

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

Forebygging av vold mot spesialpedagoger
Preventing violence against special needs educators

Type: Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Margrethe Hellerud



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord

Takk til alle skoleledere som hjalp med rekrutteringsarbeidet og alle pedagoger som tok seg tid til å svare på undersøkelsen. Det har vært spennende å lese alle opplevelser og tanker. Jeg vil gjerne takke veileder Sabreen Selvik for stor hjelp, motivasjon og støtte, og at du alltid er tilgjengelig. I tillegg takk til Efthymios Papatzikis for hjelp med analyse.

Jeg vil også rette en takk til medstudent Åshild for støtte og lange helger med skriving, trening og lunsjer. Takk til Deichmann Bjørvika for fantastiske lokaler for masterskriving. Kollegaer og venner har også vært uvurderlig støtte dette halvåret. Deres heing har fått meg i mål.

En spesiell siste takk må rettes til familien som har stått i klaging og frustrasjoner, og til tross for dette vært ved min side gjennom hele prosessen. Denne masteroppgaven markerer avslutningen av et femårig studie og jeg gleder meg til veien videre.

God lesing!

Oslo, mai 2022

Margrethe Hellerud

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg den lite omtalte utfordringen ved vold mot spesialpedagoger. Grunnmuren i studien er forebyggingsarbeidet som gjøres, eller burde gjøres i forbindelse med vold mot spesialpedagoger. Problemstillingen er dermed;

Hvordan jobber skolene for å forebygge vold mot spesialpedagoger?

Tidligere studier viser at spesialpedagoger er i en spesielt sårbar posisjon for vold fra elever. Det teoretiske rammeverket er ankret i Caplans (1964) velkjent tredeling av forebyggingsbegrepet; primær, sekundær og tertiærforebygging. For å besvare denne problemstillingen er det brukt et spørreskjema med åpne spørsmål. Dette gir respondentene mulighet til å utdype svarene sine. Rekrutteringen foregikk via e-post til skoler, deling på Facebook-gruppe for spesialpedagoger og bruk av nettverk. Resultatene viser at det er varierende hvor mye skolen har forebygging og arbeid med vold generelt som fokus. Størst svarprosent av respondentene oppgir at det ikke jobbes forebyggende, det blir ikke satt i gang tiltak og at tiltakene ikke er tilstrekkelige. Dette stemmer i stor grad overens med tidligere forskning.

Viktige tiltak som trekkes fram som enten fungerende eller ønskelige er kompetanseheving, økt voksentetthet, hjelp fra andre instanser og tid til arbeidet. En viktig faktor som grunnsten for hele arbeidet er ledelsen. Resultatene viser at ledelsens fokus på området er varierende, men flere respondentene trekker fram viktigheten av å bli sett, hørt, bli tilegnet tid og at ledelsen legger ressurser i arbeidet. Fra denne masteroppgaven kan det dermed konkluderes med at det trengs mer fokus på temaet politisk og pedagogisk, slik at spesialpedagogene får mulighet til å ha forebyggende tiltak som kan sikre deres trygghet på arbeidsplassen. Dette bør også komme før arbeidslivet begynner, altså i utdannelsen for både skoleledere og pedagoger.

Nøkkelord: vold, spesialpedagoger, forebygging, tiltak, skole, kvantitativ forskning

Abstract

This study covers the limited covered challenge regarding violence against special needs educators. The foundation of the study is the preventive work that is done, or should be done, regarding violence against special needs educators. The research question is;

How do the schools work to prevent violence against special needs educators?

Previous studies shows that special needs educators are extra vulnerable facing violence from students. The theoretical framework is based on Caplan's (1964) three part division of the prevention issue; primary, secondary and tertiary prevention To answer the research question it is used a questionnaire with open ended questions. The open questions provided the respondents with a possibility to elaborate on their answers. The recruitment process of respondents was done via e-mail to schools, sharing information and the questionnaire link on a Facebook group for special needs educators and through my own network of educators. The results show that it varies to what extent the schools focus on prevention of- and work against violence in general. The majority share of the respondents experienced that there is no prevention work carried out, no measures are initiated and that the measures are not sufficient. These findings are in line with earlier research.

Important measures that are stressed as either efficient or desired, are strengthened competence, more educators in one group, support from other institutions and more time for prevention work. A key to the topic is the management. The results show that the management's focus in this field is varying, but several of the respondents stress the importance of being seen, listened to, granted time and that the management invests resources. From this study it can in other words be concluded that more focus on this topic is needed, both politically and pedagogically so that the special needs educators are offered preventive measure that can ensure their security at work. This should also be introduced in the education, both for school leaders and educators.

Key words: violence, special needs educators, prevention, measures, school, quantitative research

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	AKTUALITET	1
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	3
1.3	AVGRENSNINGER	3
1.4	OPPGAVENS DISPOSISJON	4
2	TEORI	5
2.1	BEGREPSAVKLARING	5
2.1.1	<i>Spesialpedagog</i>	5
2.1.2	<i>Vold</i>	5
2.1.3	<i>Forebygging</i>	6
2.2	TIDLIGERE FORSKNING	6
2.2.1	<i>Spesialpedagogen i møte med vold</i>	7
2.2.2	<i>Forebyggende tiltak mot vold</i>	8
2.3	TEORETISK RAMMEVERK	16
2.3.1	<i>Primær,- sekundær,- og tertiærforebygging</i>	17
2.3.2	<i>Utvidelse av forebyggingsbegrepet</i>	18
2.3.3	<i>Modeller</i>	18
2.4	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	21
3	METODE	22
3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	22
3.2	METODISK VALG	22
3.2.1	<i>Spørreskjema</i>	23
3.2.2	<i>Forforståelse</i>	24
3.3	UTVALG OG REKRUTTERING	24
3.4	UTFORMING AV SPØRRESKJEMA	25
3.5	DATAANALYSE	27
3.5.1	<i>Kvantitativ analyse</i>	27
3.5.2	<i>Tematisk analyse</i>	28
3.6	KVALITET	28
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	29
3.6.2	<i>Validitet</i>	30
3.6.3	<i>Etisk ansvar</i>	31
3.7	BEGRENSNINGER	32
3.8	OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET	33
4	RESULTAT	34
4.1	HVA ER OMFANGET AV VOLD MOT SPESIALPEDAGOGER OG I HVILKEN GRAD RAPPORTERES DET?	36
4.1.1	<i>Omfang</i>	36
4.1.2	<i>Rapportering</i>	37

4.2	HVILKE TILTAK GJØRES FOR Å JOBBE FOREBYGGENDE MOT VOLD?	39
4.3	FÅR SPESIALPEDAGOGER STØTTE AV LEDELSEN I ARBEIDET MED VOLD?	43
4.4	OPPSUMMERING RESULTATKAPITTELET	45
5	DISKUSJON	46
5.1	OMFANG OG RAPPORTERING AV VOLD FRA SPESIALPEDAGOGERS PERSPEKTIV	46
5.2	SKOLENS FOREBYGGINGSARBEID I ET PRIMÆR,- SEKUNDÆR,- OG TERTIÆRPERSPEKTIV 47	
5.2.1	<i>Primærforebygging</i>	47
5.2.2	<i>Sekundærforebygging</i>	51
5.2.3	<i>Tertiærforebygging</i>	52
5.3	SPESIALPEDAGOGERS OPPLEVELSE OG ANBEFALINGER FOR FOREBYGGINGSARBEIDET MOT VOLD	54
5.4	UNDERSØKELSENS VALIDITET	54
5.5	SVAKHETER OG BEGRENSNINGER VED STUDIEN	55
6	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	57
6.1	VEIEN VIDERE	58
7	REFERANSER	60
8	VEDLEGG	67
8.1	VEDLEGG 1, EKSEMPEL PÅ AVVIKSSKJEMA	67
8.2	VEDLEGG 2, SPØRRESKJEMA	69
8.3	VEDLEGG 3, UTVIKLING AV SPØRRESKJEMA BASERT PÅ TIDLIGERE FORSKNING	71
8.4	VEDLEGG 4, NSD BEKREFTELSE	76
8.5	VEDLEGG 5, INFORMASJONSSKRIV	77
8.6	VEDLEGG 6, OVERSIKT KJØNN	78
8.7	VEDLEGG 7, OVERSIKT ARBEIDSPASS	78
8.8	VEDLEGG 8, OVERSIKT ERFARING	79
8.9	VEDLEGG 9, OVERSIKT FYSISK VOLD	80
8.10	VEDLEGG 10, OVERSIKT PSYKISK VOLD	80
8.11	VEDLEGG 11, HVORFOR IKKE REGISTRERE	81
8.12	VEDLEGG 12, TILTAK ETTER HENDELSE	81
8.13	VEDLEGG 13, SKOLENS FOREBYGGENDE ARBEID	81
8.14	VEDLEGG 14, ER TILTAKENE TILSTREKKELIGE?	82
8.15	VEDLEGG 15, KURS	82

1 Innledning

Denne oppgaven omhandler skolenes arbeid med å forebygge vold mot spesialpedagoger. Målet med studien er å få en bredere forståelse for hvordan skolene jobber forebyggende, og hvordan skolene kan jobbe forebyggende fra spesialpedagogenes perspektiv.

Børge Skåland fant i sin doktorgrad et bifunn om at spesialpedagoger var en ekstra sårbar yrkesgruppe når det gjelder vold fra elever (Skåland, 2018b). Dette kan sees i sammenheng med at spesialpedagogene jobber med elever med spesielle utfordringer (Tiesman et al., 2013). Tidligere forskning viser at pedagoger mangler kompetanse om utagerende elever (Arbeidstilsynet, 2019; ETUCE, 2010; Rapp & Wodarski, 2019; Wærø et al., 2019). Arbeidstilsynet la også frem mangelfull rapportering av voldshendelser (Arbeidstilsynet, 2019). Arbeidstilsynet konkluderer med mangelfull forebygging av vold og trusler på 9 av 10 skoler etter 93 tilsyn. Forebyggingsdelen av arbeidet er nettopp med mål å hindre at volden skal utspille seg. Spesialpedagogenes ekstra sårbare situasjon (Skåland, 2018b), gjør at jeg ønsker at de skal ha en stemme i forebyggingsarbeidet for å gjøre deres egen arbeidssituasjon mer bærekraftig. Hva gjøres egentlig for å hindre at spesialpedagoger blir utsatt for vold? Hvilke tiltak setter ledelsen i gang, og får spesialpedagogene kursing slik de har krav på? (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Fra høsten 2021, kom utdanningsnytt ut med nye tall på voldsutsatte lærere, der 4 av 10 blir utsatt for vold og trusler (Mejlbo, 2021). Å finne statistikk for spesialpedagoger er vanskelig, da spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (NOU 2009:18, 2009, s. 23). Dermed vet man ikke hvor mange det er som jobber som spesialpedagog i Norge, og dette hindrer muligheten til å føre statistikk på denne gruppen ansatte. Denne oppgaven er et steg i retningen for å gi oss en pekepinn på omfanget av problematikken.

1.1 Aktualitet

Vold mot ansatte i skolesektoren har fått mer fokus fra forskning de siste årene. I disse undersøkelsene har fokuset vært på lærere. I Børge Skålands doktorgrad om oppfølging av lærere som er utsatt for vold, kom det fram et bifunn om spesialpedagoger (Skåland, 2018b). Spesialpedagoger er spesielt utsatt i møte med elever som utøver vold. I tillegg til Skålands bifunn er det skrevet en masteroppgave av Synne Sjøbø (2021) om samme tema, som viste spesialpedagogenes møte med og utfordringer med vold fra elever. Disse to studiene er noen

av fåtallet studier om spesialpedagogers møte med vold i Norge. Til tross for dette, er det nettopp spesialpedagogene som ofte står alene med elevene som har ekstra utfordringer. På internasjonalt plan har enkelte studier vist at spesialpedagogene står i svært utfordrende situasjoner med elever som utøver vold (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Kaplan & Cornell, 2005; Tiesman et al., 2013).

I tillegg er vold mot lærere aktuelt, da lovene står noe i veien for hverandre (Arbeidstilsynet, 2019). Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998b, §9-A) og arbeidsmiljøloven (Arbeidsmiljøloven, 2006, §4) kan være problematiske i kombinasjon. I tillegg er taushetspliktens omfang (Forvaltningsloven, 1967, §13) et hinder i forskrift om utførelse av arbeid, og rett til en trygg arbeidsplass fra vold og trusler, da informasjonstilgjengeligheten ikke nødvendigvis er tilstede (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, §23).

Vold generelt i skolen har heldigvis fått mer oppmerksomhet fra samfunnet og media i mange år (Statistisk sentralbyrå, 2001). Osloskolen skal nå kurse sine ansatte i forebygging og oppfølging av vold (Fladberg, 2021). Dette har også fått motreaksjon der enkelte ikke mener det skal kurses lærere på dette temaet (Fladberg, 2022a). Her kritiseres utdanningsetaten for feil bruk av ressurser. De mener at pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) skal ta dette ansvaret. I en annen artikkel problematiseres det at lærere skal kurse andre lærere, noe som ikke er en del av jobben (Fladberg, 2022b). Det må settes inn ressurser, ikke bare opplæring av hverandre. Clemet Saers har blitt et kjent ansikt innenfor temaet vold mot ansatte i skolen, da han har fått livet i stor grad ødelagt etter en voldshendelse. Saers forteller at oppfølgingen fra Osloskolen har vært verre enn selve volden (Suvatne, 2022). På bakgrunn av Saers sak ble det nå laget forslag til ny støtteordning for voldsutsatte lærere (Kristiansen, 2022). I innspurten til denne masteren slo Saers gjennom og har nå, etter 8 år, fått erstatning og beklagelse (Iversen, 2022). Temaet er altså i vinden i stor grad.

Forebyggingsarbeidet i forbindelse med vold mot spesialpedagoger er en mangelvare i forskningen så langt. Fokuset har heller vært oppfølging i etterkant. Med fokus på forebygging, kan det føre til en begrenning av utfordringen, noe som vil gagne både spesialpedagogene og elevene. Generelt har skolen et ansvar om å forebygge vold (Vik & Heimsæter, 2019)

1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstillingen er utarbeidet på bakgrunn av interesse for temaet og ønske om å undersøke mer etter prestudier (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Kaplan & Cornell, 2005; Pihl et al., 2018; Sjøbø, 2021; Skåland, 2018b; Tiesman et al., 2013). Prestudiene viste mangler i forskning på forebyggingsarbeid og dette ble dermed viklingen til problemstillingen. I tillegg har personlige erfaringer hatt mye å si. Gjennom tett arbeid med spesialpedagoger og eget arbeid som lærer, har det vært lite fokus på hva som kan gjøres for å minimere voldelig atferd fra elever. Ofte var det praktiske arbeidet rundt volden kun å fylle ut et registreringskjema, der det ikke ble satt i gang noe tiltak for å unngå at det samme skal skje igjen. Som nevnt tidligere er spesialpedagoger en yrkesgruppe som er spesielt utsatt, men som har fått lite oppmerksomhet på området. Problemstillingen ble dermed følgende:

Hvordan jobber skolene for å forebygge vold mot spesialpedagoger?

Forskningsspørsmål for å svare på dette er:

Hva er omfanget av vold mot spesialpedagoger og i hvilken grad rapporteres det?

Hvilke tiltak gjøres for å jobbe forebyggende mot vold?

Opplever spesialpedagoger støtte av ledelsen i arbeidet mot vold?

1.3 Avgrensninger

Avgrensninger i denne oppgaven er blant annet at oppgaven kun omhandler spesialpedagoger, selv om tidligere forskning viser at alle ansatte på skoler står overfor den samme utfordringen. Grunnen til dette var at det er lite forskning på denne gruppen, og i tillegg er det vist fra tidligere forskning at spesialpedagoger kan være mer utsatte enn lærere i ordinærklasse. En annen avgrensning er at oppgaven først og fremst forholder seg til det forebyggende arbeidet. Hele prosessen innenfor volden er viktig, men fokuset i denne oppgaven er forebyggingsarbeidet for å unngå at situasjoner oppstår. Oppgavens utgangspunkt var småtrinnet på barneskolen, men etter engasjement også fra spesialpedagoger på 5.-7 trinn og ungdomsskolen, ble oppgaven utvidet, se kapittel 3.3 Utvalg og rekruttering. Avgrensningen ble dermed spesialpedagoger som jobber på 1.-10. trinn.

1.4 Oppgavens disposisjon

Kapittel 2 inneholder teorien som ligger til grunn for undersøkelsen. Først vil det være en begrepsavklaring, deretter legges det fram tidligere forskning og til slutt framstilling av oppgavens teoretiske rammeverk.

Kapittel 3 tar for seg metode. Metodekapittelet omfatter valg av metode, utforming av spørreskjema, rekruttering, analyse, studiens kvalitet og forskningsetisk ansvar.

Kapittel 4 fremlegger resultatene fra studien, både etter kvantitativ analyse fra statistikkprogram og kvalitativ, tematisk analyse.

Kapittel 5 er diskusjonsdelen der resultatene blir satt opp mot teorien.

Kapittel 6 er avslutning og veien videre, der de avsluttende ordene til studien blir lagt fram.

2 Teori

Teorikapittelet vil først omhandle en begrepsavklaring. Videre vil studien se nærmere på tidligere forskning om vold mot spesialpedagoger og pedagoger generelt. Det blir så presentert ulike former for forebygging som har kommet fram gjennom tidligere forskning. Deretter vil studiens teoretiske rammeverk bli presentert. Til slutt blir det en kort oppsummering av teorikapittelet.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Spesialpedagog

Spesialpedagoger er yrkesutøvere som bør besitte spesialpedagogisk kompetanse (Uthus, 2020, s. 25-26). Å ha spesialpedagogisk utdannelse er ikke et krav for å jobbe som det da det ikke er en beskyttet tittel, og det praktiseres ulikt i kommunene (NOU 2009:18, 2009, s. 23). Siden det ikke er noen føringer for dette, er det vanskelig å definere hva en spesialpedagog er. Faget spesialpedagogikk inngår i humanvitenskapene og handler om mennesker og samfunn (Groven, 2013, s. 10). Utviklingen av spesialpedagogene kom med slagordet «en skole for alle». Uansett perspektiv så handler spesialpedagogens arbeid om elever med spesielle behov, som kan forstås ulikt og jobbes med på ulike måter (Groven, 2013, s. 12). Spesialpedagogens rolle er å være en ressurs for elevenes læring og utvikling, i tillegg til å ha mer kompetanse innenfor felt der elever kan ha utfordringer (Uthus, 2020, s. 44). Funksjonen i skolen er å ha ansvar for elever med særskilte behov (Uthus, 2020, s. 53). Spesialpedagogene i denne masteroppgaven ser på sin rolle i skolen som spesialpedagog.

2.1.2 Vold

Arbeidstilsynet bestemmer hvordan vi ser på vold i skolen, og kan være styrende for hvordan arbeidsplasser ser på problematikken. Begrepet vold er i kontinuerlig utvikling, og forskningsperspektivet peker på flere hensyn som må tas i definisjonen. Definisjonen om vold på arbeidsplassen fra arbeidsmiljøloven (Arbeidstilsynet, 2017) omhandler enhver handling som har til hensikt å skade fysisk eller psykisk. «Til hensikt» er for å skille bort rene uhell. Vold inkluderer personer som ikke er klar over hva de gjør på grunn av ulike tilstander. Jørgen Svalund presiserer i FAFO-rapporten «Med fysisk vold mener vi slag, spark, lugging eller andre fysisk angrep på din person» (Svalund, 2009, s. 18). For definisjon av trusler om vold omtaler Svalund som handlinger eller trusler som du opplever kan føre til fysisk vold. Hamby legger fram fire begreper for å definere vold (Hamby, 2017, s. 168). Disse er

intensjonell, uønsket, uviktig og skadelig. Dette legger Hamby vekt på for å skille mellom det som er gjort med intensjon å skade eller om det er et uhell eller selvforsvar. Isdal definerer fysisk vold som et vidt spekter fra ørefik til drap, og kan forstås som fysisk makt (Isdal, 2018, s. 45). Han drøfter også hvordan samfunnets forståelse av vold er ulik. Isdals definisjon av psykisk vold er å skade, skremme eller krenke uten at det er direkte fysisk (Isdal, 2018, s. 51). Denne oppgaven fokuserer på fysisk og psykisk vold, men det er viktig å også være bevisst på at det finnes materiell og seksuell vold. Vold bagatelliseres, reformuleres og begrepet vold blir ofte ikke brukt i alle voldssammenhenger, noe som er galt (Isdal, 2018, s. 46-70).

Arbeidstilsynets omhandler altså all vold, også den som er utført av mennesker som ikke nødvendigvis har kontroll på grunn av rus, diagnoser eller annet. Dette til forskjell fra Hamby som legger vekt på at volden er det som mennesket har kontroll over. Isdals definisjon omtaler ikke om volden må være utført med intensjon, men legger mer vekt på at all vold må omtales som vold, og ikke bagatelliseres.

2.1.3 Forebygging

Forebygging er et vidt begrep som blir brukt i mange ulike settinger og innholdet i det varierer (Gravrok et al., 2006, s. 61). Opprinnelig kommer begrepet fra helsesektoren i forbindelse med å begrense sykdom (Fasting, 2021, s. 91). Forebygging er både en støtte til positiv utvikling og beredskap mot en negativ utviklingstrend (Gravrok et al., 2006, s. 62). Skolen skal forebygge mot negativ atferd for å skape en positiv og sosial utvikling (Gravrok et al., 2006, s. 61). Forebygging er et proaktivt prinsipp med bakgrunn i positive intensjoner (Fasting, 2021, s. 90). I denne oppgaven forstås forebygging som arbeidet og tiltakene som skolen anvender for å forhindre voldshendelser. Ulike former for forebygging vil være det teoretiske rammeverket, og blir nærmere omtalt i kapittel 2.3.

2.2 Tidligere forskning

Det er som nevnt lite forskning innenfor feltet vold mot spesialpedagoger. En del av dette delkapittelet vil derfor handle om vold mot ansatte i skolen generelt, ikke bare mot spesialpedagoger, i tillegg til forebyggende tiltak som er trukket frem i tidligere forskning.

2.2.1 Spesialpedagogen i møte med vold

I skolen er spesialpedagogen en viktig faktor i skolehverdagen for mange elever og spesialpedagogene har ansvar for elever med ulike typer utfordringer (Groven, 2013, s. 12). Spesialpedagoger er spesielt utsatt for vold som yrkesgruppe (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Kaplan & Cornell, 2005; Skåland, 2018b; Tiesman et al., 2013). Elever med alvorlige atferdsproblemer får ikke alltid utbytte av ordinærundervisning, og får dermed spesialundervisning etter §5-1 (Opplæringslova, 1998a, § 5-1). Elevene med atferdsproblemer blir dermed overlatt i en viss grad til spesialpedagogen, i tillegg til elever med andre utfordringer. Ved vurdering om rett til spesialundervisning på bakgrunn av atferd, er det elevens eget utbytte som evalueres, ikke hvordan det går utover andre ansatte eller de øvrige elevene i klasserommet (Nordahl et al., 2003, s. 17). Studier om spesialpedagoger i møte med vold kommer fra flere deler av verden.

Fra USA er det her representert tre studier om vold mot spesialpedagoger. Fra Pennsylvania, viser en undersøkelse at spesialpedagoger, spesielle elevtjenester og helsesykepleiere er mer utsatt for vold fra elever, sammenliknet med ordinære lærere (Tiesman et al., 2013, s. 68). Årsaken til dette er at spesialpedagoger ofte får ansvar for elever med psykiske vansker, atferd og mangel på følelseskontroll. Det kan altså være diagnosene som ligger bak når elevene tyr til vold (Tiesman et al., 2013, s. 69). Dette støttes av en studie fra Minnesota der det fremlegges at vold mot ansatte i skole i størst grad kommer fra elever med funksjonsnedsettelse (Gerberich et al., 2011). Denne studien viser til at det er mangel blant spesialpedagoger og at deres sikkerhet på jobb er en viktig årsak til hvorfor det er slik (Gerberich et al., 2011, s. 294). Studien til Kaplan og Cornell fra USA konkluderer også med at spesialpedagoger er mer utsatt enn lærere i ordinær undervisning (Kaplan & Cornell, 2005, s. 116). I denne artikkelen drøftes det om det oftere rapporteres om trusler fra elever med spesialundervisning enn fra elever som er i ordinærundervisning. Grunnlaget for dette kan være at læreren vet om tidligere hendelser med eleven og rapporterer dermed hyppigere (Kaplan & Cornell, 2005, s. 117). Hvor mye som rapportertes har stor innvirkning på slike studier. Fra studien i Pennsylvania vises det at spesialpedagoger tilgir og ignorerer mer voldelig oppførsel fordi de anser det som en del av jobben (Tiesman et al., 2013, s. 69). Det er altså normalisert, i kontrast til Kaplan og Cornell sin undersøkelse som viser økt rapportering av vold fra elever med spesialundervisning. Det er stadig flere elever som trenger spesialpedagogisk hjelp og får vedtak, samtidig som spesialpedagogene er mest utsatt for vold (Tiesman et al., 2013, s. 70). Spesialpedagoger opplever høyt nivå av utbrenthet, misnøye på

jobb og høyt nivå av stress. Det er dermed viktig at spesialpedagoger og forebygging mot vold mot spesialpedagoger blir en prioritet (Tiesman et al., 2013, s. 70).

