

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i profesjonspedagogikk**

Mai 2022

Det verste er ikke å bli utsatt for fysisk vold, men ikke å bli sett

- En kvalitativ studie av fem læreres erfaringer med barn som utøver fysisk vold i barneskolen

Tuyet-Tram Michelle Bui



OsloMet – storbyuniversitetet

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

Sammendrag

Med jevne mellomrom fremkommer det av mediebildet at lærere blir utsatt for vold på skolen. Formålet med denne kvalitative undersøkelsen er å øke kunnskap om og forståelse for læreres erfaringer i barneskolen. Jeg ønsker å se på læreres arbeid med forebyggende tiltak, samt ivaretagelse etter voldshendelser. Fysisk vold er handlinger slik som å klore, bite, slag, sparke, lugge, dytte, spytte og med mer. Lærerens forebygging og tiltak, både før og etter den fysiske volden, er nyttig for individ- og samfunnsnivået, slik at det muligens kan bidra til å redusere den fysiske volden i skolen. Studiens problemstilling er som følger:

«Hvilke erfaringer har lærere med å bli utsatt for fysisk vold, og hvordan påvirker disse erfaringene deres med å iverksette forebyggende tiltak i barneskolen?»

For å svare på problemstillingen, har det blitt gjennomført fem kvalitative intervjuer med skolelærere som har vært utsatt for vold i barneskolen. Studien har en fenomenologisk tilnærming med utgangspunkt i lærernes erfaringer av vold. Målet med intervjuene er å lære av de erfaringene lærerne hadde gjort, i arbeidet med å tilrettelegge skoledagen for elever med utagerende og aggressiv atferd.

På bakgrunn av tidligere forskning, studiens resultater, teori, og drøfting har arbeidet med å svare på problemstillingen bidratt til mer kunnskap om erfaringene lærerne bærer med seg etter å ha erfart fysisk vold. Oppsummert viser resultatene at lærerne opplever mangel på anerkjennelse og støtte etter voldshendelser. Den erfarte volden blir etter hvert normalisert og bagatellisert for lærerne, noe som kan føre til underrapportering av vold. Når skolen håndterer voldshendelser har det vært i form av bortvisning og ekskludering. I denne oppgaven vil jeg drøfte hvorvidt skolens og lærernes tiltak bidrar til å hindre nye voldsepisoder eller om de derimot bidrar til at atferdsproblemene øker. Det er en rekke tiltak som lærerne trekker fram som kan forebygge fysisk vold utført av elever med aggressiv og utfordrende atferd. Under koronapandemien da klassestørrelsene ble halvert, var det mindre utfordrende atferd fordi elevene ble sett og det var enklere å hjelpe alle. Videre savnet lærerne kompetanseheving i form av kursing i voldshåndtering, slik at de kunne forebygge den fysiske volden. Det å ha kunnskap om aggresjonsforebyggende- og aggresjonsmøtende strategier vil kunne være et godt tiltak for lærerne i møte med elever som har utfordrende atferd. Lærerne hevder at lærer-

elev-relasjonen måtte ligge til grunn for å redusere vold i skolen, og ved å ha ekstra voksne personer i klasserommet, vil det kunne bli mer tid for relasjonsbygging.

Nøkkelord: fysisk vold, lærerens erfaringer, normalisering og bagatellisering av vold, barneskole, anerkjennelse

Abstract

At regular intervals, it appears from the media image that teachers are exposed to violence at school. The purpose of this qualitative study is to increase knowledge and understanding of teachers experiences in primary schools. I want to take a look at teachers work with preventive measures, as well as care after incidents of violence. Physical violence is acts such as scratching, biting, punching, kicking, hair grabbing, pushing, spitting and more. The teacher's prevention and measures, both before and after the physical violence, are useful for the individual and societal level, so it can possibly help to reduce the physical violence in the school. The research question is as follows:

"What kind of experiences do teachers have with being exposed to physical violence, and how do these experiences affect their experience of implementing preventive measures in primary school?"

To answer the research question, five qualitative interviews have been conducted with schoolteachers who have been exposed to violence in primary school. The study has a phenomenological approach based on the teachers' experiences of violence. The aim of the interviews is to learn from the experiences the teachers had made, in the work of arranging the school day for students with challenging- and aggressive behavior.

Based on previous research, study results, theory and discussion, the work of answering the research question, has contributed to more knowledge about the experiences teachers carry with them after experiencing physical violence. In summary, the results show that teachers experience lack of recognition and support after incidents of violence. The experienced violence is gradually being normalized and trivialized by teachers, which can lead to under-reporting of violence. When the school handles incidents of violence, it has been in form of expulsion and exclusion. In this thesis, I will discuss whether the school's measures contribute

to preventing new episodes of violence or whether they on the other hand, contribute to increasing behavioral problems. There are a number of measures that teachers point out that can prevent physical violence perpetrated by students with aggressive and challenging behavior. During the corona pandemic when class sizes were halved, behavior was less challenging because students were seen, and it was easier to help everyone. Furthermore, the teachers lacked competence development in form of courses in violence management, so they could prevent physical violence. Having knowledge of aggression prevention and aggression coping strategies could be a good measure for teachers in dealing with students who have challenging behaviors. The teachers claim that the teacher-student relationship had to be the basis for reducing violence in the school, and by having extra adults in the classroom, there could be more time for relationship building.

Keywords: physical violence, teacher experiences, normalization and trivialization of violence, primary school, recognition

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, preget med mange og lange timer på lesesalen, men det har samtidig vært en svært lærerik prosess. Denne studien har gitt meg en større forståelse, innsikt og kunnskap fra barneskolelærere som har opplevd skolevold.

Aller først ønsker jeg å takke min dyktige og tålmodige veileder Mette Birgitte Helleve ved Oslo Metropolitan University, som har hjulpet og geleidet meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Du har vært raus og god med veiledning som har bidratt til mer forståelse av temaet. Takk for ditt kritiske blikk, raske svar og all den kunnskapen du bærer på.

Videre vil jeg gi en varm takk til informantene som har satt av tid i deres travle hverdag til å dele refleksjoner, tanker og erfaringer rundt studiens tematikk. Uten deres deltakelse hadde det ikke vært en masteroppgave!

Til slutt vil jeg si tusen takk til familien og venner. Spesielt Da Huong, Vina og Line for gjennomlesing og støtte når det har stått på som verst. Dere har vært med på uendelige telefonsamtaler med både frustrasjon og glede når det kommer til å skrive en masteroppgave. Men først og fremst har dere alltid heiet på meg fra start og helt inn til mål. Jeg er svært takknemlig for å ha så mange gode støttespillere i livet mitt.

Oslo, mai 2022

Tuyet Tram Michelle Bui

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING	8
1.1 OPPGAVENS OPPBYGNING	8
1.2 TEMA.....	8
1.3 BAKGRUNN OG FORMÅL	9
1.4 PROBLEMSTILLING	10
1.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
KAPITTEL 2: TEORI	14
2.1 FYSISK VOLD	15
2.2 ATFERDSPROBLEMER	16
2.3 FØLELSER.....	17
2.3.1 Sinne.....	18
2.4 AGGRESJON	19
2.4.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon	19
2.5 MENTALISERING	21
2.6 AVMAKT.....	22
2.7 ANERKJENNELSE.....	23
2.7.1 Den private sfæren (kjærlighet)	23
2.7.2 Den rettslige sfæren (rettigheter)	23
2.7.3 Den solidariske sfæren (sosiale, kulturelle og politiske)	24
2.7.4 Krenkelser i den private-, rettslige-, og solidariske sfæren.....	24
2.7.5 Anerkjennelsens ingredienser	25
2.7.6 Anerkjennende lederskap i skolen.....	26
2.8 NORMALISERING OG BAGATELLISERING AV VOLD	27
2.9 INKLUDERING	28
2.10 BORTVISNING OG EKSKLUDERING	28
2.11 FOREBYGGENDE TILTAK FOR ELEVER SOM HAR UTAGERENDE ATFERD	29
2.11.1 Elev-lærer-relasjon	30
2.11.2 Aggresjonsforebyggende strategi.....	31
2.11.3 Aggresjonsmøtende strategier	32
2.11.4 Lærertetthet og klassestørrelse	34
KAPITTEL 3: METODE	35
3.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	35
3.2 FENOMENOLOGI	36
3.3 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	37
3.4 SEMISTRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU	37
3.5 UTVALG.....	38
3.5.1 Rekruttering av informanter	39
3.5.2 Beskrivelse av studiens informanter	40
3.6 GJENNOMFØRING AV KVALITATIVT INTERVJU	41
3.7 LYDOPPTAK OG TRANSKRIBERING.....	41
3.8 ANALYSE AV DATAMATERIALE	42
3.8.1 Helhetsinntrykk av materialet og overordnede temaer.....	43
3.8.2 Koding og kategorisering	43
3.8.3 Kondensering av datamaterialet	45
3.8.4 Sammenfatning av datamaterialet.....	47
3.9 FORSKNINGSETIKK	47
3.9.1 Behandling av personopplysninger og samtykke.....	48
3.10 KVALITET, GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	49

3.10.1 Kvalitet	49
3.10.2 Gyldighet	49
3.10.3 Pålitelighet	51
KAPITTEL 4: RESULTATER	51
4.1 RESULTAT 1 – LÆRERENS ERFARINGER MED OPPFØLGING ETTER VOLDSHENDELSER	52
4.1.1 Lærerenes erfaringer med ledelsen og kollegaer	52
4.1.2 Lærerenes erfaringer av elever som utøver vold	54
4.1.2.1 Lærerenes erfarte voldshendelser	54
4.1.2.2 Lærerenes oppfølging av elever etter voldshendelser	55
4.2 RESULTAT 2 – NORMALISERING OG BAGATELLISERING AV VOLDSHENDELSER	55
4.3 RESULTAT 3 – BORTVISNING OG EKSKLUDERING	57
4.4 RESULTAT 4 – FOREBYGGING AV VOLD I SKOLEN	57
4.4.1 Klassestørrelse	58
4.4.2 Kursing	58
4.4.3 Ekstra ressurser	59
4.4.4 Lærer-elev-relasjon	60
4.4.5 Å se signalene før utageringen	61
KAPITTEL 5: DRØFTING	62
5.1 SKOLENS OPPFØLGING AV LÆRERE ETTER VOLDSHENDELSER	62
5.2 NÅR DEN FYSISKE VOLDEN BLIR NORMALISERT OG BAGATELLISERT	65
5.3 BORTVISNING OG EKSKLUDERING AV ELEVER MED AGGRESSIV ATFERD, HJELPER DET?	67
5.4 FOREBYGGENDE TILTAK MOT FYSISK VOLD I SKOLEN	71
5.4.1 Mindre klasser under koronapandemien	71
5.4.2 Håndtering og kursing av fysisk vold	74
5.4.3 Ekstra ressurser	76
5.4.4 Relasjonsbygging mellom lærer og elev	77
KAPITTEL 6: KONKLUSJON	80
6.1 PRAKTISKE IMPLIKASJONER	82
6.2 VIDERE FORSKNING	82
LITTERATURLISTE	84
VEDLEGGSLISTE	95
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	96
VEDLEGG 2: MAIL TIL SKOLER	98
VEDLEGG 3: BEKREFTELSE FOR BRUK AV PRIVAT ENHET	100
VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA	102
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD	105

Kapittel 1: Innledning

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i profesjonspedagogikk ved *Oslo Metropolitan University* (OsloMet). Dette kapitlet vil først ta for seg oppgavens oppbygning. Deretter vil innledningen gi et innblikk i temaet, bakgrunnen og formålet som ligger til grunn for masteroppgavens prosjekt. Deretter redegjøres det for undersøkelsens problemstilling og til slutt for tidligere forskning.

1.1 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, der jeg i kapittel 1 gjør rede for studiens aktualitet, presentasjon av problemstilling og tidligere forskning av fysisk vold rettet mot lærere. Kapittel 2 omhandler relevant teori om lærerens erfaringer etter voldshendelser, og deres tiltak for forebygging av fysisk vold på barneskolen. Videre i kapittel 3 blir det redegjort for den metodologiske rammen for studien. Det gjøres rede for gjennomførelsen av det kvalitative forskningsintervjuet, studiens utvalg, beskrivelse av analyseprosessen og oppgavens kvalitet, gyldighet og pålitelighet. I kapittel 4 blir studiens resultater presentert inn i fire deler som jeg kom frem til i min analyse av intervjuene. I kapittel 5 drøftes resultatene i lys av teori og tidligere forskning. I det påfølgende og siste kapitlet oppsummeres hovedresultatene i lys av min problemstilling. Til slutt vil jeg reflektere om videre forskning.

1.2 Tema

Vold er et kjent problem i skolehverdagen for mange norske skoler (Øien & Lillevik, 2020, s. 5). I de siste årene har det i jevne mellomrom blitt rettet medieoppmerksomhet av alvorlige hendelser i skolen (Øien & Lillevik, 2020, s. 93). Nettavisen skrev blant annet om en hendelse i 2019, der fire ansatte ved Brynseng barneskole ble lettere skadet da en elev gikk til angrep med kniv og gaffel. Skolen har elever fra 1. til 4.trinn og eleven som angrep lærerne skal ha vært frustrert over en hendelse. Da lærerne skulle forhindre situasjonen ble lærerne bitt og stukket med gaffel (Lepperød & Ighoubah, 2019). En annen episode i 2019 fra en nyhetsartikkel i NRK, viser til en voldshendelse der en lærer fikk en knyttneve i ansiktet av en niåring, slik at hun faller om. Elever tok deretter tak i noen store steiner og sikter mot hodet hennes, men bommer (Schibeavaag, 2019). Videre kan vi se i avisen Nordlys om flere voldshendelser ved Tromsøskolen, blant annet en elev som går til angrep på flere voksne. Eleven sparker og slår og treffer lærerne på armene, beina og i skrittet. Videre truer eleven den ene læreren med å klippe av håret og drepe den ansatte (Solstad & Olsen, 2021).

