at de må bearbeide det underveis. Noen ganger kan det jo også være flere involverte, at en må håndtere en hel gruppe.

Videre forteller informanten at det å skille på den objektive hendelsen og den subjektive opplevelsen når situasjonen inntreffer kan være vanskelig. Det kan fort bli to sider av samme sak, selv om en leder kan ha behov for å forholde seg mer konkret til "hva skjedde"? Når det er kartlagt, mener informanten at det er nødvendig å fokusere mer på "hva skjer nå"? "Hva skal til for at du står i klasserommet i morgen"?

#### **4.4.4 Hvordan påvirker dette deg?**

Informant 4 er klar på at det er den subjektive opplevelsen av hvor godt man opplever å bli fulgt opp, som avgjør om læreren føler seg ivaretatt etter å ha blitt utsatt for vold på arbeidsplassen. Å få en rask dialog med læreren og en samtale rundt hvordan dette påvirker den ansatte, anses av informanten som relevant for ivaretagelsen. Informanten vektlegger en levende dialog, hvor man også får tid til refleksjon. Informanten beskriver det på denne måten:

Det er jo alltid et læringspotensial i slike situasjoner. At vi, og det er jo såpass travelt for alle ansatte, så det å få tid til å reflektere over hva vi kunne ha gjort, for å lære av det. Det er viktig. Men, det må komme litt i ettertid. Og så er det den emosjonelle ivaretagelsen (...). De vil jo på en måte ikke ta den, hvis det kommer for tidlig. Så det er viktig at de kjenner seg ivaretatt først da.

Informanten anerkjenner det store handlingsrommet som gjør at leder kan finne gode alternativer for ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen, og mener konsekvensene blir store om man ikke lykkes med ivaretagelsen:

Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden i relasjonell ivaretagelse.

#### **4.4.5 Trøste og bære**

På spørsmål om hva leder opplever er god oppfølging av medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen, svarer informant 5 at det handler om å trøste og bære den ansatte. Informanten opplever også å være en bidragsyter til hvordan situasjonen kan tolkes og til videre kunnskapsøkning. Informanten uttrykker:

Jeg er fryktelig opptatt av dette da, så det som kan hindre at jeg ikke får til å gjøre det, må jo være at det er noe annet som er akutt da [for mange akutte hendelser samtidig]. Det skal være veldig viktig om man ikke skal gå inn og hjelpe de som er utsatt for dette..

Denne informanten presiserer at ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold kommer høyt opp på informantens prioriteringsliste.

#### **4.4.6 Du er ikke alene**

Informant 6 presiserer at det viktigste i relasjonell ivaretagelse er å gi lærerne en opplevelse av at de ikke står alene. Informanten trekker frem et stort handlingsrom som positivt, et handlingsrom som inntil nå ikke har gitt begrensninger i ivaretagelsen av ansatte.

Informanten opplyser om at handlingsrommet gjør at arbeidstakere kan ivaretas med individuell tilrettelegging i en periode:

Det viktigste er å trygge dem på at de ikke står alene. Vi har jo hatt lærere som har fått andre alternativer. Vi har gitt de andre arbeidsoppgaver [i perioder]. Ja, fordi de har syntes at det har vært så tøft å være rundt enkeltelever. Noen har jo også gått til sykemelding, og det er de jo i sin fulle rett til å gjøre.

#### **4.4.7 Oppsummering**

Spørsmål knyttet til hva som anses som god ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold ble stilt i håp om å finne en felles forståelse for relasjonell ivaretagelse blant ledere. Funnet indikerer at alle informantene er opptatt av den relasjonelle ivaretagelsen og at samtlige anerkjenner lærernes subjektive opplevelser og betydningen av å føle seg sett, hørt og forstått. De har alle, hver for seg, valgt tilnærminger som trekkes fram som ivaretagende. På tross av dette, indikerer ingen samsvarende funn at ledere i denne undersøkelsen alle har ulike opplevelser av hva som er god ivaretagelse.

## 5 Diskusjon

Dette kapitlet svarer på problemstillingen og belyser undersøkelsen i sin helhet. Problemstillingen som skal besvares er:

*På hvilke måter kan ledelsen relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen?*

Følgende forskningsspørsmål belyser problemstillingen:

1. *Hva anser ledelsen som effektfulle/virksomme relasjonelle tiltak og handlinger, i oppfølgingen av lærere utsatt for vold, og hva kan forbedres?*
2. *Hva trenger ledere selv av tid, kompetanse, støtte, lovverk og handlingsrom for å kunne gjøre en god jobb, når det kommer til oppfølging av voldsutsatte lærere?*

### 5.1 Sirkulære årsaksforklaringer og punktuering av voldshendelser

Vold som begrep og fenomen er mangfoldig. Nettopp derfor er det nødvendig å se nærmere på hva fenomenet innebærer og hvordan vold og trusler om vold kan forstås. Volden har i tillegg ulike aktører, offer, utøver og observatør, som alle opplever fenomenet forskjellig (Isdal, 2018, s. 150). Med bakgrunn i en sirkulær årsaksforklaring og hvordan hendelser som innbefatter vold kan punktueres, er det nødvendig å drøfte ulike forståelsesrammer av vold som fenomen, før dette settes i sammenheng med funnene i undersøkelsen.

Per Isdal sin definisjon handler om at vold sees på som enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil (Isdal, 2018, s. 39). Denne definisjonen baserer seg på offerets subjektive opplevelse og hvordan volden kontrollerer offerets frie vilje. Definisjonen kan kritiseres for at den subjektive opplevelsen vektlegges for mye (Øien & Lillevik, 2020, s. 8). Flere

informanter setter i denne undersøkelsen ord på at krenkelser i skolen ikke bare kan anses som subjektive størrelser, men at de også bør inneha objektive vurderinger. Arbeidstilsynets definisjon av vold på arbeidsplassen lyder: "Vold og trusler er hendelser hvor arbeidstakere blir fysisk eller verbalt angrepet i situasjoner som har forbindelse med deres arbeid, og som innebærer en åpenlys eller antydnet trussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære" (Arbeidstilsynet, u.å.). Denne forståelsen av vold og trusler avgrenser seg til vold mot ansatte og retter oppmerksomheten mot de objektive handlingene voldsutøverne gjennomfører. Informantene oppgir at en slik definisjon gjerne er knyttet til en lineær forståelse av årsaken til hendelsen, hvor eleven gis ansvaret for hendelsen. Denne definisjonen blir for smal når en skal forstå voldens mange uttrykk i skolen (Øien & Lillevik, 2020, s. 8).

Å rette oppmerksomheten mot atferd, har lang tradisjon innenfor arbeid med barn og unge. Det kan være lett å benytte lineære årsak-virknings-forklaringer og overse bakenforliggende årsaker til at mennesker handler som de gjør. Regionalt ressursenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging benytter ofte smerteuttrykk som en betegnelse når barn og unge utøver vold og trusler om vold. Ved at fokus rettes mot den følelsesmessige situasjonen barnet befinner seg i, vendes oppmerksomheten bort fra det barnet gjør, og over på hvordan barnet har det. Begrepet kan gi aksept og forståelse for at noen barn kan oppleve situasjoner som så krevende og vanskelige, at de kan ty til vold som smerteuttrykk (RVTS Sør, u.å.). Informantene i denne undersøkelsen forteller at det eksisterer store sprik i forståelsen av vold som fenomen i skolen, alt fra en lineær forståelse av årsak-virkning til en mer sirkulær forståelse. Ved å benytte betegnelsen smerteuttrykk kan man bidra til forståelse og endring i holdninger rundt barn som har det vanskelig, og skape en pedagogisk praksis som vektlegger elevens opplevelse av seg selv og verden rundt (Lillevik et al., 2019).

Likevel finnes det argumenter for at man bør være tilbakeholdende med å benytte dette uttrykket når lærere og andre profesjonsutøvere i skolen utsettes for vold og trusler om vold. Å utsettes for smerteuttrykk kan sende signaler om at den andre parten har det så vanskelig at dette må tåles. Det kan gjøre læreres situasjon enda vanskeligere og bidra til at det oppleves som ekstra krevende å være den som ikke håndterer andres smerte. Det kan også sende signaler til voldsutøvere om at slike

hendelser kan forstås og aksepteres, fordi man bærer på mye vondt. Ved å benytte ord som smerteuttrykk i stedet for vold, kan volden pakkes inn i ord som kan fjerne litt av ubehaget, og får oss til å tenke at dette er noe annet enn vold. Vold skaper et ubehag i den som utsettes for volden, og ordet vold bekrefter ubehaget både på individplan og samfunnsplan. Først ved en hyppigere bruk av ordet vold, ved at volden gis sitt rette navn, blir det mulig å se den og reagere på den (Isdal, 2018, s. 27). Dette kan også vise seg å være nødvendig for den relasjonelle ivaretagelsen av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen.