Fra Norden representeres den finske studien til Ervasti et al., som undersøker om teorien om at spesialpedagoger er mer utsatt for vold enn lærere i ordinærundervisning stemmer (Ervasti et al., 2012, s. 336). Denne konkluderer også med at spesialpedagogene er ekstra sårbare. Det omtales at spesialpedagoger blir ansett å ha profesjonelle kvalifikasjoner for å takle vold mot elever (Ervasti et al., 2012, s. 340). Allikevel avdekkes det at spesialpedagoger i stor grad behøver kursing i håndtering og forebygging av vold fra elever (Ervasti et al., 2012, s. 336).

I Norge er det først og fremst Skåland som har avdekket at spesialpedagoger er ekstra sårbare, som et bifunn til sin doktorgrad (Skåland, 2018b). Noen av Skålands informanter jobbet ved spesialskoler, og noen ved ordinærskoler. Spesialpedagoger som hadde undervisning med elever med atferdsproblematikk hadde spesielt harde arbeidsvilkår (Skåland, 2018b, s. 6). Pedagogene følte seg svekket og knust både privat og profesjonelt etter møte med vold (Skåland, 2018b, s. 6). Sjøbøs masteroppgave er også en norsk studie om temaet (Sjøbø, 2021). Her konkluderer Sjøbø med at oppfølging av spesialpedagoger som utsettes for vold er svært ulik. Spesialpedagoger anses som de som skal kunne håndtere situasjoner med utagerende elever og føler på et visst tabu rundt å snakke om situasjoner de ikke klarer å håndtere (Sjøbø, 2021, s. 70). Uansett om man er spesialpedagog eller ikke er det viktig at de som underviser elever med atferdsproblemer har særlig kompetanse på området (Nordahl et al., 2003, s. 19). Det er også for mye bruk av assistenter i spesialundervisningen i Norge (Nordahl et al., 2003, s. 27). Derfor kan det forstås at det ikke bare spesialpedagogene som står i den tøffe jobben, også assistenter uten utdanning gjør det.

2.2.2 Forebyggende tiltak mot vold

Forebyggende tiltak er tiltak som settes inn for å begrense og unngå vold. Så godt som alle skoler har forebyggende tiltak ifølge rapporten fra Utdanningsforbundet 2005 (Olaussen, 2005, s. 2). Wærøe et al. sin Sintef-rapport om vold og trusler i skolen fra Trondheim og Malvik viser at selv om det blir satt inn forebyggende tiltak, blir det ikke nødvendigvis vurdert nytteverdien av det (Wærøe et al., 2019, s. 39). Dersom tiltakene ikke gir resultater, forsvinner poenget med dem. I Utdanningsforbundets undersøkelse om vold i skolen viste det seg at nesten halvparten av de 900 informantene visste hva de skulle gjøre i en voldsepisode (Olaussen, 2005, s. 2). De fleste som oppgir at de ikke vet hvordan de skal håndtere en

voldsepisode, er dem som ikke har vært utsatt for en fra før. Det finnes beredskapsplaner hos ca. 60% av skolene (Olaussen, 2005, s. 2). I utgangspunktet har altså mange av skolene planer for forebygging og håndtering, men om de ansatte er klar over dette er en annen side. Sentrale risikofaktorer som må jobbes forebyggende med mot vold og trusler er blant annet rapportering, ressurser, alenetid, tidspress, bemanning og manglende opplæring og øvelse (Arbeidstilsynet, 2017).

2.2.2.1 Rapportering

Rapportering av vold er viktig både for ansatte og elevers sikkerhet og hjelp videre, og rapporteringen utføres ulikt ifølge Phil et al. artikkel om forebygging av vold på spesialskoler (Pihl et al., 2018, s. 92). Rapp og Wodarski viser i sin artikkel om vold i skolen, at voldshendelser på skoler blir underrapportert i USA (Rapp & Wodarski, 2019, s. 69).

Rapportering av vold er opp til enhver som er utsatt for en voldshendelse og opp til enhver rektor som skal melde det videre. Underrapportering skjer også i Norge (Sjøbø, 2021, s. 70; Skåland, 2018a, s. 25). I Norge er det mangelfull bruk av avvikssystem. Se eksempel på avvikssystemskjema fra Oslo kommune med forbehold om at det kan se annerledes ut i andre kommuner i vedlegg 1. Forklaringer for mangelfull rapportering er frykt for omdømme, frykt for ledelse og kollegaers reaksjoner, ingen forskjell i etterkant og manglende kunnskap om hvordan man rapporterer (Arbeidstilsynet, 2019, s. 11). Dette kan sees opp mot Sintef-rapporten, som viser at mange ikke kjenner godt nok til rapporteringsrutinene (Wærø et al., 2019, s. 39). Skåland stiller også spørsmålet om underrapporteringen kan komme av et visst rykte som skolens rektorer vil opprettholde (Skåland, 2018a, s. 25). Siden det er opp til enhver å rapportere, kommer det også an på hva hver enkelt person ser på som vold. Isdal legger frem at det er viktig å betrakte all vold som vold (Isdal, 2018, s. 46). Bare fordi volden ikke er skadelig eller alvorlig nok, betyr det ikke at det ikke er vold.

Utdanningsforbundet gjorde en undersøkelse om vold i skolen, som viste at ca. halvparten av de 819 lærerne hadde vært utsatt for vold de siste fem årene (Brusegard & Korsmo, 2017). Sintef-rapporten viste at 56% av informantene ble utsatt for vold det siste året (Wærø et al., 2019, s. 38). Av utvalget på 900 i utdanningsforbundets undersøkelse, hadde 84% aldri blitt utsatt for vold eller trusler (Olaussen, 2005, s. 1). Samme undersøkelse viser at 9% har følt på utrygghet i situasjoner, og dette har sammenheng med dem som blir utsatt for vold på skolen.

Vold mot lærere skjer oftest på barneskolen, sammenliknet med ungdomsskole og videregående skole ifølge Respons analyse sin rapport på oppdrag fra Utdanningsforbundet om arbeidsmiljø, tusler, vold og trakassering på arbeidsplassen (Respons Analyse, 2018, s. 14). Dette samsvarer med Sintef-rapporten som viser at tre av fire småtrinns lærere blir utsatt, til forskjell fra høyere trinn der tallene på antall voldsutsatte ansatte er lavere (Wærø et al., 2019). Utdanningsforbundets undersøkelse viser også liknende resultater, der 24% av barneskolelærere ble utsatt for vold, mens 11% ungdomsskolelærere og 4% videregående lærere (Olaussen, 2005, s. 1). Like funn viser Dinkes et al. (2009) sin studie fra USA om sikkerhet på skoler, barneskolelærere rapporterte oftere at de ble fysisk angrepet enn lærere som hadde eldre elever (Dinkes et al., 2009, s. 6). Ifølge studien til Reddy et al. fra USA skjer det vold på alle nivåer i skolen, men at det er mellomtrinnet som rapporterer om mest vold (Reddy et al., 2018, s. 24). Det er altså noen forskjeller, men i hovedsak er det rapportert mest vold av de yngste elevene.

2.2.2.2 Relasjonsbygging

For å jobbe forebyggende med vold og trusler på skolen, kreves det positive relasjoner mellom skolens ansatte og elever (Wærø et al., 2019, s. 38). Relasjonsbygging er en av de viktigste kompetansene man har (Spurkeland, 2012, s. 143). Lærerrollen har endret seg mye og lærere må stadig ha flere ferdigheter for å takle de ulike aspektene yrket blir tillagt (Rapp & Wodarski, 2019, s. 80). Problematferd og konfliktløsning har blitt en stor del av lærerens oppmerksomhet (Nordahl et al., 2003, s. 9). Relasjonsbygging er dermed svært sentral.

Det finnes ikke noe klart svar på hva som fører til vold eller hvem som utfører handlingene (Cornell & Stohlman, 2020, s. 3). Cornell og Stohlman viser til de vanligste faktorene for vold som biologiske, familiære og miljø. Biologiske handler om impulsivitet og konsekvenstenkning, familiære er hvordan oppvekst og barndom har vært, og miljøfaktorer handler om hvilket miljø eleven kommer fra (Cornell & Stohlman, 2020, s. 3). Viktigheten av gode relasjoner og kunnskap om elevene er dermed sentralt. Dette støttes av Anderson og Bushman som peker på biologiske faktorer som alt det personlige man tar med seg inn i en situasjon (Anderson & Bushman, 2002, s. 35). I tillegg kan fiendtlige tanker gi kognisjonen mulighet til å være faktor til aggresjon (Anderson & Bushman, 2002, s. 38). Selv om det ikke er eksakt vitenskap hvordan en voldshendelse oppstår, kan man jobbe forebyggende om man har kunnskap og kjennskap til elevene og hva de har med seg av personlige faktorer inn i en situasjon.

Kommunikasjon er essensielt i relasjoner, da man møter og utvikler seg i relasjoner og bruker kommunikasjonen til dette (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 40). Hvordan vi oppfører oss kan speiles og etterliknes av barn (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46). Bevissthet i kommunikasjon og relasjon med eleven kan dermed være forebyggende. I noen relasjoner kan vi føle oss trygge, i andre utrygge (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46). Å skape tillit for å danne trygge relasjoner er viktig (Spurkeland, 2012, s. 35). Tillit må vedlikeholdes og trenger bekreftelse. Å jobbe med å bygge tillit hos elever er et kontinuerlig arbeid. Det er essensielt å ha en mental bevissthet om viktigheten av relasjoner, og hvordan etablere og ta vare på disse (Spurkeland, 2012, s. 143). Eleven må føle at den voksne ser den og anerkjenner den.

2.2.2.3 Tilpasninger for elever

Det finnes flere forebyggende program for vold på skoler. I Norge er det evidensbaserte programmet PALS mye brukt og har vist å ha en positiv effekt på problematferd (Knudsmoen et al., 2006; Sørli et al., 2015, s. 1). PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. PALS har tre målgrupper, hele skolen, elever som er i risiko for å utvikle negative trender og dem som har høy risiko for å utvikle problematferd (Knudsmoen et al., 2006, s. 39). Problematferd i skolen er alt av uønsket atferd i skolen, inkludert vold (Sørli et al., 2015, s. 1). ART er et multimodalt program og bygger på sosial læringsteori, der positiv forsterkning og modellering skal bidra til at elevene ønsker å oppføre seg på ønsket måte (Knudsmoen et al., 2006, s. 15). Programmet forutsetter at pedagogen går på ART-kurs og skal hjelpe elevene å øke den sosiale kompetansen og øve på å beherske sinnekontrollen (Roland, 2011, s. 20). Dette programmet har dokumenterte resultater (Knudsmoen et al., 2006, s. 15). Olweus-programmet skal forebygge antisosial atferd (Knudsmoen et al., 2006, s. 35). Arbeidet inneholder tiltak på skole, klasse og individnivå. Dette programmet har også dokumentert effekt på minking av mobbeutfordringer som bunner i antisosial atferd (Knudsmoen et al., 2006, s. 38). Det er også teorier om at skolemiljø-programmer kan være med på å forebygge vold og aggresjon hos elever (Cornell & Stohlman, 2020, s. 13). Dette støtter studien til Reddy et al. som mener at et positivt skolemiljø er assosiert med mindre vold mot lærere (Reddy et al., 2018, s. 24).

Å bruke positiv forsterkning og belønning i tillegg til å forstå og kjenne elevene er med på å forebygge vold, kontra å bruke en konfronterende tilnærming som var vanlig før (Pihl et al.,

2018, s. 91-94). I tillegg er klare dagsplaner og rolige tilnærminger viktige forebyggende tiltak. Fysiske forebyggende tiltak som å ha et rom som elever kan få pause i og å være god på endre taktikk og være fleksibel er noe hver enkelt skole og lærer kan gjøre (Pihl et al., 2018, s. 94-96). Dette er fra studier om spesialskoler, men kan også overføres til ordinærskoler og. I tillegg må de ansatte som er en del av elevens liv ha god kartlegging og oversikt over situasjoner som kan forekomme, med hjelp av for eksempel fyringsmodell (Wærø et al., 2019, s. 38). Fyringsmodellen skal kartlegge hvilke triggere og situasjoner som kan føre til uønsket atferd. Dette er en form for å vurdere risikoen for en situasjon, og hva som kan trigge den.

2.2.2.4 Ett lag

I møte med elever som strever med atferd er det viktig å være et sammensatt team av gode kollegaer som samarbeider om å kartlegge situasjoner og se på hva som kan gjøres for å unngå hendelser (Pihl et al., 2018, s. 93). Det er ikke bare innenfor skolen det må være et sammensatt team. For å jobbe forebyggende med atferd må det også samarbeides med andre instanser (Nordahl et al., 2003, s. 24). PPT er et eksempel på en instans som skal hjelpe skolen med å kartlegge utfordringer tidlig og dermed forebygge denne negative utviklingen (Tøsse, 2014). PPT er omtalt i opplæringslova som en instans som skal hjelpe med å legge til rette for elever med spesielle behov (Opplæringslova, 1998a, § 5-6). PPT kan dermed være en støttespiller for spesialpedagoger for råd og veiledning i krevende situasjoner, som ved elever som utøver vold. PPT kan gi støtte ved å gi veiledning om rammer som kan forebygges. Barne- og ungdomspsykiatri, BUP, er et annet eksempel på en støttende instans som skal samarbeide med kommunene for å hjelpe barn med psykiske vansker (Helsedirektoratet, 2021). Helsedirektoratet melder om at mange opplever at det tar lang tid å få hjelp fra BUP (Helsedirektoratet, 2021).

Det er flere instanser som kan være viktige støttespillere når en ansatt i skolen er utsatt for vold. Tillitsvalgte, fagforeninger og verneombud stiller ikke opp ifølge undersøkelsen til Skåland (Skåland, 2018a, s. 20-21). På utsiden av skolens instanser, har fastlege og eksterne jurister også vært med på oppfølging. Ifølge Skåland og Kleiveland er de viktigste støttefaktorer etter møte med vold; ledelse, kollegaer, psykologisk støtteapparat og gode rutiner (Skåland & Kleiveland, 2020, s. 11). FAFOs rapport om vold og trusler i offentlig sektor, viser at 63% av lærerne oppgir at det er retningslinjer for oppfølging av en hendelse, mens 74% av dem som er blitt utsatt for vold mener det ikke finnes det (Svalund, 2009, s. 69). Det blir naturlig mer synlig for dem som har vært i situasjonen om rutinene finnes eller ikke.

Ved alvorlige voldshendelser skal det bli anmeldt til politi, helse, miljø, sikkerhet (HMS) og arbeidstilsynet (Skåland, 2018a, s. 22-25). Det er verneombudet på skolen som skal passe på at det blir anmeldt. Anmeldelse skjer i liten grad, både til politi og til arbeidstilsynet (Skåland, 2018a, s. 25).

2.2.2.5 Åpen dialog

Når det har skjedd en voldshendelse mot en lærer er det viktig å få god oppfølging umiddelbart i form av å få snakket ut (Skåland & Kleiveland, 2020, s. 10). En krenket lærer trenger å bli trodd før det så må kartlegges en struktur på hva som skjedde og sammenhengen (Skåland & Kleiveland, 2020, s. 11). Å snakke om voldshendelser er flere steder tabubelagt hos lærere (Sjøbø, 2021, s. 60; Skåland, 2018a, s. 19). Dette fører til at lærerne ikke føler støtte, da det ikke snakkes om. I Skålands studie kom det fram at flere følte at de hadde feilet som lærer når de ble utsatt for vold, og at det er vanskelig å snakke om da det sees på som personlig informasjon (Skåland, 2016, s. 18). Noen lærere stilte seg selv spørsmålet om de burde være lærere mer (Skåland, 2016, s. 19). Frykten for å snakke kommer av frykt for å bli anklaget selv, få høre at de ba om det, bli latterliggjort, få dårlig omdømme og spørsmål om deres kompetanse (Skåland, 2018a, s. 22). At temaet å bli utsatt for vold da blir tabubelagt er naturlig. Allikevel viser FAFOs rapport at 63% mener vold er et samtaletema (Svalund, 2009, s. 62). Sintef-rapporten viste at deltagerne i denne undersøkelsen ikke hadde noe problem med å snakke om voldshendelser (Wærø et al., 2019, s. 38). I FAFO-rapporten, fremkommer det at tidsperspektivet har mye å si for om temaet vold blir snakket om, og en av tre mener det ikke er tid til prat om temaet (Svalund, 2009, s. 61). Å snakke er en viktig del av å begrense skadevirkningene, og at mange opplever at utfordringen rundt dette handler om tid, er et problem (Svalund, 2009, s. 81). I Respons analyses undersøkelse sa 28% av lærerne at det var ukultur å snakke om vold og trakassering (Respons Analyse, 2018, s. 24). Dette stemmer i større grad med Skålands (2016) doktorgrad om vold mot lærere.

I Utdanningsforbundets undersøkelse manglet over halvparten av de utsatte lærerne oppfølging i etterkant av en voldssituasjon (Olaussen, 2005, s. 2). Dette kan indikere at det ikke er åpenhet rundt problemet. Vold i skolen er et arbeidsmiljøproblem, ikke et enkeltpersonsproblem (Olaussen, 2005, s. 2). Ifølge Sintefs rapport føler også flere at ledelsen vil bagatellisere en voldshendelse i ettertid (Wærø et al., 2019, s. 39). Åpen dialog gjelder ikke bare i etterkant av en hendelse, men også i forkant av hendelser, i form av informasjonsflyt.

Ansatte på skolen har en streng taushetsplikt som omhandler at man ikke skal dele personlige opplysning man er blitt kjent med på arbeidsplassen (Forvaltningsloven, 1967, §13). For å forebygge hendelser med utagerende elever, er det allikevel viktig at dem som er involvert i elevens liv på skolen får tilgang til informasjonen, noe informantene til Skåland savnet (Skåland, 2018a, s. 23). For Clemes Saers fra masteroppgavens aktualitet, kapittel 1.1, var det nettopp dette han saksøkte Oslo kommune for – mangel på informasjon om voldelig elev som førte til livsvarig skade (Iversen, 2022). Arbeidstilsynet trekker også fram oppfattelsen av taushetsplikten som så streng at den kan medføre vold fra elever (Arbeidstilsynet, 2019, s. 11).

2.2.2.6 Støtte fra ledelse

Kapittel 23A i *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* sier at arbeidstaker har rett på risikovurdering ved fare for å bli utsatt av vold og trusler (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, §23A). Arbeidsgiver skal gjøre de nødvendige tiltakene for å unngå volds- og trusselsituasjoner ut i fra risikovurderingen som er gjort (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, §23A-4). Arbeidstilsynet mener risikovurderingene som finnes ikke er tilstrekkelige, og omhandler ikke hva som fører til uønskede hendelser (Arbeidstilsynet, 2019). Her nevner Arbeidstilsynet lav bemanning, manglende kompetanse og praktiske øvelser som mulige faktorer risikovurderingene burde inneholde. Handlingsplaner til situasjoner er også viktig (Nordahl et al., 2003, s. 22). Arbeidet med forebygging av vold må altså forankres i ledelsen (Olaussen, 2005, s. 2). Ifølge Pihl et al. viser det seg at det på spesialskoler er mindre vold når ledelsen er på banen og støtter arbeidet (Pihl et al., 2018, s. 92). FAFO-rapporten konkluderer med at det er en holdning hos arbeidsgiverne som tyder på at lite gjøres for å ta fatt på problemene rundt vold og trusler i skolen (Svalund, 2009, s. 81). Dette til tross for at de ansatte har krav på at ledelsen tar ansvar for å legge til rette forebyggende tiltak.

Voldsutsatte lærere i Skålands undersøkelse er frustrerte over ledelsen, da de ikke følte de ble fulgt og – og i tillegg følte de ble ilagt skyld for hendelsen (Skåland, 2018a, s. 19). Ledelsen har ansvar for at de ansatte skal ha kompetanse og få støtte i møte med utfordringer i skolen (Nordahl et al., 2003, s. 21). Å få ledelsen med på laget for å håndtere volden er også en viktig del av EUs handlingsplan mot vold (ETUCE, 2010, s. 12). I Respons Analyses rapport viser det seg at av dem som fikk oppfølging etter en voldshendelse, har 46% fått oppfølging

av ledelsen, mens 84% melder at oppfølgingen kom fra kollegaer (Respons Analyse, 2018, s. 21). I Utdanningsforbundets undersøkelse var det kun halvparten av dem som fikk noe type oppfølging nevnte ledelsen (Olaussen, 2005, s. 2). Ledelsens rolle i oppfølgingen og de ansattes oppfatning av dette er et av de viktigste områdene innenfor oppfølging av en voldshendelse (Svalund, 2009, s. 69). I oppfølgingsarbeidet har ledelsen også ansvar for at hendelsen blir registret (Arbeidsmiljøloven, 2006, §5-1).

Oppfølgingsarbeidet er en del av voldshendelse, og arbeidet bør føre til evaluering av tiltak som så kan brukes til forebyggende arbeid (Wærø et al., 2019, s. 6). Arbeidsgiver skal sørge for nødvendig oppfølging fysisk og psykisk av ansatte som har blitt utsatt for en volds- eller trusselsituasjon (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, §23A-5). I Skålands undersøkelse kom det fram at lærerne savnet støtte og at de følte seg alene (Skåland, 2018a, s. 19).

2.2.2.7 Kompetanseheving

Kompetanseheving er et tiltak for å sikre at de ansatte har den kunnskapen som trengs. I ETUCEs handlingsplan blir viktigheten av kurs og trening på håndtering av vold fremhevet (ETUCE, 2010, s. 12). Arbeidstilsynet viser til manglende kompetanse blant ansatte i skolen når det gjelder håndtering av utagerende elever (Arbeidstilsynet, 2019). Det er skoleeiere som har ansvar for at ansatte får tilbud om etterutdanning (Nordahl et al., 2003, s. 21). Ved alvorlige atferdsvansker er det helt nødvendig med kompetanseheving i lærerstaben. Skoler må bruke tid og ressurser på å trene lærere i å håndtere negativ atferd fra elever. Ferdighetene pedagogene trenger er selvforsvar, konfliktløsning, forhandling og kunnskap om ulike tema som kan være provoserende, og hvordan løse disse situasjonene (Rapp & Wodarski, 2019, s. 80). Flertallet fra Respons analyses undersøkelse fra 2018 oppa at de hadde behov for opplæring i forbindelse med truende situasjoner (Respons Analyse, 2018, s. 18). Opplæring i forebygging og håndtering av vold er forskriftsbestemt og arbeidstakere skal tilbys opplæring og øvelse dersom de står i fare for å bli utsatt for dette på arbeidsplassen (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011, §23A-2). Dette skal også vedlikeholdes. Arbeidstilsynets rapport fra 2019 melder om behov for opplæring og øvelse i forbindelse med vold fra elever (Arbeidstilsynet, 2019, s. 11).

På spesialskoler er det en integrert praksis å ha strategier for å håndtere voldelige elever (Pihl et al., 2018, s. 96). I Sintefs rapport fra ordinærskoler, mener over en av tre at det må en alvorlig hendelse til før det blir iverksatt forebyggende tiltak som kurs (Wærø et al., 2019, s.

39). Rapporten viser også at det ikke er tilstrekkelig opplæring eller rutiner rundt håndtering av truende situasjoner. Ifølge FAFOs rapport har 69% av dem som har opplevd vold eller trusler og på arbeidsplassen ikke fått opplæring i å takle voldelige personer, og det er begrenset med kurs og opplæring (Svalund, 2009, s. 61). Praktiske øvelser var gjennomført på 16% av skolene Utdanningsforbundets undersøkelse (Olaussen, 2005). Desto mer erfaring lærere har, desto mer oppgir de at de vet hva de skal gjøre ved en voldshendelse (Respons Analyse, 2018, s. 17). Erfaring er viktig, men kompetanse som forebyggende tiltak kan avverge hendelsene. Dette gjelder også diagnoser. For å kunne jobbe med elever med spesielle behov må en ha kompetanse om diagnosene til elevene (Pihl et al., 2018, s. 92). En elev med en diagnose, kan si og true på grunn av impulsivitet, og det er dermed utenfor elevens egen kontroll. Volden kan da være uten intensjon, som er et av de fire punktene til voldsdefinisjonen til Hamby fra 1kap. 2.1.2 (Hamby, 2017, s. 168).