En undersøkelse gjennomført av Nasjonal overvåkning av arbeidsmiljø viser at 7,1% av ansatte har vært utsatt for trusler og/eller vold på sin arbeidsplass (Nasjonal overvåkning av arbeidsmiljø, 2019). I henhold til krav i arbeidsmiljøloven §23A-2 er det arbeidsgiver som skal legge til rette for å håndtere og forebygge vold på arbeidsplassen. Videre viser §23A-5 at arbeidsgiveren skal følge opp ansatte etter voldshendelser med hensyn til det fysiske og psykiske belastningen som kan forekomme (Forskrift om utførelse av arbeid, 2017). Skåland (2018) har forsket på hvordan støtteapparatet er rundt læreren etter voldshendelser, og et av de sentrale resultatene viser at lærerne opplever lite støtte fra ledelsen på deres skole. En nyere studie viser at det er en sammenheng mellom ansatte som blir utsatt for vold på arbeidsplassen og sykefravær fra jobben (Sterud et.al., 2021, s. 581). Forskning viser at lærere som har vært utsatt for vold vil kunne oppleve negative psykiske ettervirkninger, som igjen vil kunne påvirke læringsmiljøet i klasserommet (Montgomery & Leanne, 2019, s. 130). Med økningen av vold på skolen er det dermed viktig å jobbe forebyggende slik at det ikke blir et økende samfunnsproblem. Med dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke og få kunnskap om hvordan lærere i barneskolen erfarer å bli utsatt for fysisk vold av elever, og hvordan de arbeider med å forebygge vold i skolen.

1.3 Bakgrunn og formål

Min interesse for vold i skolen har vokst frem gjennom grunnskolelærerutdanningen på Oslo Metropolitan University, da jeg skrev min bachelor om barn med utagerende atferd.

Bakgrunnen for at jeg har valgt temaet; *lærerens erfaringer av vold i skolen* er at jeg selv har opplevd å bli slått av en elev, og har vært vitne til at andre lærere har blitt utsatt for fysisk vold. Jeg har erfart at lærerutdanningen har satt lite fokus på denne problematikken, og bidratt med for lite informasjon om hvordan vi som kommende lærere skal håndtere dette i en skolesammenheng. Samtidig viser nyere forskning at vold mot lærere i grunnskolen øker. Psykologiprofessor Willy-Tore Mørch har uttalt seg i Aftenposten (Skogstrøm, 2014), at skolen forsterker atferdsproblemer til elevene, fordi de ikke tar i bruk programmer som skal stoppe vold og atferdsproblemer. Samtidig viser regjeringens opptrappingsplan mot vold og overgrep at det er et stort behov for forskningsbasert kunnskap om vold (Prop 12 S (2016-2017)). Med denne masteroppgaven ønsker jeg å rette fokus mot lærerens erfarte voldshendelser og deres forebyggende arbeid mot vold i skolen. Trolig vil det kunne bidra til større kunnskapskompetanse om fenomenet vold.

Arbeidstilsynet (2017) viser til fysisk vold som en handling der målet er å gi skade på en annen persons kropp. Isdal (2003a, s. 18) definerer fysisk vold som en fysisk handling som skader, gir smerter eller skremmer andre, som eksempelvis sparking, dytting, spyting, slag, klyping, kvelertak eller lignende. En undersøkelse fra Utdanningsforbundet viste at 35 prosent av lærerne på barnetrinnet har opplevd å bli utsatt for vold av elever på skolen. På ungdomstrinnet gjelder dette syv prosent (Utdanningsforbundet, 2018). Undersøkelser viser at barn med moderate atferdsvansker i Norge utgjør omtrentlig på 5-10 prosent, der alvorlige atferdsproblemer utgjør 1,7 prosent for barn under 18 år (Berg et al. 2020). Elever kan utøve fysisk vold i en skolesituasjon dersom de opplever avmakt, som for eksempel når de ikke mestrer en skoleoppgave. I tilfeller der elever ikke finner alternative løsninger, kan elevens aggresjon være botemiddel mot avmakt (Øien & Lillevik, 2020, s. 11-12). I denne oppgaven avgrensers jeg atferdsvansker til utagerende atferd, slik som spark, slag, lugge, bite regelbrudd og fysisk vold.

Formålet mitt med masteroppgaven er å bidra til økt innsikt og kunnskap om fysisk vold i skolen, slik at lærere og skolevesenet kan håndtere voldsproblemet bedre. Barn som utøver fysisk vold vil mest sannsynlig bruke vold igjen, om ikke bli mer voldelig. Lærere bør derfor ha kunnskap om voldsfenomenet for å kunne forebygge voldshendelser (Isdal, 2003a, s. 22). For å få bedre innsikt i lærerens førstehåndskunnskap og erfaringer når det kommer til fysisk vold, anser jeg at det vil være mest anvendelig å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju med fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunkt i individets opplevelser og erfaringer av et fenomen, samtidig skal forskeren finne ut hvilke erfaringer en gruppe mennesker har om det samme fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Begrepet erfaring er informasjonen en person får gjennom tidligere opplevelser (Teigen, 2021). Jeg som forsker tar utgangspunkt i intervjuinformantenes erfaringer og prøver å skape en forståelse av å bli utsatt for vold, og deres forebyggende tiltak i barneskolen.

1.4 Problemstilling

Temaet for denne masteroppgaven er vold rettet mot lærere på barneskolen. Formålet med studien er å øke kunnskap og forståelse om lærernes erfaringer av å bli utsatt for fysisk vold i skolen, og deres arbeid med forebygging, samt ivaretagelse i etterkant av voldshendelser. Mange har nok en formening om hva vold innebærer. Isdal (2003a, s. 17) viser til ulike typer

vold, slik som materiell, seksuell, psykisk og fysisk vold. En studie viser at lærere på barneskolen er mer utsatt for vold enn lærere på høyere skoletrinn (Utdanningsforbundet, 2018), derfor vil masteroppgaven ta utgangspunkt i lærerens subjektive erfaringer med å bli utsatt for fysisk vold av elever på barnetrinnet. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å svare på følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere med å bli utsatt for fysisk vold, og hvordan påvirker disse erfaringene deres med å iverksette forebyggende tiltak i barneskolen?»

1.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenteres tidligere forskning som er relevant for min masteroppgave. Vold i skolen er et kjent problem som vi finner igjen både i Norge og andre land (Astor & Benbenishty, 2018; Øien & Lillevik, 2020). Jeg har derfor valgt å se både på nasjonal og internasjonal forskning for å få større forståelse om fenomenet vold, og vil kort introdusere viktige funn fra disse undersøkelsene. Utdanningsetaten, Sintef og Arbeidstilsynet har gjort undersøkelser som retter seg mot lærere og skoleansatte som har vært utsatt for vold i skolen. Funnene i undersøkelsene viste at det var stor forekomst av vold i skolen (Utdanningsetaten, 2020), og at fokuset bør rettes mer mot forebygging og håndtering av slike hendelser (Arbeidstilsynet, 2019; Wærø, Dahl & Kilskar, 2019). En doktorgradsavhandling av Ervasti (2012) viste at lærerutdanningen ikke forbereder studentene for hvordan vold skal håndteres. Avhandlingen argumenterer også for at voldshendelser kan forebygges ved gode lærer-elev-relasjoner, og at en støttende ledelse vil kunne gi selvtillit til å håndtere slike hendelser. MacFarlane og Woolfsen (2013) trekker fram at kursing og etterutdanning for lærere vil kunne føre til at de blir mer positive til å jobbe med barn som har atferdsvansker. Annen forskning viser at reduserte klassestørrelser kan ha en positiv effekt. Studien viser at elever i mindre klasser har mindre forstyrrende atferd i motsetning til elever i større klasser. Lærere som har god relasjon med elevene, opplever også mindre stress (Finn, PannoZZo & Achilles, 2003; Kohler, 2011).

Utdanningsetaten kommer årlig ut med en rapport om vold og trussel mot ansatte i Oslo skolen. Undersøkelsen baserer seg på rapporterte hendelser i HR-systemet av lærere i Oslo skolen. HR-systemet går ut på at den ansatte ved skolen melder ifra dersom vedkommende har vært utsatt for enten vold eller trusler. Rapporten viser en gradvis økning

av antall voldshendelser fra 3170 hendelser i 2017, til 4840 hendelser i 2019. I 2020 var det derimot en nedgang av registrerte voldshendelser med 3099. En mulig forklaring kan være på grunn av koronapandemien som medførte at skolen var stengt en periode, og at klassene ble delt inn i mindre grupper. En slik inndeling har muligens bidratt positivt for elever med ulike utfordringer i skolen. Videre viser årsrapporten at de fleste voldshendelser skjer på grunnskolen og i spesialskoler. Elever i alderen 6-12 år er representert flest ganger (Utdanningsetaten, 2020).

Sintef gjennomførte en undersøkelse i 2019 av vold og trusler mot grunnskoleansatte i Trondheim og Malvik kommune. Undersøkelsen kartla skolens rutiner og kompetanse for å forebygge og håndtere vold i skolen. Resultatene av undersøkelsen viser at over 50% av de ansatte i skolen har vært utsatt for vold de siste 12 månedene (Wærø et al., 2019). Undersøkelsen viser også at skoleansatte i begge kommunene opplever at de ikke har kompetanse til å håndtere voldssituasjoner og at det ikke er klare rutiner når slike hendelser forekommer. 58 prosent av de ansatte som har blitt utsatt for vold rapporterer om negative konsekvenser etter voldshendelsen, mens 42 prosent av ansatte sier at de ikke har noen konsekvenser etter voldshendelsen. Konsekvensene de melder om er fysiske og psykiske plager, mistriivsel på jobb, sykefravær, bytte av jobb og følelser av utrygghet både på jobb og fritiden. Studien peker på at arbeidsmiljøet kan bli skadelidende når lærere opplever vold og trussel i skolehverdagen. Lærere som deltok i studien er trygge på at kollegaene vil støtte og ivareta de etter å ha bli utsatt for vold, men at det bør jobbes mer med oppfølging av rapporterte voldshendelser. Åpenhet og bevisstgjøring er viktig på veien til forebyggende arbeid. Videre viser studien at positive relasjoner mellom skoleansatte og elever vil kunne forebygge vold og trusler i skolen (Wærø et al., 2019).

Arbeidstilsynet gjennomførte i 2019 et tilsyn i Østfold og Akershus for å undersøke om skolen og skoleeiere har protokoller for å gjennomføre og forebygge vold og trusler i grunnskolen. Funnene viste at 9 av 10 skoler ikke hadde kartlegging, risikovurdering, plan og tiltak på plass, dersom hendelser om vold og trusler skulle forekomme (Arbeidstilsynet, 2019, s. 9). Sluttrapporten pekte også på et tilsyn gjennomført på skoler som hadde alvorlige voldsepisoder, bidro til bedre oppfølging av ansatte, samt utvikling av tiltak for forebygging av framtidige hendelser. Andre funn fra tilsynet viste at flere skoler underrapporterte volds- og trusselhendelser, på grunn av frykt for å bli stemplet som «versting skole», samt lite støtte og frykt for å si ifra til ledelsen eller kollegaer (Arbeidstilsynet, 2019).

Et forskningsprosjekt gjennomført i Finland avdekket at lærerutdanningen ikke tok for seg temaet om forebygging og håndtering av vold i skolen i tilstrekkelig grad (Ervasti et al., 2012, s. 342). Andre forskere har argumentert at dersom lærerutdannere forbereder lærerstudentene, vil de kunne få en større kunnskapsbase, og har dermed bedre sjanser for å lykkes med å håndtere vold når de kommer ut i skolen (Sela-Shayovitz, 2009, s. 1065). Resultatene fra en finsk undersøkelse bekrefter dette, og viser at opplæring i voldshåndtering i skolen er assosiert med bedre forståelse av hvordan man kan håndtere voldshendelser. Andre funn i samme studie viser at støttende ledelse bidrar til bedre selvtillit i håndtering av voldssituasjoner, samt reduserer sykefravær. For å påvirke elevenes atferd til det mer positive, viser undersøkelsen at elevene bør føle på tilhørighet og ha mulighet til medbestemmelse av skolens regler, ha et godt elev-lærer forhold og et godt lærings- og skolemiljø. Dette vil kunne være utslagsgivende for mindre voldshendelser mot lærere (Ervasti et al., 2012, s. 342).