Ledere som skal ivareta både den som utøver vold og den som utsettes for vold må evne å navigere mellom disse forståelsene på en varsom og respektfull måte, som ivaretar alle parter i slike situasjoner. En av informantene forteller at det ikke er tilstrekkelig å ivareta den ene læreren etter en voldshendelse, men at en hel skole må ivaretas. Med bakgrunn i en sirkulær forståelse, hvor fenomener og hendelser uløselig er knyttet sammen, blir det aktuelt å lete etter mer brukbare analyser, når vi står overfor problemer vi ikke klarer å løse umiddelbart, særlig når disse inneholder subjektive opplevelser. Ved å se etter muligheter for ulik punkturing av voldshendelser i skolen, kan man ikke bare lete etter forståelse, men også nye handlingsalternativer, og samtidig åpne for kreative løsninger når samspill låser seg (Ulleberg, 2004, s. 33).

## **5.2 Herre i eget hus og alltid alene hjemme**

Flere informanter beskriver at det er krevende å forberede seg på noe de ikke vet hva er, eller som de må bruke fantasien for å beskrive. Dette sier noe om kravet til improvisasjon i yrket. Ikke alt kan forberedes eller på forhånd innhentes opplysninger om. Lærere og ledere i skolen er avhengig av å improvisere, og god improvisasjon krever både årvåkenhet og trening. "Det er umulig for en profesjonsutøver å ikke improvisere, men det er fullt mulig å improvisere dårlig" (Irgens, 2021, s. 39).

Den praktiske hverdagen for mange ledere gir ikke alltid tilstrekkelig tid eller gode muligheter for å reflektere over, eller innhente nødvendige opplysninger, noe informantene i denne undersøkelsen understreker. De kan ikke utsette å ta avgjørelser, men befinner seg i situasjoner hvor de i stor grad må fatte



her-og-nå-avgjørelser. De må kunne ta beslutninger og handle raskt, uten nevneverdig støtte fra overordnet ledelse. Disse beslutningene preges av leders forståelsesmønstre og fortolkningsvaner. Leder har ikke direkte tilgang til virkeligheten, men tar avgjørelser basert på sine egne forestillinger om verden. Samtidig lever vi i en kultur som "tilbyr" oss mange måter å forstå verden på og som leverer premisser vi benytter oss av for å bygge vår egen virkelighetsforståelse. Slik er det også i skolen. Dette kan ta fra oss muligheten til å tenke kritisk og få øye på alternative måter å forstå andre mennesker på (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 78).

Som leder står man overfor situasjoner som er *unike*, hvor god improvisasjon er avhengig av frihet og handlingsrom ved hjelp av enkle, støttende systemer og bestemmelser (Irgens 2021, s. 40). Alle informantene ga uttrykk for et stort handlingsrom i skolen, noe som ble trukket fram som positivt med tanke på relasjonell ivaretagelse av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Imidlertid kom det også tydelig fram i undersøkelsen at det opplevde handlingsrommet inneholder begrensninger, som skaper flere dilemmaer innad i organisasjonen. Et eksempel er etiske dilemmaer knyttet til hva blir best for den enkelte og hva blir best for fellesskapet? Dette er særlig gjeldende når ledere skal ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold, hvor ledere opplever det som krevende å tilfredsstille alle parter i organisasjonen, uten nevneverdig støtte fra overordnet ledelse. Ved å se på samspill sirkulært, kan det å forsøke å punktuere samspillet på flere måter gi utvidet innsikt. Ved å lage en annen analyse og punktuere et annet sted, kan samspillet forstås annerledes og åpne for nye muligheter for handling (Ulleberg, 2004, s. 32). En annen forståelse vil ikke nødvendigvis løse problemene, men kan føre til nye handlingsrekker, som igjen kan bære frukter for samspillet mellom menneskene i organisasjonen.

Lederens erfaring og utdanning, samt de forutsetningene og rammene lederen har å jobbe ut ifra, får igjen betydning for mulighetene for improvisasjon. Samtidig vil en forventning eller et pålegg om å følge en bestemt metode eller standardisering kunne bli problematisk å følge opp, nettopp fordi en ikke kan forutsette nøyaktig hva som vil være behovet etter slike hendelser. Improvisasjon kan også medføre en trussel i organisasjonen, dersom lederen blir "nærsynt" og handler myopisk. Det vil si at leder håndterer problemet her og nå, ut fra de forutsetningene som er kjent i øyeblikket,

uten at en nødvendigvis ser konsekvensene løsningen kan føre til, andre steder i organisasjonen (Irgens, 2021, s. 40). Informasjonsbegrepet kan sees i sammenheng med kontekstbegrepet. Konteksten kan avgjøre hva som framstår som informasjon for den enkelte. Noe kan i situasjonen framstå som informasjon, som gjør at leder tolker konteksten annerledes, og at konteksten gis ny mening. På denne måten kan forandring oppstå og utvikling skje (Ulleberg, 2004, s. 39).

I kjølvannet av god improvisasjon, følger et begrep som er helt sentralt i diskusjonen om hva som er god profesjonsutøvelse, nemlig skjønn. I skolen forventes det at ledere viser profesjonell dømmekraft i situasjoner hvor det ikke er klart på forhånd hvordan utfordringer skal håndteres. Dette er særlig gjeldende i situasjoner hvor en må holde ulike alternativer opp mot hverandre for å foreta reflekterte valg, og i tillegg møter lederne forventninger om å kunne redegjøre for de valgene som tas. Dette er krevende og kan av og til synes umulig, fordi slike valg må tas i situasjoner der det ikke er anledning til å stoppe opp og holde alternativer opp mot hverandre. Informantene oppgir i denne undersøkelsen at de ikke har meldt saker til arbeidstilsynet, fordi de selv har måttet avgjøre omfanget av volden, og da klassifisert den som ikke alvorlig nok. Kunnskapen som anvendes i slike situasjoner kan være vanskelig å sette ord på og det er liten tid til å resonnerer. Ledere vurderer i slike situasjoner hva som skjer og hvordan en skal håndtere situasjonen, basert på informasjonen de har tilgjengelig. De oppdager og forstår og knytter nye elementer sammen med ting de allerede har forstått og erfaringer de har gjort seg. Læring er et relasjonelt fenomen i vid forstand. Forholdet lederne har til de menneskene som omgir dem og forholdet de utvikler til kunnskapsstoffet spiller inn. Vi lærer alle i relasjon til andre mennesker (Ulleberg, 2004, s. 40).

Ledere i skolen møter store forventninger, fra elever, foreldre, lærere og ikke minst fra samfunnet. Slike forventninger kan være tunge å bære, når man vet hvor vanskelig det kan være å innfri målene med de rammene ledere har fått tildelt. Ledere i denne undersøkelsen forteller om et handlingsrom som inneholder store muligheter, men som likevel oppleves som fullstendig begrenset. Mye av dette er knyttet til overordnet ledelse og myndigheters krav til skolen som organisasjon og mandatet skoleledere er satt til å forvalte. Ledere må følge prosedyrer, overholde lovkrav, holde frister og møte måltall. Disse systemkravene oppleves som en

belastning når faktorer som tid, penger, ressurser og mennesker blir en mangelvare i organisasjonen.

Alle informantene forteller om ulike rollekonflikter som oppstår, hvor skoleledere møter motstridende krav og forventninger i jobbsammenheng, uten å ha ressurser til å håndtere dem. Enkelte administrative oppgaver oppleves å ta unødig mye tid, tid som kunne vært brukt annerledes eller mer fornuftig, sett fra ledernes ståsted. Dette kan igjen bidra til å svekke motivasjon, empatiske holdninger og relasjonell kapasitet hos ledere (Haavik & Toven, 2020, s. 31). Noe som kan få direkte innvirkning på ivaretagelsen av lærere utsatt for vold og trusler om vold i skolen, samtidig som det også påvirker kommunikasjon og samhandling på generelt grunnlag innad i organisasjonen.

### **5.3 Den rosa elefanten**

Alle seks informantene beskriver det som ekstra utfordrende å ivareta lærere på en god måte, om man blir nødt til å pirke i lærernes praksis og se nærmere på hvordan de møter og håndterer elever. Funnet identifiserer strukturer og mekanismer i kommunikasjon mellom lærer og rektor i skolen. Informantene gir uttrykk for at det kan være krevende å ivareta lærere som har en annen forståelse av konteksten enn den lederen selv besitter. Det er en sentral ide hos Bateson at vi skaper den verden vi deltar i, gjennom våre fortolkningsvaner og forståelsesmønstre. Vi har ingen direkte tilgang til virkeligheten, kun våre ideer, vår forståelse og vår persepsjon av virkeligheten (Ulleberg & Jensen, 2017, 78). Dette er noe som utfordrer lederne i dagens skole, når de skal ivareta både voldsoffer og voldsutøvere, alle med egne, subjektive opplevelser.