2.2.2.7.1 Utdanningen

Ifølge Skåland trenger lærerne kursing også før de er ferdigutdannet for å håndtere elever som utøver vold (Skåland, 2018a, s. 21). Lærerutdanningen må inneholde dette aspektet ved læreryrket. Voldshendelser og håndtering av dette blir ikke lært under utdanningsperioden i USA heller (Rapp & Wodarski, 2019, s. 80). Etter endt utdanning er det mange som opplever praksissjokket (Tellmann et al., 2016, s. 28). Årsaken til dette blir beskrevet som at studentene ikke får informasjon, opplæring i eller erfaring med alt som ikke har med fag å gjøre, inkludert vold og psykisk helse (Tellmann et al., 2016, s. 36). Lærerrollen er kompleks og det er mange forventninger fra ulike hold om lærerrollen (Tellmann et al., 2016, s. 33). Skåland understreker at opplæringen må friskes opp og det er behov for kursing på skolene i tillegg til økt fokus på temaet i lærerutdanningen (Skåland, 2018a, s. 21).

2.3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket bygger på teorien om at forebygging kan tredeles; primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging (Caplan, 1964). Dette er hentet fra psykisk helsevern, men kan overføres til andre sammenhenger. Det er ikke lett å trekke helt klare skiller mellom formene, da det er en flytende prosess (Fasting, 2021, s. 93). Allikevel kan disse nivåene bli sett på som en modell for forebyggingsarbeid.

2.3.1 Primær,- sekundær,- og tertiærforebygging

Forebyggingsarbeid er viktig å jobbe med også før vold blir et problem i skolen (Rapp & Wodarski, 2019, s. 81). Primærforebygging er det helt grunnleggende nivået av forebygging (Fasting, 2021, s. 91) Forebyggingsarbeid på dette nivået har grunnlag i å forhindre at nye tilfeller oppstår (Caplan & Caplan, 2000, s. 12). Primærforebygging er rettet mot alle og er som regel skoleomfattende eller klasseomfattende (Gravrok et al., 2006, s. 61). Fra tidligere forskning, 2.2, forstås primærforebyggingen som viktigheten av kompetanse, støtte fra ledelse og gode relasjoner. Foresatte kan også være gode bidragsyttere i arbeidet med primærforebygging (Gravrok et al., 2006, s. 63). Felles grenser og vise at hjem og skole samarbeider kan ha en påvirkende effekt på elevene. Primærforebygging blir også kalt universell forebygging (Befring, 2019, s. 177). Dette bygger på et føre-var-prinsipp. Kompetanseheving er en sentral del av primærforebygging eller universell forebygging. Kompetanseheving bidrar til kunnskap og begrensning av uheldige måter å møte elevene (Befring, 2019, s. 178).

Sekundærforebygging handler om å sette inn tiltak der det kan oppstå situasjoner (Caplan & Caplan, 2000, s. 12). Sekundærforebygging er mer spesifikt til de elevene som er i risiko og tiltak skal innføres før problemet utvikles (Fasting, 2021, s. 91). Sekundærforebygging kan også kalles selektiv forebygging, da det er utvalgte elever som denne forebyggingen rettes mot (Befring, 2019). Det er altså forebyggende tiltak for enkeltelever eller små grupper for elever med moderat eller høy risiko for alvorlige atferdsproblemer (Gravrok et al., 2006, s. 61-62). Denne formen for forebygging er etter utfordringen er oppdaget, og målet er å forebygge videre utvikling (Vik & Hausstätter, 2014, s. 52). Her kan spesialpedagogene være usikre på om elever vil utøve vold, men elevene har vist signaler som kan tyde på dette. Fra tidligere forskning, 2.2, er tilpasninger f.eks. rammer og programmer for elevene. Å sette av tid til å utarbeide fyringsmodeller på elever som er i faresonen kan føre til at situasjoner kan avverges ved at spesialpedagogen kjenner til hva som kan påvirke eleven. Forebygging må jobbes med hele tiden, men kan intensiveres i små perioder for en gruppe (Cornell & Stohlman, 2020, s. 9).

Den siste fasen er tertiærforebygging og omfatter elevene som allerede har vært i den uønskede situasjonen (Caplan & Caplan, 2000, s. 13). Tertiærforebyggingen omhandler i denne sammenhengen de elevene som har en klar vanske og behøver tiltak for å motvirke problemtilstanden (Fasting, 2021, s. 92). For vold i skolen er fokuset på elevene som har vist

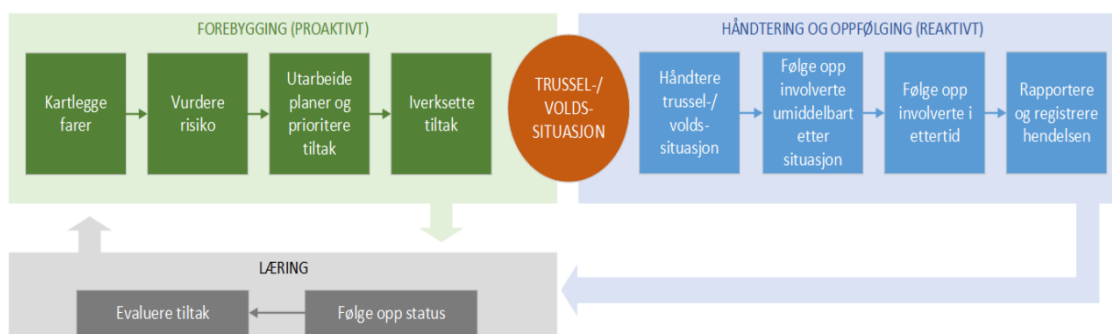
aggressiv atferd før (Cornell & Stohlman, 2020, s. 9). Derav er også begrepet problemgrensende forebygging brukt om tertiærforebygging (Befring, 2019, s. 178). Ønsket med denne typen forebygging er å reversere problemet. Tertiærforebyggingen er altså individorientert (Fasting, 2021, s. 92). Dette gjøres ved å respektere og forstå de utfordringene barna har. I tillegg trengs det god støtte slik at spesialpedagogen ikke står alene. Samarbeid på tvers av instanser, som PPT, kan hjelpe for psykologisk kompetanse (Befring, 2019, s. 179). Skolens arbeid med organisering er også forebyggende tiltak som kan knyttes til tertiærforebygging, i tillegg til rapportering og tid til dialog. Elevene som mottar disse tiltakene kan oppleve dem som sosialt stemplende, der det for eksempel er forhøyet spesialpedagogisk hjelp eller spesielle tilrettelegginger som må gjøres (Fasting, 2021, s. 92-93).

2.3.2 Utvidelse av forebyggingsbegrepet

Befring tar utgangspunkt i to videre former for forebygging; tidliginnsats og livsmestrende kompetanseutvikling (Befring, 2019, s. 176). Tidliginnsats handler om å sette i gang de forebyggende tiltakene så tidlig som mulig, for å unngå problemutvikling (Befring, 2019, s. 179). Forebyggende tiltak kan være godt samarbeid og råd til hjemmet. I tillegg er det sentralt å ha positive forventninger og vise omsorg. Det er viktig med tidliginnsats også i arbeidet med aggressive elever (Roland, 2011, s. 31). Livsmestrende kompetanseutvikling har fokus på å mestre det som møter en, slik at man får positive assosiasjoner til situasjonene (Befring, 2019, s. 180-181). Dette kan hjelpe med å unngå reaksjoner på negative påvirkninger som kan komme i hverdagen ved selvregulering.

2.3.3 Modeller

Sintef har laget en modell i forbindelse med rapporten *Vold og trusler mot ansatte i skolen* (Wærø et al., 2019, s. 6). Figuren viser fire faser; forebyggingsfasen, trussel-/voldssituasjonen, oppfølgingsfasen og læringsfasen. Dette er en modell som viser et eksempel på forebyggingsarbeid.



Figur 2.1: Vold og trusler mot ansatte – sentrale elementer i forebygging, håndtering, oppfølging og læring (Wærø et al., 2019, s. 6).

I *forebyggingsfasen* er det nødvendig med kartlegging og oversikt over situasjoner som kan forekomme. I forebyggingsfasen ligger også kursing og opplæring i hvordan man håndterer situasjoner som er av voldelig art eller kan føre til dette (Wærø et al., 2019, s. 6).

Voldssituasjonen er selve hendelsen. Kommer det til denne situasjonen er det avhengig av hvor god opplæring de ansatte har i håndtering av vold som har betydning for hva utfallet blir.

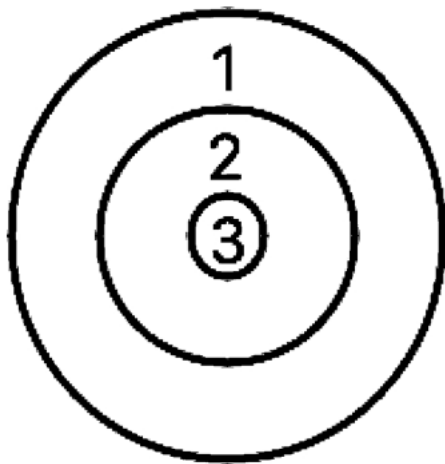
Oppfølgingsfasen handler om hva som skjer i etterkant i form av oppfølging og rapportering.

Læringsfasen er hva man tar med seg fra hendelsesforløpet og som kan jobbes videre med, slik at situasjoner kan unngås i fremtiden. Læringsfasen blir så til en del av det forebyggende arbeidet (Wærø et al., 2019, s. 6). Skåland og Kleiveland har også omtalt viktigheten av å evaluere hva som kan gjøre for å unngå slike hendelser i fremtiden (Skåland & Kleiveland, 2020, s. 11). Det må være god oppfølging for å få god forebygging. I tillegg må de tiltakene som iverksettes følges opp og evalueres, selv om det ikke har skjedd en voldshendelse (Wærø et al., 2019).

Denne modellen kan sees i sammenheng med fyringsmodellen. Først kartlegge og vurdere hvilke tiltak som må gjøres for å unngå en situasjon med en elev, vite hvordan man best håndterer situasjonen og hva som bør gjøres i etterkant. Å bruke Sintefs modell som et utgangspunkt for forebygging for en hel klasse eller skole, er primærforebygging. Dersom modellen brukes for forebyggingsarbeid med en gruppe i risikosone, er det sekundærforebygging. For tertiærforebygging vil modellen ta for seg enkeltelever som har utøvd vold før. Lærere som har opplevd vold føler på mer stress, som igjen påvirker hvordan personen er som lærer, som igjen kan ha negativ effekt på andre situasjoner (Reddy et al., 2018, s. 22). Det er derfor viktig med forebygging før noe skjer, og en sterk oppfølging i

etterkant for å unngå en negativ spiral. God oppfølging kan føre til gode tiltak som fører til bedre forebygging.

Pihl et al. har laget en modell med tre nivåer for forebygging av vold for spesialskoler (Pihl et al., 2018, s. 91). En spesialpedagog på en ordinærskole kan møte på mange av de samme utfordringene og de samme diagnosene.



Figur 2.2: Model of the three integrated levels of prevention (Pihl et al., 2018, s. 91).

Nivå 1 handler om å ha kunnskap slik at det tas hensyn til diagnoser og de muligheter og begrensinger som eleven har (Pihl et al., 2018, s. 91). Å ha kunnskap om diagnosene gir mulighet til å forstå elevene og de handlingene som elevene gjør. Diagnosene kan være bakgrunn for vold (Tiesman et al., 2013). Nivå 2 er å ha et godt samarbeid og støtte fra skolen og hjem (Pihl et al., 2018, s. 92-93). Her kommer viktigheten av ledelsens støtte fra tidligere forskning. Nivå 3 handler om hva som skjer i interaksjonen mellom lærer og elev, nemlig relasjonskompetansen (Pihl et al., 2018, s. 93). Dette gjør så en kan være fleksibel og tilpasse for å tilrettelegge best mulig for eleven (Pihl et al., 2018, s. 94).

Relasjonskompetansen ligger til grunn for hvordan eleven vil føle seg og er også grunnlaget for all kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 39).

Modellen handler på flere måter om primærforebygging, da den fokuserer på alt som kan gjøres generelt for å unngå vold på arbeidsplassen. Kompetanse, støtte fra skolen og

relasjonsbygging er alle faktorer som bidrar til forebygging. Opp mot Sintefs modell 2.3.3, handler dette om forebyggingsdelen.

2.4 Oppsummering av teorikapittelet

Det teoretiske bakteppe til denne masteroppgaven dreier seg i hovedsak tre nivåer av forebygging. Dette kan brukes som paraplyer for temaene under tidligere forskning. Forebyggingsarbeid er en prosess som går i sirkel fra forebygging til hendelse til oppfølging til evaluering av tiltak. Derfra går det tilbake til forebyggingen, slik Sintefs modell viser. Dermed kan det forstås som at forebyggingsarbeid er alt innenfor forebygging i forkant og etterkant av en hendelse.

Innen primærforebyggingen trekkes paralleller til støtte fra ledelsen, kompetanseheving og relasjonsbygging. Ledelsens støtte er viktig i arbeidet og også et forskriftsmessig krav. Under kompetanseheving er det behov for kompetanse på temaet blant skolens ansatte, og det er i ulik grad blitt tilbudt kurs til ansatte på temaet. Relasjonsbygging er en viktig faktor i arbeid med andre mennesker. Dette inkluderer også elev – spesialpedagog, da relasjoner er grunnlag for kommunikasjon og tillit.

Sekundærforebyggingen tar for seg tilpasninger for elevene. I tidligere forskning kommer det fram at stabile rammer brukes som forebyggende tiltak på spesialskoler, og kan dermed overføres til ordinærskole. Av programmer er de sentrale norske programmene direkte rettet mot atferd ART, PALS og Olweus. Disse er resultatbaserte og skal forhindre antisosial oppførsel.

Tertiærforebygging tar for seg rapportering, tid til samtale og eksterne instanser. Det er lagt fram i tidligere forskning at det er en grad av underrapportering på tvers av land, og det blir generelt rapportert svært ulikt. Temaet vold mot ansatte er sett på som et tema man ikke snakker om. Flere melder om at årsaken til dette er at det er tabubelagt, mens andre presiserer tidsbegrensninger som årsak. Eksterne instanser omhandler både eksterne instanser som hjelper skolen med å jobbe forebyggende, i tillegg til eksterne instanser som er med i oppfølgingen av ansatte som er utsatt for vold.

3 Metode

I dette kapittelet belyses de metodiske valgene som er gjort i oppgaven. Metode er strategien en bruker for å frembringe kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). Det vil omfatte det vitenskapsteoretiske perspektivet, hva kvantitativ metode innebærer, hvordan spørreskjemaet har blitt utformet og om utvalget og rekrutteringen for undersøkelsen. Videre belyses analysen og til slutt reflekteres det rundt kvaliteten, etikken og begrensningene i undersøkelsen.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Humaniora er forskning om mennesker (Forskningsrådet, 2020). Humaniorastudier skal ifølge Stortingsmelding 25, i større grad bidra til å møte utfordringer i samfunnet (Meld.St.25(2016-2017)). Det utføres forskning for å komme frem til en ny, sann kunnskap (Thrane, 2018, s. 18). Mens lærere har hatt mye mediefokus er spesialpedagogene som til daglig er i kontakt med barn som strever med utfordringer, lite omtalt. Dette er tilsynelatende et ikke-eksisterende problem i samfunnet. Lite fokus er satt på denne gruppen pedagoger. Denne masteroppgaven vil samle en bred oversikt over tanker, erfaringer og perspektiver til spesialpedagogers opplevelse av å bli utsatt for vold på skolen og skolens forebyggingsarbeid. Denne masteroppgaven er med på å belyse utfordringene og hvordan de best kan møtes.

Deskriptiv forskning omhandler å finne den grunnleggende informasjonen som beskriver problemstillingen (Nardi, 2015, s. 11). Problemstillingen om forebygging av vold mot spesialpedagoger har en deskriptiv tilnærming da målet er å få subjektiv informasjon om temaet for å komme frem til et svar om hvordan de aktuelle respondentene opplever arbeidet med vold på skolen.

3.2 Metodisk valg

Kvantitativ metode innebærer å få en bred oversikt over hva mange individer mener om et tema, ofte gjennom et spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). Målet med kvantitative metoder er å undersøke hva mange mennesker tenker, beslutter, velger og gjør (Thrane, 2018, s. 17). Kvantitative datainnsamlingsmetoder omhandler tall og statistikk, til forskjell fra kvalitative datainnsamlingsmetoder som omhandler ord og tekster (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Forskning er ikke nødvendigvis kun kvantitativ eller kun kvalitativ,

det kan heller oppfattes som en skalas ytterpunkter, med blandet metode i midten (Jacobsen, 2015, s. 127). Det metodiske valget i denne masteroppgaven var ikke rent kvantitativt da det åpnet for åpne spørsmål der respondentene kunne utdype sine tanker om temaet. Kvalitativ metode er ofte data i form av ord (Jacobsen, 2015, s. 145). I dette tilfellet var den kvalitative metoden i form av åpne spørsmål som respondentene kunne besvare skriftlig. Kvantitative metoder er deduktiv tilnærming, som vil si at forskeren allerede har satt hypoteser og dannet en forforståelse for temaet som bekreftes eller avkreftes av metoden som brukes. Dette innebærer krav til forkunnskap om hva man er ute etter (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Deduktiv tilnærming går fra teori, til hypotese til empiri (Jacobsen, 2015, s. 35). I denne masteroppgaven var dette praktisk, da den skulle gi riktigst mulig svaralternativer til respondentene.

3.2.1 Spørreskjema

Spørreskjema passer for forskning som ønsker mange svar som ville vært for tidkrevende ved bruk av andre metoder (Nardi, 2015, s. 19). For å sette designet for spørreskjemaet må det legges fram hypoteser som guider prosjektet på bakgrunn av tidligere forskning (Nardi, 2015, s. 47). Hypotesen i denne masteroppgaven bygget på norske og internasjonale studiers funn om at spesialpedagoger er spesielt utsatt for vold fra elever (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Kaplan & Cornell, 2005; Sjøbø, 2021; Skåland, 2018b; Tiesman et al., 2013). Det forebyggende arbeidet på skolene viste seg også å være manglende i Arbeidstilsynets rapport fra 2019 (Arbeidstilsynet, 2019, s. 13). Dermed kunne det forstås som at forebyggingsarbeidet mot vold mot spesialpedagoger ikke var tilstrekkelig.

Ifølge Nardi er spørreskjemaer best egnet for fire typer undersøkelser; undersøke ulike kategorier og verdier, undersøke subjektive meninger som ikke kan observeres, få oversikt over hva en større gruppe mennesker mener og undersøke rundt et tema det ellers kan være vanskelig å snakke om (Nardi, 2015, s. 72). I denne masteroppgaven ønsker jeg å samle inn informasjon om mange ulike spesialpedagogers perspektiv om et vanskelig tema (å bli utsatt for vold), og spørreundersøkelse var dermed godt egnet, da anonymiteten ble ivaretatt. Bakgrunnen for denne vurdering var blant annet Skåland og Sjøbøs funn om at vold mot lærere er et tabubelagt tema for mange (Sjøbø, 2021; Skåland, 2018a).

3.2.2 Forforståelse

For å kunne gjennomføre et hvilket som helst forskningsprosjekt er det viktig å ha en forforståelse om temaet før man starter undersøkelser (Thrane, 2018, s. 41). Spørreskjema er en kvantitativ forskningsmetode som krever prestudier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129). En deduktiv tilnærming går, som nevnt fra teori til empiri, der tidligere forskning ligger til grunn for undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 23). På dette spesifikke området er det lite tidligere forskning, men mer forskning generelt om vold mot ansatte i skolen, som har utgjort prestudiene.

Forforståelsen til denne masteroppgaven hadde grunnlag både i tidligere forskning (kap. 2.2) og egne erfaringer. Forskere begynner ofte med en observasjon i verden som de ønsker å forstå (Diez et al., 2015, s. 7). Egne erfaringer var fra lærerjobb, i tillegg til samtaler med kollegaer og medstudenter, der forekomst av vold har blitt oppfattet som høyt. Arbeidet med forforståelsen ble dermed å jobbe med tidligere forskning, da min egen forforståelse kan påvirke spørsmålene. De åpne spørsmålene var også til hjelp for å få en indre forståelse bak tallene og svarene ble da ikke farget av min forforståelse.

3.3 Utvalg og rekruttering

I denne kvantitative undersøkelsen var det ønske om størst mulig utvalg fra ulike deler av Norge. Fremgangsmåten ble dermed i førsteomgang å ta kontakt med tre skoleregioner, og spørre om hjelp til å sende ut spørreskjema til aktuelle respondenter. Kriteriene var at respondentene arbeidet som spesialpedagoger. Å ha spesialpedagogisk utdanning er ikke et krav for å jobbe som det, det er ikke en beskyttet tittel, og det praktiseres ulikt i ulike kommuner (NOU 2009:18, 2009, s. 23). Dermed krevdes det kun at respondentene jobbet som spesialpedagog, ikke at de må ha en godkjent utdanning. Videre var kriteriene at respondentene jobbet i den ordinære skolen og at de jobbet på småtrinnet, da det ifølge Utdanningsnytt (2019), Olaussen (2005) og Wærø et al. (2019) er på småtrinnet i den ordinære skolen at tallene for voldsregistrering har økt i så stor grad. Rekrutteringsprosessen gikk ikke som ønsket, og kommunene enten svarte ikke, eller svarte at de kun hjalp studenter ved universitet i egen by.

Et nytt forsøk ble henvendelse til Utdanningsforbundet, men de fokuserte kun på egen forskning. Videre arbeid med å skaffe respondenter ble å sende e-post til barneskoler over

hele Norge. Flere skoler ble forespurt om å delta fra ulike kommuner og studien dreide seg dermed ikke lenger om kun tre skoleregioner. Dette ga noe resultat, men mange rektorer svarte at de ikke hadde mulighet til å hjelpe og en gjentakende årsak var pandemien, eller at de kun hjalp universitet/høgskole i egen kommune. Totalt ble 500 skoler kontaktet per e-post.

Det neste steget i rekrutteringen ble å forespørre en administrator i en Facebook-gruppe for spesialpedagoger med over fjorten tusen medlemmer, Spesialpedagogisk Forum. I tillegg ble nettverkene til min veileder og meg selv brukt for å nå flere. Resultatene fra å gå bredere ut i flere medier for å skaffe respondenter ble at flere som ikke traff kriteriene, allikevel valgte å svare på undersøkelsen. Dette gjorde at studien ble forandret etter tilbakemeldinger fra spesialpedagoger som jobbet både på høyere trinn, i barnehage og på spesialscole ønsket å delta, da de følte det var et viktig forskningsprosjekt. Dermed ble studien utvidet til både spesialscole og ordinærskole, 1.-10. trinn. På bakgrunn av spørreskjemaets utforming var det dessverre ikke mulig å inkludere barnehager. Til slutt måtte søken etter respondenter stoppe, på grunn av tidsbegrensninger. Det kom nye svar helt fram til spørreskjemaet stengte i april, noe som tyder på at en lengre tid ville gitt flere respondenter.

Teoriene må testes på en utvalg av en populasjon, altså en samling enheter (Diez et al., 2015, s. 15). Hvor mange spesialpedagoger det er i Norge er ikke enkelt å finne et eksakt tall på, blant annet fordi det ikke er en beskyttet tittel. Ifølge SSB var det i 2021 2379 spesialister i pedagogikk, og 2691 spesiallærere/spesialpedagoger (Statistisk sentralbyrå, 2021). Totalt er det altså 5070 registrerte spesialpedagoger/spesialister innenfor pedagogikk, til forskjell fra grunnskolelærere der tallet ligger på 80864 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Da er det ikke medberegnet «andre lærere». Utvalget på 164 respondenter sett opp mot litt over 5000 i populasjonen kan sees som tilfredsstillende, også med bakgrunn av tidsbegrensning.

3.4 Utforming av spørreskjema

For å få den informasjonen en ønsker er man avhengig av et velutformet spørreskjema (Nardi, 2015, s. 71). Målet med å sende ut et spørreskjema er å få svar på problemstillingen, og det må derfor utformes etter dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129). I et spørreskjema må alle spørsmål være nøye uttenkt da man som forsker ikke har mulighet til å stille oppfølgings spørsmål.

Spørreskjemaets lengde må reflekteres rundt, da en for lang undersøkelse gjør at mange ikke tar seg tiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 136). En kortere undersøkelse som vil gi en oversikt over problemstillingens sider er målet. På den andre siden, kan ikke spørreundersøkelsen være for kort, da det begrenser hvor mye informasjon man faktisk får ut av det (Nardi, 2015, s. 71). Spørreundersøkelsen bestod av 24 spørsmål hvorav fire var åpne spørsmål med rom for en kort presisering og utdyping (se vedlegg 2 for fullstendig spørreskjema). Estimert tid etter prøveundersøkelse med medstudenter var 5-15 minutter. Spørsmålene ble bygget på tidligere forskning i fagfeltet (se vedlegg 3 for oversikt over hvordan spørsmålene er knyttet til tidligere forskning).