Børge Skåland (2016b) har forsket på lærere som har blitt utsatt for vold. Resultatene viser at ikke alle voldshendelser blir rapportert inn. Grunnen til dette kan ifølge Skåland (2016b) være at de voldshendelsene lærerne blir utsatt for ikke blir tatt på alvor av skolens ledelse, og blir som oftest bagatellisert. Studien viser at mange av lærerne følte at det å melde ifra om voldshendelser kunne gå på bekostning av deres profesjon, fordi det kunne framstå som at man ikke håndterer lærerjobben. Det mest sentrale funnene var lærerens opplevelse av mindre god oppfølging og lite støtte fra deres ledere på skolen etter å bli utsatt for vold fra elever. Internasjonal forskning støtter Skålands funn om mangel på støtte fra ledelsen, og peker på at det igjen kan bidra til negative konsekvenser slik som psykiske bekymringer, utbrenthet og skolebytte for lærerne. Andre funn i undersøkelsen viste at lærere trenger redskaper og kurser for å kunne håndtere voldshendelser, og at ledelsen har behov for kurs i lederutvikling (McMahon et al., 2017, s. 513). Videre viser en annen studie av Skåland (2018) at lærernes selvfølelse blir utfordret. Enkelte av lærerne føler de taper ansikt og tap av kontrollen i klasserommet om de velger å fortelle voldshendelser til kollegaer, ledelsen, venner eller familie. Lærerne erfarte at de savnet støtte fra kollegaene sine, og at de føler seg ensomme etter voldshendelser.

MacFarlane og Woolfsen (2013, s. 51) har gjort en undersøkelse av holdninger knyttet til barn med atferdsvansker, blant skolelærere. Resultatene viste at lærere som får kurs og etterutdanning er mer positive til å jobbe med barn som har atferdsvansker. Nyutdannede

lærere er derimot mer villige til å jobbe med barn med atferdsvansker, enn de mer erfarne lærerne. Undersøkelsen viste også at ledelsen har en stor innvirkning på lærerne når det gjelder å forbedre og fremme en inkluderende undervisningspraksis for elever med atferdsvansker.

Tidligere forskning om klassestørrelse i grunnskolen, viser at elever i reduserte klasser i mindre grad forstyrrer, har upassende oppførsel og har mindre disiplinansker, i motsetning til store klasser (Finn et al., 2003). Samme studie viser at mindre klasser fremmer mer positiv atferd, og at elevene har bedre relasjoner med hverandre, som deretter gir en bedre atmosfære i klasserommet (Finn et al., 2003). Et amerikansk pilot-prosjekt gjennomført av Molnar og kollegaer (1999), undersøkte hvilke effekter det kunne gi ved å redusere klassestørrelsene i Wisconsin. Funnene viste at mindre klasser førte til at læreren fikk bedre kjennskap til hver elev, mindre disiplinproblemer og behov for irettesettelser, som igjen førte til mer tid til undervisning. Videre undersøkelsen at eleven fikk mer og raskere hjelp av lærer, at det var enklere å tilrettelegge undervisningen for alle elever, og spesielt for elever med spesielle behov eller atferdsvansker. Funnene viste også at reduserte klasser bidro til mindre stress, fordi lærerne kunne konsentrere seg om selve undervisningen i stedet for å bruke tid på atferdsproblemer (Molnar et al., 1999). Dersom klassestørrelsen blir mindre gir det større muligheter til å bygge positive relasjoner, og som et resultat av dette, vil det forebygge vold i skolen (Kohler, 2011).

Det er forsket mye på vold i skolen på høyere trinn som ungdomsskolen og videregående skole, men mindre forskning på barneskolenivå. Derfor vil det være interessant med bakgrunn fra tidligere forskning og videre studie fokusere på vold rettet mot lærere på barnetrinn.

Kapittel 2: Teori

I denne delen presenteres studiens teorigrunnlag, der relevante begreper blir definert og gjort rede for. Teorien skal hjelpe meg med å svare på problemstilling og samtidig gi meg en forståelse av det som skal undersøkes (Anker, 2020), som i mitt tilfelle omfatter lærerens erfaringer med fysisk vold og deres forebyggende tiltak. Kapitlet vil ta for seg fysisk vold, atferdsproblemer, følelser, sinne, aggresjon, mentalisering, avmakt, anerkjennelse, normalisering og bagatellisering av vold, bortvisning og ekskludering. Til slutt vil teorien omhandle elev-lærer relasjon, aggresjonsforebyggede strategi, aggresjonsmøtende strategier,

lærertetthet og klassestørrelse, som en del av lærerens forebygging mot fysisk vold i barneskolen.

2.1 Fysisk vold

Vold er noe mange arbeidstakere blir utsatt for på arbeidsplassen. Vold kan trolig forekomme i alle yrker og næringer der arbeidstakerne er i kontakt med tredjepersoner (Arbeidstilsynet, 2017). Ifølge Utdanningsetaten (2020) beskrives vold som en handling der en person med vilje, utøver fysisk eller psykisk skade på en annen person, eller skade på inventar/annet utstyr. Isdal (2018, s. 18) deler vold inn i fem kategorier; fysisk, psykisk, seksuell, materiell og latent vold. I denne studien tas det utgangspunkt i fysisk vold, og defineres ved bruk av fysisk makt som kan oppleves krenkende, truende eller skremmende. Dette kan for eksempel være slag, klyping, lugging, biting, kloring, sparking, risting, kvelertak, bruk av slagvåpen, spyting, dytting, riving i klær, å legge fornærmede i bakken eller lignende (Øien & Lillevik, 2020, s. 9). Arbeidstilsynet (2017) definerer fysisk vold på arbeidsplassen der volden primært gir fysiske skader på kroppen. Ifølge Isdal (2003a, s. 16) er intensjonen med fysisk vold å gjøre skade på et annet menneske, slik at det gir fordeler som makt og goder eller et utslag av sterke følelser som individet ikke har kontroll over. Konsekvensene av vold kan gjøre at arbeidsmiljøet oppleves som utrygt for både elever og ansatte, at ansatte slutter, økt sykefravær eller får mindre engasjement i jobben (Arbeidstilsynet, 2017).

Skolevold er noe som foregår i skolesituasjoner og kan grupperes i; vold mot lærer/ansatte, vold mot og mellom elever, og vold utøvd fra lærer mot elev (Isdal, 2003a, s. 31). I denne oppgaven fokuseres det på elever som utøver fysisk vold mot lærere. Vold som forekommer på skolen er ikke uvanlig og kan skape et utrygt og belastende arbeidsmiljø for lærere (Arbeidstilsynet, 2017). Fysisk vold er synlig og kan resultere i fysiske og psykiske skader. Lærere kan oppleve psykiske plager som angst, depresjon eller søvnvansker som vil kunne påvirke deres arbeidshverdag (Øien & Lillevik, 2020, s. 74). Risikoen for å bli utsatt for voldshandlinger viser at det er aller størst på barneskolen (Utdanningsetaten, 2020).

Konsekvensen av å bli utsatt for vold er varierende. Det avhenger i hvor stor grad av hvordan individet selv blir påvirket og håndteringen av voldshendelsen, alvorlighetsgraden og oppfølging etter volden (Arbeidstilsynet, 2017). Det er skoleledelsen som har ansvaret for å ivareta og følge opp læreren etter voldshendelser. Dersom det er alvorlige forhold skal voldsepisoden anmeldes til politiet (Isdal, 2003a, s. 113). Skolemiljøet kan lett komme inn i

en negativ sirkel der vold avler vold. Dette betyr at dersom en person utøver vold, vil individet mest sannsynlig bli voldelig igjen, og muligens bli mer voldelig (Isdal, 2003c, s. 30). Den ansatte i skolen må selv rapportere om vold og trusler i HR-systemet, og skal selv vurdere alvorlighetsgraden på voldshendelsen. De tre kategoriene i HR-systemet er: lite alvorlige hendelser, alvorlige hendelser og svært alvorlige hendelser. Lite alvorlige hendelser anses som språkbruk, kloring og spytting. Alvorlige og svært alvorlige hendelser innebærer blant annet slag, spark, trusler og biting (Utdanningsetaten, 2020).

2.2 Atferdsproblemer

Blant de største utfordringene som ofte forekommer i skolen er atferdsproblemer og lærevansker. Det som kjennetegner atferdsproblemer er vedvarende aggressive og/eller ødeleggende atferd som bryter med hva som er godtatt på skolen, og som skaper negative konsekvenser for elever med atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 12). I Norge er det om lag 10 prosent som er i fare for eller har atferdsproblemer (Lindberg & Ogden, 2001).

Atferdsproblemer trenger ikke å referere til en diagnose (men det kan innebære diagnose), men det kan ses i form av eksternaliserende atferd (f.eks. aggressiv og regelbrytende) som kan spenne seg fra lette til alvorlige avvik (Berg et al., 2020). For at elevens atferd karakteriseres som problematisk, må det forekomme ofte, ikke være knyttet til spesielle situasjoner og at det skjer jevnt gjennom skolehverdagen (Aasen & Nordtug, 2002). Begreper som problematferd, atferdsvansker, aggressive barn og utagering blir brukt når man møter på barn og unge med utfordrende atferd. Innenfor disse begrepene kan man blant annet finne vold som et fenomen (Øien & Lillevik, 2020, s. 10-11). I denne oppgaven refereres de nevnte begrepene til barn som har utøvd fysisk vold på lærere.

Ogden (2022, s. 13-14) deler atferdsproblemer inn i lærings- og undervisningshemmede atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlig atferdsproblemer. Når vi snakker om lærings- og undervisningshemmede atferd viser det til bråk, avbrytelser, uro, hører ikke etter, regelbrudd og protester som gjør at undervisningen ikke bidrar til lærdom for elevene. En slik atferd trenger ikke å vekke stor bekymring, og kan reduseres med enkle korrigeringer. Norm- og regelbrytende atferd dreier seg om elever som konsekvent ikke følger regler, forsentkomming og skulking. Elevens atferd bryter med hva som er akseptabelt i skolen, som igjen fører til dårlige læringsbetingelser. Norm- og regelbrytende atferd påvirkes av den sosiale bakgrunnen og individuelle kjennetegn. Alvorlige atferdsproblemer viser til en

kontinuerlig atferd som er fiendtlig og som har en gjentakende fysisk aggressiv atferd mot andre. Det er i denne kategorien vi finner voldelig atferd. Elever med alvorlige atferdsproblemer blir lite påvirket av konsekvensene av handlingene sine (Ogden, 2022, s. 14).

2.3 Følelser

En lærer møter ulike mennesker i jobbhverdagen slik som elever, kollegaer, ledelsen eller foreldre som kan vekke ulike følelser (Fallmyr, 2017). Følelser er noe som preger hver og en i hverdagen, og er signaler som viser hvordan vi har det med oss selv eller med andre. Det vil si at følelsene viser og identifiserer egne ønsker og behov, hvilke grenser vi har og hvem vi har kjemi med eller ikke (Normann-Eide, 2020, s. 24). Stiegler (2018, s. 19-20) deler inn den helhetlige opplevelsen man kjenner som en følelse inn i fem deler; behov, kroppslig fornemmelse, handlingsimpuls, oppfatning av verden og mening. Jeg velger å sette inn disse fem bestanddelene ved følelsen sinne. Den første bestanddelen er behov der følelsene blir aktivert fordi de sier noe om behovene som kan være av betydning. Når du reagerer med å bli sint, er det fordi noen har gått over dine grenser og du beskytter det som er viktig for deg. Den andre delen er en kroppslig fornemmelse som ses igjen ved at følelsene aktiviseres i kroppen, som kan være behagelige eller ubehagelige. Dette gir beskjed til kroppen om hvordan vi har det, og som kan sette kroppen i gang for å handle. Ved sinne kan det kjønnnes som varme i brystet og kribling i hendene, noe som kan gjøre at man har lyst til å reagere med å slå. Handingsimpuls er den tredje delen der følelsene skal prøve å få deg til å reagere. Sinne kan for eksempel få deg til å angripe eller å stå opp for deg selv eller andre. Den fjerde komponenten ved en følelse er oppfatning av verden, som vil si at følelsen vil kunne påvirke oppfatningen av deg selv og de som er rundt deg. Følelsene påvirkes av hvordan du ser og tolker verden ut ifra ditt ståsted. Når man er sint er det fordi behovene og verdiene dine blir tråkket på eller at det er hindringer i noe som skal oppnås. I den femte og siste delen gjør du deg opp en mening ut ifra en opplevelse. Man kan for eksempel bli sint fordi man føler seg urettferdig behandlet (Stiegler et al., 2018, s. 19-20).

Følelsene kan komme til uttrykk i form av å føle det på kroppen, slik som velbehag og ro, kroppslig smerte, trykk, kløe, tristhet, glede, sinne, frykt, raseri, sjalusi, kjærlighet, irritasjon og med mer (Fallmyr, 2017; Stiegler et al., 2018). Følelsene kan motivere til å iverksette valg og handlinger, slik at den indre balansen blir gjenopprettet (Normann-Eide, 2020, s. 20). Som

for eksempel er følelser som sinne eller frykt reaksjoner som kommer fra sansene, kroppen, minnet og det rundt oss. Følelsen setter i gang en prosess der informasjonen blir organisert, slik at det fører til handlinger og valg for å rette opp urettferdighet mot seg selv eller andre (Fallmyr, 2017, s. 59). Dette kan eksempelvis ses igjen i klasserommet der det er elever som har vansker med å regulere følelsene, ved at de bruker vold eller ukvemsord når de kommer i ukontrollerbare situasjoner (Skoe & Bølstad, 2022, s. 11). Læreren bør tidlig legge merke til elevens følelser når det er på lav intensitet, slik at endringsarbeidet og relasjonsbyggingen skjer på dette nivået, og ikke når det er knyttet til negative følelser ved høy intensitet (Skoe & Bølstad, 2022, s. 33). Elevene bør oppleve støtte, å bli sett, føle på mestring og tilhørighet, for det kan virke forebyggende mot aggresjon og voldelig atferd (Isdal, 2003b, s. 129). Dette vil jeg gå mer innpå i delen som tar for seg forebyggende arbeid.