Lederne oppgir i denne undersøkelsen at det er store variasjoner i hvordan lærere ser på elever som utøver vold og trusler om vold i skolen. Enkelte lærere forstår situasjoner i en lineær rekkefølge, hvorav noe skjer først og er årsak til det som hender etterpå. Dette er både en nærliggende og velkjent årsaksforklaring, hvor man leter etter "grunnen", "skylden" eller "årsaken". Dette kan også ses i avviksmeldinger, hvor lærere beskriver forhold hos bruker som årsak til voldshendelser i skolen. En slik lineær årsaksforklaring er en grov forenkling av kompleksiteten og

mangetydigheten som finnes i kommunikasjon mellom mennesker, og er slik lederne i denne undersøkelsen påpeker, ikke egnet til å analysere og forstå de utfordringene vi står overfor i møte med andre (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 62). Det er i dagens samfunn sirkulære forståelser som dominerer feltet, noe lederne i denne undersøkelsen er opptatt av. I en slik forståelse blir kommunikasjon forstått som en dynamisk, pågående og foranderlig prosess, som både er kompleks og kontinuerlig. I denne samhandlingsmodellen deltar mennesker i en konstant gjensidig kommunikasjon med hverandre, hvor tilbakemeldingene deltakerne gir seg selv står sentralt. Det vil da være helt essensielt at skolen tilbyr rammer og forutsetninger hvor tid til refleksjon er mulig.

Gregory Bateson var opptatt av å sammenlikne det levende med det ikke levende. Batesons kommunikasjonsteori er et forsøk på å fange de intuitive, irrasjonelle og tause sidene ved menneskelig kommunikasjon, noe Watzlawicks fem aksiomer også illustrerer. Ledere i denne undersøkelsen gir uttrykk for at slik kommunikasjon er krevende. Ansatte som utsettes for vold og trusler om vold på arbeidsplassen, kan overfor leder signalisere at ting går greit og at de ikke ønsker oppfølging, når det motsatte egentlig er tilfelle. Menneskelig kommunikasjon spiller en grunnleggende rolle i vårt liv og samfunn. Hvordan vi kommuniserer, tolker og påvirker hverandre er avgjørende for hvordan vi oppfatter konteksten. Her er både Watzlawicks første aksiom om at det er umulig å ikke kommunisere, hans andre aksiom vedrørende budskapets innhold- og relasjonsaspekt, samt doble budskap relevante for hvordan leder forstår konteksten, når medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold på arbeidsplassen skal ivaretas.

Tillit er bærebjelken i en positiv relasjon og utvikles gjennom personlige erfaringer og repeterende tillitsvekkende handlinger. Tillit er for ledere helt avgjørende for påvirkning og innflytelse i organisasjonen, og må kontinuerlig vedlikeholdes og fornyes (Spurkeland, 2020, s. 38). Om relasjonen mellom leder og medarbeider skal bli sterk og gi motivasjon, må tillit håndteres med emosjonell kløkt og modenhet. For at partene i en relasjon skal utvikle hverandre, må de kunne korrigere og trene hverandre, fram mot beste praksis. Tilbakemeldinger må gis begge veier for å bli bedre, ikke for å skade. Trygghet til å gi og ta i et samspill oppstår når partene er trygge på at de vil hverandre vel og kjenner seg frie til å mene noe om den andre

(Spurkeland, 2017, s. 195). Her vil en sirkulær forståelse fordele ansvar og fokusere på den aktuelle relasjonen mellom partene (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 68).

Det er også viktig å være klar over sammenhengen kommunikasjonen skjer i, hvor rammene rundt hendelsene vil være av betydning og bidra til tolkningen av det som kommuniseres (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63). Her presiserer informantene at den psykologiske tryggheten i teamet er relevant for at lærere skal kunne åpne seg og snakke om egen praksis. Når det er høy grad av psykologisk trygghet i et team, vil medlemmene kunne sette ord på det de tenker, uten å være redde for at det vil få negative konsekvenser. Dette innebærer at medlemmene må tørre å innrømme feil, stille spørsmål og dele nye ideer, uten å være engstelig for andres reaksjoner. Er det meningsfullt for den enkelte å være en del av temaet og arbeidet oppfattes som viktig, samtidig som målene og rollene innad i teamet er klare, er det sannsynlig at teamet er velfungerende (Irgens, 2021, s. 129). Lederne i undersøkelsen oppgir at de ønsker psykologisk trygghet på arbeidsplassen velkommen og at dette prioriteres så langt det lar seg gjøre. De oppgir også at det ikke er tid nok til gode prosesser rundt lærernes praksis i forkant av slike hendelser og at ivaretagelsen i ettertid blir ekstra viktig. Ser man på rammene og forutsetningene lederne får tildelt, vil også disse være relevante for hvordan ledernes kommunikasjon tolkes. Her er vi igjen tilbake til lineære og sirkulære årsaksforklaringer, hvor rammene kan skape arbeidsforhold det blir vanskelig å fungere i, hvor ideer fra overordnet ledelse om hvordan arbeidet skal ledes og utføres ikke nødvendigvis tar hensyn til arbeidets egenart. Dette kan igjen tenkes å skape situasjoner med dobbeltkommunikasjon eller dobbeltbindinger mellom leder og medarbeider i organisasjonen (Irgens, 2021, s. 249).

#### **5.4 En ny og mer moderne tid**

Et av funnene i denne undersøkelsen handler om at lederne beskriver skolen som ikke egnet til samfunnet skolen er en del av. Informantene mener det er behov for bredere jobbing rundt barn og en ny og mer moderne skole, tilpasset dagens samfunn. Dette har en innvirkning på hvordan lærere opplever sin arbeidshverdag og hvordan ledere opplever å kunne ivareta medarbeidere i organisasjonen.

Her er det igjen aktuelt å peke på lineære og sirkulære årsaksforklaringer. Beslutninger med de beste intensjoner kan få uintenderte effekter ved at man tenker i forenklete årsak-virkning-sammenhenger, og ikke vurderer hvilke forutsetninger som bør være til stede for å oppnå ønsket effekt i skolen. Mange informanter i denne undersøkelsen peker på rapporterings- og kontrollsystemer som skal gi overordnet ledelse oversikt, men som skaper arbeidsforhold som oppleves som vanskelig å fungere under. Hvor overordnet ledelse utformer ideer om hvordan arbeidet skal ledes og utføres, men hvor hensynet til arbeidets egenart ikke vektes nok. Manglende bevissthet omkring dette kan føre til at løsningene ikke bare skaper uønskede konsekvenser for utdanningsorganisasjonen, men også forsterker problemet (Irgens, 2021, s. 249).

I en situasjon hvor man står med ett ben i fortiden og ett ben i framtiden, må skolen regne med å leve med dobbeltkommunikasjon, men om det ikke er mulig å ta opp og diskutere dobbeltbudskap offentlig, får man dobbeltbindingssituasjoner. En dobbeltbindingssituasjon innebærer at det ikke er mulig å få klarlagt hvilke spilleregler og premisser som er gjeldende i organisasjonen, og det vil da også bli krevende å arbeide systematisk for å endre dem. Om skolen opplever krav og ønsker om at de på nye måter skal ta et selvstendig ansvar, men erfarer gammeldags organisasjon og ledelse, vil det bli umulig å få tatt opp dobbeltbindingene og endre organisasjonen. Slik dobbeltkommunikasjon kan oppstå på mange måter, og særlig krevende er dette når doble budskap og dobbeltkommunikasjon er knyttet til ledelsen. Dette kan vise seg å være svært betydningsfullt for ledere i skolen som ønsker ny retning for organisasjonen, men som opplever å ikke ha støtte fra egen overordnet ledelse. Virksomheten kan på denne måten punktere sine egne endringsforsøk (Hennestad & Revang, 2017, s. 245). Åpner skolen som organisasjon imidlertid opp for å diskutere doble signaler i virksomheten, kan dette bli en kilde til å arbeide konstruktivt med å få endringer konkretisert i hverdagsvirkeligheten (Hennestad & Revang, 2017).

Klassiske organisasjonsteorier har hatt en sterk påvirkning på det som har blitt en hovedmodell for organisasjon og ledelse. Å forsøke å endre en tradisjon som har befestet seg så sterkt, er ikke enkelt. Dette kan skyldes at klassiske teorier som har eksistert lenge, også har noen sterke sider (Irgens, 2021, s. 246).

Ledere i denne undersøkelsen fremhever at det finnes prosedyrer og regelverk i skolen som skal virke forebyggende og tre i kraft når hendelser som vold og trusler om vold i skolen inntreffer. Dette skaper en form for forutsigbarhet, men kan kritiseres for å legge for mye vekt på de formelle og strukturelle sidene i organisasjonen, slik at organisasjonen oppfattes som mekanisk og lineær. Ser man på dette mer sirkulært vil det være nødvendig å gi rom for ulik forståelse, ulike håndtering av situasjoner og forskjellige sluttresultater, avhengig av samspillet mellom mennesker og kommunikasjonen i den enkelte situasjonen. Behovet for forutsigbarhet fører lett til kontroll, overvåking, måling og rapportering, noe ledere i denne undersøkelsen uttrykker at de opplever. Det er likevel positive sider ved en slik forutsigbarhet, noe som kan føre til at organisasjonen fortsetter å fremme måling, rapportering og overvåking av hendelser.