Spørreundersøkelsens anonymitet gjør at det ikke kommer fram hvem respondentene er, og dermed begynte spørreskjemaet med noen kontrollspørsmål for å forsikre at respondentene passer kriteriene. Bakgrunnsspørsmålene omhandler rolle i skolen, hvilke trinn og kjønn. Den neste delen av skjemaet var spørsmål om voldshendelser og rapportering for å få et overblikk over omfanget på volden mot respondentene. Måling av hyppighet gir en skala som omhandler antall ganger, og vil gi en omtrentlig oppfattelse av omfanget (Jacobsen, 2015, s. 259). Videre kom kjernen av undersøkelsen, nemlig forebygging av voldshendelser. Som Sintefs modell viser, er en voldshendelse bestående av forebygging, hendelse, oppfølging og tiltak som igjen blir forebygging (Wærø et al., 2019). Dermed var det spørsmål rundt alle fasene i spørreundersøkelsen. Spørsmål om oppfølging, tiltak og forebygging, hadde krav til kategorisk svar. Kategoriske svar kan gjøre at ikke alle aktuelle kategorier fremkommer i svaralternativene (Jacobsen, 2015, s. 261). De åpne spørsmålene gjorde det mulig for respondentene å dele det avkrysningsboksene ikke kunne dekke, og brøt med kvantitativ metode. På undersøkelser med lite forskning fra før er det vanskelig å vite om alle tenkelige svaralternativer er representert (Jacobsen, 2015, s. 265).

Spørreundersøkelsen var digital og utformet av Nettskjema. Nettskjema er anonymt der det legges inn spørsmål og svaralternativer, i tillegg til at tjenesten i etterkant gir en oversiktsrapport over respondentenes svar. Den nettbaserte løsningen gjør at svarene til respondentene automatisk blir lagret og klare for analyse (Jacobsen, 2015, s. 278). Å gjennomføre undersøkelsen på nett gjør også så respondentene kan svare når det passer dem. Web-baserte undersøkelser krever at respondentene er interesserte i temaet, ellers er det lett å unngå å svare, lettere enn et intervju eller postutsendt skjema (Jacobsen, 2015, s. 280). I denne masteroppgaven ble dette tydelig, da flere ikke svarte på henvendelser om deltagelse.

3.5 Dataanalyse

Det ble brukt to ulike metoder for å analysere dataene, en for de kvantitative svarer og en for de kvalitative. I resultatdelen ble disse satt sammen for å gi en helhetlig oversikt.

3.5.1 Kvantitativ analyse

For å analysere svarene fra spørreundersøkelsen gjennomførtes først koding for å kartlegge hvert enkeltspørsmål (Jacobsen, 2015, s. 313). Nettskjema, tjenesten for spørreundersøkelsen, ga en rapport på de leverte svarene i form av antall svar per spørsmål med prosentfordeling, og en oversikt over tekstsvarene til de åpne spørsmålene. I denne masteroppgaven ble det brukt Microsoft Excel for koding, altså tilordne tall til svaralternativene. Deretter ble statistikkprogrammet IBM SPSS 27 brukt. Det er en programpakke som kan lagre Excel-filer (Ringdal, 2013, s. 260). SPSS gjør det mulig å lage diagram og utføre analyser som å sette variabler mot hverandre og se på likheter og ulikheter.

Deskriptiv analyse brukes for å gi en oversikt over spørsmålene (Ringdal, 2013, s. 282). Dataene beskriver resultatene og oppsummerer disse (Lærd Statistics, 2018a). En kan lage diagram og tabeller for oversikt eller mål for median, gjennomsnitt og tendenser (Stapor, 2020). Den deskriptive analysen kan fortelle noe om generaliseringen. Analysen viser variasjonene på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 117). Standardavvik er en del av deskriptiv analyse og brukes til å studere kvaliteten i fordelingene og måle ulikheter (Ringdal, 2013, s. 290). Standardavviket sier noe om hvor spredt dataene er, altså hvor enige respondentene er (Lærd Statistics, 2018d). Ut ifra standardavviket ønskes det å kunne trekke slutninger til populasjonen og generalisere. Med et lavt standardavvik, viser det at respondentene svarer likere, homogent. Variablenes målenivå bestemmer hvilke analyser som kan gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 149). Spørreundersøkelsen hadde avhengige variabler som ikke var på en uendelig skala. Dette gjorde at ANOVA og t-tester ikke kunne gjennomføres (Lærd Statistics, 2018b, 2018c). I denne masteroppgaven vises for eksempel antall ganger respondentene opplever vold, der variablene har ulike intervaller fra mer enn en gang i året til oftere enn en gang i uken. Deskriptive data sier altså noe om utvalget i undersøkelsen og ble analysevalget i denne masteroppgaven. Dette gir en generell oversikt og kan si noe om hvor enige respondentene er, og ønske i denne masteroppgaven var å kunne se trender i populasjonen.

3.5.2 Tematisk analyse

For de åpne spørsmålene gjennomførtes en tekstanalyse gjennom å danne kategorier (Jacobsen, 2015, s. 208). Kategorisere er å forenkle ved å gruppere svarene som har samme egenskaper (Johannessen, 2018, s. 125). Hvilke betingelser som er for medlemskap i hver kategori dannes under arbeidet (Johannessen, 2018, s. 127). De åpne spørsmålene hadde kortsvar som så ble systematisert i den tematiske analysen.

En tematisk analyse har fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannessen, 2018, s. 282). I forberedelsesfasen overveides dataene. Undersøkelsen hadde fire åpne spørsmål med et bredt spekter av svar. I forberedelsesdelen er det mest effektivt å ha materialet i skriftform (Johannessen, 2018, s. 283), noe det var siden respondentene har svart skriftlig. Den andre fasen er koding, der materialet blir gjennomgått for å få innsikt og oversikt over innholdet (Johannessen, 2018, s. 284). Markere viktige sitat, oppsummere og skrive ned egne refleksjoner er en del av denne fasen. Deretter blir dataene kategorisert i tema (Johannessen, 2018, s. 294). I denne fasen må det tas valg som forenkler. Den siste fasen er rapportering, der resultatene fremkommer og blir sett i sammenheng til hverandre (Johannessen, 2018, s. 301). Figur 3.1 viser et eksempel fra tematisk analyse i denne masteroppgaven.

Rådata	Kode	Tema
Kurs for å forebygge og håndtere vold.	Kursing som forebyggingstiltak	Fysisk kompetanseheving
Ikke E-læringskurs, men fysiske kurs hvor spesialpedagoger kan øve på/med hverandre	Fysisk kurs	

Figur 3.1: Eksempel på tematisk analyse fra undersøkelsen

3.6 Kvalitet

Studiens kvalitet handler om å vurdere feilkilder og se på studiens styrker (Ringdal, 2013, s. 219). Dette gjøres gjennom vurdering av reliabilitet og validitet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at det forventes at svarene blir tilnærmet like om det gjøres flere undersøkelser (Nardi, 2015, s. 63). En test har reliabilitet om svarene er relativt konsise for hver gang den blir tatt (Sattler, 2008, s. 109). Reliabiliteten handler også om måleverktøyene fungerer slik det er meningen at de skal. Det finnes flere måter å undersøke spørreundersøkelsens reliabilitet.

Test-retest er å gjennomføre undersøkelsen flere ganger (Nardi, 2015, s. 64). Om man får samme resultat med de samme respondentene vil undersøkelsen ha høy reliabilitet, altså samsvar mellom målingene på ulike tidspunkter (Ringdal, 2013, s. 356). I denne masteroppgaven blir det ikke gjort retester, på grunn av tidsbegrensningen. Parallelførm og interelement (inter-Item) handler om å lage flere spørsmål som er to versjoner av det som skal undersøkes (Nardi, 2015, s. 64). Dersom svarene fra de to versjonene er relativt like, er det intern-item reliabilitet. I denne masteroppgaven fikk respondentene spørsmål om det er satt i gang tiltak, og om skolen jobber forebyggende. Disse to spørsmålene er ulikt formulert, men svarer på noenlunde det samme. Om omtrentlig samme andel svarer likt på disse to, vil det gi en intern-item reliabilitet. Split-Half reliabilitet er å dele resultatene til respondentene i to bunker, og se om de to bunkene har tilnærmet samme svar totalt (Nardi, 2015, s. 65). Interrater reliabilitet omhandler hvordan de eventuelle åpne svarene i spørreskjemaet blir behandlet (Nardi, 2015, s. 65). I denne oppgaven ble de åpne svarene analysert gjennom en tematisk analyse, og kodene ble hentet direkte fra rådata i størst mulig grad.

For å styrke spørreundersøkelsens reliabilitet ble det utført en pilottest med to studenter. På linje med Ringdal (2013, s. 197) skal en pilottest undersøke testen på et lite utvalg. Pilottestens hensikt var å luke ut feil i respondentenes forståelse av spørsmål og feil i måleverktøyet. Måleverktøyet, altså spørreundersøkelsen, må forstås likt av respondentene for at det skal måle riktig. Det hadde vært ønskelig å utføre Chronbacks alpha measure med flere testpersoner, med mål å undersøke intern likhet i forståelse av spørsmålene (UCLA, 2021). På grunn av studiens omfang og tid ble det isteden gjennomført pilottest. Pilottesten styrker undersøkelsens reliabilitet ved at medstudentene drøftet og fortalte deres oppfattelse av spørsmål og svaralternativer. En pilottest gir mulighet til å gjøre endringer dersom det er noe som var uklart (Ringdal, 2013, s. 197). Medstudentene oppga at spørreundersøkelsen var oversiktlig og lettforståelig, i tillegg til at de åpne spørsmålene ga rom for å uttrykke seg ekstra.

3.6.2 Validitet

Det er flere aspekter ved denne masteroppgaven som det kan reflekteres rundt validiteten til. Validiteten til skalaene og målingene handler om hvor presist skalaene indikerer det de skal (Nardi, 2015, s. 62). Måler testen det den skal måle? (Sattler, 2008, s. 117). Validiteten ligger til grunn for funn og diskusjonen, og dette må forstås i lys av validiteten.

Statistisk validitet er sammenhengen mellom variablene, og om disse er tilfeldige (Shadish et al., 2002). Dette er en del av Cook og Campbells validitetssystem (1979). Begrepsvaliditet er om begrepene som blir brukt i undersøkelsen operasjonaliseres for å bli målbare. Begrepene må være forståelige for alle respondenter på samme måte (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 142). «Vold» er et vidt begrep som kan fange mye, og for å skille mellom ulike typer vold og operasjonalisere begrepet, ble spørsmålene delt opp i alvorlighetsgrad av vold og i psykisk og fysisk vold, slik Isdal legger frem (Isdal, 2018). Dette var for at respondentene skulle ha samsvarende opplevelse av hvilke situasjoner det gjaldt. Tanken bak dette var at spørreskjemaet ikke skulle ilegge respondentene forståelse for hva gradene av vold innebar, for å få deres subjektive oppfatning. Et annet begrep i denne masteroppgaven er «forebygging». For å styrke begrepsvaliditeten var det flere spørsmål som svarte på det samme, men med ulike begrep, som «tiltak». En perfekt operasjonalisering er vanskelig, men arbeidet rundt dette gir nødvendig gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 354). Begrepene er en del av innholdet som Nardi omtaler (Nardi, 2015, s. 62). Her belyses det om spørsmålene vil svare på alle innfallsvinkler rundt problemstillingen. For å sikre dette, ble det gjort grundige prestudier av andre undersøkelser om temaet, og ut ifra dette utformet spørsmål og svaralternativ. Hvis det ikke var gjort prestudier, for eksempel om at temaet kan være tabubelagt, ville ikke dette blitt inkludert i svaralternativene. Kriterievaliditeten er å vurdere om resultatene og skalaene passer med allmennoppfatninger og andre standarder (Nardi, 2015, s. 63). Om resultatene stemmer omtrent med andre rapporter på temaet, er validiteten samtidig. Dette drøftes igjen i diskusjonskapitlet.

Den ytre validiteten handler om respondentene ønsker å delta i undersøkelsen fordi problemstillingen er relevant (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Svarprosenten i denne masteroppgaven er 164. Å gjennomføre et kvantitativt studie med spørreskjema som metode gjør at man strekker ut til mange enheter, og resultatene kan dermed si noe om det generelle (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 86). Kvantitative metoder har ofte høy ekstern gyldighet,

fordi det undersøkes såpass mange at det kan generaliseres (Jacobsen, 2015, s. 134). I denne masteroppgaven var det svar fra spesialpedagoger på 1.-10. trinn fra kommuner over hele landet. Det er alltid farer ved å generalisere fra et utvalg til en populasjon, da det blant annet kan være en gruppe av populasjonen som er frafalt (Jacobsen, 2015, s. 363). Dette utvalget har hatt et tilbud om frivillig deltakelse, som kan føre til at utvalget består av i respondenter som har spesielle erfaringer med tema. Dermed kan det stå i fare for at utvalget ikke gir et eksakt bilde på populasjonen. Dette er også en form for bias.

Bias er når forskeren har en preindikasjon som påvirker undersøkelsen og kan svekke validiteten (Jager et al., 2020, s. 435). Former for bias er blant annet utvalg, hvem er respondentene, en subjektiv tilnærming til dem, informasjonsbias, at respondentene blir plassert i feil kategorier og subjektive observasjoner (Jager et al., 2020, s. 436-440). Det handler altså om systematiske feil som kan svekke den indre validiteten (Jager et al., 2020, s. 435). I denne masteroppgaven var det både de som har og ikke har opplevd vold fra elever. De åpne spørsmålene kunne dog gi en subjektiv fortolkning. Det ble lagt vekt på å bruke flest mulig av de samme ordene fra rådata i analysen for å lage koder. Å unngå bias styrker validiteten til undersøkelsen (Jager et al., 2020, s. 435). Bias må tas i betraktning i utformingen av designet og rapportering av resultatene (Jager et al., 2020, s. 441). Ingen studier kommer helt utenom bias (Jager et al., 2020, s. 441). Situasjonsbias kan i denne masteroppgaven påvirke, da det er lett å huske vonde minner om et så alvorlig tema. De mest alvorlige voldsopplevelsene kan huskes mer enn mindre alvorlige voldsopplevelser.

3.6.3 Etisk ansvar

Undersøkelsen er underlagt NSD, Norsk senter for forskningsdata, sine godkjenninger for at undersøkelsen skal være etisk ansvarlig (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). NSD har konkludert med at prosjektet ikke trenger godkjennelse fra dem, da det ikke berører noen personvernsopplysninger (se vedlegg 4). Personvernet til respondentene ble ikke under noen prosesser i undersøkelsen eksponert. Undersøkelsen ble delt på Facebookgruppe og til mange ulike skoler i ulike kommuner over hele landet. Dermed var det umulig å vite hvem respondentene var, både for meg og dem som leser undersøkelsen. Rektorene ved skolene fikk tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om anonymitet, kontaktinformasjon og frivillig deltakelse (se vedlegg 5). Om dette ble sendt videre til respondentene, var opp til hver enkelt rektor.

Valg av problemstilling baseres på et personlig valg (Jacobsen, 2015, s. 55). Allikevel må forskeren være nøytral. Opplevd anonymitet er viktig for at respondentene skal føle at de skal kunne svare mest mulig ærlig. Spørreundersøkelse på nett gir opplevd anonymitet ved at respondenten aldri møter forskeren (Jacobsen, 2015, s. 279). De fire åpne spørsmålene kan true anonymiteten, men det var en oppfordring om anonymitet foran hvert av spørsmålene; *Minner om at anonymitet er viktig og at du ikke oppgir noen personvernsopplysninger om deg selv eller andre*. Nettskjemas tjeneste ivaretok anonymiteten.

Det er mulig å manipulere fraser i svaralternativene til en spørreundersøkelse, som gjør at respondentene oppgir et svar som egentlig ikke er det de ønsker, men noe som passer prosjektets hypoteser (Nardi, 2015, s. 105). Jeg hadde dermed det etiske ansvaret å utforme både spørsmål og svaralternativer slik at respondentene kan avgi det svaret som stemmer for dem.

3.7 Begrensninger

En svakhet ved spørreskjema som metode er at respondentene ikke kan komme med svar som avviker fra det som er presentert (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 87). Respondentene kan påtvinges spesielle meninger gjennom svaralternativene (Jacobsen, 2015, s. 137). Alle variasjonene av svar som eksisterer vil ikke bli inkludert (Jacobsen, 2015, s. 135). Åpne spørsmål i denne masteroppgaven gjør at denne begrensningen blir noe mindre. Ifølge Jacobsen er en kombinasjon av ulike data er en måte å utfylle de svakhetene undersøkelsen måtte ha (Jacobsen, 2015, s. 138). Dette er spesielt viktig da kvantitative data er svært rigide, og å endre på noe underveis er vanskelig (Jacobsen, 2015, s. 136).

Det kan oppstå mange svakheter, som at spørsmålene er for åpne for tolkning og utvalget dermed tolker ulikt. Spørsmålene må ikke være ledende, og det må være klart hva som menes med svaralternativene, de skal være gjensidig utelukkende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130-133). På spørsmål om erfaring i yrket, er svarene noe overlappende, f.eks 1-2år, 2-4år. Dette er fordi spørreskjemaet kom ut midt i skoleåret, og flere ville dermed ha jobbet f.eks. 2,5år.

3.8 Oppsummering av metodekapittelet

Denne masteroppgaven har en kvantitativ metode i form av spørreskjema, sterkt styrket med kvalitativ metode i form av åpne spørsmål. Dette førte til at undersøkelsen nådde ut til mange, samtidig som det åpnet for at respondentene fikk frihet til å fortelle det de mente var viktig. Rekrutteringen til undersøkelsen ble en lang prosess der kravene til respondentene ble endret og rekrutteringsmetoden utvidet. Rekrutteringen foregikk ved e-post til 500 skoler, deling på en Facebookside for spesialpedagoger og bruk av veileder og mitt personlige nettverk. På tross av kort tid, svarte et tilfredsstillende antall (164) respondenter på spørreskjemaet. Det ble foretatt to analyser – en analyse i SPSS for kvantitative data og en tematisk analyse for de kvalitative dataene. For å styrke studiens kvalitet ble spørreskjemaet utformet på bakgrunn av tidligere forskning og testet ut på en pilotundersøkelse med medstudenter. I tillegg ble reliabiliteten i undersøkelsen testet da det var flere spørsmål som omhandlet samme tema, for å få bekreftelse på at svarene var pålitelige. Undersøkelsen var helt anonym ved at Nettskjema behandlet svarene, og respondentene ble oppfordret til å beholde anonymiteten på alle åpne spørsmål.

4 Resultat

I dette kapittelet blir et utvalg av resultatene fra undersøkelsen lagt fram. De resultatene som fremkommer er dem som anses som mest aktuelle for å svare på problemstillingen om skolens forebyggingsarbeid av vold mot spesialpedagoger. Resultatene er framstilt fra rapport i Nettskjema, analyse i SPSS, grafutforming i Excel og SPSS i form av deskriptiv analyse, og tematisk analyse for åpne spørsmål. Direkte sitat fra respondenter fremkommer i *kursiv*. Kapittelet inneholder resultater til forskningsspørsmålene: Hva er omfanget av vold mot spesialpedagoger og i hvilken grad rapporteres det? Hvilke tiltak gjøres for å jobbe forebyggende mot vold? Får spesialpedagoger støtte av ledelsen i arbeidet med vold?

Denne masteroppgaven hadde 164 respondenter der 93,9% var kvinner (vedlegg 6), og 89,6% jobbet i den ordinære skolen (vedlegg 7). Respondentenes erfaring i yrket, hadde median på 5, som tilsvarer 4-8års erfaring (se vedlegg 8).

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Kjønn	164	1	3	1.07	.305
Arbeidsplass	164	0	2	1.05	.318
Erfaring	164	1	8	5.59	2.612
Valid N (listwise)	164				

Figur 4.1: Deskriptiv analyse av respondentenes bakgrunn

De deskriptive analysene for respondentenes bakgrunn viser at det er flest kvinner i den ordinære skolen med lang erfaring som har svart, se figur 4.1. For kjønn er gjennomsnittet 1.07 og standardavviket ± 0.305 . 1: kvinne, 2: mann, 3: ønsker ikke svare. For å regne ut standardavvikets prosent ganges standardavviket med 100 og deles så på antall verdier i spørsmålet. For kjønn blir det dermed $(0.305 \times 100) / 3$. Prosentvis er standardavviket 10,2%. Dette er et svært lavt standardavvik. Dette forteller at selv om det er et fåtall menn som har deltatt i undersøkelsen, tyder dette på at det fortsatt ville gitt samme svar om flere menn deltok. Det er ønskelig med et standardavvik på under 30% for å si noe om populasjonen. For arbeidsplass er gjennomsnittet 1.05 (0: annet, 1: ordinærskole, 2: spesialskole) og

standardavviket ± 0.318 , tilsvarende prosent $((0.318 \times 100) / 3)$ 10,6% . Standardavviket er lavt, noe som tyder på at respondentene tenker ganske likt. Kvaliteten er ganske homogen. Svarene trender mot at den generelle populasjonen følger noenlunde samme trenden. Når det gjelder respondentenes erfaring er gjennomsnittet 5.6 og standardavviket på ± 2.6 , tilsvarende $((2.6 \times 100) / 8)$ 32,5%. Dermed kan man si at respondentene i hovedsak har lang erfaring (1: 0-2år, 3: 2-4år, 5: 4-8år, 8: 8år+).

I de åpne svarene var det 89 respondenter som utdypet hva som skulle til for å forebygge for spesialpedagoger, 53 respondenter fortalte om tiltak, 51 respondenter fortalte om oppfølging og 49 respondenter la til ekstra informasjon som de ønsket å dele. De åpne spørsmålene gir kontekst som kan være viktig før man går inn i de kvantitative dataene. Dette kan gi en viss forståelse for hva som ligger bak tallene.

Ni respondenter uttrykket at vold mot spesialpedagoger er normalisert i skolen og at *Det er en del av pakken som spesialpedagog å jobbe med de mest utagerende elevene. Vår håndtering av volden er derfor viktig. (...)*. Det er sett på som normalen i hverdagen. *«Jeg tror at det blir mer og mer vanlig i skolene. På en måte en normalitet.»* Som for eksempel *«Når man jobber med psykisk utviklingshemmede anses det ikke som unormalt at ansatte bites, lugges, slås eller skader seg på andre måter. Det er normalen.»* Respondentene blir utsatt for varierende typer av vold, men spesielt viktig å understreke at *« (...) Psykisk vold er daglig, og ikke noe vi definerer som vold i det daglige da dette er «normalt».* Det oppleves at det er mange spesialpedagoger som blir utsatt for vold, mens de samtidig *« (...) ser på det som "en vanlig del av hverdagen".»* Det beskrives at voldshendelsene ofte skjer og når man er den *« (...) som tåler støyten betyr det at du følges mindre opp.»* I tillegg er det (...) *ikke tid i hverdagen til å debriefe etter hver hendelse når det kan være over 100 slag og spark i løpet av en undervisningstime. Skoledagene på barnetrinnet er presset og vi har ikke rom for tid til etterbriefing.*

Noen respondenter hadde også ønske om å dele deres oppfatning av tema, og viktigheten av dette. Dette utdypes følgende fra en respondent: *Synes det ofte er for lite fokus på dette. Det er nesten som at det å bli slått av en elev på barnetrinnet ikke er "alvorlig" fordi det er et barn. Men vold er vold.* En annen mener også at temaet er (...) *undervurdert og alt for lite fokus på i skole/bhg (...).*

4.1 Hva er omfanget av vold mot spesialpedagoger og i hvilken grad rapporteres det?

4.1.1 Omfang

Undersøkelsen viser at spesialpedagoger opplever fysisk vold fra elever tilsvarende kode 3.84 som gjennomsnitt (se figur 4.2). Kodene er 0: aldri, 1: sjeldnere, 2: 1 gang i året, 3: 1 gang i halvåret, 4: 1 gang i måneden, 5: 2-4 ganger i måneden, 6: 1 gang i uka, 7: oftere.

Gjennomsnittet tilsvareer mellom en gang i halvåret (3) og en gang i måneden (4). Psykisk vold hadde gjennomsnitt på 3.49 (se figur 4.2). Det er mindre grad av psykisk vold enn fysisk vold mot respondentene. Resultatene viser at det er 11 respondenter, 6,7% som aldri har opplevd fysisk vold og 26 respondenter, 15,9% som aldri har opplevd psykisk vold (se vedlegg 9 og 10).

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor ofte opplever du fysisk vold fra elever?	164	0	7	3.84	2.119
Hvor ofte opplever du psykisk vold fra elever?	164	0	7	3.49	2.405
Valid N (listwise)	164				

Figur 4.2: Deskriptiv analyse av omfang av fysisk og psykisk vold.

Standardavviket til omfanget av vold er ganske lavt, noe som tilsier at trenden blant respondentene er at de opplever ganske lik mengde, se figur 4.2. Standardavviket for fysisk vold er ± 2.119 som tilsvarer prosent på $((2.119 \times 100) / 8)$ 26,4%. Standardavviket for psykisk vold er ± 2.405 som tilsvarer prosent på $((2.405 \times 100) / 8)$ 30%. Siden det ønskes et standardavvik på 20-30% for å si noe om generalisering, så kan man si at respondentene er enige i hyppighet av fysisk vold, men svarer noe mer ulikt om psykisk vold. Dette kan trekke generalisering til utvalget. Utvalget er enig i omfang av fysisk vold, men noe mindre av psykisk vold.