Følelser kan være med å påvirke helsen (Fallmyr, 2017, s. 63). På den ene siden kan følelsene hjelpe med å ta valg i hverdagslivet, noe som kan bidra positivt. På den andre siden, hvis livet er kaotisk, kan følelsene gå utover energilageret, oppmerksomheten og livskvaliteten (Stiegler et al., 2018). Det vil kunne være utmattende og i verste fall vise seg i andre former slik som utageringer, angst, smerter eller andre symptomer (Fallmyr, 2017, s. 63). Personer som kjenner på at følelsene tar overhånd, og dersom det ikke blir håndtert, vil det kunne gi kroppslige plager slik som hodepine, stivhet i kjeven, vond nakke og skuldre, vondt i magen eller problemer med fordøyelsen. Det viser seg at følelsene påvirker kroppen og omvendt, og er et samspill mellom kropp og psykisk helse (Stiegler et al., 2018, s. 24). Dersom læreren møter på elever som utfordrer, er det viktig å være oppmerksom på egne reaksjoner og respons på elevenes atferd. Det kan være utmattende å «slukke branner» gjennom dagen, og for å unngå å bli utbrent er det viktig å ta vare på seg selv. Dette kan gjøres på forskjellige måter, og det avhenger av hvordan man er som person. Noen trenger å være alene, mens andre har behov for kontakt med andre, slik som teamet sitt. Men også det å ha kursing og støtte fra kollegaene og ledelsen, vil det kunne virke forebyggende mot utbrenthet (Skoe & Bølstad, 2022, s. 186).

2.3.1 Sinne

Sinne er en naturlig reaksjon når en person føler seg truet, krenket eller skremt av noe eller noen. Sinne er en positiv reaksjon, der kroppen sier ifra når personen opplever avmakt, frustrasjon eller føler seg krenket av voksne eller andre barn (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 137). Når individet uttrykker sinne, er det for at hun/han kommuniserer behovet for å bli sett

og hørt, støte bort andre, oppnå selvbeskyttelse eller få ut indre trykk av følelser (Skoe & Bølstad, 2022, s. 147). I en skolesammenheng må læreren la barn få være sinte og kjenne på denne følelsen. Dette er en viktig del av lærerens strategi ved at elevene får kjenne på sinne i kroppen, slik at det i etterkant kan hjelpe elevene med å håndtere slike følelser. Læreren bør i slike situasjoner snakke med rolig og balansert stemme når elever er sinte, slik at situasjonen ikke eskalerer (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 137). Læreren kan hjelpe elever med å se muligheter og samtidig utvikle en forståelse til å se begge sider av en sak ved å anerkjenne sinnet, og prate om følelsene i etterkant (Isdal, 2003c). Dette vil kunne hjelpe eleven til å håndtere sinnet sitt i andre sammenhenger (Isdal, 2003c, s. 45). Barn med voldelig og aggressiv atferd bør bli møtt med forståelse og at de får snakke ut om de uheldige episodene. Dette vil kunne bedre lærer-elev-relasjonen, og samtidig vil eleven kunne forstå hvordan atferden kan påvirke andre, og hvilke konsekvenser det kan gi (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 149).

2.4 Aggresjon

En skole vil mest sannsynlig møte på elever som har problemer med selvkontroll (Isdal, 2003b, s. 128). Aggressiv atferd er det alvorligste problemet og kjennetegnes ved at eleven har sinneutbrudd og bruker fysisk vold. Aggresjon kan komme til uttrykk i både fysiske og verbale angrep. Fysisk aggresjon kan for eksempel være slag, spyting, lugging, sparking og med mer, mens verbal aggresjon kan komme i form av mobbing, trusler, sarkasme og banning (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 135). Elever med aggressiv atferd kan ha motangrep på lærere ved å bråke, banner mye og forstyrrer timene. Dette er for å unngå å gjøre ulike gjøremål som ikke appellerer til dem, hvor reaksjonen på en instruks er å gå til motangrep. Disse elevene er gjerne lite mottagelige for belønning fordi de har lite impuls kontroll, noe som gjør at de ikke klarer å tenke seg om før de reagerer med aggressiv atferd (Ogden, 2002, s. 176). Dette kan prege læringsmiljøet i en klasse, og det er derfor viktig at skolen har en plan for å håndtere elever med vold og utagering (Isdal, 2003b, s. 139). Slik som aggresjonsmøtende strategi om hvordan atferdsmønstrene utvikles, og som jeg vil gå mer inn under delen om forebyggende arbeid.

2.4.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Det er vanlig å skille aggresjon inn i reaktiv og proaktiv aggressivitet (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 135). Reaktiv aggresjon kjennetegnes ved at eleven har lav frustrasjonstærskel og

begrenset evne til å tenke før handlingen gjennomføres. Det som mulig kan utløse den reaktive reaksjonen er mangel på trygghet, frustrasjon og framkalling fra andre som er provoserende, slik at aggresjonen kommer til syne (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 135-136). Når læreren setter grenser kan det som oftest tolkes negativt av elever med en slik atferd, noe som kan føre til at eleven viser motstand mot læreren (Roland, 2011, s. 13). Den proaktive aggresjonen omtales som en vedvarende atferd der eleven tar i bruk fysisk eller psykisk aggresjon for å oppnå goder slik som makt eller sosiale fordeler (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 136). De negative handlingene med denne typen av aggresjonen er instrumentell. Det vil si at den fysiske volden er et «instrument» for å nå et mål (Vaaland, 2017). Det kan være seg at individet har et behov for å hevde seg, få en tilhørighet i en gruppe, har et maktbehov eller et behov for å bli forstått og sett av andre (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 136). Det som er en klassisk proaktiv aggresjon, er at utøveren utfører negative handlinger for å oppnå belønninger. Det er ikke selve frustrasjonen som gjør at eleven utfører negative handlinger, men dette gjøres for å utøve makt eller kontroll (Roland, 2011, s. 11).

Den reaktive aggresjonen er den minst krevende typen av aggresjon for læreren. Det som kan være forebyggende mot den reaktive aggresjon er å tilrettelegge opplærings situasjonen, der læreren for eksempel går gjennom skoledagen med en dagsplan, slik at elevene får en opplevelse av at dagen er oversiktlig og håndterbar (Lunde & Lindbäck, 2020; Ogden, 2002, s. 111). Andre tiltak kan være å organisere slik at eleven blir satt i grupper, slik at det blir færre relasjoner å forholde seg til. Det er i tillegg viktig at eleven skal føle på å være inkludert, og ikke ekskludert (Roland, 2011, s. 19). Den proaktive aggresjonen gjør det vanskelig for pedagoger å skape positive relasjoner, fordi en slik atferd vekker lite sympati hos lærere. Det som derimot kan være forebyggende mot proaktiv aggresjon er positive relasjoner, og læreren må dermed være villig til å arbeide for å bygge de gode relasjonene med denne elevgruppen (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 136). Roland (2011, s. 24) hevder at tiltak som er med på å ødelegge utbytte av den aggressive handlingen kan for eksempel være å framheve positiv atferd, slik som ros og belønninger. Lærere som har elever med aggressiv atferd, bør ha spesialkompetanse for å kunne håndtere slike elever, og dersom det er mangel på kunnskap vil det kunne føre til usikkerhet når læreren møter slik atferd (Roland, 2011, s. 24).

2.5 Mentalisering

Mentalisering er viktig når mennesker skal forstå både egen og andres mentale og følelsesmessige tilstand, og er spesielt viktig for lærere som arbeider med barn (Brandtzæg et al., 2016, s. 63). Mentalisering handler om å tolke andres tanker, følelser, ønsker og handlinger for å forstå deres atferd eller behov (Killén, 2015, s. 108), og ses som en del av relasjonskompetansen til en fagperson (Lorentzen, 2018). Møter med andre mennesker bidrar til å utvikle evnen til å forstå vårt eget og andres perspektiv, slik at vi kan justere etter hverandres behov, altså evnen til å mentalisere (Lund, 2012, s. 88). Brandtzæg et al., (2016, s. 64) viser til en situasjon der en elev gråter i skolegården. Læreren setter seg ned og viser en empatisk holdning, samtidig som hun sier «uff». Læreren ser at buksen er skitten og eleven holder seg for kneet og tenker raskt at eleven har falt og slått seg. Læreren har dannet seg et bilde av situasjonen i løpet av kort tid, og forstår at barnets indre følelse er smerte som har forårsaket gråtingen. Mentalisering er vesentlig i kommunikasjon og relasjoner til andre, fordi vi fortolker andre og må lære å se sammenhenger og regulere følelsene etter kontekst (Spurkeland, 2012, s. 257). Mentaliseringsevnen ligger automatisert i kroppen til normalt utviklede mennesker, men forutsetningen for god utvikling skjer i møte med trygge relasjoner slik som foreldre, lærere eller andre voksne i skolen (Haugan, 2017, s. 207). Om mentaliseringsevnen er god vil det blant annet gi følgende styrker som: å være mentalt til stede for elever, å kunne løse problemer, opplevelse av mestring, fleksibilitet, se elevens og eget perspektiv, og å være i kontakt med kollegaer, slik at det blir naturlig til både å gi og motta hjelp (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). At læreren justerer seg ved å tone seg inn på elevens følelser ved å være rolig når eleven er opphisset, viser til en god måte å håndtere en følelsesladet situasjon slik at eleven kommer på samme nivå som deg (Skoe & Bølstad, 2022, s. 34). Dette gjør det enklere for læreren å roe ned eleven, for når noen forstår og tolker følelsene rett, vil eleven kjenne på nærhet og forståelse (Lund, 2012, s. 89). Om mentaliseringsevnen er lav vil man blant annet være mindre til stede for andre, ha dårligere problemløsningsevne, oppleve hjelpeløshet i klasserommet, være mindre fleksibel, å tenke kun fra eget perspektiv uten å se den andres, og er opptatt av å klage til kollegaer over hvordan elevene er (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Misforståelser av tolkningene av hverandres atferd og følelser kan oppstå, som vil kunne føre til konflikter eller avvisning (Lund, 2012, s. 89).

2.6 Avmakt

Avmakt blir forstått som en mangeltilstand og kan være en grunnleggende årsak til fysisk vold (Øien & Lillevik, 2020, s. 11). Kjennetegnene til avmakt er mangel på blant annet kontroll, innflytelse, muligheten for løsninger og utveier, beskyttelse, trygghet, forståelse, forutsigbarhet, det å bli sett, forstått og lyttet til (Isdal, 2003a, s. 37-39). Isdal (2003c, s. 39) nevner at mangel på forutsigbarhet og oversikt over en situasjon, som for eksempel at det er mangel på beskjed om når toget kommer, kan gjøre at aggresjonen kommer til syne. Dersom man får beskjed med forklaringer om forsinkelsen, vil det gjøre at ventingen blir mer akseptabel. Det vil si at det har noe å si i hvilken grad den ventende personen opplever avmakt, og at det ikke er selve ventingen som utløser aggresjonen. I en skolesammenheng kan det for eksempel være at læreren ikke gir beskjed når planene blir endret i løpet av skoledagen, noe som gjør at de elevene som har behov for klare rammer opplever avmakt, noe som kan føre til aggresjonsutbrudd (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 150). Dersom elever kommer i situasjoner der de føler at de mister kontrollen over følelsene sine, vil det kunne føre til fysisk vold dersom de ikke har lært seg andre handlingsmåter å håndtere følelsene på. Den fysiske volden vil da være en reaksjon for å dempe avmaktsfølelsen og frustrasjon (Isdal, 2003c, s. 37). Det er også en sammenheng med redsel og aggresjon hos mennesker. Jo mindre trygg en person er, jo mer aggressiv kan personen være (Isdal, 2018, s. 163). Ved å vise forståelse og bruke tid med barn slik at de blir mindre utrygge på deg som lærer, vil derfor kunne være nyttig (Brandtzæg et.al., 2016, s. 97).

Tilstanden avmakt knytter seg til biologiske, opplevelsesmessige eller følelsesmessige forhold ved at det oppleves som at integriteten trues eller at man blir hindret i å gjøre noe (Isdal, 2018, s. 109). Med biologiske forhold som kan bidra til aggressiv atferd kan eksempelvis være sult, tørst, frost, varme, søvnmangel og med mer (Isdal, 2018, s. 40). Opplevelsesmessige forhold er erfaringer eller opplevde situasjoner der en ikke ser løsninger eller muligheter, og derfor kjenner på avmaktsfølelsen. Hos elever kan det ses igjen ved at eleven reagerer med sinne og protesterer når de får arbeidsoppgaver der de ikke opplever mestring, som igjen kan knyttes til dårlig selvbilde (Isdal, 2003a, s. 40). Følelsesmessig avmakt er en type avmakt der individet ikke forstår egne eller andres følelser, og bruker vold eller utagerer for å snu avmakten til å kunne kontrollere situasjonen (Isdal, 2018, s. 112).