Når det finnes standarder å følge, kan det oppleves som lettere å kvalitetssikre tilbudet, samt måle avvik og gjøre korrigerende tiltak. Skolens avvikssystem er et eksempel på dette. Lederne i denne undersøkelsen gir alle uttrykk for at de ikke mener dette fører til noe konkret og at det tar tid, fokus og energi bort fra det som er viktig. Samtidig kan dette være med på å fremme en lineær forståelse av situasjonen, ikke en sirkulær. Faren ved dette er at vi har et arbeidsliv hvor mange situasjoner er unike og ikke kan håndteres gjennom regler utarbeidet i forkant. Hvis organisasjonens forhold til omgivelsene oppleves som fraværende, risikerer vi at vi ikke forstår hvor problemene som oppstår i arbeidslivet har sin opprinnelse og hvordan de kan forklares (Irgens, 2021, s. 247).

Å lede endringsprosesser er en av de viktigste og vanskeligste ledelsesoppgavene i organisasjoner (Yukl, 2022, s. 267). Endringsledelse handler om å implementere en ny hverdagsvirkelighet, samt endre væremåter og tankeganger. Det handler om å gå fra gammel og etablert praksis i en ny og ønsket retning, ved å reorientere virksomhetens måte å fungere på. For å kunne lede en endring er det nødvendig å samle oppslutning. Ved å vite hvor man skal og hvorfor, kan man gi mening og utgjøre grunnlaget for hvorfor ansatte skal bli med og virkeliggjøre en ny organisasjonsfremtid. Ledere har her en essensiell rolle når det gjelder å kommunisere, skape og forme visjonen, samt bygge oppslutning og involvering (Hennestad & Revang, 2017, s. 140).

God kjennskap til sirkulære forståelsesmodeller, punktuering og dobbeltbindinger vil kunne føre til en tydeligere, mer ivaretagende kommunikasjon i organisasjonen. Annen ordens kybernetikk, hvor lederen ser seg selv som en aktør i samspillet, hvor referanserammen ikke blir mer gyldig eller mer sann enn andres bilder av virkeligheten, vil skape viktige perspektiver når en skal håndtere komplekse hendelser og sette ny retning for en såpass stor organisasjon som skolen. At også overordnet ledelse har samme prioriteringer for organisasjonen anses som nødvendig for å skape utvikling og endring.

## **5.5 Du taper mye som leder om du kommer ut på minussiden**

Dette funnet omhandler selve kjernen i undersøkelsen og sier noe om på hvilke måter ledere relasjonelt kan ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Funnet viser at det ikke er samsvar mellom hva informantene i denne undersøkelsen oppgir at de anser som viktig for den relasjonelle ivaretagelsen. Dette tyder på at ivaretagelsen er kontekstavhengig og knyttet opp mot hver enkelt leder og ansatt. Dette kan anses som en risikofaktor ved ivaretagelsen, og kan gi grunnlag for å betrakte ivaretagelsen som personavhengig og ikke satt godt nok i system. Samtidig er delfunnene viktige for den relasjonelle ivaretagelsen. Hver for seg indikerer disse delfunnene at den ansattes subjektive opplevelse tas på alvor av leder, samtidig som leder også er opptatt av et systemisk paradigme, hvor samspill og interaksjon danner utgangspunktet for forståelse, og hvor fokus flyttes fra individets egenskaper og detaljer, til relasjonene mellom mennesker (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63). Dette kan anses som en styrke i den relasjonelle ivaretagelsen, hvor en tar på alvor at alle har sitt eget faglige, personlige og kulturelle utgangspunkt. Hvor referanserammene ikke er sannere eller mer gyldige enn andres bilder av virkeligheten, kun andre versjoner (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 59).

Bateson sammenliknet det man kan se med ett øye, med hva man kan se med to, og mente sammenligningen avslørte at man får en ekstra dimensjon ved å se med to øyne, nemlig dybde (Bateson, 1979, s. 99). Ved å beskrive det samme fenomenet fra ulike vinkler, hvor man vektlegger ulike aspekter, får man en frodigere og mer variert forståelse av fenomenet en studerer. Bateson kalte dette doble beskrivelser. Slike beskrivelser kan bidra til nye kvaliteter i forståelsen av vold som fenomen i skolen,



men også være av betydning for ivaretagelsen. En relasjon vil alltid være et produkt av en dobbel beskrivelse (Bateson, 1979, s. 146).

For å kunne ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen trengs den annen ordens kybernetikk som forståelsesramme, hvor alle aktører har en rolle og det ikke er mulig å stille seg utenfor systemet eller ta på seg rollen som reparatør, fordi alle er aktører i et samspill (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 59).

Hvem har så ansvaret for at vi ikke blir syke av jobben? Arbeidsmiljøloven trådte i kraft 01. januar 2006. Loven skal beskytte arbeidstakere og lovteksten er tydelig. Arbeid skal ikke utgjøre en helsemessig risiko for arbeidstakere og arbeidsgiver har et juridisk ansvar for arbeidstakers vilkår. Samtidig er loven klar på at alle involverte parter har et delansvar for å skape et arbeidsmiljø som beskytter mot fysiske og psykiske skader. Prinsipielt sett er ansvaret fordelt mellom arbeidstakers ansvar for seg selv, kollegenes ansvar for hverandre og arbeidsgivers ansvar (Isdal, 2017, s. 35). Alle aktører bør vite hvordan de kan forebygge helseskader og ha kunnskap om helsefarer, for å være aktive bidragsyttere i arbeidsmiljøet og sikre ivaretagelse av medarbeidere.

Beskyttelse i arbeidslivet handler først og fremst om organisering av arbeidet og vilkårene rundt. Denne organiseringen er et lederansvar, men arbeidsmiljøet må stå sentralt når arbeidet organiseres (Haavik & Toven, 2020, s. 61). Et godt og støttende kollegamiljø er av betydning. Å diskutere hvordan en kan utvikle kollegiale arbeidsforhold og finne ut av hvordan en kan styrke hverandre, kan ikke komme som pålegg fra ledelsen, men er noe kollegafellesskapet selv må komme fram til. Ledelsens ansvar blir å sette av tid til slike prosesser, noe flere informanter nevner som krevende, men også vesentlig i denne undersøkelsen (Isdal, 2017, s. 39).

Muligheten for ansvarsfraskrivelse er til stede hos alle tre aktørene i denne undersøkelsen. Som leder og arbeidsgiver kan man benekte eksistensen av arbeidsbelastninger og unngå å forholde seg til lovverket. Som medarbeider og kollega kan man fraskrive seg ansvaret for sine kolleger. Den enkelte arbeidstaker kan også fraskrive seg ansvar ved å eksternalisere og legge alt ansvar på andre. Dette er ansatte som ser på seg selv som offer for andres mangler, eller

inkompetanse (Isdal, 2017, s. 43). Eksempler på dette kommer også fram i undersøkelsen. Lederne gir uttrykk for at ikke alle voldssituasjoner oppleves som så alvorlige fra leders ståsted. Dette er også årsaken til at voldshendelser i skolen ikke er meldt videre til arbeidstilsynet, på tross av at dette er pålagt. Lederne gir også uttrykk for at kollegafellesskapet spiller en stor rolle i ivaretagelsen av ansatte som utsettes for vold på arbeidsplassen. Samtidig kommer det fram at ikke alle ansatte ønsker å bli ivaretatt etter slike hendelser, og at noen ansatte uttrykker at det går bra, men at lederne ikke tillater seg å tro fullt og helt på dette. Her er det nødvendig å fremme ikke bare sirkulære årsaksforklaringer og dobbeltbindinger, men også Watzlawicks aksiomer og betydningen av disse i kommunikasjon og samspill mellom mennesker. Noe som kan gi en annen forståelse av fenomenet og bidra til å fremme ny retning og utvikling, både hos enkeltmennesker og i organisasjonen som helhet.