For å utdype har 11 respondenter valgt å legge til egne kommentarer om omfanget av volden. Oppsummerende fra de åpne spørsmålene fremkommer det at forekomst av vold mot spesialpedagoger er svært varierende. Noen har aldri opplevd, mens andre opplever daglig. Dette er basert på gruppen elever de har og deres utfordringer. Det (...) *varierer veldig fra år til år, akkurat i år går det fint, men andre år har jeg blitt banket hver dag uten at det blir*

gjort noe. Spesialpedagogene er sårbare i situasjonen og en respondent forteller at (...) Imidlertid hender det at jeg blir stående i situasjoner hvor en elev utagerer - trækker, sparker, slår eller spytter. Psykisk kommer det gjerne trusler om at elevene skal drepe deg, hvor de gjerne bruker andre skjellsord når de blir konfrontert eller får beskjed om å gjøre noe de ikke har lyst til. Dette kan føre til at arbeidet blir for tøft å stå i. En annen respondent Kjenner flere kollegaer som slutter som følge av volden fra elever (...). Disse sitatene underbygger hva som ligger i omfanget av volden som tallene viser.

4.1.2 Rapportering

Rapporteringen øker med alvorlighetsgrad for fysisk vold (se figur 4.3 og figur 4.4). Rapportering av psykisk vold er lavere enn de ulike formene for fysisk vold. Kodene for rapportering er 0: 0-9%, 1: 10-25%, 2: 26-50%, 3: 51-75%, 4: 76-100%.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Rapportering mindre alvorlig	164	0	4	1.05	1.393
Rapportering alvorlig	164	0	4	2.55	1.603
Rapportering svært alvorlig	164	0	4	3.16	1.428
Rapportering Psykisk	164	0	4	.64	1.213
Valid N (listwise)	164				

Figur 4.3: Deskriptiv analyse av ulike former for rapportering

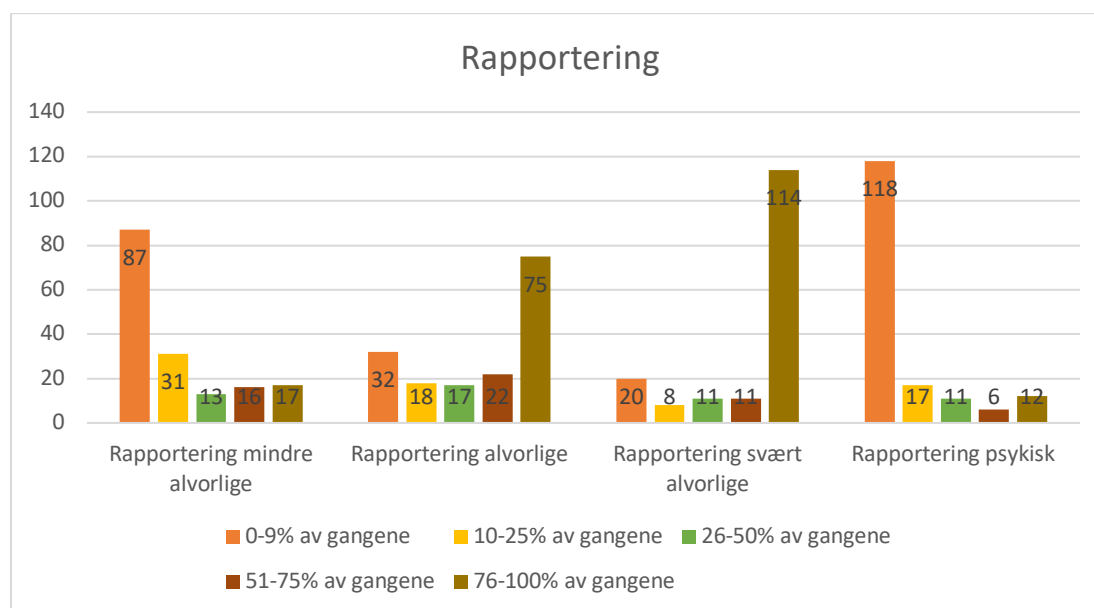
Gjennomsnittet for rapportering av mindre alvorlige voldstilfeller er på 1.05, altså litt over 10-25% av respondentenes voldstilfeller, se figur 4.3. Standardavviket er på ± 1.393 . Dette tilsvarer prosentvis $((1.393 \times 100) / 5)$ 27,9%. Dette standardavviket viser at respondentene svarer ganske likt om rapportering av mindre alvorlig vold, og at det er lavt omfang av rapporteringen.

For rapportering av alvorlige voldshendelser er gjennomsnittet 2.55, rundt 50% av tilfellene. Standardavviket er på ± 1.603 . Prosentvis $((1.603 \times 100) / 5)$ er 32%. Dette er et høyere standardavvik og respondentene svarer dermed mer ulikt på spørsmål om alvorlige voldshendelser.

Svært alvorlige hendelser har gjennomsnitt på 3.16, på ca. 51-75% av tilfellene. Standardavviket er på ± 1.428 . Prosentvis er det $((1.428 \times 100) / 5)$ 28,5%. Standardavviket er lavere og respondentene er mer enige i rapporteringen av svært alvorlige hendelser, som de oppgir at de rapporterer mer.

For rapportering av psykisk vold ligger gjennomsnittet på 0.64, på 0-25%. Standardavviket er på ± 1.213 , og prosentvis $((1.213 \times 100) / 5)$ 24,2%. Dette betyr at respondentene er mest samstemte på rapporteringen av psykisk vold, der de rapporterer i svært liten grad.

Videre følger en oversikt i form av graf for å konkretisere hvordan form for vold påvirker respondentenes rapportering.



Figur 4.4: Oversikt over rapportering ut ifra type vold.

Fra de kvalitative, åpne spørsmålene, kom det fram at det ikke alltid rapporteres og at rapporteringen ikke alltid har noe for seg. Bakgrunnen er blant annet at *Systemet for å melde avvik er helt håpløst og tar enormt med tid. Svært mange, inkludert meg selv, gidder ikke registrere avvik. Her må det utarbeides et annet system som er lettere å bruke. Jeg jobber som spesialpedagog for et barn som har en alvorlig grad av autisme og psykisk utv. Jeg blir daglig, slått, sparket og lugget.* Som figur 4.1 viser, er det en grad av underrapportering,

særlig i forbindelse med mindre alvorlige voldshendelser og psykisk vold.

Underrapporteringen forklares tydelig i følgende sitat der respondenten viser manglende rapporterings- og oppfølgingsrutiner. *Det er et problem at noen skoler underrapporterer hendelser med både psykisk og fysisk vold i skolen. Det er de voksne sitt ansvar å forebygge og håndtere dette, og da må skolene ha gode rutiner som alle vet om og følger.* En annen årsak til å ikke rapportere er personlig oppfatning av vold *Jeg har svart at jeg ikke melder om voldhendelser. Det skyldes at jeg jobber i spesialklasse. Hva som klassifiseres som vold for meg, er vanskelig å begrunne i en klasse med elever med spesielle behov.* Oversikt over hvorfor respondentene ikke rapporterer ligger i vedlegg 11. De hyppigst valgte er mangel på tid, glemmer det, blir ikke fulgt opp. Skjemaene for voldsregistrering er også lange og om det er mange alvorlige voldshendelser hver dag er det mye å fylle ut (se vedlegg 1 for eksempel på avviksskjema).

4.2 Hvilke tiltak gjøres for å jobbe forebyggende mot vold?

Økt voksentetthet, samarbeid, kurs og annet er alle representert i tiltak som respondentene har fått i forbindelse med voldshendelse. Andelen som ikke har opplevd at det er satt i gang tiltak etter voldshendelse er 47,6% (se vedlegg 12). Under forebyggende arbeid er svaralternativene; program for elever, risikovurderinger, kursing og annet. Også her har manglende forebyggingsarbeid høyest oppslutning med 48,8% (se vedlegg 13). Disse spørsmålene er ganske like, og viser mye samme resultat.

Om tiltakene som er gjort på respondentenes arbeidsplass er tilstrekkelige, har 44,5% svart «nei», «ja» 25%, 15,9% «litt» og 14,7% «vet ikke» (se vedlegg 14). På spørsmål om respondentene har fått tilbud om kurs, svarer 65,9% «nei», 29,9% «ja» og 4,3% «vet ikke» (se vedlegg 15).

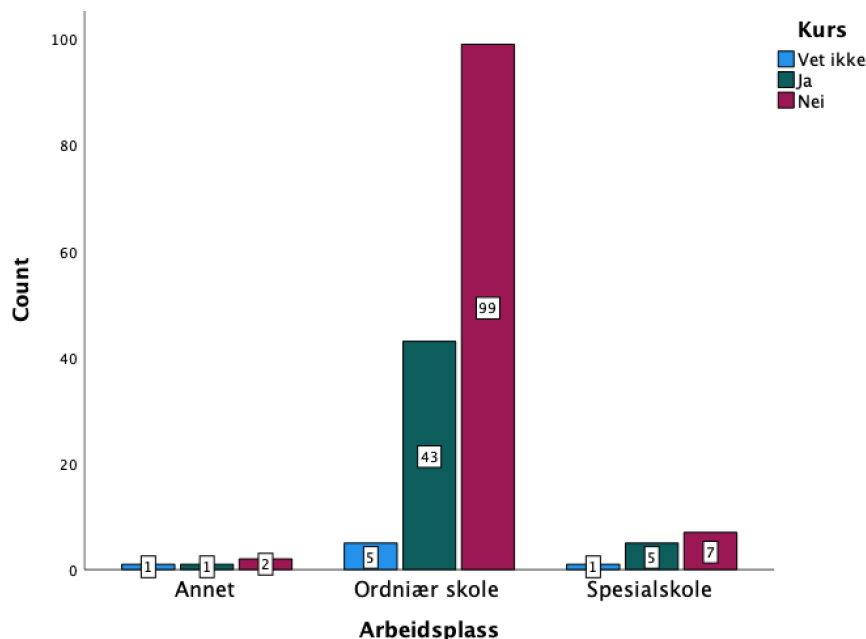
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Tilstrekkelige tiltak	164	0	3	1.99	1.094
Kurs	164	0	2	1.62	.569
Valid N (listwise)	164				

Figur 4.5: Deskriptiv analyse av tiltak og kurs

For oppfatning av at tiltakene er tilstrekkelige, har respondentene et gjennomsnitt på 1.99 der 0 er «vet ikke», 1 «ja», 2 «delvis» og 3 «nei». Standardavviket er på ± 1.094 , med prosentandel på $((1.094 \times 100) / 4)$ 27,4%, se figur 4.5. Standardavviket er på under 30% og dermed tilfredsstillende for å si noe om hva utvalget mener. Fordelingen av svarene er ikke langt fra hverandre. Gjennomsnittet og standardavviket ligger på øvre del av skalaen, og viser dermed at respondentene i mindre grad synes tiltakene er tilstrekkelige.

Tiltaket som er trukket ut i denne masteroppgaven, nemlig kurs, har et gjennomsnitt på 1.62 og et standardavvik på ± 0.569 , prosentvis $((0.569 \times 100) / 3)$ 19%. Her betyr 0 «vet ikke», 1 «ja», 2 «nei». Med et gjennomsnitt på 1.62 og et lavt standardavvik melder respondentene i stor grad felles mot «nei». Dette betyr at respondentene ikke viker mye fra gjennomsnittet i svarene, og er enige. Dette viser at de fleste av respondentene mangler kurs, og det kan sees på som noe som gjelder for utvalget.

Stolpediagrammet (figur 4.11) gir en indikasjon på at det på begge arbeidsplasser, ordinærskole og spesialskole, er et høyere antall som ikke har fått kurs enn de som har det.



Figur 4.6: Stolpediagram arbeidsplass og kurs

Ut i fra stolpediagrammet kan det regnes ut at 1 av 2,5 på spesialskole har fått tilbud om kurs (5 av 13), og 1 av 3,4 av respondentene på ordinærskole har fått tilbud om kurs (43 av 147). Kurs mangles altså på begge arbeidsplasser.

De kvalitative temaene for tiltak er ressurser, kompetanseheving, helhetlig ivaretagelse av elever, tilpasninger for elevene og manglende tiltak. Alle disse tiltakene var svaralternativer på spørsmål om tiltak, men flere av respondentene ønsket allikevel å informere, presisere og utdype i åpne spørsmål.

Under temaet ressurser påpekes behov for nok voksne for å dekke utfordringene skolen har. 25 respondenter opplyser mangel på voksentetthet og ressurser til dette. En utfordring er at (...) *Det mangler penger til nok folk i skolen. Dette krever Bedre økonomi fra kommune til bedre personaldekning (ikke bare full dekning, men også det å være to inne pga trygghet. I tillegg til voksentetthet ønskes (...) stabilt personale.* Man må også se det større bildet, særlig *Etter at spesialskoletilbudet ble bygd ned, er elever med mange ulike diagnoser og traumer i ordinær skole, uten at ressursene har fulgt med.*

Mange beskriver kompetanseheving ved at de allerede har fått kurs som de har deltatt på, med varierende grad av utbytte. Det er *Noen kurs her og der, men burde vært mye mer.* Kurs som respondentene nevner er *skadeavverging* andre har *Kursing rundt terapeutisk krisehåndtering* og *Vergekurs*. Flere nevner også *Osloskolens E-læringskurs*. For å forebygge bedre for spesialpedagogene er det nødvendig at det er *Kurs for å forebygge og håndtere vold. Ikke E-læringskurs, men fysiske kurs hvor spesialpedagoger kan øve på/med hverandre.* Det er fordel å *Ta med flere på kurs, ikke vær så redd for å sende flere selv om det da er snakk om økonomi, man taper mer ved at flere blir sykemeldt enn at man går på kurs.* Dette bunner også ut i ressurser da *Skoler må ta seg råd til kurs. Som spesialpedagog står du ofte i krevende situasjoner som innebærer vold, kurs får man ikke, begrunnelsen er ofte at det er dyrt.* Totalt er det 64 svar som uttrykker viktighet av kompetanseheving i form av kurs. Denne spesifikasjonen i typen kurs vises ikke fra tallene. Det er også påpekt at kompetanse på dette må komme i utdanningsløpet og *Mange er redde for å ta faget spesialpedagogikk på universitet for de er redd for vold fra elever og slitsom hverdag (...).*

Under temaet helhetlig ivaretagelse av elever er det mange som samarbeider med andre instanser, men dette er ikke alltid like vellykket. Det ønskes et større faglig fellesskap på tvers

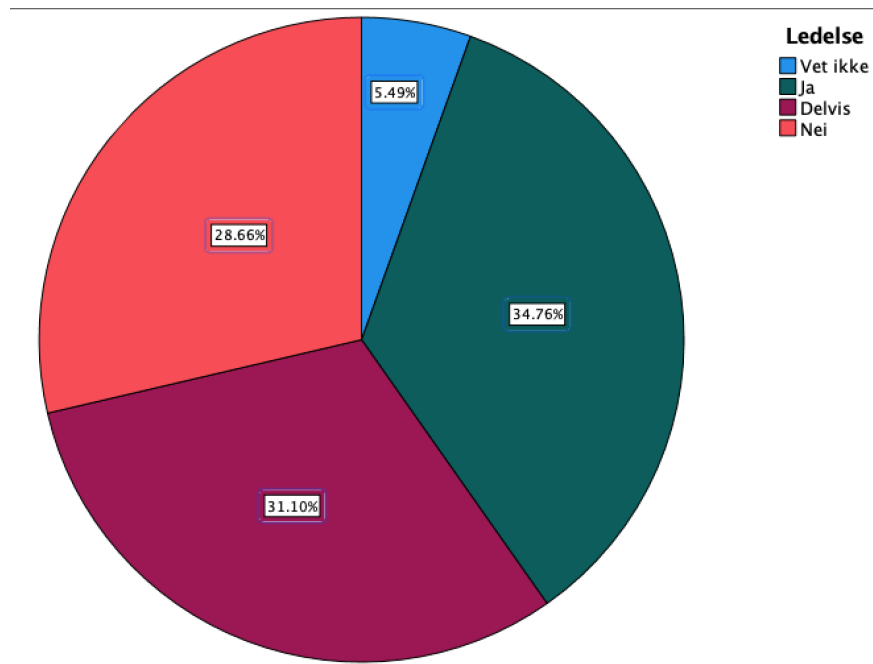
av profesjoner for å hjelpe elever og spesialpedagogene med utfordrende atferd. 22 respondenter utdyper viktigheten av dette. Det legges vekt på ønske om *Samarbeid med andre profesjoner/helse/psykologer/vernepleiere* og understrekes viktigheten av å *Få inn annen yrkesgruppe som kan håndtere psyke. Vi er ansatt for å undervise, ikke behandle.* Det må være en sterk (...) støtte fra barnevernet og PPT og ikke minst utredning av elever. *Fikk høre at eleven ikke var testbar for utredning og da får vi ikke prøvd evt medisin som kunne ha forebygget utagering (...).* PPT og BUP må på laget for å utrede elever på et tidlig stadium, som *I overgangen bhg skole må ppt i mye større grad anbefale spes.pedtimer i stedet for å ha holdingen "vente å se om det blir bedre på skolen". (...)* I mitt tilfelle førte dette til 1,5 år med daglig fysisk og verbal utagering fra eleven før bup hadde tid til utredning.

Under temaet tilpasninger for elevene er det noen spesialpedagoger som melder om planer og systematisk arbeid med elever som utagerer. Programmer som respondentene nevner er AART, PALS og Olweus i tillegg til bruk av fyringsmodell. Fyringsmodell kan brukes til å *Kjenne til elevene som kan komme dit at de utagerer, vite hva som fungerer og ikke fungerer for å dempe elevens atferd. Ha nok kunnskap om både atferd og elev.* Relasjonsbygging og kjennskap til elevene trekkes dermed fram som viktig. Man må ha (...) *Økt fokus på relasjonsbygging og tid med hver enkelt elev. (...).* En spesialpedagog forteller at de *Jobber systematisk med utvikling av handlingsplan mot vold og utagerende atferd* og en annen har (...) *tilrettelegging rundt elevene slik at vi unngår at de blir redde/frustrerte.* En annen respondent forteller at det er lurt å *vætre i forkant. Vi gjemmer unna pinner, sakser, blyanter osv i det rommet vi skal ha barnet.*

Flere respondenter ønsket også å formidle deres tanker om *manglende tiltak.* 10 respondenter utdyper at det ikke jobbes forebyggende, også etter at de allerede har krysset av for at det ikke jobbes forebyggende. Inntrykket til respondenter var ganske like og kan oppsummeres i denne respondentens svar: *Det jobbes lite forebyggende, det er stort sett brannslukking i skolen. Få har også kompetanse på den alvorlige atferden vi kan møte. Det er Ingen tiltak mot hverken psykisk eller fysisk vold. Sluttet derfor i jobben, og er nå på en skole med svært god oppfølging (...).* Konsekvensene kommer igjen til uttrykk i de åpne spørsmålene.

4.3 Får spesialpedagoger støtte av ledelsen i arbeidet med vold?

Støtte av ledelsen har kodene 0: vet ikke, 1: ja, 2: delvis, 3: nei. Videre forekommer et diagram med respondentenes svar.



Figur 4.7: Diagram over om ledelsen tar voldshendelser seriøst fra spesialpedagogenes perspektiv

34,8% mener ledelsen tok volden seriøst, 31,1% synes ledelsen tok volden delvis seriøst og 28,7% syntes ledelsen ikke tok voldshendelser seriøst. De resterende svarte «vet ikke».

Videre fremkommer deskriptiv analyse av respondentenes oppfattelse av ledelsens arbeid.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ledelse	164	0	3	1.83	.911
Valid N (listwise)	164				

Figur 4.8: Deskriptiv analyse av om ledelsen tar volden seriøst

Deskriptiv analyse viser at oppfatning av om ledelsen tar voldssaker seriøst har et gjennomsnitt på 1.83 og et standardavvik på 0.911, prosentvis $((0.911 \times 100) / 4) 22,8\%$, se figur 4.7. Dermed er respondentene i stor grad enige i om ledelsen tar volden seriøst, der snittet ligger mellom «ja» og «litt».

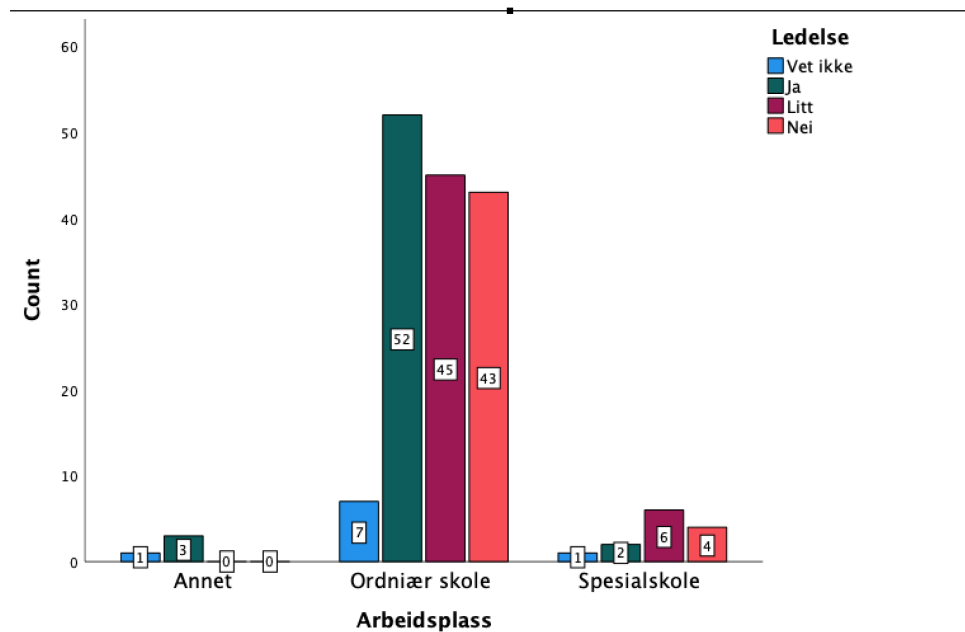
For utvidende svar har respondenter valgt å legge til på åpne spørsmål om ledelse. Det er varierende hva respondentene synes om ledelsens arbeid med vold. Mange understreker at ledelsen legger tilrette for forebyggende arbeid ved at *Vi har snakket om det på personalmøter og Prater sammen om tematikken, får innspill fra hverandre*. En respondent forteller også om at ledelsen har prøvd ulike grupperinger for å forebygge. På spørsmål om hva som skal til for å forebygge bedre ønskes det en systematisk ledelse som jobber direkte med vold mot spesialpedagoger og setter av tid til dialog og arbeid med dette. En annen forteller at det trengs (...) *støtte over tid for å stå i slike situasjoner. Vi kan tåle det, men da trenger vi støtte til å stå i det*. At ledelsen setter av tid til arbeidet og drøfting av voldsforebygging trengs. *Det må være «rom» for å snakke om det man opplever av smått og stort uten at man skal føle seg «teit, dum, svak» osv*. En annen respondent påpeker også viktigheten av tiden til å evaluere elevene i forkant; (...) *Spes.ped bør få tid og rom til nøye evaluering av elevene før de skal samarbeide*. 17 respondenter nevner viktigheten av tid til samtale og debrief som reaktiv støtte. Igjen trekkes det fram tidsperspektivet i forbindelse med ettkant av hendelser, der (...) *Det er også nødvendig med nok tid til å samarbeide i team rundt elevene, noe det ikke er i dag*. I tillegg er det (...) *ikke tid til å bearbeide det som har skjedd. Man må bare gå videre, uansett hvor mange merker man får*. Noen opplever at *Det følges godt opp av skolens ledelse og sosiallærer*. Oppfølgingen har også vært varierende for noen som *Har mottatt forskjellig, både å bli henvist til psykolog via skolehelsetjenesten (ekstremtilfelle), men ofte ikke noe oppfølging annet enn støtte fra kollegaer*. (...). Det må være en oppfølging som fører til forebygging og (...) *Evaluering rett etter hendelse og tiltak må prioriteres høyt*.

Respondenter nevner og at de opplever ledelsen som lite støttende, da *Ledelsen vet om at det skjer men det gjøres ingenting med det*. Selv når spesialpedagog rapporterer skjer det lite. *Rapporterer, men hører ingenting fra ledelsen i etterkant. Mer på generelt grunnlag (...)* Generelt opplever flere at *Det forekommer ikke oppfølging av ansatte (...)*

16 respondenter tilsvarende 9,8% oppga at de ikke rapporterer vold fordi de får beskjed om det. Tre av respondentene har også utdypet dette i åpent spørsmål der en *Opplevde at ledelsen ikke ønsket at det ble ført avvik i flere tilfeller. Har inntrykk av at de opplever at dette reflekterer dårlig på skolens rykte. Det ble ikke tatt tak i hverken fysiske eller pysiske hendelser ved varsling, både ved avvik og muntlig varsling*. En annen forteller at *Jeg opplevde en gang en mindre alvorlig voldshendelse der jeg fikk beskjed om å ikke skrive skademelding pga at*

det ville utløse så mye byråkrati. Dette mener jeg var manglende oppfølging av meg, men også mangel på forsøk på dialog med foresatte og eleven. En respondent Tror ledelsen (der jeg jobbet tidligere) var redd for konsekvensene for hva som skjer når vi melder. (...). Dette viser at avkrysningen «fått beskjed om å ikke rapportere» har flere årsaker fra ledelsens side.