2.7 Anerkjennelse

Ifølge filosofen Honneth (2007) er anerkjennelse et grunnleggende behov for oss mennesker. Anerkjennelse handler om å bli sett og anerkjent, og at partene gjensidig verdsetter og bekrefter hverandre. Begrepet anerkjennelse, er bygd opp av filosofen Hegel, og i senere tid blitt videreutviklet av Honneth (Skoglund & Åmot, 2018, s. 19). Ifølge Honneth (2003, s. 14) trenger mennesker tre anerkjennelsesformer, og som knytter seg til tre ulike sfærer; den private- (kjærlighet), rettslige- (rettigheter), og solidariske (sosiale, kulturelle og politiske) sfæren. Vi mennesker trenger å erfare alle tre anerkjennelsesfærene slik at det bidrar til egen utvikling.

2.7.1 Den private sfæren (kjærlighet)

I den private sfæren finner vi igjen kjærlighet som et gjensidig forhold til nære relasjoner slik som vennskap, familie og kjærlighetsforhold. Honneth (2003, s. 15) hevder at barnets første leveår er avhengig av familiens kjærlighet og vennskap, og at det er viktig for å senere kunne møte verden, utvikle selvtillit og være en del av fellesskapet. Anerkjennelse innebærer at begge parter har en opplevelse av at den andre blir akseptert og tatt imot, som igjen vil påvirke identitetsskapingen og hvordan individet forholder seg til andre i omverdenen (Honneth, 2007). I en utvidelse av begrepet anerkjennelse, som henvender seg til en familiær situasjon i den private sfæren, hevder Kermit (2012, s. 49) at det i tillegg må utvises på arenaer utenfor hjemmet, som i skolen. Det å vise at læreren bryr seg og verdsetter elevene, er en grunnleggende anerkjennende holdning som vil kunne skape gode relasjoner, og samtidig styrke barnets selvfølelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). Lærer-elev-relasjonen er derfor viktig og har betydning for trivsel og læring i skolehverdagen for begge parter (Ogden, 2022, s. 52).

2.7.2 Den rettslige sfæren (rettigheter)

I den rettslige sfæren handler det om å bli respektert som et likeverdig individ i samfunnet vårt, der alle har universelle rettigheter i den rettslige sfæren (Honneth, 2007, s. 118). Det dreier seg om at individet har moralsk respekt både på individuelt og kollektivt nivå (Skoglund & Åmot, 2018, s. 21). Den rettslige sfæren er ikke knyttet til de nære relasjonene slik som den private sfæren, men til fellesskapet og samfunnet vi lever i. Når mennesker adlyder den samme loven som har blitt etablert i samfunnet, viser det til gjensidig anerkjennelse fordi personene følger beslutninger om de moralske normene (Honneth, 2007,

s. 119). I den rettslige sfæren har individet blant annet rett til rettigheter og sosiale velferdsgoder (Honneth, 2003, s. 16), slik som skole, helseomsorg, økonomisk hjelp og mer (Christensen & T. Berg, 2021). Ifølge Kermit (2012, s. 51) finner vi igjen den rettslige sfæren i skolen også. På individnivå har læreren og eleven forpliktelser til hverandre, som for eksempel ærlighet. I et samfunnsnivå har læreren rettigheter og forpliktelser ovenfor elevene. Slik det står skrevet i opplæringsloven §1-1: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998). Det er et gjensidig nivå fordi læreren som har et samfunnsoppdrag, skal i møte med elevene innløse deres rettigheter (Kermit, 2012, s. 21).

2.7.3 Den solidariske sfæren (sosiale, kulturelle og politiske)

I den solidariske sfæren har individets positive bidrag og deltakelse betydning for hva en kan gi tilbake til fellesskapet (Honneth, 2003, s. 16). Når individet blir anerkjent i denne sfæren med tanke på kvaliteter, evner og bidrag, vil man være med å reprodusere samfunnet og blir medlem av det solidariske samfunnet (Honneth, 2003, s. 17). Solidaritet handler om å anerkjenne at individets og andres ferdigheter er betydningsfulle for en felles praksis, slik at man sammen når et felles mål. Dette kan virkeligjøres ved at det arbeider for at den andres ferdigheter kommer til syne (Honneth, 2007, s. 138). Det er et gjensidig forhold der man gir og får anerkjennelse (Skoglund & Åmot, 2018, s. 21). I en arbeidsplass blir det knyttet til at kollegaene anerkjenner hverandres egenskaper (Kermit, 2012, s. 53). I en skolesammenheng knytter Jakobsen (2013, s. 364) solidaritet til for eksempel at læreren gir positive tilbakemeldinger og støtte til elevenes prestasjoner. Dette gjør at elevene opplever at de blir anerkjent, som igjen kan gi økt arbeidslyst og glede av undervisningen. Når elevene jobber godt, vil det igjen kunne være anerkjennende for læreren. Motsatt vil lite anerkjennelse og dårlige prestasjoner skape mindre god læring, både for lærere og elever.

Alle disse tre anerkjennelsesformene, kjærlighet, rettigheter og sosiale, har en betydning for individets utvikling i samfunnet. Dersom det er mangel på anerkjennelse, vil individet være i fare for å miste et positivt forhold til seg selv (Honneth, 2003, s. 18).

2.7.4 Krenkelser i den private-, rettslige-, og solidariske sfæren

Ifølge Honneth (2003, s. 18) kommer den private-, rettslige-, og solidariske sfæren med ulike former for moralske krenkelser. Dersom anerkjennelsen blir tilbakeholdt, er det en krenkelse

for individet. I den private sfæren der det innebærer kontakt med nære relasjoner, vil omsorgssvikt, overgrep, mishandling, vold og ignorering være krenkende for individet (Skoglund & Åmot, 2018, s. 22). Dette vil igjen kunne føre til et dårligere selvbilde og mangel på fysisk integritet (Honneth, 2003, s. 18). Krenkelser i den rettslige sfæren kan dreie seg om urettferdighet, ignorering og ekskludering fra eksempelvis de universelle rettighetene man har krav på. Dette kan deles inn i individ- og kollektivt nivå (Skoglund & Åmot, 2018, s. 22). På individnivået blir enkelt- eller flere personers ferdigheter ikke respektert, men krenket dersom vedkommende opplever fysiske eller psykiske overgrep. På et kollektivt nivå kan det eksempelvis være offentlig diskriminering av grupper. I den solidariske sfæren blir ikke individet anerkjent for sine ferdigheter eller ressurser innenfor et samfunn. Det kan for eksempel være at individet har valgt et yrke som ikke blir verdsatt, og med dette bidra til mangelfull anerkjennelse for deres bidrag, som igjen fører til identitetsbrudd (Honneth, 2007, s. 140).

2.7.5 Anerkjennelsens ingredienser

Anerkjennelse kan vise seg i forskjellige former når mennesker er i relasjon med andre. I denne oppgaven har jeg valgt å se på anerkjennelsens væremåter, noe som er viktig i møte med elever, kollegaer og andre mennesker. Schibbye (2009, s. 266) deler anerkjennende ingredienser inn i å lytte, forstå, akseptere/tolerere og bekrefte. Ifølge Møller (2012) er disse ingrediensene avhengige av hverandre, og har betydning for relasjonens kvalitet.

Det å lytte er en viktig ingrediens i anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 62), og handler om å kunne være nærværende til stede ved å lytte med alle sansene. Slik som blikkontakt og oppfølgingsspørsmål som gir anerkjennende bekreftelser (Bergkastet et al., 2015, s. 107), og samtidig prøve å legge til side sine forhåndsbestemte oppfatninger. Å lytte handler også om å være tilgjengelig for den andre, og vil samtidig kunne bidra positivt til barnets selvutvikling. Når vi lytter til barn eller voksne, vil relasjonen kunne bli nærere og være mer meningsfull (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 62). Det å forstå, henger sammen med det å lytte, og Schibbye (2009, s. 272-273) deler forståelse inn i indre og ytre forståelse. Indre forståelse innebærer å ta andres opplevelser ved å dele følelser, og å vise empati til den andre. Det vil kunne gi en fellesskapsfølelse og bekreftelse når man i samspill med andre kan fortelle om opplevelser som enten er positive eller negative. Ifølge Møller (2012, s. 29) vil det kunne være betydningsfullt for den andres selvutvikling når man tar del i den andres følelsesregister og indre tilstander, ved å gi uttrykk for at du forstår deres situasjon. Den ytre forståelsen

handler om å formidle en respons til den andre ved å vise at man sympatiserer og forstår deres situasjon (L. Møller, 2012, s. 28). Dette kan gjøres ved for eksempel å si til et barn: «jeg skjønner at du blir sint, når du ikke får lov å være med på leken». Vi finner også aksept og toleranse i anerkjennelsens ingredienser. Dette innebærer å vise en aksepterende holdning for den andre, selv om en nødvendigvis ikke er enig, skal den andre få uttrykke seg uten negative vurderinger om deres indre tilstand. Det å ha aksept og toleranse betyr ikke at man ikke får si sin mening, men man bør la den andre få fortelle ferdig og se om det er riktig timing for å presentere sin egen mening. Dette vil kunne bidra til en utvidelse av individets forståelse av opplevelsen eller situasjonen (L. Møller, 2012, s. 31-32). De fire delementene; lytte, forståelse, aksept og toleranse er viktige for bekreftelse. Det å få anerkjennende bekreftelse er et grunnleggende behov i alle mennesker. Den er nødvendig å kunne uttrykke og føle på egne følelser, og i tillegg bli anerkjent av den andre, slik vil det være bidragsgivende til individets selvutvikling (L. Møller, 2012, s. 33-34).

2.7.6 Anerkjennende lederskap i skolen

Møller (2012, s. 17) utdyper begrepet anerkjennelse ved å erkjenne det å være til. «Idet vi erkjenner et annet menneske, erkjenner vi den andre som eksistensiell realitet, og i vår måte å reagere på viser vi det». Slik det forstås er hvordan en person møter et annet menneske på, har betydning for anerkjennelsen. Det innebærer å kunne vise forståelse, bekreftelse og verdsetting av en annen person (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50), og beskrives som et psykisk behov (Unneland, 2018, s. 111). Det å ha en gjensidig anerkjennende relasjon til andre, oppstår i møte med individet og verden (Honneth, 2007). Forutsetningen for anerkjennelse er å kunne ta andres perspektiv ved å forstå deres opplevelse. Når man skal anerkjenne en annen person kan det gjøres gjennom å tolke atferden ved og se og respektere den andres perspektiv og synspunkter omkring en situasjonen, uten nødvendigvis å være enig (Briseid, 2013, s. 35). Mennesker trenger å bli sett og forstått, og anerkjennelse kan komme i form av ros, belønning, støtte, aksept, lytting og tilbakemeldinger (Unneland, 2018, s. 111). Det innebærer å være synlig involvert (Bergkastet et al., 2015, s. 41). Det motsatte av anerkjennelse er å ikke bli respektert, bli oversett, avvist eller ikke bli tatt på alvor, som igjen kan fremme opplevelsen av savn og ensomhet (Eilifsen, 2019).

I skolen finner vi som oftest en skoleledelse som består av rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør og avdelingsledere. Begrepet skoleledelse vil si å ha en relasjon til kollegaer der menneskene påvirker hverandre, og relasjonen omfatter utøvelse av makt og

kontroll innenfor organisasjonens rammer. Den makten skolelederen har gjennom lover og midler, og ikke minst personlige egenskaper, vil kunne være avgjørende for ledelsesrollen i møte med sine underordnede (J. Møller, 2006). Dersom læreren opplever ulike utfordringer knyttet til for eksempel enkeltelever, miljøet i klassen eller skole-hjem-samarbeidet kan ledelsen være støtteapparat for læreren (Utdanningsdirektoratet, 2020c). En undersøkelse viser til skoler der rektor blir framstilt som en støttende og tydelig leder ved at de har høye forventninger til medarbeiderne og et godt samarbeidsforhold med lærerne (J. Møller, 2006). Lærers tillit til skolelederen er grunnleggende for lederens maktposisjonen, og denne utvikles og reforhandles i møte med kollegaer (J. Møller, 2006, s. 31). En viktig faktor ved arbeidsmiljøet på arbeidsplassen er selve relasjonen mellom den ansatte og lederen. En skoleledelse som er lett tilgjengelig og viser støtte til lærere i vanskelige situasjoner, vil kunne være et bidrag til en god relasjon dem imellom (Vik, 2010).

2.8 Normalisering og bagatellisering av vold

Isdal (2018, s. 220) viser til ulike forklaringsstrategier når en person blir utsatt for vold. I arbeidet med analysing av datamaterialet kom det fram at enkelte av lærerne normaliserte og bagatelliserte voldshendelsene. Derfor vil jeg i denne oppgaven gjøre rede for disse to forklaringsstrategiene, normalisering og bagatellisering, som vi ofte finner igjen i voldsbruk. Når en person normaliserer eller bagatelliserer volden, vil det kunne bidra til at voldsutøveren fortsetter med den fysiske volden. Jeg har valgt å se fra den voldsutsatte side, og ikke fra voldsutøveren, fordi studien ønsker å besvare problemstillingen om lærers erfaringer.

Normalisering går ut på å gjøre en handling eller opplevelse normalt, slik at det ikke oppleves problematisk eller risikofyllt (Isdal, 2018, s. 220). Når vold blir normalisert vil all form for vold bli akseptert fordi det er en rutinemessig atferd som er gjentakende over en tidsperiode, og som blir en del av den normale hverdagen (Haleem, 2020, s. 12). Faren ved å normalisere den fysiske volden er at det hindrer reaksjoner som kunne ført til hjelp eller forebygging av volden. Når for eksempel en lærer blir utsatt for vold av en elev gjentatte ganger, og etter hvert normaliserer volden, vil skyldfølelsen til eleven for å ha brukt fysisk vold gradvis forsvinne. Noe som kan føre til at volden vedvarer eller eskalerer (Isdal, 2018, s. 221-222). Forskning viser at dersom læreren ikke griper inn når det utøves fysisk vold vil de dermed bidra til å normalisere volden på deres skole, samt gi signaler for at det er akseptabelt med vold i skolehverdagen (Berkowitz, 2020).