Direktør ved Statens arbeidsmiljøinstitutt Pål Molander (2017), fremhever styrkene ved den nordiske modellen for arbeidslivet. Den kjennetegnes ved at arbeidstakere har en høy grad av kontroll over eget arbeid og stor grad av frihet i forhold til hvordan de utfører arbeidet, innenfor de rammer som er satt av arbeidsgiver. Dette stemmer også med resultatene fra denne undersøkelsen, hvor ledere rapporterer at de opplever et stort handlingsrom. Samtidig påpekes det utfordringer med både arbeidsmiljø og helse. Molander uttrykker at han er skeptisk til tiltak som går ut på å dyktiggjøre folk til å tåle mer. Forskning viser at de tiltakene som treffer på organisasjonsnivå gir størst effekt. I stedet for at man skal tåle mer stress, må man se på måten det arbeides på for at det skal bli mindre stress, uten at det betyr at man gjør mindre, noe også informantene i denne undersøkelsen er opptatt av. Her trekker Molander fram balansen mellom krav og kontroll, innsats og belønning, sosial støtte fra kolleger og ledere, samt gode arbeidstidsbetingelser som bidrar til at man ikke sliter seg ut. Ved å forebygge det som er uheldig og bygge opp under det som er bra, kan virksomheter legge gode føringer for et godt arbeidsmiljø (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2017). Lederne i denne undersøkelsen viser samtidig til et økt antall arbeidsoppgaver, færre ansatte, mindre tid til refleksjon og samarbeid internt, marginale budsjetter og arbeidsbetingelser det oppleves som vanskelig å friste med.

## 5.6 Oppsummering

Som ansatt trenger man ledere som ser arbeidet som blir utført, hvordan arbeidet påvirker den enkelte, og som kan passe på og beskytte medarbeidere når det blir for mye. Ledere trenger det samme, men blir ofte overlatt til å passe på seg selv (Haavik & Toven, 2020, s. 68). Funn i denne undersøkelsen viser at ledere i skolen ikke opplever nevneverdig støtte eller hjelp fra overordnet ledelse i situasjoner som omhandler vold og trusler om vold i skolen. Innad i organisasjonen opplever de derimot et stort handlingsrom, noe som fremmes som positivt, selv om det eksisterer mange hendelser og situasjoner hvor leders evne til improvisasjon settes på prøve. Ledere oppgir i undersøkelsen at systemkravene som stilles til skolen i dag ikke står i forhold til ressursene som tildeles, og at noe av dette kan knyttes til overordnet ledelse og myndigheters krav til skolen som samfunnsinstitusjon.

Det andre funnet indikerer at informantene anser det som krevende å ivareta lærere som har en annen forståelse av konteksten enn den lederen selv besitter. Dette utfordrer lederne i dagens skole, og stiller krav til en refleksiv sirkulær forståelse av fenomenet vold, i en organisasjon som fremdeles rommer mange lineære forståelsesmodeller.

Det tredje funnet i denne undersøkelsen viser at informantene mener det er behov for en ny og mer moderne skole, tilpasset samfunnet skolen er en del av, hvor bredere arbeid med barn står sentralt. God kjennskap til sirkulære forståelsesmodeller, punktuering og dobbeltbindinger vil kunne føre til en tydeligere, mer ivaretagende kommunikasjon i organisasjonen. Annen ordens kybernetikk, hvor lederen ser seg selv som en aktør i samspillet, hvor referanserammen ikke blir mer gyldig eller mer sann enn andres bilder av virkeligheten, vil skape viktige perspektiver når en skal håndtere komplekse hendelser og sette ny retning for en såpass stor organisasjon som skolen (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 59). At også overordnet ledelse har samme prioriteringer for organisasjonen anses som nødvendig for å skape utvikling.

Det fjerde funnet viser at det ikke er samsvar mellom hva informantene i undersøkelsen anser som viktig for den relasjonelle ivaretagelsen. Noe som tyder på

at ivaretagelsen er kontekstavhengig og knyttet opp mot hver enkelt leder og ansatt. Dette kan anses som en risikofaktor ved ivaretagelsen. På den andre siden kan manglende samsvar i dette funnet indikere at ledere tar på alvor at alle har sitt eget faglige, personlige og kulturelle utgangspunkt, hvor samspill og interaksjon danner utgangspunktet for forståelse og ivaretagelse (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63).

Med ulike opplevelser av vold følger også ulike behov for ivaretagelse. Det var ikke et mål å finne eksakte svar på hvordan ledere kan ivareta medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Dette fordi ledere og medarbeidere er ulike, oppfatter situasjoner forskjellig og må håndtere situasjoner på ulikt vis gjennom improvisasjon, skjønn og profesjonell klokskap.

## 6 Avsluttende del

### 6.1 Implikasjoner for forskning

Vold og trusler om vold i skolen påvirker mange, ikke bare voldsutøver og voldsoffer, men også omgivelsene. Det kan resultere i store konsekvenser for de det gjelder og forskning på dette området har derfor samfunnsmessig relevans. Det er generelt lite forskning på fenomenet vold i skolen, og kunnskapsgrunnet i Norge er tynt når det kommer til ledelse og relasjonell ivaretagelse av lærere.

Problemstillingen som utforskes i denne undersøkelsen er både sammensatt og kompleks:

*På hvilke måter kan ledelsen relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere som utsettes for vold og trusler om vold i skolen?*

Forskningsspørsmålene som belyser problemstillingen er:

1. *Hva anser ledelsen som effektfulle/virksomme relasjonelle tiltak og handlinger, i oppfølgingen av lærere utsatt for vold, og hva kan forbedres?*
2. *Hva trenger ledere selv av tid, kompetanse, støtte, lovverk og handlingsrom for å kunne gjøre en god jobb, når det kommer til oppfølging av voldsutsatte lærere?*

Denne undersøkelsen bygger på tidligere forskning og kaster lys over uklarheter, blant annet hvordan ledere ser på muligheter og utfordringer hva angår relasjonell ivaretagelse av medarbeidere utsatt for vold og trusler om vold i skolen. Undersøkelsen kan dekke hull i tidligere forskning og bidra til å kaste nytt lys over viktige strukturer, mekanismer og prinsipper, som påvirker skolen som organisasjon og menneskene i organisasjonen.

## 6.2 Implikasjoner for praksis

Skal vi lykkes med samspill i organisasjoner, og ikke minst relasjonell ivaretagelse, er det en forutsetning at vi kommuniserer godt. Kommunikasjon er selve limet i en organisasjon, og sjansen for å oppnå resultater øker om man er god på å kommunisere. Det å være bevisst på *hva* man sier, *hvordan* man sier det og hva slags *kroppsspråk* man har, kan hjelpe oss til å nå fram til hverandre på en måte som skaper gjenklang og gode relasjoner. Mindre god kommunikasjon skaper forventningsbrister, misforståelser, uklarhet, usikkerhet og ikke minst manglende samarbeid.

Som leder innad i organisasjonen, eller som overordnet ledelse, har man et ansvar for å rydde opp i krevende og utfordrende situasjoner og hendelser, samtidig som man skal ivareta alle involverte parter. God kjennskap til underliggende mekanismer og strukturer hva angår kommunikasjon og samspill, kan bidra til en tydeligere, mer ivaretagende kommunikasjon, samt en åpen og vennlig tilbakemeldingskultur, som skaper gode og varige resultater i organisasjonen. Kommunikasjon kan på denne måten fungere som en støtte i menneskelige relasjoner, inkludert prosesser hvor vi påvirker hverandre i samspill og samarbeid.

Isdal påpeker at språket vi bruker på situasjoner som omhandler vold, er avgjørende for å ikke videreføre volden (Isdal, 2018, s. 70). Jeg har i denne oppgaven beskrevet ulike definisjoner av vold og sett nærmere på hvilken betydning bruken av de ulike definisjonene kan få i skolen. Vold i skolen bidrar ikke bare til lidelse hos de som blir utsatt for vold, men også til omgivelsene. Derfor er det behov for begreper som retter oppmerksomheten mot alle berørte parter og anerkjenner ulike opplevelser og behov. Undersøkelsen retter av den grunn fokus mot en sirkulær forståelse av fenomenet vold og muligheten for ulik punkturing, for å sikre forståelse, handling og ivaretagelse av alle berørte parter.

Det å undersøke vold mot lærere fra flere perspektiver og på tvers av nivåer er med på å skape en helhetlig forståelse av fenomenet. Ved å lære mer om utfordringer og ved å øke kunnskapsnivået og åpenheten omkring temaet, kan man utvikle bedre måter å jobbe forebyggende på.

Mennesker er ikke alltid passive ofre for vold, og måten vi mennesker kommuniserer på kan forårsake konflikter, både direkte og indirekte. Denne undersøkelsen fokuserer på underliggende strukturer og mekanismer i kommunikasjon, som det ikke alltid er så lett å få øye på, og som i mange tilfeller opptrer ubevisst hos den det gjelder.

### **6.3 Svakheter ved studien**

Ved å bruke kritisk realisme som analytisk perspektiv er det mulig å bore dypere i årsaksfaktorer og få en bredere forståelse av fenomenet som undersøkes. Alt analytisk arbeid innebærer imidlertid et utvalg av elementer, hvor forskjellige forskere kan gjøre ulike valg, noe som kan være en kilde til motsetninger og diskusjoner. Forskeren må derfor være bevisste sine vurderinger, være villig til å gå tilbake og revurdere, samt være klar over hvilke interesser forskning kan tjene (Danermark et al., 2003). Innenfor kritisk realisme vil forskningen aldri være verdifri, den skal derimot være etisk fundamentert og ta ansvar for å tenke gjennom alternativer til allerede eksisterende strukturer. Virkeligheten er der, men tilgangen er gjennom sosiokulturelle meninger. Det mennesket sier er ikke en universell sannhet, men gjenspeiler menneskets forståelse av sannheten.