Stolpediagrammet indikerer at det er flere som er fornøyd med ledelse på ordinærskole enn spesialscole, da «ja» har flest svar i ordinærskolene, mens «litt» har flest svar på spesialskolene, se figur 4.8.



Figur 4.8 Stolpediagram arbeidsplass og ledelse

4.4 Oppsummering resultatkapittelet

Resultatene viser at omfanget av vold er varierende, men de fleste opplever det i yrket. Rapporteringen av vold stiger med økt alvorlighetsgrad, og mindre alvorlige hendelser og psykisk vold blir underrapportert. De tiltakene respondentene ønsker i høyest grad er mer ressurser til skolen og kompetanseheving i form av fysiske kurs. Det er stor grad av respondenter som mener at tiltakene ikke er tilstrekkelige og føler mangel på kurs. Generelt er det mye savn av forebygging og et ønske om tid til å jobbe med dette. Standardavvikene i variablene er generelt lave og viser at respondentene i stor grad tenker likt om temaet.

5 Diskusjon

I diskusjonskapitlet vil teori og resultater bli drøftet. Dette kapitlet vil drøfte funn som kan svare på problemstillingen «Hvordan jobber skolene for å forebygge vold mot spesialpedagoger?». Først vil omfang og rapportering drøftes. Deretter vil forebyggingsarbeidet drøftes i et primær,- sekundær,- og tertiærperspektiv. Videre diskuteres spesialpedagogenes oppfatning og ønsker for forebyggingsarbeid. Til slutt vil studiens validitet og svakheter drøftes.

5.1 Omfang og rapportering av vold fra spesialpedagogers perspektiv

Mange spesialpedagoger opplever hyppig vold, både fysisk og psykisk. I denne masteroppgaven har 11 respondenter aldri opplevd fysisk og 26 aldri opplevd psykisk vold. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at spesialpedagogene er i en sårbar rolle (Pihl et al., 2018; Sjøbø, 2021; Skåland, 2018b; Uthus, 2020). Hva som defineres som vold for respondentene er ulikt, men siden det i denne masteroppgaven er deres oppfattelse av temaet som var målet, er det dermed ikke lagt noen rammer på hva de kan oppfatte som vold, med unntak av alvorlighetsgrad. I åpne spørsmål påpekes det av flere at det er et stort problem med stort omfang, mens andre ikke opplever. Noen respondenter forklarer også grunnen til avkrysningsvalg. Det beskrives at volden ikke registreres som vold på grunn av at volden har bakgrunn i diagnoser hos elever. Dette viser hvordan volden for mange er normalisert. Det interessante med dette, er hvordan denne spesialpedagogens oppfattelse av vold kan sees på som mer lik Hambys (2017) definisjon, der uhell eller situasjoner man ikke har kontroll på, ikke nødvendigvis regnes som vold. Dette til forskjell fra arbeidstilsynets definisjon som viser til all vold uavhengig av bakgrunn (Arbeidstilsynet, 2017). Ifølge arbeidstilsynet skulle respondentene meldt fra om alle voldshendelsene de står ovenfor. Standardavviket viser at det er større enighet i respondentenes omfang av fysisk vold. Psykisk vold har en påpekt at ikke blir sett på som vold, noe som kan forklare det større standardavviket. Psykisk vold er usynlig og blir dermed i ulik grad sett på som vold.

Tidligere forskning har vist at det er en tendens til grad av underrapportering (Arbeidstilsynet, 2019; Rapp & Wodarski, 2019; Skåland, 2018a). Viktigheten av rapportering og registrering av voldssaker er stor, og gjelder for elevers og ansattes sikkerhet og hjelp videre (Pihl et al., 2018, s. 92). I denne masteroppgaven kom det fram at rapporteringen er stigende med

alvorlighetsgrad når det gjelder fysisk vold. Psykisk vold blir i liten grad rapportert. Standardavviket viser at respondentene i størst grad var enige i lite rapportering av psykisk vold, men alle formene for vold viste en relativt samstemt respondentgruppe. At psykisk og mindre alvorlig vold blir lite rapportert kan forstås som Isdal legger frem, at man ofte bagatelliserer og reformulerer volden slik at vi kaller mindre alvorlig vold for noe annet (Isdal, 2018, s. 46). I tillegg kan det forstås som at volden er normalisert, slik respondentene opplyser om. Flere valgte også å dele om problematikken rundt registrering, at systemene for å rapportere er for vanskelige samt at det ikke er noe poeng i å rapportere, da det ikke skjer noe. Årsakene til at respondentene ikke rapporterer er i størst grad at det ikke blir fulgt opp (52,4%), etterfulgt av tidsmangel (42,1%) og glemmer det (37,8%). Å glemme å rapportere kan igjen reflektere tilbake på at volden er normalisert. Det at det må en alvorlig hendelse til før at ansatte skal rapportere reflekteres til mye manglende rapportering og dermed også et mindre fokus på problemet. Dette er i tråd med Sintefs rapport, der over en av tre mener at det må en alvorlig hendelse til før forebyggende tiltak blir igangsatt (Wærø et al., 2019, s. 39). Man må kalle vold for vold slik at det ikke fortsetter (Isdal, 2018, s. 70). På den andre siden, hvis man legger Sintef-rapporten og denne masteroppgaven sammen, er det forståelig at det ikke rapporteres mindre alvorlige hendelser dersom det ikke forekommer noe forebyggende tiltak fra det.

Skåland luftet spørsmålet om underrapporteringen kan ha sammenheng med at rektorer ikke ønsker å ha et rykte på seg for å være en skole med mye vold (Skåland, 2018a). Denne masteroppgaven bekrefter dette, da 16 av 164 respondenter har fått beskjed om å ikke registrere vold. Spesielt en respondent omtaler skolens rykte i forbindelse med uønsket rapportering. Dette underbygger Skålands tanke om rektorer som vil opprettholde et rykte, framfor å sikre forebyggende tiltak. Noen rapporterer og blir ikke hørt, mens andre forhindres i selve rapporteringen. Forebyggingsprosessen blir forhindret når det ikke rapporteres. Disse funnene viser at det trengs en felles håndteringsplan for skolene i Norge, der det oppfordres til å rapportere.

5.2 Skolens forebyggingsarbeid i et primær,- sekundær,- og tertiærperspektiv

5.2.1 Primærforebygging

Primærforebygging er som beskrevet i kapittel 2.3 forebyggingen som gjøres elementært for alle (Befring, 2019; Caplan & Caplan, 2000; Fasting, 2021; Gravrok et al., 2006; Vik &

Hausstätter, 2014). Dette betyr at det er forebyggingsarbeidet som skal stoppe vold før det har skjedd, og før det engang er indikasjon på at det kan skje. Den helt primære forebyggingen som alltid må finne sted er relasjonsbygging, kompetanseheving og støtte fra ledelsen.

Relasjonskompetanse er en viktig del av arbeidet med mennesker, uansett alder (Spurkeland, 2012, s. 143). I kommunikasjon er også relasjonskompetanse sentralt (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 40). Dermed er kommunikasjonskompetansen også viktig. Voksnetthet og stabilt personale blir trukket fram for forebygging og trygghet i denne masteroppgaven. Flere voksne som kjenner elevene godt og har gode relasjoner skaper forutsigbarhet. Stabilitet fører til tettere relasjoner på grunn av mye tid sammen. Alt elevene tar med seg inn i situasjonen, som Anderson og Bushman (2002) legger vekt på, kan dermed spesialpedagogene være klar over i større grad. Relasjonsbyggingen skjer fra første stund, og må vedlikeholdes deretter. Wærø et al. trekker fram viktigheten av gode relasjoner mellom elevene om pedagogene i det forebyggende arbeidet mot vold (Wærø et al., 2019). Det samme gjør trenivåmodellen til Pihl et al., der relasjonskompetansen ligger under nivå 3, kjernen i modellen (Pihl et al., 2018).

Dette samsvarer med hva flere respondenter har oppgitt i de åpne spørsmålene.

Forebyggingen vil da innebære at spesialpedagogen bygger tillit og kjennskap til eleven for å kunne kommunisere og omgås på en trygg måte. Dette er i tråd med Spurkeland som omtaler tillit som en viktig faktor i relasjoner (Spurkeland, 2012). Hvis en da ikke kjenner eleven er det ikke lett å vite hvordan man skal kommunisere med eleven, og hvilke signaler eleven sender med sine ord og sitt kroppsspråk før det kan være for sent. Problematferd og konfliktløsning er en del av arbeidsdagen til pedagoger (Nordahl et al., 2003, s. 9). Det er allikevel ikke alltid sikkert hva som fører til voldelige handlinger (Cornell & Stohlman, 2020, s. 3). Kjenner man eleven godt og er stabile voksne i deres liv, vil man muligens være mer klar over mange av de personlige faktorene som eleven har med seg. Muligheten til å være i forkant og jobbe forebyggende blir da større.

Kompetanseheving er den primærforebyggingen som flest respondenter etterspør i forebyggingsarbeidet mot vold. Dette er lagt under primærforebygging, da det også blir uttrykt at det trengs i utdanningsløpet og er essensielt som et grunnlag i møte med elever, før eventuelle utfordringer er blitt kartlagt. Ifølge Nordahls et al. (2003) er tilbud om kompetanseheving er skoleleders ansvar. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at det trengs høyere kompetanse om utagering (Arbeidstilsynet, 2019; ETUCE, 2010; Rapp & Wodarski, 2019; Wærø et al., 2019). Kunnskap og kompetanse om diagnoser og håndtering er

en del av nivå 1 av Pihl et al. sin trenivåmodell (Pihl et al., 2018). På spesialskoler er det allerede en integrert praksis, å kurse ansatte i hvordan håndtere og forebygge vold (Pihl et al., 2018, s. 96). Dette står i kontrast til funn i masteroppgaven, da spesialpedagogene på spesialskoler heller ikke er spesielt fornøyd med tiltakene og ikke alle har fått kurs. I denne masteroppgaven har kun 5 av 13 respondenter på spesialskolene fått tilbud om kurs, og 43 av 147 spesialpedagoger i ordinærskole. Det er noe høyere andel, ca. 1 av 2,5 i spesialskole, mens ca. 1 av 3,4 i ordinærskole. Øvelse og kurs i å takle vold på arbeidsplasser der man kan bli utsatt for det, er et forskriftsmessig krav (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011 §23A-2). Ifølge FAFO-rapporten er det lite kurs og opplæring som gjennomføres knyttet til vold og trusler (Svalund, 2009, s. 81). Dette samsvarer med denne masteroppgaven hvor 65,9% av respondentene ikke har blitt tilbudt kurs og 29,9% har blitt tilbudt kurs. Flere har også valgt å utdype dette i åpne spørsmål, og kan fortelle om kurs de har vært på som ikke nødvendigvis hadde et godt utbytte. I Utdanningsforbundets rapport var det kun 16% av skolene som hadde gjennomført praktiske øvelser (Olaussen, 2005). Dette samsvarer med respondentenes savn etter fysiske kurs. Dette viser også aspektet rundt at kurs og gode tiltak ikke nødvendigvis går hånd i hånd. Gjennomsnittlig svarte respondentene at de i mindre grad syntes tiltakene var tilstrekkelige, og flesteparten var ikke tilbudt kurs. Det lave standardavviket tilsier at dette kan si noe om at respondentene i stor grad er samstemte, og kan si noe om populasjonen.

Det kan ikke forventes at alle som jobber som spesialpedagog har de kvalifikasjonene som er nødvendig, om de eksisterer i utdanningen eller ikke, da tittelen ikke er beskyttet (NOU 2009:18, 2009). I Ervastis finske studie, beskrives det at de profesjonelle kvalifikasjonene som trengs for å håndtere vold fra elever er noe som spesialpedagogene blir ansett for å ha, selv om dette ikke nødvendigvis stemmer (Ervasti et al., 2012, s. 340). Dette uttrykket også Sjøbøs informanter (Sjøbø, 2021). En respondent i min masteroppgave uttalte at folk ikke ønsker faget spesialpedagogikk på universitet i frykt for hverdagen med vold. En kan forstå dette som at vold på skolene er et tema som er et hinder for ønske om å være i yrket. I en studie fra USA, blir det lagt fram at de ferdighetene som trengs som lærer, i denne forbindelse, ikke i tilstrekkelig grad dekkes av utdannelsen (Rapp & Wodarski, 2019, s. 80). At det burde vært opplæring om temaet i utdanningen legger også Skåland vekt på (Skåland, 2018a, s. 21). Tellmann presiserer også praksissjokket som kommer ved å ikke ha vold implementert i utdannelsen (Tellmann et al., 2016). Studiene fra tidligere forskning og denne masteroppgave har altså samme forståelse - det trengs fokus på dette i selve utdannelsen.

Dette bør innebære opplæring i håndtering slik at frykten for det og praksissjokket kan minimeres. I tillegg må det oppfriskes gjennom fysisk kursing på arbeidsplassen.

Å ha en støttende ledelse, gir trygghet til de ansatte om voldelige hendelser skulle utspille seg. Dette går under primærforebygging da tidligere forskning viser at ledelsen må være pågangskraften i arbeidet mot vold (ETUCE, 2010, s. 12). Ledelsens arbeid med voldssaker har i tidligere forskning for det meste handlet om oppfølging av hendelser. Sintefs modell, kap. 2.3.3, viser at oppfølgingen også er en del av forebyggingsarbeidet. At ledelsen er på banen med en gang for å følge opp er viktig for den ansatte (Skåland, 2016, 2018a; Skåland & Kleiveland, 2020; Svalund, 2009; Wærø et al., 2019). I denne masteroppgaven er det både i forkant og etterkant at ledelsen blir nevnt. Størst andel av respondentene mener at ledelsen tar volden seriøst, «delvis» og «nei» har noe mindre prosentoppslutning i om de synes voldshendelsene blir tatt seriøst, mens «ja» har oppslutning på 34,8%. Støtte fra ledelsen oppleves av 47,6% av respondentene etter voldshendelser. Dette står i kontrast til tidligere forskning som har vist mangelfull støtte fra ledelsen (Arbeidstilsynet, 2019; Olaussen, 2005; Respons Analyse, 2018; Skåland, 2018a) Standardavviket var også her lavt, som betyr at generelt kan det tolkes som at utvalget synes i en viss grad at ledelsen tar voldshendelser seriøst nok. I åpne spørsmål er det først og fremst dem som har svart «nei» som har valgt å uttrykke sine meninger om ledelsens arbeid og manglende arbeid med vold. Støtte av ledelsen ønskes i form av tid til debrief og å snakke om tema, i tillegg til ressurser og organiseringer. I denne masteroppgaven var det mer ulikt hvilken oppfølging respondentene fikk, men alle var enige i viktigheten av god oppfølging fra ledelse. Støtte fra ledelsen er nivå 2 av Pihl et al. sin modell og sentralt i forebyggingen (Pihl et al., 2018).

Ledelsens prioritering har mye å si for respondentenes oppfattelse av et seriøst fokus på temaet. Pihl understreker at ledelsen på laget på spesialskoler fungerer (Pihl et al., 2018). Dette er viktig, men ikke noe som reflekteres i denne masteroppgaven da respondentene på spesialskoler ikke er fornøyd med ledelsen. Generelt viser standardavviket i stor grad at respondentene er enige i om ledelsen tar volden seriøst, men fra grafen kommer spesialpedagogene på spesialskoler fram med kun to som synes at ledelsen tar volden seriøst, til forskjell fra i den ordinære skolen der flere mener at ledelsen tar voldshendelser seriøst enn de som ikke mener det. Dette er en interessant kontrast til Pihl et al. sin undersøkelse (Pihl et al., 2018).

5.2.2 Sekundærforebygging

Sekundærforebygging er i denne sammenhengen lagt fram som forebygging som skjer der det er signaler og usikkerhet rundt om en elev kan utøve vold mot spesialpedagogen.

Denne forebyggingen rettes mot enkeltgrupper av elever (Befring, 2019; Fasting, 2021; Gravrok et al., 2006; Vik & Hausstätter, 2014). Sekundærforebygging er tilpasninger rundt eleven for å forhindre eventuell uønsket atferd.

Egnede programmer for elever er et forebyggingstiltak som 25 respondenter, tilsvarende 15,2% svarer at skolen bruker. Programmer for elever er ment for dem som har behov for å snu en negativ trend innen atferd. Dette blir drøftet under sekundærforebygging, da det kan settes i gang slike kurs for de elevene som er i faresonen. Det blir også brukt slike kurs for elever som allerede har utført vold, men dette blir da innenfor tertiærforebyggingen. AART, Olweus og PALS er direkte knyttet til elevene og blir nevnt av respondenter i åpent spørsmål. PALS-programmet spesielt, har nivåer som kan sammenliknes med forebyggingsnivåene primær, sekundær og tertiær (Gravrok et al., 2006; Sørli et al., 2015). ART og Olweus er også programmer som har vist resultater (Gravrok et al., 2006). I tillegg legges det fram aktivitetsplaner og fyringsmodeller. Dette brukes av de voksne rundt eleven for å forebygge uønsket atferd. Utbyttet av programmene er ikke utdypet av respondentene, men dette kan si noe om at skolene har troen på denne typen forebygging.

Rammene for hvordan skoledagen organiseres er viktig for å forebygge for de elevene som har vist tegn på å kunne utøve vold. Rammer som kommer fram fra studie på spesialskoler er at mulighet til å være fleksibel, mulighet for pauserom og klare dagsplaner er med på å forebygge mot vold (Pihl et al., 2018). Dette har likhet til forebyggingsarbeidet som respondentene i denne masteroppgaven fremlegger, nemlig romslig timeplan, gode planer og ressurser til å gjennomføre planene. Det beskrives også hvordan skolene jobber med å lage en trygg hverdag for elevene, ved for eksempel å gjemme unna gjenstander som kan brukes voldelig av elever. Dette viser hvordan respondentene jobber med å legge rammene slik at eleven i minst mulig grad står ovenfor muligheten til å gjøre noe fysisk voldelig. Dette har også sammenheng med relasjonsbygging og kjennskap til elevene. Diagnoser og andre begrensninger kan være bakgrunn for vold (Pihl et al., 2018; Tiesman et al., 2013). Dermed kan kunnskap og gode relasjoner gi forutsetning for å lage gode rammer for å forebygge. Under sekundærforebyggingen er dermed fyringsmodellen et verktøy som kan brukes for å kartlegge hva som trigger en utagering hos eleven.

For å få til gode planer og rammer for de elevene man har, er det viktig å gjennomføre risikovurderinger. Dette er forskriftsmessig pålagt (Forskrift om utførelse av arbeid, 2011). Dette gjøres på bakgrunn av at spesialpedagogen og eventuelt andre lærere kjenner eleven og vet hva som kan være faktorer som kan påvirke atferden. Risikovurderinger, sikkerhetsplaner og krisehåndteringsplaner er også noe av det respondentene etterspør i arbeidet med forebyggende tiltak. Skålands undersøkelse viste at planer for håndtering av vold og oppfølging ikke nødvendigvis blir fulgt på skolene (Skåland, 2016). I denne masteroppgaven oppgir 32,3% tilsvarende 53 respondenter at det blir gjort risikovurderinger som forebyggende tiltak.

5.2.3 Tertiærforebygging

Tertiærforebygging er forebyggingsarbeid for å motvirke allerede voldelig atferd hos elever (Befring, 2019; Caplan & Caplan, 2000; Gravrok et al., 2006, s. 61; Kaplan & Cornell, 2005). Dette gjøres for å begrense og stoppe atferden. I denne sammenhengen blir da tertiærforebyggingen ressursene som settes inn for å hjelpe til med forebyggingen, avsatt tid til arbeid og dialog, og eksterne tjenesters bistand i forebyggingen.

I denne masteroppgaven oppga 29,9% tilsvarende 49 respondenter at økt voksentetthet var et forebyggende tiltak som ble satt etter voldshendelser, altså tertiærforebygging. I åpne spørsmål kom ønsket om flere voksne sterkt fram, og ble nevnt 25 ganger. Respondentene er klare i sitt ønske om at det trengs flere voksne for å skape trygghet for spesialpedagogen. Dette er i tråd med Arbeidstilsynets etterspørsel, nemlig at risikovurderingene til skolene må inneholde hva som trengs for å unngå hendelser, der økt bemanning blir trukket fram (Arbeidstilsynet, 2019). Dersom det ikke står i risikovurderingene at det er en årsak til uønsket atferd, vil det heller ikke komme tiltak for det. At pedagogene føler de står alene samsvarer med Skålands funn (Skåland, 2018a). Om det er realistisk at skolen har budsjett til å sette inn to spesialpedagoger for hver spesialundervisningsgruppe er en annen diskusjon, men her fremkommer det som spesialpedagogene ser på som nødvendig for å sikre god forebygging. Nordahl har trukket frem hyppig bruk av assistenter som spesialpedagoger (Nordahl et al., 2003). Selv om dette ikke er ønskelig, er det kanskje et kompromiss om det er mulig med en spesialpedagog og en kurset assistent i situasjoner med elever som har vist voldelig atferd. Det fremkommer også ønske om å kunne rullere mellom voksne, men da kommer igjen spørsmålet om stabilt personale og relasjonsbygging som er diskutert under

primærforebygging. En elev kan ha god relasjon med flere, men da må alle som er med på rulleringen av spesialundervisning med denne eleven være like imøtekomende og bevisste på sin relasjonskompetanse. Alt med ressurser og organisering reflekterer tilbake på ledelsen, da det er de som tar disse valgene.

Det må være tid til både samtale om tema og tid til debrief etter en hendelse. Tidligere forskning har vist at temaet vold i skolen har vært tabubelagt eller en ukultur og derfor ikke blitt pratet om (Respons Analyse, 2018; Sjøbø, 2021; Skåland & Kleiveland, 2020). I denne masteroppgaven kom det derimot fram at kun syv respondenter tilsvarende 4,3% oppga at de ikke rapporterte fordi det var et tabubelagt tema. Dette er mer i tråd med hva FAFOs og Sintefs rapport viser, at det for de fleste ikke er et vanskelig tema (Svalund, 2009; Wærø et al., 2019). Fra FAFOs rapport fremkommer det også at grunnen til at det eventuelt ikke snakkes om er et spørsmål om tid (Svalund, 2009). Dette er noe respondentene i denne masteroppgaven også legger fram som en mangel i arbeidet med forebygging. Avsetting av tid både for å forebygge i forkant, men også for å debriefe og forebygge i etterkant viser tidligere forskning og disse resultatene er viktige og i stor grad mangelfullt.

Å jobbe forebyggende som et lag rundt eleven innebærer ikke bare innenfor skolen, men også med andre instanser (Nordahl et al., 2003). Eksterne tjenester er brukt som et forebyggende tiltak ifølge 26,2% av respondentene i denne masteroppgaven. Dette er også blitt et stort tema i de åpne spørsmålene, der PPT og BUP er de instansene som oftest er behjelpelige. PPT er i opplæringslova en instans som skal støtte skolen i utfordrende situasjoner (Opplæringslova, 1998a). I tillegg til disse er det uttrykt ønsker om spesialhelsetjenesten for psykisk psyke elever, vernepleiere, barnevern og psykologer som andre yrkesgrupper som kan bistå i arbeidet for elevene. I tillegg kan kanskje helsesykepleier hjelpe voldsutsatte pedagoger.

For ansatte som er utsatt for vold ønskes bedre rettsvern og rom for å bearbeide opplevelsen hos andre instanser i denne masteroppgaven. En har f.eks. opplevd å bli henvist til psykolog av skolehelsetjenesten. Skåland (2018a), viser til interne og eksterne instanser som skal hjelpe til i oppfølging av vold. Verneombudet på skolen, samt ledelse er sentrale og utenfor skolen er politi, psykologisk støtteapparat og fastlege viktig. Arbeidet med oppfølgingen er som Sintefs modell, se kapittel 2.3.3., viser en del av forebyggingsarbeidet. Alt arbeid med vold er sirkulært (Wærø et al., 2019). Hvordan skolen jobber med oppfølgingsarbeidet har dermed mye å si for hvordan spesialpedagogene håndterer møte med vold i neste omgang, og om de

engang orker å komme tilbake. Tiesman et al. (2013) viser at spesialpedagoger opplever høyt nivå av utbrenthet. Dette samsvarer med det respondentene i denne masteroppgaven la vekt på, at det er fare for utbrenthet og ikke ønske om å fortsette i jobben av denne grunnen.