Et annet mønster i forklaring av vold, er bagatellisering av voldshendelser.

Bagatelliseringbegrepet handler om å redusere volden slik at den får mindre betydning. Dette fører til at den fysiske volden ikke blir ansett som nok problematisk for å skape reaksjoner (Isdal, 2018, s. 240). Isdal (2018, s. 240) deler bagatellisering av vold inn i tre nivåer: handling, ansvar eller virkning. Jeg velger å trekke inn bagatellisering av handling og virkning fordi dette kunne ses igjen i lærernes erfaringer av volden. Selve *handlingen* av den fysiske volden reduseres ved for eksempel å si at slaget var løst og svakt, når det i virkeligheten var et hardt slag. Den fysiske volden kan også minimeres ved å bruke ord som minsker alvorligheten, slik som når en person slår, men bruker ord som jeg kom borti. Bagatellisering av *virkning* handler om å framstille fenomenet, altså volden uten skadevirkninger. Den voldsutsatte minimerer volden ved og for eksempel framstille slaget som at det ikke ga mye skade (Isdal, 2018, s. 245-248).

2.9 Inkludering

Når jeg i neste delkapittel skal presentere ekskludering er det nyttig å forstå hva inkludering innebærer. Skolen møter på elever som har ulike forutsetninger for læring, og målet med inkludering er at skolen skal legge til rette for at skolehverdagen skal fungerer for alle de involverte (NOU 2009:18, 2009, s. 16). Det handler om å inkludere alle elever der de får delta og oppleve tilhørighet til klassen (Nordahl, 2018, s. 25). «En skole bygget på de inkluderende prinsippene skal med andre ord ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn» (Haug, 2014, s. 9). Overland (2015) skiller mellom ulike former for inkludering: sosial inkludering, faglig inkludering og psykisk inkludering. Sosial inkludering handler om å være med og å ha sosialt samspill med sine jevngamle klassekamerater, slik at det bidrar til å utvikle relasjoner. Faglig inkludering handler om å ha tilgang til den faglige læringen og det å kunne være i et læringsfelleskap med jevnaldrende. Det er ikke en forutsetning at alle i klassen skal få likt utbytte av læringen, men at alle skal kunne ta del i læringen. Den psykiske inkluderingen handler om hvordan eleven selv opplever ulike situasjoner på ulike arenaer på skolen. Dersom elevene ikke blir inkludert i noen av de tre formene for inkludering, vil det føre til ekskludering.

2.10 Bortvisning og ekskludering

I dette delkapittelet blir det gjort rede for bruken av bortvisning og ekskludering i skolen.

Bortvisning betyr å sende eleven bort fra skolen og at opplæringen blir satt til side for en periode (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Bortvisning er som regel knyttet til brudd på regler, der en slik handling blir tatt i bruk etter vurdering av hva som er til skolens og klassens beste (Michelet, 2019, s. 94). Bortvisning av elever skal kun skje dersom det er alvorlige eller gjentatte regelbrudd på skolen, og er den mest alvorligste sanksjonen skolen kan ta i bruk mot elever. Andre tiltak skal prøves ut først. Den siste utveien er å utvise eleven. På barnetrinnet kan elever kun bli bortvist fra enkelttimer eller resterende timene av en skoledag. Elever skal heller ikke bli utestengt fra en handling som er blitt utført i forkant av en aktivitet. Dersom det er svært alvorlige tilfeller kan elever bli sendt hjem eller bli bortvist fra skoletur, men dette skal være den siste løsningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Inkludering blir forstått som å øke deltakelse og læring i samspill med klassen, mens begrepet ekskludering innebærer at elever blir holdt utenfor slik at de ikke får muligheten til læring og deltakelse med jevnaldrende. Med andre ord blir eleven ekskludert fra opplæringen og holdt utenfor fellesskapet (Nes, 2017, s. 147). Ekskludering *fra* opplæringen i den ordinære skolen kan for eksempel innebære at eleven blir bortvist til spesialskole, spesialavdeling eller andre eksterne opplegg. Ekskludering *innen* selve opplæringen i den ordinære skolen handler å skille elever fra klassen, eller en utskilling av elever innenfor klasserommet (Nes, 2017, s. 148). Når elever som viser aggressiv atferd kan ta i bruk fysisk vold mot andre, gjør det vanskelig for lærere å gjennomføre opplæringstilbudet i det ordinære klasserommet. Når en individuelt tilpasset opplæring skal foregå utenfor klasserommet, skal tiden brukes på å løse elevens aggresjon gjennom alternative strategier. Et positiv lærer-og-elev-forhold er nødvendig når læreren skal sette inn tiltak, fordi det er enklere å høre på beskjeder når eleven liker læreren (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 150).

2.11 Forebyggende tiltak for elever som har utagerende atferd

Begrepet forebygging komme fra helsesektoren og handler om å begrense en negativ utvikling (Mikkelsen, 2000). Ifølge Ogden (2002, s. 93) omfatter forebygging ulike tiltak for å skape bedre undervisning og klasse miljø. Først og fremst må det forebyggende arbeidet ses i sammenheng med en større helhet. Det finnes ulike tiltak for elever med aggressiv atferd, det er derfor viktig å kjenne eleven og se det ut ifra individnivå. Jeg vil her vise til ulike tiltak som lærerne jeg intervjuet har tatt i bruk, i deres møte med elever som har aggressiv atferd og som har utøvd vold mot lærere.

2.11.1 Elev-lærer-relasjon

Undersøkelser viser at gode lærer-elev-relasjoner er en av de mest effektive tiltakene for å fremme læring i skolen (Hattie, 2009). Et annet studie viser at gode relasjoner vil kunne føre til mindre vold i skolen (Benbenishty & Astor, 2005, s. 122). Gode lærer-elev-relasjoner øker også elevenes positive atferd og trivsel i skolehverdagen. Dersom læreren klarer å etablere gode relasjoner til elevene, vil det kunne gjøre at undervisningen går lettere, fordi elevene er villig til å gi større faglig innsats (Drugli, 2012). Nordahl mfl., (2009, s. 74) hevder at gode relasjoner mellom lærere og elever har sammenheng med mindre atferdsproblemer, og at dårlige relasjoner kan føre til mer atferdsproblemer i skolen. Når en elev bryter regler, har aggressiv atferd, og får gjentakende irettesettelse fra en lærer, vil det kunne være vanskelig å bygge en god relasjon i klasserommet (Lunde & Lindbäck, 2020). Når elever har en god relasjon med læreren, vil irettesettelser fra læreren være mer konstruktive, og elevene er mer mottakelige for tilbakemeldinger (Sahin, 2019). Dersom læreren synes at det er vanskelig å bygge en god relasjon til enkelte elever, vil mulige andre pedagogiske virkemidler i selve skolehverdagen kunne være nyttige. Dette kan etableres for eksempel gjennom aktivitet utenfor skoleområdet, slik som tur eller ikke faglige gjøremål som gir muligheten for både læreren og eleven å se hverandre i en annen setting (Drugli, 2012, s. 67). Når læreren blir kjent med elevene, og elevene blir kjent med læreren, vil det kunne legge et grunnlag for videre samhandling (Ogden, 2002, s. 153-154). Ifølge Brandtzæg et al. (2016) vil det å bruke tid med elevene bidra positivt til gode relasjoner, og at læreren blir kjent med elevene på et faglig og personlig nivå. Når læreren engasjerer seg i elevenes interesser, vil det kunne være lettere å skape personlig kontakt. Andre positive tiltak for å bedre relasjoner er å vise at læreren bryr seg om elevene sine. Elever liker å høre at læreren liker dem, bryr seg og anerkjenner dem. Det gjelder også for elever som ikke liker å høre det. Dette vil kunne bidra positivt til relasjonsbyggingen og elever vil kunne føle på tilhørighet (Ogden, 2002, s. 153-154).

Læreren har hovedansvaret for å skape og vedlikeholde en positiv relasjon til elevene sine, og særlig med elever som har aggresjonsproblemer, kan dette gjøres ved anerkjennelse (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 142). Det å anerkjenne elevene betyr å tolke atferden ved å ta den andres perspektiv og respektere meningene som uttrykkes, uten nødvendigvis å være enig (Briseid, 2013). Dette gjøres ved å vise empati og forståelse for elevenes sinne, frustrasjon eller aggresjon. Dette vil kunne være med å regulere negative følelser for eleven (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 143). Dersom det oppstår en konfliktsituasjon, vil lærerens holdninger og

handlemåte være avgjørende for elevens aggresjon. Når læreren viser omsorg og er oppriktig interessert i eleven, vil det oppleves som anerkjennende for eleven. Dette vil igjen være forebyggende for aggresjon og avmaktsfølelsen (Øien & Lillevik, 2020, s. 24-25). Tiltak som kan fremme positiv atferd kan for eksempel være at læreren gir oppmerksomhet til barn ved verbal kontakt, ros eller ignorering. Læreren kan påvirke atferden til elever ved å gi oppmerksomhet til ønsket atferd og velge å ignorere uønsket atferd. Elever reagerer som oftest positivt til ros, og dette er en virkningsfull forsterker (Ogden, 2002, s. 102). Det som også kan virke inn på elevenes følelser er lærerens kroppsspråk, stemmebruk, ansiktsmimikk og varsomme berøringer. Dersom læreren møter eleven med samme sinne som eleven, vil det ikke bidra til en roligere følelsesregulering. Det å snakke rolig og ha en kroppsspråk som viser at du vil hjelpe er den beste måten til å regulere negativ atferd til det motsatte (Fallmyr, 2017, s. 51).

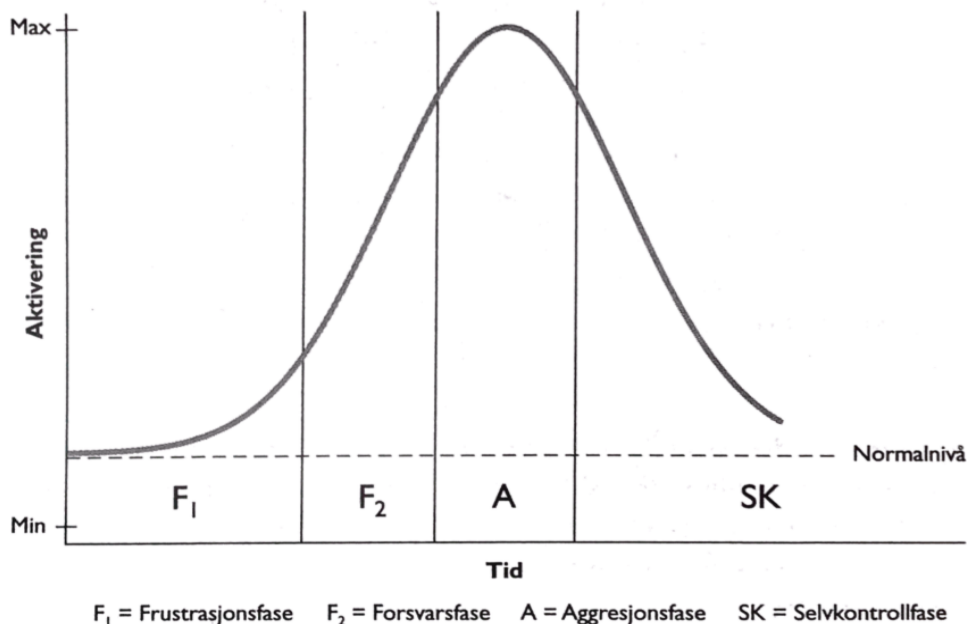
2.11.2 Aggresjonsforebyggende strategi

Dersom eleven ikke kan regulere sin atferd kan forutsigbarhet, oversiktighet, trygghet og anerkjennelse av læreren være med å minimere frustrasjon og avmaktsfølelsen (Øien & Lillevik, 2020, s. 26). En aggresjonsforebyggende strategi kan bli tatt i bruk, som handler om å redusere elevens avmakt i skolen. Denne strategien kan bli brukt til å forebygge aggressive og voldelige hendelser. Isdal (2003b, s. 129) viser til seks punkter for at eleven skal få en opplevelse av støtte og å bli sett, samt å føle på mestring og tilhørighet i klassen. Disse punktene er: kontakt, informasjon, struktur, tilrettelegging, mestringsopplevelser og tilbakemeldinger. Dette vil gi eleven en oversikt og trygghet over det som skal skje i løpet av en skoledag. Det første punktet handler om å ta kontakt med eleven før og etter skoledagen ved å hilse og avslutte dagen med å si ha det bra. Slik kontakt gjør at eleven føler seg sett. Det andre punktet er informasjon til eleven om det som skal skje i løpet av dagen (Isdal, 2003b, s. 129). Dette kan gjøres ved å ta i bruk en dagsplan med en detaljert beskrivelse av hva eleven skal gjøre i løpet av skoledagen, som igjen vil kunne virke som et forebyggende tiltak for elever med atferdsvansker (Ogden, 2002, s. 111). Det tredje punktet er *struktur* som innebærer at læreren informerer om alt som skjer og forandringer i arbeidet. Det er viktig å være konsekvent på regler og rutiner (Isdal, 2003b, s. 129). Elever som utagerer har behov for faste og gode rutiner, samt et forutsigbart miljø. Situasjoner som kan bidra til å utløse aggressiv atferd er at eleven ikke får viljen sin, blir provosert, utydelighet, at rutiner endres eller overgangsskifter (Ogden, 2022, s. 128-134). Det fjerde punktet er tilrettelegging av ulike læresituasjoner. Læreren bør være i forkant med tilrettelegging av arbeidsoppgaver slik at

elever ikke føler på avmakt (Isdal, 2003b, s. 129). Videre hevder Ogden (2002, s. 178) at undervisningen som legger opp til sosiale aktiviteter vil det kunne bidra til positive endringer hos elever med aggressiv atferd. Andre tiltak som kan hindre frustrasjoner er tydelige og korte beskjeder med konkrete beskrivelser om hva som skal skje (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 341). Femte punktet er mestringsfølelse som handler om å skape positive situasjoner der eleven føler på mestring. Det siste og sjette punktet er tilbakemeldinger som innebærer å framheve elevens positive bidrag (Isdal, 2003b, s. 130). Barn med aggressiv atferd har behov for konkret og begrunnet ros, som igjen vil være formålstjenlig for positiv atferd (Holland, 2013, s. 96). Ved at læreren roser og bekrefter for eksempel elevens kreativitet, hjelpsomhet, samarbeid og gode prestasjoner, vil gi uttrykk for at dette er noe læreren betrakter som positivt (Ogden, 2002, s. 102). Elevene får dermed anerkjennelse for noe positivt, som igjen vil være en forsterker til positiv atferd og mest sannsynlig vil atferden gjenta seg (Ogden, 2002, s. 102).