Innenfor kritisk realisme er det allerede gitt at sosiale strukturer eksisterer og at ulike praksiser, posisjoner og regler må være til stede for at menneskelige handlinger skal være mulige. Strukturelle mekanismers innflytelse er avhengig av hvordan de mottas, tolkes og realiseres av mennesker, noe som betyr at effektene ikke er direkte, men formidlende (Danermark et al., 2003 s. 143).

De primære studieobjektene i den kritiske realismen er underliggende strukturer og mekanismer, som kan erfares indirekte gjennom deres evne til å forårsake begivenheter. Ettersom begivenheter ikke er forutbestemte før de skjer, samt at fremtiden avhenger av bevisste moralske valg og menneskelig kreativitet, har denne vitenskapen begrensninger knyttet til å forutse fremtiden. Kritisk realisme er slik sett bedre egnet til å forklare eksisterende fenomener og begivenheter (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, s. 31).

Denne undersøkelsen har benyttet seg av en refleksiv tematisk analyse. Dette er en fleksibel metode, uavhengig av teori og epistemologi. Analysen må likevel ha klare og tydelige retningslinjer, for å motvirke at man kan misbruke analysen til å “passe til alt”, og den valgte posisjonen må derfor klargjøres. Selv om intervju er en populær metode for refleksiv tematisk analyse, er ulempen med intervju at den pålegger innhold og struktur i folks tenkning gjennom en intervjuguide. Dette kan være av betydning for hvor frie svar man får, noe som igjen vil kunne påvirke resultatet. All data blir ikke analysert med bruk av refleksiv tematisk analyse. Det er sannsynlig at det kan oppstå mismatch mellom data og analytisk påstand, og mellom forskningsspørsmål og tematisk analyse. Metoden kan også kritiseres for manglende fokus på språk og enkeltindivider (Braun & Clarke, 2022).

Det har vært et spørsmål om jeg burde ha redusert antall forskningsspørsmål, for å få en bedre dybde i drøftingen på de resterende forskningsspørsmålene. En klar fordel med å redusere antall forskningsspørsmål ville vært større dybde i oppgaven. Når jeg har valgt bredde, fremfor dybde, har det sammenheng med at jeg vurderte de ulike forskningsspørsmålene som så sentrale at jeg ikke ønsket å forkaste noen av dem. Å søke underliggende strukturer er også vanskelig å avgrense på forhånd. Forskningsprosjektet har hatt en utforskende tilnærming og avgrensninger har av den grunn kommet utover i arbeidet.

Denne undersøkelsen har en begrenset ramme, og har av den grunn tonet ned elevenes og lærernes rolle. Det kan være en svakhet ved undersøkelsen at bare ledere har kommet til orde.

#### **6.4 Avsluttende kommentar**

Tittelen på denne undersøkelsen “Den rosa elefanten” er valgt som et metaforisk uttrykk av noe usagt, som man likevel kan fornemme tilstedeværelsen av. Vi kjenner alle til situasjoner hvor noen sier noe, uten egentlig å si det. Når vi ikke tør å ta tak i det som er sårt, irriterende, vondt eller vanskelig, og heller sier ting mellom linjene. De aller fleste mennesker kan også merke elefanten i rommet, selv om de ikke gir uttrykk for det (Svalgaard, 2019). Tittelen på denne oppgaven adresserer utfordringen som ligger i det å fokusere på, holde fast ved og handle på det vi



fornemmer. Det å være oppmerksom på både oppgave og prosess, både det å “gjøre” og å “merke”, kan defineres som noe som ikke bare er en kjerneoppgave, men også en kjerneutfordring mellom mennesker. Det å merke seg noe, innebærer å ha oppmerksomheten på flere felt samtidig. Både på det umiddelbare, det vi ser og hører, men også på understrømmene, det ubevisste og det som er mer krevende følelsesmessig, hvor oppmerksomheten alltid rettes mot oss selv, mot andre og mot den situasjon vi er en del av (Svalgaard, 2019).

Å arbeide med andre mennesker dreier seg i stor grad om å arbeide med seg selv. Dette er i tråd med en sirkulær forståelse hvor en ser seg selv i samspill med omgivelsene. I løpet av denne undersøkelsen har jeg undret meg over hvor lett det ser ut til å være å velge en lineær forståelsesramme når man utfordres i relasjoner med andre. Trolig skyldes dette et ønske om å forstå, finne forklaringer og sette hendelser inn i en større sammenheng. En slik forståelsesramme kan lett bli skyldidentifiserende. En sirkulær forståelse derimot, utfordrer den lineære ideen om at komplekse problemer har enkle svar og er med på å synliggjøre at den identifiserte “skyldige” ikke alene er årsaken til vanskene (Lorås & Christiansen, 2021).

Relasjonelle ferdigheter blir ofte behandlet som underordnede og sekundære kompetanser i samfunnet vårt (Christiansen & Lorås, 2022). I videre forskning hadde det vært interessant å se nærmere på hvordan en kan jobbe med trening av relasjonelle ferdigheter for å utvikle personlig kompetanse og profesjonell klokskap i skolen. Flere informanter i denne undersøkelsen mener en slik tilnærming vil være framtidsrettet mot en ny og mer moderne skole.

Vi kommuniserer hele tiden med omverdenen. Vi sender signaler til våre omgivelser og fanger kontinuerlig opp budskap fra andre. Vi kan ikke la være å kommunisere, men vi kan lære å ta et større ansvar for *hvordan* vi kommuniserer. Vi kan også lære å forstå mer av vår egen og andres åpne og skjulte kommunikasjon, og det som skjer i samspillet mellom oss. Det er alltid mulig å videreutvikle vår kommunikative klarhet, dybde og presisjon, samt vår evne til å forstå andre (Skau, 2005).

Oppgaven ønsker å sette i gang tanker og inspirere til handling hva angår relasjonell ivaretagelse og kommunikasjon mellom mennesker. Dette prosjektet gir altså ikke

mulighet for generalisering eller oppskrift. Undersøkelsen søker det underliggende, det som får noe til å skje. Jeg har forsøkt å komme i dybden av de strukturene og de mekanismene som påvirker mulighetsrommet i grunnskolen. Etter mitt syn er dette strukturer som kan være virksomme i mange organisasjoner og på den måten ha relevans utover dette forskningsprosjektet. De underliggende strukturene som har blitt løftet frem i denne undersøkelsen dreier seg i stor grad om mekanismer knyttet til kommunikasjon basert på en lineær eller sirkulær forståelse, betydningen av ulik punkturing, samt konsekvensene av doble budskap og dobbeltbindinger. Prosjektet gir en inngang til læring og utvikling for profesjonsutøvere, i tillegg til at det belyser kommunikasjonens påvirkning av enkeltindivider og organisasjoner.

Arbeid med mennesker handler om å tåle usikkerhet og tvil. En kan aldri vite om en annen tilnærming ville ha gitt andre resultater, eller vært mer fruktbar (Haavik & Toven, 2020, s. 82). Vil for eksempel enstemmig støtte til voldsutsatt lærer være den beste formen for relasjonell ivaretagelse, eller vil en vennlig utforskning av flere synspunkter og alternativer fungere like godt? Svaret er sannsynligvis at begge deler kan fungere og gi en følelse av trygghet. Ingen har tilgang til den endelige sannheten, og det finnes viktig innsikt i ulike oppfatninger.

Når nødvendige beslutninger må tas, er det til syvende og sist grundig refleksjonsarbeid og gode kommunikasjonsferdigheter som på best mulig måte kan støtte opp om beslutningen.

## Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (Third ed.). Sage.
- Andersen, J. A. (2004). *Folkeskikk og uskikk på jobben. Konfliktbehandling på arbeidsplassen*. Kolofon AS.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8lov>  
[en](#)
- Arbeidstilsynet. (2019, 20. mars). *Skolene må jobbe bedre med å forebygge vold og trusler*. Arbeidstilsynet.  
<https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/skolene-ma-jobbe-bedre-med-a-forebygge-vold-og-trusler/>
- Arbeidstilsynet. (u.å). *Vold og trusler på arbeidsplassen*. Arbeidstilsynet.  
<https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Roskilde Universitetsforlag.
- Christiansen, J. C. V. & Lorås, L. (2022). *Se ut! Refleksjoner om relasjoner*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Danermark, B., Ekström, M. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Studentlitteratur AB.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eidset, I. (2018). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering: Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er lærere i grunnskole og videregående skole: 5. mars – 24. april 2018*. Utdanningsforbundet.