5.3 Spesialpedagogers opplevelse og anbefalinger for forebyggingsarbeidet mot vold

Forebyggingsarbeidet oppleves ulikt for respondentene. Dette forstås ut fra svarprosentene. På spørsmål om tiltakene er tilstrekkelige har svaralternativet «nei» størst svarprosent. Om det er satt i gang tiltak, har størst andel også oppgitt «nei». På spørsmål om hvordan forebygging, svarer størst andel «Det jobbes ikke forebyggende». Disse tre spørsmålene måler mye av det samme, nemlig forebyggende tiltak. Det kommer fram at 40-50% av respondentene i denne masteroppgaven ikke opplever at det er noen forebyggende tiltak mot vold, og da naturlig nok ikke synes tiltakene er tilstrekkelige. Dette samsvarer med Arbeidstilsynets rapport (2019), som viste til manglende forebygging mot vold på 9 av 10 skoler. Av tiltak respondentene har krysset av er det flest som har opplevd samarbeid med eksterne tjenester og økt voksentetthet. Den deskriptive analysen viser også at respondentene i stor grad er enige i svarene, da standardavviket er lavt. Med et lavt standardavvik og tidligere forskning, kan det forstås som at det er for lite forebyggende tiltak på skolene. Flere respondenter opplever også å stå alene, da man som spesialpedagog ofte jobber med elever utenfor klasserommet. Dermed er sårbarheten i likhet med Skålands studie (2018b) enda større, enn hos lærere, da de ikke har det samme fellesskapet.

De fleste spesialpedagogers anbefalinger for forebyggingsarbeid i denne masteroppgaven er økt voksentetthet, fysiske kurs og støtte fra andre instanser. Det er mye som kan påvirke spesialpedagogenes svar, og behov er individuelle. Dette gir allikevel en pekepinn på hva spesialpedagogene selv mener det er behov for.

5.4 Undersøkelsens validitet

Undersøkelsens validitet ble styrket av at mye av studiens hovedfunn var like tidligere studier. Spørreundersøkelsen målte det den skulle, da både forskningsspørsmål og problemstilling ble besvart gjennom spørsmålene og mer utdypet gjennom åpne spørsmål. De grundige prestudiene førte til at spørsmål og svaralternativer virket å passe, da de åpne spørsmålene først og fremst ble en måte for respondentene å utdype et av svaralternativene på eller komme med personlige erfaringer om temaet.

Med 164 respondenter kan den eksterne validiteten sees på som sterk, og resultatene kan gi en generell indikasjon på situasjonen for spesialpedagoger i Norge. De lave standardavvikene, viser også at resultatene i denne masteroppgaven i en viss grad kan generaliseres. Den ytre validiteten ble også styrket av entusiasmen for undersøkelsen. På bakgrunn av ønsker fra spesialpedagoger om å delta ble undersøkelsen utvidet. For å unngå bias er det kontrollert standardavvik og bevissthet rundt hvem respondentene representerer. Rapporteringen av resultatene har foregått ved at den anonyme tjenesten Nettskjema har overført dataene til Excel og SPSS. De åpne spørsmålene avslørte heller ingen personvernsopplysninger. Analysen av åpne spørsmål ble også i størst mulig grad med respondentenes egne utsagn. Kvaliteten styrkes også av at tre relativt like spørsmål om mangel på forebyggingstiltak har svarprosent på 48,8%, 47,6% og 44,9%, altså tilnærmet likt.

5.5 Svakheter og begrensninger ved studien

Studiens svakheter omfatter blant annet antall mannlige respondenter og antall respondenter fra spesialskoler. Det deltok åtte menn og 13 spesialpedagoger fra spesialskoler. Allikevel viser standardavvikene at det kan si noe om populasjonen og en kan se på respondentene som en gruppe. En annen svakhet med studiet, var at mange svarte svært kort på de åpne spørsmålene. I mange av svarene hadde det vært interessant å stille oppfølgingsspørsmål, noe en slik undersøkelse ikke gir mulighet til. På tross av dette ga undersøkelsen hele 164 svar på et lite omtalt tema. Dermed angres det ikke på valg av metode, men det kunne vært interessant å videreutvikle dette med dybdeintervju ved en annen anledning. En annen svakhet er at det ikke er et klart svar på hvor mange spesialpedagoger det er i Norge, og dermed er det vanskelig å fastsette hvor stor andel av spesialpedagogene som er representert.

Utvalget i denne masteroppgaven er i stor grad basert på hvem som ønsker å ta seg tid til å besvare spørreundersøkelsen. Spesielt når undersøkelsen dukker opp for folk på Facebook, er det en sjanse for at respondentene har en spesiell stor interesse av temaet, kanskje fordi de nettopp savner forebyggende tiltak. Dermed kan det hende at de skolene som har gode, forebyggende tiltak ikke ble representert i denne masteroppgaven. Det er dog flere som melder om tilstrekkelige tiltak i arbeidet og ledelse som tar saken seriøst, så utvalget er ikke ensidig.

Spørreskjemaet som er utformet ga kun resultater som var mulige å analysere deskriptivt. Deskriptive data kan si noe om det generelle ved denne gruppen respondenter. Tidligere studier har mye samme resultater og standardavviket er her lavt. Det kan dermed trekkes slutninger til generalisering. Ved en annen anledning ville jeg også brukt andre former for data som kunne sett sammenhenger i større grad. I tillegg har jeg i etterkant sett at det burde vært en tidsramme for når respondentenes voldshendelser hadde oppstått. Dette kunne hjulpet med å unngå bias i form av at respondentene kun husker de vonde episodene når tidsperioden ikke er begrenset.

6 Avslutning og veien videre

Denne masteroppgaven går inn under fåtallet av undersøkelsen på temaet vold mot spesialpedagoger. Ivrigheten i deltagelse når skjemaet ble delt på Spesialpedagogisk Forum var stort, og tydet på ønske om mer fokus på dette området. I tillegg ble dette bekreftet av flere respondenter som valgte å utdype viktigheten av temaet i åpne spørsmål. Det fremkom mange svar for å besvare problemstillingen;

Hvordan jobber skolene for å forebygge vold mot spesialpedagoger?

Hovedfunnene i lys av masteroppgavens validitet, viser at spesialpedagoger i stor grad er utsatt for vold, som tidligere forskning har vist at lærere også er. Rapporteringen er avhengig av alvorlighetsgrad, og det er generelt mye underrapportering. Forebyggingsarbeidet på skolene er varierende, men i stor grad mangelfullt. Dette samsvarer med rapporten til Arbeidstilsynet (2019). Det savnes spesielt kompetanseheving i form av gode, fysiske kurs. Spesialpedagoger i denne masteroppgaven forteller om hvordan det er for lite ressurser i skolen, og mange får dette som begrunnelse til at de ikke har fått kurs på temaet. I tillegg er økt, stabil voksentetthet i situasjoner hvor spesialpedagogene føler de står alene et tiltak som respondenter har trukket fram som et fungerende tiltak, og andre har trukket inn som et ønskelig tiltak. Stabiliteten i tiltaket kan trekkes til viktigheten av relasjonsbygging, der en god relasjon mellom de voksne og eleven kan føre til mindre uønsket atferd. I Opplæringslova er PPT inkludert i arbeid med elever med særlige behov. Fra respondentene er det i tillegg til PPT ønske om større grad av støtte fra helsesektoren i form av psykologer, vernepleier og helsesykepleier. Helsesykepleier kan også komme inn som psykisk støtte for voldsutsatte pedagoger.

Spesialpedagoger er fornøyde med ledelses syn på temaet, men mener det er for lite fokus på dette i praksis. Ledelsen må sette av tid og ressurser slik at spesialpedagogene kan føle seg trygge, bli sett og sammen med resten av skolens team og eksterne instanser, samarbeide om å gjøre forebyggende tiltak for å forhindre vold. Tidligere forskning viser at spesialskoler har en integrert praksis i å forebygge vold, noe skolesektoren kan se på som en ressurs. Denne masteroppgaven viser dog at spesialpedagogene ved spesialskoler ikke opplever noe større

grad av forebygging enn spesialpedagogene ved ordinærskolen, men med få respondenter fra spesialskoler så kan bildet være annerledes i en undersøkelse med flere. Generelt er samstemtheten i utvalget stort da det er et lavt standardavvik på de fleste spørsmål.

Så, hva er egentlig potensialet i det forebyggende arbeidet? På bakgrunn av denne masteroppgavens avdekking av at rutiner og forebygging mot vold er så ulikt, vil det være hensiktsmessig med en felles handlings -og beredskapsplan mot vold. Dette gjelder ikke bare for spesialpedagoger, men også andre pedagoger. Obligatoriske og systematiske fysiske kurs med vekt på relasjonsbygging, rammer og åpenhet i tillegg til pålagt rapportering vil være noen steg i riktig retning. Avvikssystemet er rapportert om som tidskrevende i denne masteren. respondentene melder om mange voldshendelser bare på en dag, og å fylle ut et slikt skjema til hver hendelse er for tidskrevende. Det trengs et enklere system som kan føre til mer rapportering og flere igangsatte tiltak. Et alvorlig funn som det bør settes inn tiltak for å hindre var andelen spesialpedagoger som blir bedt om å ikke rapportere voldshendelser av ledelse.

6.1 Veien videre

Vold mot spesialpedagoger er et tema som er lite forsket på og som resultatene fra denne masteroppgaven viser trengs det mer forskning for å få et helhetlig bilde av tema. Det ville vært interessant å undersøke videre om omfanget av vold mot spesialpedagoger er kjønnsbasert eller ikke, noe denne masteroppgaven ikke kan fastslå. I tillegg vil det være interessant å inkludere PPT og ledelse på ulike skoler i videre forskning om hva de synes om forebyggingsarbeidet og den sårbare situasjonen spesialpedagogene står i. Med tilbakemelding fra barnehageansatte som også ville delta for å øke fokus på problemet, burde det også gjøres forskning på spesialpedagoger for både yngre og eldre barn/unge voksne.

I denne masteroppgaven kom det fram en respondent som fortalte om frykt for å ta faget spesialpedagogikk, fordi realiteten etter utdannelsen er så hard. Et forebyggende tiltak som virkelig hadde gagnet spesialpedagogene og elevene som strever, var å ha dette temaet integrert i utdannelsen. Både teorien og tiltakene som kan gjøres, og fysiske, praktiske øvelse i hva man skal gjøre om man står i en situasjon der en elev er voldelig.

Som avsluttende ord til denne masteroppgaven vil jeg påpeke ropet fra spesialpedagogene om at de ønsker å bli tatt på alvor. Vold mot spesialpedagoger er en alvorlig utfordring, i tillegg til at mange av respondentene føler det er et problem samfunnet generelt ikke vet om. Vold mot lærere har blitt tatt mer tak i av media, og spesialpedagogens spesielt sårbare situasjon må også fram i lyset. Forebyggingsarbeidet er selve grunnmuren i å få minimert dette problemet. Masteroppgaven understreker viktigheten av lederrollens forebyggingsarbeid av vold mot spesialpedagoger. Dette må også opp på et politisk nivå for å vise hvilke utfordringer spesialpedagogene står i og hvordan mangel på ressurser og retningslinjer kan sette en stopper for en trygg arbeidsdag. Spesialpedagoger må også ta et ansvar og ikke normalisere volden de utsettes for. Slik Isdal (2018) legger frem, må all vold kalles vold. Først da kan tiltak tre i kraft. Å skaffe spesialpedagogene et positivt og trygt arbeidsmiljø er essensielt for at de skal stå i det krevende og fantastiske arbeidet de gjør.

7 Referanser

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu Rev Psychol*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Arbeidsmiljøloven. (2006). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL_14
- Arbeidstilsynet. (2017). *Vold og trusler*. <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>
- Arbeidstilsynet. (2019). *Erfaringsrapport: Pilot - Vold og trussel om vold fra tredjepart i grunnskoler*. <https://www.arbeidstilsynet.no/globalassets/om-oss/forskning-og-rapporter/rapporter-fra-tilsynsprojekter/erfaringsrapport-pilot-vold-og-trusler-i-skolen.pdf>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 168-195). Cappelen Damm AS.
- Brusegard, S. & Korsmo, E. K. (2017). *Lærere i barneskolen mest utsatt for vold*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/larere-i-barneskolen-mest-utsatt-for-vold/>
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Caplan, G. & Caplan, R. (2000). Principles of Community Psychiatry. *Community Ment Health J*, 36(1), 7-24. <https://doi.org/10.1023/A:1001894709715>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cook, T. D. (1979). *Quasi-experimentation : design & analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin Co.
- Cornell, D. G. & Stohlman, S. (2020). Violence in Schools. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-62122-7_40-2
- Diez, D. M., Barr, C. D. & C, etinkaya-Rundel, M. (2015). *OpenIntro Statistics* (3. utg.).
- Dinkes, R., Kemp, J., Baum, K. & Snyder, T. D. (2009). *Indicators of School Crime and Safety: 2009*. U. S. D. o. Education & U. S. D. o. j. o. o. j. programs. <https://nces.ed.gov/pubs2010/2010012.pdf>

- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *J Sch Health*, 82(7), 336-343. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x>
- ETUCE. (2010). Updated ETUCE Action Plan on: Preventing and Tackling Violence in Schools. <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/actionplanHVCHEN.pdf>
- Fasting, R. B. (2021). Tidlig innsats som kompetanse- og organisasjonsutvikling. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 85-110). Cappelen Damm AS.
- Fladberg, K. L. (2021, 3. november). Vold og trusler i Osloskolen: Eksplosiv økning i rapporterte hendelser siden 2016. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2021/11/03/vold-og-trusler-i-osloskolen-eksplosiv-okning-i-rapporterte-forhold-siden-2016/>
- Fladberg, K. L. (2022a, 16. februar). Advarer mot Osloskolens voldsgrep: - Vi kan ikke kurse lærere på bekostning av de sårbare elevene. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/02/16/advarer-mot-osloskolens-voldsgrep-vi-kan-ikke-kurse-laerere-pa-bekostning-av-de-sarbare-elevene/>
- Fladberg, K. L. (2022b, 23. januar). Nå skal Osloskolens voldsplaner behandles. Lærertillitsvalgt har dette budskapet til skoledirektøren. *Dagsavisen*. https://www.dagsavisen.no/oslo/nyheter/2022/01/23/na-skal-osloskolens-voldsplaner-behandles-laerertillitsvalgt-har-dette-budskapet-til-skoledirektoren/?fbclid=IwAR2GafxD7NIDjf8YAMH7UbWD0ccA73wN8huUMQA4i6HDOjRuGya_I5CfHJI
- Forskningsrådet. (2020). *Norsk veikart for forskningsinfrastruktur*. Hentet 28.04 fra <https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/midler-fra-forskningsradet/infrastruktur/norsk-veikart-for-forskningsinfrastruktur/omradestrategier/humanoria/>
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2011). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* (FOR-2011-12-06-1357). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forvaltningsloven. (1967). *Taushetsplikt* (LOV-1967-02-10). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., Mongin, S. J., Watt, G. D., Fedea, D. M., Sage, S. K. & Pinder, E. D. (2011). Violence Against Educators: A Population-Based Study. *J Occup Environ Med*, 53(3), 294-302. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1>

- Gravrok, Ø., Schancke, V. A., Andreassen, M. & Domben, P. (2006). Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen - med særlig fokus på rusmidler og tobakk. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen* (s. 60-77). Utdanningsdirektoratet.
https://pure.au.dk/ws/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf?fbclid=IwAR3vPUOHpKIZVZ7u25HG7qX8zSs6QgWX8pD7ohIEe2kIpC-FfGeovlTSvss
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Hamby, S. (2017). On Defining Violence, and Why It Matters. *Psychology of violence*, 7(2), 167-180. <https://doi.org/10.1037/vio0000117>
- Helsedirektoratet. (2021). 5. Samarbeid mellom kommune og BUP.
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helsearbeid-for-barn-og-unge/samarbeid-mellom-kommune-og-bup>
- Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2. utg. utg.). Kommuneforlaget.
- Iversen, B. (2022). Bystyret vil gi erstatning og beklage til voldsutsatt lærer. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/oslo/i/z72L74/bystyret-vil-gi-erstatning-og-beklage-til-voldsutsatt-laerer>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jager, K. J., Tripepi, G., Chesnaye, N. C., Dekker, F. W., Zoccali, C. & Stel, V. S. (2020). Where to look for the most frequent biases? *Nephrology (Carlton)*, 25(6), 435-441.
<https://doi.org/10.1111/nep.13706>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, L. E. F. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaplan, S. G. & Cornell, D. G. (2005). Threats of Violence by Students in Special Education. *Behavioral Disorders*, 31(1), 107-119. <https://doi.org/10.1177/019874290503100102>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen* (s. 12-54). Utdanningsdirektoratet.
<https://kudos.dfo.no/files/a43/a43b92a37a51aa2bdaefe86a0be83ceacde09c65a5b9c00a58dce7f6c7570eea/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf>

- Kristiansen, A. A. (2022, 13. januar). Lager ny støtteordning for voldsofre. Men uklart om det mest kjente offeret får hjelp. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/oslo/i/0G0lqg/lager-ny-stoetteordning-for-voldsofre-men-uklart-om-det-mest-kjente-of>
- Lærd Statistics. (2018a). *Descriptive and Inferential Statistics*.
<https://statistics.laerd.com/statistical-guides/descriptive-inferential-statistics.php>
- Lærd Statistics. (2018b). *Independent t-test using SPSS Statistics*.
<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/independent-t-test-using-spss-statistics.php>
- Lærd Statistics. (2018c). *One-Way ANOVA in SPSS Statistics*. Lund Research.
<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/one-way-anova-using-spss-statistics.php>
- Lærd Statistics. (2018d). *Standard Deviation*. <https://statistics.laerd.com/statistical-guides/asures-of-spread-standard-deviation.php>
- Mejlbo, K. (2021). *En av fire lærere i grunnskolen utsettes for vold og trusler*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-grunnskole-trusler/en-av-fire-laerere-i-grunnskolen-utsettes-for-vold-og-trusler/302978>
- Meld.St.25(2016-2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/?ch=1>
- Nardi, P. M. (2015). *Doing survey research* (3rd ed. utg.). Routledge, an imprint of Taylor and Francis.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker Effektiv forebygging og mestring i skolen - Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Læringssenteret.
- Norsk senter for forskningsdata. *Personverntjenester*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdf/s/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Olaussen, Å. (2005). *Faktaark 2005:9 Vold i skolen*. a. f. u. Utdanningsforbundet.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark_2005_09.pdf
- Opplæringslova. (1998a). *Kapittel 5. Spesialundervisning* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Pihl, P., Grytnes, R. & Andersen, L. P. S. (2018). Violence prevention in special education schools – an integrated practice? *Res Dev Disabil*, 77, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.015>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rapp, L. A. & Wodarski, J. S. (2019). Violence in Schools. I (s. 65-86). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28487-9_4
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B. & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 9-28. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006>
- Respons Analyse. (2018). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering (20180881)*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/2018-rapport-respons-arbeidsmiljo-vold-og-trakassering.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3. utg. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen : hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Sattler, J. M. (2008). A primer on statistics and psychometrics. I *Assesment of Children, Cognitive Foundations (5. utg.)*.
- Shadish, W. R., Campbell, D. T. & Cook, T. D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Sjøbø, S. A. (2021). *Ivaretakelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold* [Masteroppgave Høgskolen i Østfold]. https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3
- Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>
- Skåland, B. (2018a). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70>

- Skåland, B. (2018b). Spesialpedagogers sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd. *Spesialpedagogikk*, 83(6).
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202018.pdf>
- Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Stapor, K. (2020). Descriptive and Inferential Statistics. I (s. 63-131) (Intelligent Systems Reference Library). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-45799-0_2
- Statistisk sentralbyrå. (2001). *Læreryrket: utfordrende og belastende*.
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/laereryrket-utfordrende-og-belastende>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *11658: Lønnstakere, jobber og lønn, etter yrke, statistikkvariabel og kvartal*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/11658/tableViewLayout1/>
- Suvatne, S. S. (2022, 19. februar). - Ren tortur. *Dagbladet*.
https://www.dagbladet.no/nyheter/ren-tortur/75393617?fbclid=IwAR31Di3oXqQn53NP8fEQPy1sJaGOQ8hdnymM2lce5rKciK7Foh-S_UH6Hd0
- Svalund, J. (2009). *Vold og trusler om vold i offentlig sektor* (Bd. 2009:30). Fafo.
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20120.pdf
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Vannebo, A. (2015). Skoleprogram bedrer læringsmiljøet. *Forebygging.no*. <https://tidliginnsats.forebygging.no/globalassets/filer/skoleprogram-bedrer-laringsmiljoet.pdf>
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M. & Mausestaden, S. (2016). Lærerrollen sett fra lærerperspektivet. I. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2397646/NIFUarbeidsnotat2016-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D. & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *J Safety Res*, 44, 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.09.006>

- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring - teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, (5), 15. https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/?fbclid=IwAR3auNrUxd_UbK805OyHxLTRrvqZXdwM2w7kAwINl_w9k9r5LGyKfIOLMcU
- UCLA. (2021). *What does Cronbach's alpha mean?* Statistical Methods and Data Analytics. <https://stats.oarc.ucla.edu/spss/faq/what-does-cronbachs-alpha-mean/#:~:text=Cronbach's%20alpha%20is%20a%20measure,that%20the%20measure%20is%20unidimensional.>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Vik, M. G. & Heimsæter, M.-B. (2019). Vold og trusler på norske skoler. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/vold-og-trusler-pa-norske-skoler/>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Spesialpedagogikk*, 79(6), 12. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202014.pdf>
- Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen* (2019:00859). Sintef. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Eksempel på avviksskjema

Dette er vedlagt da jeg jobber i Osloskolen og har tilgang. Det er kun et eksempel, og kan se annerledes ut i andre kommuner.



Oslo kommune
Utdanningssetaten

Registrering av vold og trusselhendelser og skader mot ansatt

Ref.nr. 477 - 08.2017

NAVN (ansatt):							
DATO:		KL. (ca.):					
VURDERING	Type hendelse:						
	Vold <input type="checkbox"/>		Trussel <input type="checkbox"/>		Skade <input type="checkbox"/>		
	Alvorlighetsgrad:						
Lite alvorlig <input type="radio"/>		Alvorlig <input type="radio"/>		Svært alvorlig <input type="radio"/>			
BESKRIVELSE AV HEDELSEN	Hvor:						
	Skolegård <input type="checkbox"/>		Klasserom <input type="checkbox"/>	Korridor <input type="checkbox"/>	Garderobe/toalett <input type="checkbox"/>		
	Spesialrom <input type="checkbox"/>		AKS <input type="checkbox"/>	Ekskursjon <input type="checkbox"/>	Skolevei <input type="checkbox"/>		
	Når:						
	Friminutt <input type="checkbox"/>		Time <input type="checkbox"/>		Før/etter skoletid <input type="checkbox"/>		
	Annet:						
	Hvorfor:						
	Skjerming av andre <input type="checkbox"/>		Hindre ødeleggelser <input type="checkbox"/>	Gått imellom elever <input type="checkbox"/>	Irrettesatt elev <input type="checkbox"/>		
	Annet:						
	Hva:						
Slag <input type="checkbox"/>		Spark <input type="checkbox"/>	Bitt <input type="checkbox"/>	Lugget <input type="checkbox"/>	Spytt <input type="checkbox"/>	Klyp <input type="checkbox"/>	
Klor <input type="checkbox"/>		Skalling <input type="checkbox"/>	Kveling <input type="checkbox"/>	Dytt <input type="checkbox"/>	Trussel <input type="checkbox"/>		
Annet:							
Hvor: (H=høyre, V=venstre)							
Hode <input type="checkbox"/>		Hår <input type="checkbox"/>	Ansikt <input type="checkbox"/>	Mage <input type="checkbox"/>	Rygg <input type="checkbox"/>	Arm H <input type="checkbox"/>	Arm V <input type="checkbox"/>
Ben H <input type="checkbox"/>		Ben V <input type="checkbox"/>	Fot H <input type="checkbox"/>	Fot V <input type="checkbox"/>	Hånd H <input type="checkbox"/>	Hånd V <input type="checkbox"/>	Psykisk <input type="checkbox"/>
Annet:							

OPPFØLGING	Behov for lege:
	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>
	Har hendelsen medført fravær:
	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Hvis ja, antall dager:
	Skal hendelsen meldes på skademeldingsskjema til NAV og Oslo Pensjonsforsikring:
	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>
	Skal hendelsen meldes til:
	Politi <input type="checkbox"/> og/eller Arbeidstilsynet <input type="checkbox"/>
	Elev (kodet): Klasse:
Evt. vitner til hendelsen (voksne):	

Annen relevant informasjon:

Underskrift, ansatt:

.....

Dato:

Skjemaet leveres for registrering i HR/HMS-modulen.

8.2 Vedlegg 2, Spørreskjema

Spørreskjema

Hva er din rolle i skolen?

(Spesialpedagog, lærer, assistent, annet)

Hva kategoriserer du deg som?

(Kvinne, mann, annet, ønsker ikke svare)

Hvor er din arbeidsplass?

(Ordinærskole, spesialskole, annet)

Hvilket trinn jobber du på?

(1.-4., 5.-7., 8.-10.)

Hvor lenge har du jobbet i yrket?

(0-2år, 2-4år, 4-8år, 8år+)

Hvor ofte opplever du fysisk vold fra elever?

(Aldri, sjeldnere, 1 gang i året, 1 gang i halvåret, 1 gang i måneden, 2-4 ganger i måneden, 1 gang i uken, oftere)

Hvor ofte opplever du psykisk vold fra elever?