2.11.3 Aggresjonsmøtende strategier

Lærere bør forsøke å komme i forkant av elevens frustrasjoner og aggresjoner, slik at volden forhindres. En aggresjonskurve eller aggresjonsoppbygging viser hvordan frustrasjonen bygger seg opp og avløses av aggresjon eller fysisk vold dersom den når toppen av kurven.



Aggresjonskurven er hentet fra Isdal (2003a, s. 130)

Aggresjonsoppbyggingen deles inn i fire faser: frustrasjons-, forsvars-, aggresjons-, og selvkontrollfasen (Isdal, 2003b, s. 131). I den første fasen i aggresjonskurven har vi frustrasjonsfasen, der det er en indre uro som kan observeres som uoppmerksomhet, rastløshet, manglende konsentrasjonsevne eller manglende evne til å høre på beskjeder (Øien & Lillevik, 2020, s. 37). Allerede i denne fasen bør læreren forebygge slik at eleven ikke går over i forsvarsfasen. Det som kan trigge eleven er kjefting, sinte blikk, irettesettelse eller sammenlikning av andre elever. Læreren kan roe ned eleven ved å snakke rolig, fysisk nærhet, blikkontakt, avledningsmanøvrer eller ignorering (Isdal, 2003b, s. 132). Neste trinn er forsvarsfasen, der eleven forsvarer den opplevde avmakten. Kjennetegnene viser seg ved ytre uro som for eksempel sinne, høylytt stemmebruk, krancling, protester eller hærverk. Her bør ikke lærere presse, bruke makt, kjefte eller overse eleven, for da vil aggresjonen øke. Det som derimot kan være forebyggende er å være rolig, bruk fornavn, vise nærhet, vise forståelse for følelser, sette grenser og fortelle hvilke konsekvenser eleven får dersom den aggressive atferden eskalerer (Øien & Lillevik, 2020, s. 42). Den tredje fasen er aggresjonsfasen og opptrapping mot dette nivået inntreffer ofte når læreren ikke forstår elevens aggresjon. Eleven har nådd toppen av kurven og kan utagere med vold eller aggressiv atferd. Her er ikke eleven mottakelig for konfrontasjon eller korrigerende. Forsøk på dette vil føre til at aggresjonen varer lenger (Isdal, 2003b, s. 133). Læreren bør i denne fasen stoppe volden. Målet er å beskytte læreren, eleven som er aggressiv og andre i nærheten. Læreren bør vurdere om den aktuelle eleven bør tas vekk fra situasjonen eller ta andre elever bort. Læreren bør også ha assistanse i bakhånd dersom slike utageringer skjer, og det kan være nødvendig med fysisk inngripen for å stoppe volden (Øien & Lillevik, 2020, s. 43). Den siste og fjerde fasen er selvkontrollfasen der eleven har fått roet seg ned etter aggresjonen. Læreren bør ikke skjelle ut eleven, og heller ikke avstå fra å ta opp voldssituasjonen. Et godt forebyggende arbeid kan være å ta en prat om hendelsen sammen med den aktuelle eleven, trene arbeidsmetoder for å dempe aggresjonen, og/eller innføre en time-out før eleven får komme tilbake til klasserommet. Det er også nødvendig at læreren melder fra om aggressiv og voldelig atferd for at slike situasjoner kan hindres i framtiden, samt for å få bedre oversikt over voldshendelser (Isdal & Thilesen, 2003, s. 109).

2.11.4 Lærertetthet og klassestørrelse

Det å øke lærertettheten i skolen betyr at antall lærere økes pr. elev, mens voksentetthet omfatter andre voksne personer som jobber på skolen, som for eksempel assistenter, miljøterapeuter, helsesøster og rådgivere (Sandsør et al., 2019). Det å ha færre elever pr lærere kan oppnås ved å dele opp klassen i reduserte grupper i valgte fag, eller dele klassestørrelsen i mindre grupper i alle fag på skolen. Tolærerordning handler om at to lærere samarbeider med å undervise. Det kan organiseres på ulike måter slik som at en lærer har ansvaret for selve undervisningen, mens den andre hjelper elever som lurer på noe, eller tar elever ut i smågrupper for undervisning. En annen mulighet kan være å dele klassen i to, slik at lærerne har hver sin gruppe som de underviser (Sandsør et al., 2019). En ansvarsdeling med en annen lærer vil være med å forebygge en dårlig lærer-klasse situasjon, dersom elevsammensetningen i en klasse er uheldig (Ogden, 2002, s. 147). Lærertettheten vil også være med å påvirke muligheten for å kunne tilrettelegge for en god undervisning. Ved å ha flere relasjoner med voksne og mindre klasser, vil elevene kjenne på tilhørighet og dermed kunne redusere potensiell problematferd som kan oppstå (Gottfredson & Gottfredson, 2001). Det vil også minske uro og ulike forstyrrelsesmomenter i klasserommet (Lauritzen et al., 2016). Økt lærertetthet bidrar også til positive gevinster slik som lærertrivsel, lærernes helse og elevenes læringsutbytte (Sandsør et al., 2019, s. 24-25). Å ha en ekstraressurs i klasserommet kan bidra til å styrke det sosiale miljøet samt det faglige samarbeidet, slik at lærerne opplever at de trives mer på sin arbeidsplass (Kirkebøen et al., 2017, s. 24). Særlig virker det positivt for klasser som har elever med vanskelig atferd. Slike ressurser vil kunne redusere tidspress og sikre at alle elever får den hjelpen de trenger (Sandsør et al., 2019). Skoleledere hevder at sykefraværet til lærerne ble redusert ved økt lærertetthet (Kirkebøen et al., 2017). Når vi ser på elevenes læring, hevder skoleledere og lærere at en ekstra lærerressurs har en positiv effekt på elevene (Kirkebøen et al., 2017). Grunnen til dette kan være at det blir mer tid til å bygge positive lærer-og-elev-relasjoner (Sandsør et al., 2019). Det å ha ekstralærer i klasserommet krever at begge lærerne er med på å planlegge, og samtidig være aktive under undervisningssituasjonen (Nordahl & Overland, 1998). Lærertetthet alene vil ikke alltid gi ønsket læringseffekt, men dette sammen med høy faglig kompetanse vil være en bidragsyter til høyere læringseffekt (Hattie, 2009).

Forskning viser at klassestørrelse har stor betydning for relasjonsbygging mellom lærer og elev, særlig for elever med problematisk atferd (Walker & Gresham, 1997). Mindre klasser gjør det enklere for lærere å bygge de gode relasjonene mellom lærer og elev, noe som gjør at

elevene føler seg sett, som til gjengjeld vil kunne skape et positivt klassemiljø (Espelage et al., 2013). Når gode relasjoner bygges vil det også kunne redusere voldshendelser i skolen (Ferris & West, 2004). Spesielt har mindre klasser stor betydning for de yngste barna med tanke på elevenes trivsel og selvtillit (Blatchford et al., 2002). Ser vi på elevenes oppførsel vil færre elever i hver klasse føre til at det blir mindre disiplinvansker, mindre forstyrrelser og mindre upassende oppførsel (Finn et al., 2003). For lærerne vil det forekomme mindre stress og mer tid til undervisningen og elevene (Molnar et al., 1999). Jepsen og Rivkin (2009) hevder at mindre klasser fører til at det er behov for flere lærere, og ettersom det ikke er nok lærere, blir ukvalifiserte ansatt som lærere. Det viser seg at elevene drar nytte av mindre klasser. Sammenlignes det med lærerkvalitet, gir det mindre fordeler med færre elever i klassen, i forhold til å øke lærerkvalitet som gir større gevinst for elevenes læring (Rivkin et al., 2005).

Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet presenteres metoden jeg har valgt for å kunne besvare problemstillingen. Det legges vekt på metodevalg, fenomenologi, utvalg av informanter, transkribering, gjennomføring, analysing og etikk. Avslutningsvis i dette kapittelet blir kvaliteten, gyldigheten og påliteligheten til oppgaven gjort rede for.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) hevder at den kvalitative forskningsmetoden vil kunne gi tilgang til intervjupersonens dagligliv. Når man ser på personers dagligliv, tar det sikte ved å se på individets perspektiv om et fenomen og deres opplevelse av verdenen. Kvalitativ metode passer godt når jeg skal få mer kunnskap om et tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).. Jeg kan få kjennskap til lærerens tanker, følelser, meninger, holdninger og erfaringer i ulike settinger. Gjennom intervjuene med lærerne ønsker jeg å utforske deres erfaringer med å bli utsatt for vold, samt arbeidet med forebyggende tiltak. For å besvare på problemstilling om lærerens erfaringer, bør en se på en metode som fanger opp intervjuinformantenes egne meninger og opplevelser av situasjonen læreren befinner seg i (Dalland, 2017). Derfor vil et kvalitativt forskningsintervju av lærere være nyttig. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju vil jeg gi mine informanter anledning til å sette ord på deres tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til det å ha opplevd vold på arbeidsplassen (Thagaard, 2018, s. 11). Ved hjelp av

teoretiske perspektiver for denne oppgaven har jeg tolket informanters opplevelse og kunnskap, og forsøkt å plassere de i en større sammenheng (Postholm, 2010, s. 130). Svakheter med kvalitativ metode er at det kun forteller fra noen få læreres ståsted, men til gjengjeld vil et mindre utvalg og bruken av kvalitativ metode mulig kunne bidra til mer informasjonsdybde (Johannessen et.al., 2021, s. 74-75).

3.2 Fenomenologi

Kjennetegnene ved fenomenologien er at den fokuserer på opplevelser og situasjoner til et fenomen fra et førstehåndsperspektiv, der forskeren reflekterer og sikter mot å forstå menneskers tanker, atferd og følelser (Thagaard, 2018, s. 36). Hensikten med fenomenologisk forskning i mitt prosjekt, er å kunne se både likheter og ulikheter basert på lærerens opplevelser med å bli utsatt for vold av elever, ved hjelp av kvalitativt intervju. Jeg ønsker å utforske fra det subjektive perspektivet der det tar sikte på hvordan elevvold oppleves innenfra. Lærerens utsagn blir analysert, undersøkt og sammenlignet med andre informanter i samme undersøkelse.

I fenomenologisk undersøkelse er søket etter få informanter med datamateriale av kvalitet mer nyttig, enn med mange informanter som kan føre til uhandterbart materiale. Hvor mange informanter det er behov for i en oppgave avhenger derimot at antallet skal være stort nok, slik at gir god variasjon i samtalene (Postholm, 2010, s. 164). Jeg startet først med å intervju fire informanter, men følte at det ikke ga tilstrekkelig informasjon. Jeg intervjuet derfor en informant til for få mer bredde. Informantenes opplevelser og beskrivelser om et fenomen kan oppleves ulikt for de ulike individene (Johannessen et al., 2021, s. 166). Med dette menes at selv om mine fem informanter har til felles å ha opplevd å bli utsatt for vold av elever, vil deres opplevelse av fenomenet være ulik. Ut fra mitt datamateriale og slik det blir tolket, kan det muligens ha vært større konsekvenser for enkelte lærere av å være voldsutsatt, mens for andre har hendelsen færre negative konsekvenser. Informantens bakgrunn, forståelse og interesse kan ha betydning for hvordan vold oppleves, hvilket kan gjøre at informantene opplever lignende situasjoner ulikt (Johannessen et al., 2021, s. 166). Gjennom informantenes erfaringer søkes det etter en felles forståelse, og dette danner en fortolkende teori (Postholm, 2010, s. 160). Gjennom intervju med ulike lærere, ønsket jeg å finne essensen i opplevelsene eller meningene deres, og deretter søke å tolke dette opp mot teori.