- Flick, U. (2014). Mapping the field. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. (1, 3-18). Sage.
- Folkehelseinstituttet. (2020, 02. januar). *Vold og seksuelle overgrep*.  
Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/skader/vold/?term=Kronisk%20smerte>
- Grov, A. M. (2021). *Omfanget av lærarar sitt rettslege vern mot vald, trugslar og trakassering*. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haavik, M. & Toven, S. (2020). *Ivaretagelse av hjelpere. Er vi ikke betalt for å tåle dette?* Universitetsforlaget.
- Hennestad, B. W. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring - fra plan til praksis* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hårtveit, H. & Jensen, P. (2004) *Familien - pluss en. Innføring i familierapi*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2017). *Smittet av vold. Om sekundærtraumatisering, compassion fatigue, og utbrenthet i hjelperyrkene*. Fagbokforlaget.
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden*. (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt. Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011) *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Jenssen, D., Kjørstad, M., Seim, S. & Tufte, P. A. (red). (2020). *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Langtinn A. M. & Myrvang K. S. (2021). *Ledelse og vold i skolen: En undersøkelse av hvordan ledelsen ved fire forskjellige skoler arbeider for å ivareta både ansatte og elever ved vold og truende atferd*. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.

- Lillevik, O. G., Salamonsen, J. S. & Nordhaug, I. (Red.). (2019). *Vold i nære relasjoner. Diskurser og fenomenforståelse*. Gyldendal Akademisk.
- Lorås, L. & Christiansen, J. C. V. (red.). (2021). *Samtaler i relasjonelt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2023: 1 (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen - Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=1>
- Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. (2022) *Traumebevisst ordliste*. RVTSS Sør. <https://www.traumebevisst.no/ordliste/>
- Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. (u.d.) *Vi må møte psykisk smerte akkurat som vi møter fysisk smerte*. RVTSS Sør. <https://rvtssor.no/aktuelt/427/vi-ma-mote-psykisk-smerte-akkurat-som-vi-moter-fysisk-smerte/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitative metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Skåland, B. (2016). *The experience of student-to-teacher violation: A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students*. [Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology. Faculty of Natural Sciences and Technology, Programme for Teacher Education, Trondheim.
- Skåland, B. (2016b). Når elever krenker lærere. I T. Krüger, P. E. Leirhaug, D. Wilson & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 159–176). Fagbokforlaget.
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*, 2018(6), 17–27.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6733/Behov-for-sikkerhet%25284%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Psykologi i kommunen*. 2020(6).  
<https://psykisk-kommune.no/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177>

- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2017, 26. januar). *Myte at det er lave jobbkrav i Norge*. <https://stami.no/myte-at-det-er-lave-jobbkrav-i-norge/>
- Svalgaard, L (2019). *Elefanten i rummet. Om modet til at handle på det vi mærker*. Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tynes, T., Sterud, T., Løvseth, E. K., Johannessen, H. A., Gravseth, H. M. U., Bjerkan, A. M., Bakke, B. & Aagestad, C. (2018). *Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2018, status og utviklingstrekk*. (STAMI Rapport 3/2018). Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.no/publikasjon/faktabok-om-arbeidsmiljo-og-helse-2018-status-og-utviklingstrekk/>
- Udnes, M. (2020). *Vold i skolen. Læreres opplevelse av å bli ivaretatt etter å ha blitt utsatt for vold i skolen*. [Masteroppgave] NTNU.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet Rogaland. (2018). *Kartlegging av vold hos lærere i 1-4 klasse i Rogaland*. Utdanningsforbundet.
- Watzlawick, Paul, Bavelas Janet B. & Jackson Don D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.
- Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen - Analyse av proaktiv og reaktiv håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune*. Sintef Digital. <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISTin+1742316>

Yukl, Gary. 2022. "Å lede organisasjonsendringer." I *Perspektiver på ledelse*, redigert av Øyvind L. Martinsen, 267-308. Gyldendal Akademisk.

Øien, L. & Lillevik, O. G. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Pedlex.

## Vedlegg 1



[Meldeskjema](#) / [Leders opplevelse av hvordan relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
861820

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
25.08.2022

**Prosjekttittel**

Leders opplevelse av hvordan relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere utsatt for vold og trusler om vold i skolen.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for velferd og deltaking

**Prosjektansvarlig**

Lennart Lorås

**Student**

Cathrine Brænne

**Prosjektperiode**

02.05.2022 - 30.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.08.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere ansatte eller elever.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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



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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

**“Leders opplevelse av hvordan relasjonelt ivareta lærere/profesjonsutøvere utsatt for vold og trusler om vold i skolen”**

---

**Formål:** I forbindelse med min masteroppgave ved studiet i familieterapi og relasjonelt arbeid, ved HVL i Bergen, vil jeg se nærmere på hvordan ledere opplever å relasjonelt kunne ivareta lærere/profesjonsutøvere utsatt for vold og trusler om vold i grunnskolen.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?** Høgskulen på Vestlandet, v/veileder Jacob Cilius Vinsten Christiansen, mobil:+45 284 91 175, e-post: [jchu@ucl.dk](mailto:jchu@ucl.dk).

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?** Kriteriet for å delta er at du jobber som rektor eller avdelingsleder i grunnskolen. Et begrenset antall personer eller enheter som er relevante og interessante for undersøkelsen, vil få spørsmål om å delta.

**Hva innebærer det for deg å delta?** En vesentlig del av studiet innebærer å gjennomføre semistrukturerte intervju med rektorer og avdelingsledere i grunnskolen. Jeg ønsker å ta lydopptak under intervjuene, samt gjøre notater underveis.

**Frivillig deltakelse:** Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra studiet, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du kan trekke deg ved å gi muntlig eller skriftlig beskjed til undertegnede. Alle innsamlede data vil bli anonymisert dersom du trekker deg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

**Hva skjer med informasjonen om deg?** Alle personopplysninger behandles konfidensielt og du som deltaker vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen. Det er kun undertegnede Cathrine Brønne, prosjektansvarlig Lennart Lorås, samt veileder Jacob C. V. Christiansen, som har tilgang til opplysningene som gis. Navneliste over informantene vil bli oppbevart adskilt fra intervjuene, for å ivareta informantenes konfidensialitet.

**Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?** Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. august 2023 og data vil i ettertid lagres anonymt, dvs at alle personopplysninger vil bli slettet.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?** Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?** Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Cathrine Brønne, tlf: +47 456 02 543, e-post: [cathrine.braenne@gmail.com](mailto:cathrine.braenne@gmail.com).
- Prosjektleder Lennart Lorås, tlf: 55 58 55 32, e-post: [lennart.loras@hvl.no](mailto:lennart.loras@hvl.no),
- Veileder Jacob C.V. Christiansen, tlf: +45 284 91 175, e-post: [jchu@ucl.dk](mailto:jchu@ucl.dk).
- Personvernombud HVL Trine A. Larsen, tlf: +47 55 58 76 82, e-post: [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

**Samtykkeerklæring:** Hvis du kan tenke deg å delta i forskningsprosjektet må du signere samtykkeerklæringen. Jeg håper det er greit at jeg kontakter deg på e-post eller telefon, om jeg har behov for å utdype noe fra intervjuet. Skulle du i etterkant komme på noe som du gjerne skulle ha meddelt meg, er det fint om du tar kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Cathrine Brønne

## Samtykke til deltakelse i studien:

- Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta i intervju.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

Dato: ..... Signatur: .....

## **TEMAGUIDE/INTERVJUGUIDE**

Takk for at du stiller opp!

- Gjennomgang av håndtering av personopplysninger og signering av samtykkeskjema/informasjonskriv.
- Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.
- Hvor lang tid kan informantene regne med at intervjuet tar?

### **Innledning:**

Jeg er student ved HVL i Bergen og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i familieterapi og relasjonelt arbeid i organisasjoner. Jeg har valgt å foreta et semistrukturert intervju. Det betyr at jeg har en intervjuguide hvor spørsmål er skrevet ned på forhånd. Alle informantene får de samme overordnede spørsmålene og basert på hvilken informasjon som gis kan det bli stilt oppfølgingsspørsmål, for å belyse interessante emner nærmere. Disse spørsmålene vil være ulike. Intervjuguiden inneholder totalt 25 spørsmål innenfor ulike temaer, som baserer seg på å belyse både forebygging, håndtering av faktiske hendelser, oppfølging, samt evaluering og behov.

### **Introduksjon:**

Kan du presentere skolen kort? Størrelse, aldersgrupper, ansatte?

Hvor lenge har du jobbet som leder med personalansvar i skolen?

Hvilken utdanning har du og hva gjorde at du hadde lyst til å delta i denne undersøkelsen?

## **Forebygging:**

1. Hva betyr vold og trusler om vold i din jobb?
2. Har ansatte fått opplæring knyttet til vold og trusler om vold? Hvis ja, hvor ofte gjentas dette?
3. Har ledelsen fått opplæring? Hvis ja, hvor ofte gjentas dette? Hvis ja, hvem er ansvarlige for opplæringen?