(Aldri, sjeldnere, 1 gang i året, 1 gang i halvåret, 1 gang i måneden, 2-4 ganger i måneden, 1 gang i uken, oftere)

Rapporterer du alle mindre alvorlige fysiske voldshandlinger mot deg selv?

(ca. 76-100%, ca. 51-75%, ca. 26-50%, ca. 10-25%, ca. 0-9%)

Rapporterer du alle alvorlige fysiske voldshandlinger mot deg selv?

(ca. 76-100%, ca. 51-75%, ca. 26-50%, ca. 10-25%, ca. 0-9%)

Rapporterer du alle svært alvorlige fysiske voldshandlinger mot deg selv?

(ca. 76-100%, ca. 51-75%, ca. 26-50%, ca. 10-25%, ca. 0-9%)

Rapporterer du alle psykiske voldshandlinger mot deg selv?

(ca. 76-100%, ca. 51-75%, ca. 26-50%, ca. 10-25%, ca. 0-9%)

Føler du deg trygg på hva som menes med begrepene «mindre alvorlig», «alvorlig» og «svært alvorlig» voldshendelse?

(Ja, nei, vet ikke)

Om du noen gang ikke registrerer en voldshendelse, hva er årsaken?

(Ikke tid, tabubelagt tema, fått beskjed om å ikke registrere, glemmer det, det blir ikke fulgt opp, annet)

Har du blitt skadet psykisk eller fysisk slik at det har utløst sykemelding?

(Ja, nei, vet ikke)

Hvordan oppfølging får du etter en voldshendelse?

(Verneombud, ledelse, kollegaer, annet, ingen)

Føler du oppfølgingen du får etter en voldshendelse er tilstrekkelig?
(Ja, nei, vet ikke)

Har det blitt satt i gang tiltak etter at du har registrert en voldshendelse?
(Ja i form av kurs, ja i form av økt voksensentetthet, ja i form av samarbeid med skolens støttende aktører (PPT, BUP, o.l.), ja annet, nei)

Opplever du at tiltakene er tilstrekkelige?
(Ja, nei, litt, vet ikke)

Opplever du at ledelsen tar voldshendelser seriøst nok?
(Ja, nei, delvis, vet ikke)

Hvordan jobber skolen forebyggende med vold mot spesialpedagoger?
(Egnede programmer for elever, risikovurderinger, spesialpedagoger får kurs, annet, det jobbes ikke forebyggende)

Har du fått tilbud om kurs for å håndtere utagerende elever?
(Ja, nei, vet ikke)

Åpne spørsmål:

Dersom det ikke har kommet fram, kan du fortelle kort om oppfølging eller manglende oppfølging du har mottatt?

Minner om at anonymitet er viktig og at du ikke oppgir noen personvernsopplysninger om deg selv eller andre

Hvis det ikke har kommet fram, kan du fortelle kort om hvordan skolen har jobbet med forebyggende tiltak mot vold i skolen?

Minner om at anonymitet er viktig og at du ikke oppgir noen personvernsopplysninger om deg selv eller andre

Hva skal til for å forebygge bedre for spesialpedagoger på skolen?

Minner om at anonymitet er viktig og at du ikke oppgir noen personvernsopplysninger om deg selv eller andre

Er det noe du vil legge til om psykisk og/eller fysisk vold på arbeidsplassen?

Minner om at anonymitet er viktig og at du ikke oppgir noen personvernsopplysninger om deg selv eller andre

.

8.3 Vedlegg 3, Utvikling av spørreskjema basert på tidligere forskning

Spørsmål	Forskning
<p>Hvor ofte blir du utsatt for (psykisk og fysisk) vold fra elever?</p>	<p>Bakgrunn:</p> <p>Det er mange pedagoger i dagens skole som blir utsatt for vold fra elever, det også vises i begrenset forskning mot spesialpedagoger.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brusegard, S. & Korsmo, E. K. (2017). <i>Lærere i barneskolen mest utsatt for vold</i>. https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/larere-i-barneskolen-mest-utsatt-for-vold/ - Sjøbø, S. A. (2021). <i>Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold</i> [Masteroppgave Høgskolen i Østfold]. https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3 - Svalund, J. (2009). <i>Vold og trusler om vold i offentlig sektor</i> (Bd. 2009:30). Fafo. https://www.faf.no/media/com_netsukii/20120.pdf - Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). <i>Vold og trusler mot ansatte i skolen</i> (2019:00859). Sintef. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf
<p>Rapporterer du alle (mindre alvorlige, alvorlige og svært alvorlige) hendelser?</p>	<p>Bakgrunn:</p> <p>Det vises til stadig øking av rapportering, samtidig som studier viser til underrapportering. Dette bygges på følgende forskning:</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sjøbø, S. A. (2021). <i>Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold</i> [Masteroppgave Høgskolen i Østfold]. https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3 - Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. <i>Teaching and Teacher Education</i>. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012

	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanningsforbundet. (2016). Medlemsmøte - Vold i skolen. https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/oslo/kurskalender/medlemsmote---vold-i-skolen/ - Osloskolen. (2020). <i>Vold og trusselhendelser mot ansatte, Årsrapport 2020</i>. O. kommune. https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-i-osloskolen-2020.pdf
Er du trygg på begrepene mindre alvorlige, alvorlige og svært alvorlige voldshendelser?	<p>Bakgrunn:</p> <p>Å skille på ulik alvorlighetsgrad er rimelig i arbeid med vold, slik at all vold blir inkludert. Dette kommer fra følgende forskning:</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Osloskolen. (2020). <i>Vold og trusselhendelser mot ansatte, Årsrapport 2020</i>. O. kommune. https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-i-osloskolen-2020.pdf - Isdal, P. (2018). <i>Meningen med volden</i> (2. utg. utg.). Kommuneforl.
Om du ikke har registrert, hvorfor?	<p>Bakgrunn</p> <p>Årsaker til at folk ikke rapporterer vold er blant annet tabubelagt tema og frykt.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sjøbø, S. A. (2021). <i>Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold</i> [Masteroppgave Høgskolen i Østfold]. https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3 - Skåland, B. (2018a). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70
Har du blitt sykemeldt etter en voldshendelse fra en elev?	<p>Bakgrunn:</p> <p>Volden fra elever kunne ha en påkjønning som utløste sykemelding</p> <p>Bygger på forskning:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Skåland, B. (2018a). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70
<p>Hvordan type oppfølging har du fått etter voldhendelse? Er den tilstrekkelig?</p>	<p>Bakgrunn:</p> <p>Oppfølging kan forekomme fra ulike hold; kollegaer, tillitsvalgte, ledelse, og verneombud, men det viser seg ofte å svikte. Mangler i klare rutiner for å følge opp ansatte.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sjøbø, S. A. (2021). <i>Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold</i> [Masteroppgave Høgskolen i Østfold]. https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3 - Skåland, B. (2018a). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70 - Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177 - Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). <i>Vold og trusler mot ansatte i skolen</i> (2019:00859). Sintef. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf
<p>Er det blitt satt i gang tiltak etter voldshendelse? Er de tilstrekkelige?</p>	<p>Bakgrunn:</p> <p>Det mangler kunnskap om tiltak og det må alvorlige voldshendelser til før tiltak.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Svalund, J. (2009). <i>Vold og trusler om vold i offentlig sektor</i> (Bd. 2009:30). Fafo. https://www.faf.no/media/com_netsukii/20120.pdf - Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). <i>Vold og trusler mot ansatte i skolen</i> (2019:00859). Sintef. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-

	digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf
Føler du at ledelsen tar voldshendelser seriøst?	<p>Bakgrunn:</p> <p>Ledelsen er ikke alltid til stede for å følge opp og sette i gang tiltak.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skåland, B. (2018a). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70 - Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. <i>Psykologi i kommunen</i>. https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177
Hvordan jobber skolen forebyggende med vold mot spesialpedagoger?	<p>Bakgrunn:</p> <p>Det finnes egnede programmer for elever som står i fare for eller allerede har utviklet problematferd. I tillegg er risikovurdering og kursing viktige faktorer i forebyggingsarbeidet.</p> <p>Bygger på forskning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forskrift om utførelse av arbeid. (2011). <i>Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav</i> (FOR-2011-12-06-1357). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-06-1357/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 - Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), <i>Forebyggende innsatser i skolen</i> (s. 12-54). Utdanningsdirektoratet. https://kudos.dfo.no/files/a43/a43b92a37a51aa2bdaefe86a0be83ceacde09c65a5b9c00a58dce7f6c7570eea/Rapport%20Forebyggende%20innsatser.pdf
Har du fått tilbud om kurs for å håndtere utagerende elever?	<p>Bakgrunn:</p> <p>Kompetanseheving er mangelvare i tidligere forskning.</p> <p>Bygger på forskning:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - ETUCE. (2010). Updated ETUCE Action Plan on: Preventing and Tackling Violence in Schools. https://www.csee-etuce.org/images/attachments/actionplanHVCHEN.pdf - Rapp, L. A. & Wodarski, J. S. (2019). Violence in Schools. I (s. 65-86). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28487-9_4 - Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S. (2019). <i>Vold og trusler mot ansatte i skolen</i> (2019:00859). Sintef. https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf
<p>Åpne spørsmål, med påminnelse om å bevare anonymitet og personvern:</p>	<p>Om det ikke har kommet fram, hva gjøres for oppfølging av voldssaker?</p> <p>Om det ikke har kommet fram, hva gjøres for å forebygge vold på skolen?</p> <p>Hvordan kan man jobbe forebyggende mot vold mot spesialpedagoger?</p> <p>Er det noe du vil legge til?</p>

8.4 Vedlegg 4, NSD bekreftelse

12.02.2022, 11:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

580389

Prosjektittel

Vold mot spesialpedagoger i den ordinære skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sabreen Selvik, Sabreen.Selvik@oslomet.no, tlf: 93899303

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Margrethe Hellerud, s325055@oslomet.no, tlf: 41351766

Prosjektperiode

20.12.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

09.02.2022 - Vurdert anonym

Det fremgår av meldeskjema den 09.02.2022 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61c06503-4d6c-4e91-a09d-029e50cfc57>

1/2

8.5 Vedlegg 5, Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vold mot spesialpedagoger”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke omfang og oppfølging av vold mot spesialpedagoger i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk. Formålet er å belyse hvordan spesialpedagogene opplever vold på arbeidsplassen og hva som gjøres med dette. Det er derfor viktig å få informasjon direkte fra spesialpedagoger for å kunne kartlegge dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, fakultetet for lærerutdanning, institutt for grunnskole – og faglærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at du som spesialpedagog eller støttepedagog kan hjelpe til å kartlegge temaet bredere ved å delta på denne spørreundersøkelsen. Dette er et tema det er gjort lite undersøkelser på fra før. Om du har mulighet til å dele spørreundersøkelsen med andre spesialpedagoger eller støttepedagoger, settes det stor pris på. Din stemme er viktig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5-10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om omfang av psykisk og fysisk vold mot deg som spesialpedagog, hva som gjøres for å forebygge og hva som skjer i etterkant av en hendelse. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og anonymt.

Det er frivillig å delta, men det vil ikke være mulig å trekke tilbake samtykket da det ikke vil være mulig å finne tilbake til den som har besvart. Prosjektet behandler ikke noen personvernsopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

OsloMet ved Sabreen Selvik (veileder/prosjektansvarlig). Telefon: 93899303. Epost:

Sabreen.Selvik@oslomet.no

Margrethe Hellerud (student). Telefon: 41351766. Epost: s325055@oslomet.no

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Telefon: 67 23 55 34. Epost:

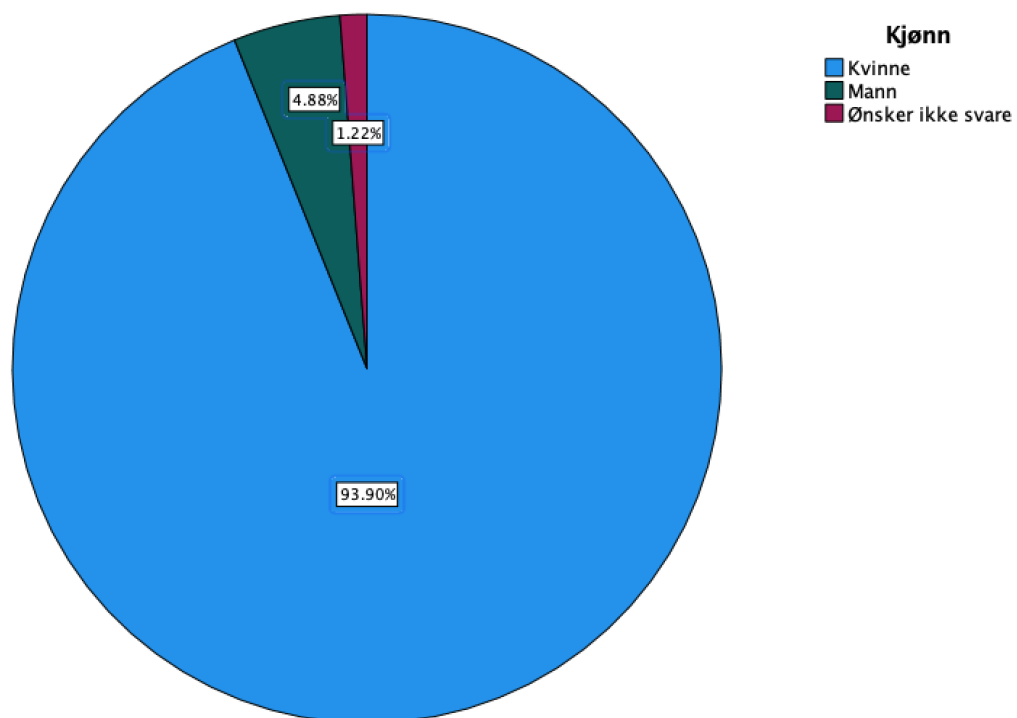
personvernombud@oslomet.no

Med vennlig hilsen

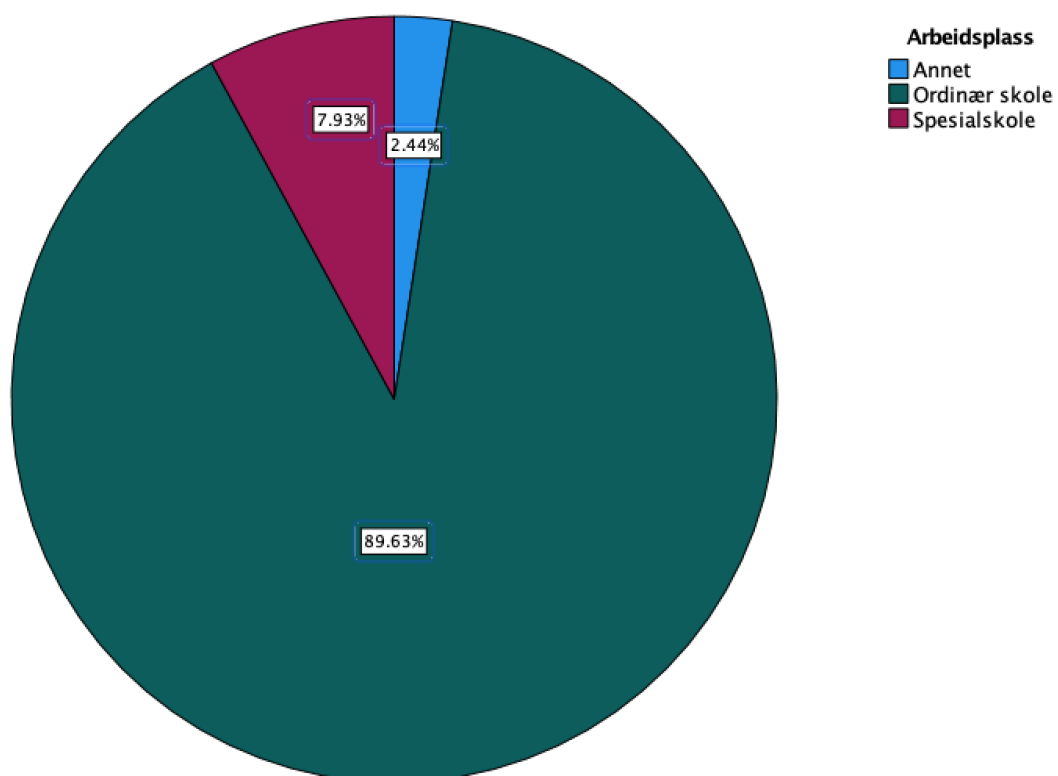
Sabreen Selvik
(Veileder)

Margrethe Hellerud
(Student)

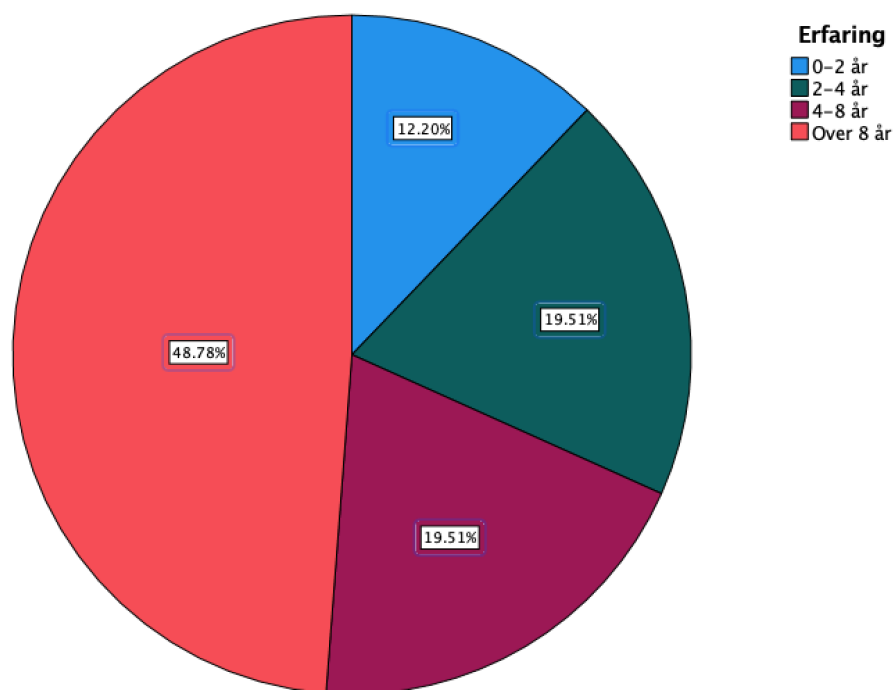
8.6 Vedlegg 6, Oversikt kjønn



8.7 Vedlegg 7, Oversikt arbeidsplass



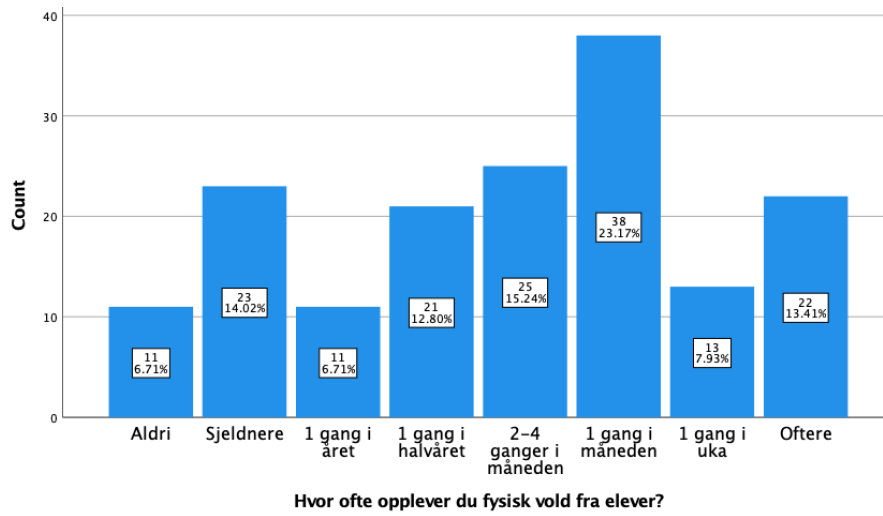
8.8 Vedlegg 8, Oversikt erfaring



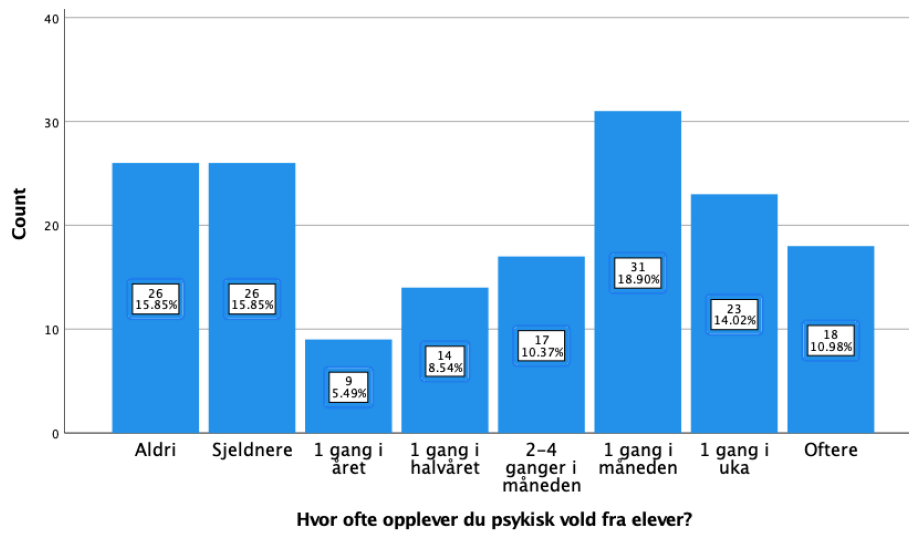
Statistics

Erfaring		
N	Valid	164
	Missing	0
Mean		5.59
Median		5.00

8.9 Vedlegg 9, Oversikt fysisk vold



8.10 Vedlegg 10, Oversikt psykisk vold



8.11 Vedlegg 11, Hvorfor ikke registrere

Om du noen ganger ikke registrer en voldshendelse, hva er årsaken? *

Svar	Antall	Prosent
Ikke tid	69	42,1 %
Tabubelagt tema	7	4,3 %
Fått beskjed om å ikke registrere	16	9,8 %
Glemmer det	62	37,8 %
Det blir ikke fulgt opp	86	52,4 %
Annet	37	22,6 %

8.12 Vedlegg 12, Tiltak etter hendelse

Har det blitt satt i gang tiltak etter at du har registrert en voldshendelse? *

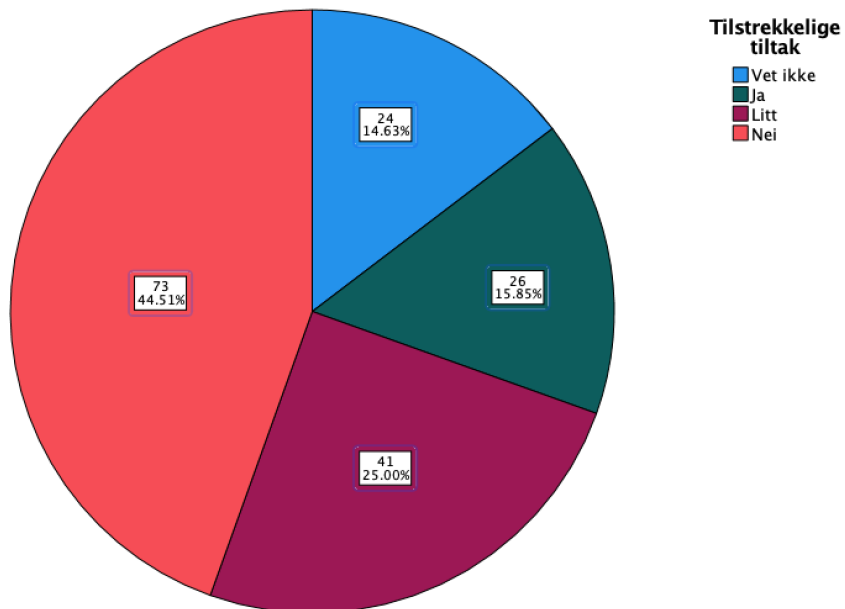
Svar	Antall	Prosent
Ja, i form av kurs	12	7,3 %
Ja, i form av økt voksentetthet	49	29,9 %
Ja, i form av samarbeid med skolens støttende aktører (PPT, BUP, o.l.)	43	26,2 %
Ja, annet	32	19,5 %
Nei	78	47,6 %

8.13 Vedlegg 13, Skolens forebyggende arbeid

Hvordan jobber skolen forebyggende med vold mot spesialpedagoger? *

Svar	Antall	Prosent
Egnede programmer for elever	25	15,2 %
Det gjøres risikovurderinger	53	32,3 %
Spesialpedagogene får kursing	22	13,4 %
Annet	27	16,5 %
Det jobbes ikke forebyggende	80	48,8 %

8.14 Vedlegg 14, Er tiltakene tilstrekkelige?



8.15 Vedlegg 15, Kurs