## **Håndtering av faktiske hendelser:**

4. Har dere en beredskapsplan for vold og trusler om vold?
5. Kan lærere umiddelbart kontakte deg (rektor eller andre i ledelsen) om de trenger bistand? Er du tilgjengelig i slike situasjoner? På hvilken måte gjør du deg eventuelt tilgjengelig?
6. Får den voldsutsatte ansatte oppfølging av helsepersonell? Lege, psykolog, ev. andre?
7. Registreres personskader eller sykdommer som oppstår i forbindelse med arbeid?
8. Varsles politi og arbeidstilsynet ved alvorlig skade? Med alvorlig skade menes enhver skade fysisk eller psykisk som medfører at en ansatt blir borte fra jobb over lengre tid.
9. Har det hendt at ledelsen ved skolen har politianmeldt voldsutøver? Hvis dette har skjedd, hva var årsaken til at dere politianmeldte voldsutøver? Hvis dette ikke har skjedd, hva mener du er årsaken til at dere har latt være?
10. Informeres andre medarbeidere/kollegaer om det som har skjedd? Og bes de av ledelsen om å støtte den voldsutsatte?

11. Kjenner du som leder til meldeplikten og har du eventuelt benyttet deg av den noen gang? Hvorfor/hvorfor ikke?

**Oppfølging:**

12. Hva opplever du er god oppfølging av lærere utsatt for vold og trusler om vold?

13. Hvilket handlingsrom opplever du som leder å ha i slike situasjoner?

14. Hva hindrer deg eventuelt i å gjøre en god jobb?

15. Hvilke egenskaper hos deg mener du kommer godt med når du skal ivareta lærere utsatt for vold og trusler om vold?

16. Er det egenskaper du kunne tenkt deg å ha, som du ikke har, som du mener kunne hjulpet i slike situasjoner?

17. Hvis oppfølgingen av lærere utsatt for vold og trusler om vold oppleve som ikke tilstrekkelig, har du noen tanker om hva som kunne vært gjort annerledes/bedre? Hvor mener du skoen eventuelt trykker når det gjelder god ivaretagelse?

**Evaluering og behov:**

18. Har skoleledelsen god oversikt over omfanget av situasjoner, som har ført til vold og trusler om vold mot ansatte? Hvem er skoleledelsen i dette tilfellet?

19. Opplever du å få støtte, hjelp og bistand oppover i systemet i slike situasjoner?

20. Hvilken kompetanse mener du er nødvendig at du/ledelsen innehar, for å kunne håndtere vold og trusler om vold mot ansatte på en god måte?

21. Vil du si at du innehar nødvendig kompetanse for å kunne ivareta arbeidstakere på en god måte? Hvis nei, hvilken kompetanse kunne du tenkt deg mer av?
22. Hvilke støttesystemer har du mulighet til å benytte deg av?
23. Hvor er det ønskelig at du kunne henvendt deg, ved behov for hjelp og støtte?
24. Hva trenger du for eventuelt å kunne følge opp arbeidstakere bedre?
25. Er det noe du tenker er relevant å belyse, som jeg ikke har spurt om?

**Avslutning:**

- Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt (teste ideer)?

Tusen takk for at du stiller opp!

## Vedlegg 4

### Utdrag fra transkripsjon:

Informant: Folk er jo strukket i alle retninger, i tillegg til at vi kontinuerlig har en høy grad av vikarer i perioder.

C: Ja.

Informant: Jeg vet ikke hvordan noen ser for seg, men det gjelder jo at alle vikarer i løpet av de to minuttene de har før skal begynne, blir skolert i hvordan man håndterer den og den og den og den.

C: Ja.

Informant: Det der er egentlig..

C: Ja, for det går på det relasjonelle?

Informant: Ja, og det går også på at det ikke bare er å knipse med fingrene, så er det gjort, liksom.

C: Hmm. Ja. Det handler om investeringer, kanskje? I tid? Eller?

Informant: Det gjør det også, men da må du ha litt mer ressurser. Ressursene blir bare knappere.

C: Ja.

Informant: Vold og trusler henger sammen med, vil jeg si. For det første er vi skolsk, vil jeg si.

C: Ja.

Informant: For det andre så er det bemanningen, både omfang og størrelse, og da tid som en faktor, og det tredje er sammensetningen av bemanningen.

C: Hmm.

Informant: Ja..

C: Har du som ledelse, eller som rektor.. har du også en avdelingsleder?

Informant: Jeg har tre avdelingsledere.

C: Du har tre avdelingsledere. En på hvert trinn?

Informant: Ja.

C: Ja. Får dere noen form for opplæring i vold og trusler om vold? Eller må du hente opplæringen selv, på en måte?

Informant: Ja, dette er vold og trusler, for når politikerne blir bevisste at det skjer noe i (navn på kommune) skolen som de ikke liker..

C: Ja..



Informant: Så setter de igang, da setter de byråkratene i gang for å gjøre noe, så lager de.. Dette var gjennom HR-seksjonen, tror jeg. Og de blir veldig sånn politiske, sånn nå må vi satse.

C: Ja.

Informant: Så er det jo typisk et prosjekt, bare over tid, vi skal svare ut dette her og vi skal levere på resultater, altså på dette her.

C: Ja.

Informant: Vi har et system for å melde inn forskjellige situasjoner og så videre. (Ehh) Men, riggingen av den enkelte sin kompetanse er i ytterste konsekvens, synes jeg personlig, marginal.

C: Hmm.

Informant: For det koster penger, det koster virkelig tid.

C: Hmm.

Informant: Det krever en aksept for, eller, ja, og så er det totalt sett en symptomlindring. Fordi vold og trusler blant barn og unge er ikke den enkelte voksne (det kan være det), men ofte fordi systemene våre, eller samfunnet vårt sørger for at barn og unge blir sånn som de blir.

C: Hmm. Det er ikke rigget for at..

Informant: Nei, vi er ikke rigget for, skolen er ikke rigget for det samfunnet skolen er i.

C: Hmm.

Informant: Rett og slett. Og det er mange grunner til det. Det kan vi holde på med i timesvis og snakke om.

C: Det kan vi.

Informant: (Ler).

C: Har dere en beredskapsplan for vold og trusler om vold? Eller har (navn på kommune) det, kanskje?

Informant: (Navn på kommune) har en beredskapsplan, så der ligger det med vold og trusler om vold, vi har ingen lokal. Litt fordi at (ehm) vi skal ha planer for alt, (ehh) men jeg synes i alle fall det er ekstremt krevende å tenke at planer skal fungere når vi har behov for de, for det krever trening, det krever bevisstgjøring kontinuerlig.

C: Ja.

Informant: Og igjen så tar jeg rett og slett og sier at tid er en faktor.

C: Hmm.

Informant: Du spurte om jeg har tid til dette her. Vi har ikke tid til å gjøre alle disse tingene som, hvis du jobber i en setting hvor vold og trusler om vold er hverdagslige hendelser, så er det å sette av tid og trene på det og håndtere det, det faller naturlig.

C: Ja.

Informant: Når dette kommer og går i bølger, er det avhengig av mange ting..

C: Hmm.

Informant: Så det å sette av tid i hverdagen, til å trene på og forberede deg på det, er krevende.

C: Hmm.

Informant: Men, vi har det på agendaen. Vi har det oppe når ting dukker opp, så aktualiseres dette her igjen.

C: Ja.

Informant: Naturlig nok, men vi har ingen spesifikk plan for hvordan vi skal håndtere vold og trusler.

C: Nei.

Informant: Det forventes det at vi har for øvrig, etter hvert (ler).

C: (Ler).

Informant. For planer løser alt.

C: Ja.

Informant: Men, planer er bare et dokument.

C: Kan lærere umiddelbart kontakte deg hvis det oppstår noe eller skjer noe, eller hvor tilgjengelig opplever du at du får til å være?

Informant: Jeg opplever, altså min opplevelse er at de har (ehh) (ehh). Det er enkelt for lærere å få kontakt, bortsett fra at det finnes ingen systemer bortsett fra den private mobiltelefonen, så hvis det skjer noe, så er de avhengige av et redskap som kommunen verken eier eller betaler for.

C: Ja?

Informant: Vi har jo ingen varslingsystemer. Vi har jo ingen telefoner.

C: Nei?

Informant: Ingenting, sant? Så står du i en situasjon der du blir truet, eller føler deg presset under inspeksjon eller hvor som helst. Jeg er tilgjengelig, men jeg lukter jo ikke verken frykt eller andre ting på avstand, så jeg klarer jo ikke.. Det er ikke mulig.

C: Hmm. Nei.

Informant: Så det der, veldig få skoler er rigget for akkurat det.

C: Ja.

Informant: Sant?

C: Hmm.

Informant: Og så, er det jo tilfellet, i dag er det jo ingen, jo den ene avdelingslederen er her, men det er egentlig ingen av de som skulle vært her, det er bare meg som skulle vært her..

C: Ja.

Informant: Så, vi drar jo ut i ulike sammenhenger, med forventninger om ledelse.

C: Ja. Ledelse ja. Hmm.