3.3 Utforming av intervjuguide

Det er vanlig å ta i bruk intervjuguide under kvalitative intervjuer. Intervjuguiden hjalp meg å få struktur på intervjuene og samtidig sikret at jeg fikk svar på det som skulle studeres. Jeg utarbeidet generelle spørsmål og temaer som det ønskes å vite mer om i forhold til forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2021, s. 111). Spørsmålene jeg stilte informantene rettet seg mot erfaringer med å bli utsatt for vold på jobb i barneskolen, samt lærernes arbeid med forebygging av vold. I arbeidet med intervjuguiden utarbeidet jeg spørsmål med utgangspunkt i problemstillingen min, og med deltemaer som jeg ønsket mer informasjon om (se vedlegg 1). I utarbeidelsen av intervjuguiden ble jeg gjort oppmerksom av en medstudent at det ene spørsmålet var ledende. Det som kan være problematisk med ledende spørsmål er at jeg som intervjuer fører intervjuet i en bestemt retning som nødvendigvis ikke er naturlig for informanten (Ryen, 2017, s. 108). For å unngå å stille informantene ledende spørsmål har jeg jobbet med å utarbeide åpne og utforskende spørsmål. Åpne spørsmål er vanlig å ta i bruk i en fenomenologisk studie fordi det bidrar til fyldige beskrivelser (Johannessen et al., 2021, s. 169). Jeg vil også kunne få mer autentiske svar, basert gjennom lærernes kunnskap og erfaring, og ikke mine forventninger (Ryen, 2017). Det kan også være store forskjeller i hvor mye informantene deler under intervjuet. Derfor er det viktig at jeg som intervjuer er fleksibel med intervjuguiden, og stiller oppfølgingsspørsmål slik at informantene kan utdype rundt konkrete hendelser og erfaringer. (Thagaard, 2018, s. 96). Oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål blir brukt for å sikre at jeg forstår lærernes utsagn. Det vil også kunne bidra til at jeg får mer informasjon og slik sett berike datamaterialet mitt (Postholm, 2010). Jeg fulgte ikke intervjuguiden slavisk, men vekslet rundt på rekkefølgen. En semistrukturert intervjuguide vil kunne gi en god veksling mellom å følge spørsmålene og fleksibiliteten til å fordype seg i det informanten forteller (Johannessen et al., 2021, s. 111). Dette vil jeg gå mer innpå under.

3.4 Semistrukturert forskningsintervju

I denne oppgaven tar jeg for meg dagliglivet på skolen, og forsøker å forstå vold mot lærere ut ifra intervjupersonens egne opplevelser og perspektiver. Et semistrukturert intervju egner seg godt for dette formålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). En slik uformell metode kjennetegnes at spørsmålene og tema var bestemt på forhånd, mens selve rekkefølgen på spørsmålene var fleksible slik at jeg som intervjuer kunne forfølge svarene fra den som blir intervjuet. Et slikt intervju skaper en konversasjon mellom to personer, hvilket muliggjør

spontane fortellinger hvor informantens indre tanker kan komme fram (Ryen, 2017, s. 99). I et ustrukturert intervju der spørsmålene ikke er planlagt på forhånd vil det være vanskelig å oppdage likheter og ulikheter i informantenes svar i ettertid, i forhold til et semistrukturert intervju (Postholm, 2010, s. 79).

Relasjonen mellom informant og intervjuer, og spørsmål som kan være ledende vil også være avgjørende i et semistrukturert intervju, slik at intervjueren ikke påvirker informantens svar (Johannessen et al., 2021, s. 108). Ettersom jeg som intervjuer ikke har alt for mye erfaring med intervju, velger jeg å ta i bruk semistrukturert forskningsintervju slik at jeg har en mal å følge, og kan velge å gi respons på svarene. En intervjuguide som veksler mellom å følge ferdig formulerte spørsmål samtidig med friere oppfølgingsspørsmål, vil kunne skape en mer sammenhengende flyt i intervjuet (Tjora, 2017, s. 159). Som forsker kreves det kunnskap om et tema for å styre samtalen underveis i intervjuet. Dette vil bidra til å fange kompleksiteten i lærerens opplevelse av vold i skolen (Johannessen et al., 2016). Dersom jeg ønsker mer utdypende svar eller å styre samtalen inn i riktig spor av temaet igjen, må jeg vurdere underveis i intervjuet hvorvidt informasjonen er relevant for problemstillingen.

Oppfølgingsspørsmål som «hvordan følte du det da?», «hva skjedde da?», «hva gjorde du da?» kan virke påtrengende i intervjusituasjonen, men på grunn av asymmetrien mellom forsker og informant er det akseptabelt fordi det er intervjuerens privilegium under intervjuet (Tjora, 2017, s. 159). Ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål opplevde jeg at samtalen ble ledigere og ikke fullt så oppstykket, som det muligens ville blitt dersom jeg fulgte intervjuguiden slavisk.

3.5 Utvalg

Undersøkelser gjennomført av Utdanningsetaten viser en økning av vold og trusselhendelser mot ansatte i Osloskolen, og særlig på grunnskolenivå (Utdanningsetaten, 2020). Med en slik økning ønsker jeg å intervju barneskolelærere og få innblikk i deres opplevelse av hendelser som har ført til slag, spark, trussel, gjenstander kastet etter seg og med mer. Intensjonen med kvalitativ metode og intervju er å gå i dybden av et fenomen. Derfor er det ikke hensiktsmessig å ha med mange intervjupersoner, men få som gir muligheten til å virkelig gå i dybden (Dalland, 2017, s. 76). Jeg har i denne oppgaven valgt å intervju fem barneskolelærere. Jeg vektla at lærerne måtte ha arbeidet på barneskolen i minst tre år, slik at de har mer erfaring og kunnskap med arbeidet som lærer. I arbeidet med masteroppgaven utarbeidet jeg først en foreløpig problemstilling, og deretter valgte jeg ut et felt for å kunne

svare på problemstilling om lærerens erfaringer og forebyggende arbeid om vold i skolen. For å finne intervjupersoner som kan svare på min problemstilling har det blitt tatt et strategisk valg, og med dette menes at informantene har blitt spesifikt valgt, fordi det muligens vil kunne gi svar om fenomenet som ønskes å vite mer om (Dalland, 2017, s. 57). Det var for meg mest naturlig å fokusere på lærere som jobber på barneskolen, siden økningen av vold har vært størst der (Utdanningsetaten, 2020).

3.5.1 Rekruttering av informanter

Informantene i denne oppgaven har jeg kommet i kontakt med via eget nettverk og snøballmetoden. Under beskrives rekrutteringsgangen av informanter til oppgaven.

I begynnelsen av søket etter informanter sendte jeg mail til rektorer og til assisterende rektorer på syv forskjellige grunnskoler (se vedlegg 2). Når søken av informanter til oppgaven blir formidlet gjennom en tredjeperson, i mitt tilfelle via rektor, kan de som faktisk er interessert ta kontakt. Ved å gjøre det slik vil det kunne være en bekreftelse på at informantene virkelig har et ønske om å delta, og ikke føler seg presset til det (Dalland, 2017, s. 75). Fire av skolene svarte aldri på e-posten, mens to av skolene skrev at de fikk mange slike henvendelser, og med deres hektiske hverdag var det ikke tid for dette. Én av de syv skolene videresendte mailen til sine ansatte, men ingen av lærerne tok kontakt. Ryen (2017, s. 89) hevder at det å informere gjennom en tredjepart kan være problematisk, fordi tredjeparten ikke kan redegjøre godt nok for forskningsprosjektet, og at det derfor anbefales at jeg som forsker selv tar kontakt med potensielle informanter. Muligens kan dette være en variabel som gjorde at jeg ikke fikk kontakt med noen lærere gjennom å sende mail til rektorer. Jeg måtte derfor se etter andre muligheter for å finne informanter.

Ved å ta kontakt med noen du kjenner som igjen kan videreformidle til den personen som har kunnskap om et fenomen, vil personen være friere til å takke nei. Trolig vil ikke informantene føle seg presset til å si ja, og er derfor med på grunn av at de har lyst til å delta (Dalland, 2017, s. 75). Jeg fikk informanter gjennom tredjeperson, men her var inngangen gjennom kjenninger. Jeg spurte bekjente fra lærerstudiet som nå jobber som lærere på barneskolen om de kunne spørre om deres kollegaer var interessert i å bli intervjuet om temaet vold i skolen. Det viste seg å være enklere å få tilgang til informanter ved bruk av en slik metode. På denne måten fikk jeg tak i fire informanter. En annen metode som er vanlig i søken av informanter er snøballmetoden. Denne fremgangsmåten innebærer at informanten min anbefaler andre

som har erfaringer og relevant informasjon om et tema (Edgren et al., 2021, s. 131), i mitt tilfelle andre lærere som har erfaring med vold i barneskolen. Ryen (2017, s. 109) hevder at snøballmetoden vil kunne bidra til å sikre en spredning av utvalg om et gitt tema. Den ene informanten tipset om en annen lærer som kunne være aktuell for temaet mitt. Det finnes utfordringer knyttet til snøballmetoden, eller bekvemmelighetsutvalg som Tjora (2017, s. 244) bruker. En vanlig utfordring er knyttet til anonymisering av informantene. Når en informant setter meg i kontakt med en annen, vil informantene naturligvis ha kjennskap til hverandre, og det er derfor viktig å være forsiktig dersom det er sensitive forhold som kommer fram (Thagaard, 2018, s. 57). Det kan også gjøre at informanten er redd for å dele sensitiv informasjon som kan komme på avveie, og det er derfor viktig å opplyse om taushetsplikten (Johannessen et al., 2021, s. 50), som jeg senere utdyper under delkapittelet om forskningsetikk. Andre utfordringer med denne metoden er at det for eksempel kan forsterke en positiv eller negativ side av et tema, slik at de informantene som ikke har sterke meninger kommer litt i skyggen. De mest ivrige vil trolig tipse om andre som deler deres engasjement, og dermed vil det kunne forsterke en side (Edgren et al., 2021, s. 131). Etersom jeg kun har én informant gjennom snøballmetoden vil det trolig ikke være en stor utfordring i denne sammenheng.

3.5.2 Beskrivelse av studiens informanter

Mine fem informanter er mellom 24 og 47 år, der to av lærerne er relativt nye i yrket og har omtrentlig 3-4 års erfaring som lærer på skolen. To av informantene mine har omtrentlig 10 års erfaring, mens siste informanten har jobbet 12 år som lærer. To av lærerne jobber på samme skole, mens de tre andre lærerne jobber på forskjellige barneskoler.

Lærerinformantene består av to kvinnelige faglærere og tre kvinnelige kontaktlærere. Under er informantene satt inn i en tabell. Tabellen viser lærernes yrkeserfaring i barneskolen og klassetrinn. For å sikre informantenes anonymitet, har alle lærerne fått fiktive navn (Johannessen et al., 2021, s. 50).

Navn	Yrkeserfaring	Klassetrinn
Lærer 1, Cecilie	3 år	4.klasse (faglærer)
Lærer 2, Anki	9,5 år	4.,5.,6. trinn (faglærer)
Lærer 3, Nasrin	9 år	3.klasse (kontaktlærer)
Lærer 4, Emma	3,5 år	6.klasse (kontaktlærer)

Lærer 5, Tove	12 år	4.klasse (kontaktlærer)
---------------	-------	-------------------------

3.6 Gjennomføring av kvalitativt intervju

Intervjuene med de fem lærerne som har vært utsatt for vold av elever, ble gjennomført i løpet av høsten 2021. Intervjuguiden ble sendt til lærerne omtrentlig en uke før intervjuet skulle finne sted, slik at de kunne forberede seg på hvilke spørsmål som kom til å bli stilt (Johannessen et al., 2021, s. 73). Hvor intervjuet foregår vil også kunne ha betydning for kvaliteten på samtalen. Ved at intervjuet foregår på skolen der læreren har erfaringer fra det fenomenet som forskes på, eller er i naturlige omgivelser slik som hjemmet, følges det klassiske idealet om studier som legger til rette for respondentens naturlige aktiviteter (Ryen, 2017, s. 135). To av lærerne intervjuet jeg på skolene de jobbet og tre av informantene foregikk hjemme hos dem. Alle intervjuene varte forholdsvis rundt 45-60 minutter.

Før intervjuet skrev lærerne under samtykkeerklæring, hvor de ble informert at de ble anonymisert og at deltagelsen var frivillig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) hevder at intervjueren bør gi informasjon om formålet med intervjuet, at personen blir anonymisert og bruken av lydopptak, før intervjuet starter. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) er jeg enig at de første minuttene av intervjuet er avgjørende, og derfor er det viktig å skape god atmosfære og kontakt med informanten. Før intervjuenes start hadde jeg med kaffe og kanelboller for å lette litt på stemningen. Kunnskapen som innhentes ved intervjusamtale blir produsert ved samtalens/intervjuets mellommenneskelige interaksjon. Kontakten mellom meg som intervjuer og intervjupersonen, vil kunne sette standarden for utviklingen av samtalen (Dalland, 2017). Samtidig er det viktig å være vennlig og forståelsesfull slik at jeg som forsker ikke legger tilbakeholdenhet på informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Informantene forteller opplevelser som mulig kan være vanskelig for dem, og da er det viktig at jeg som intervjuerperson må vise hensyn og ydmykhet til deres opplevelser, slik at de føler seg komfortable. For å skape flyt og gi positiv respons i intervjusamtalen med lærerne, ble det brukt *prober*. Det vil si kroppslig utsagn og/eller kort respons som «ja», «mhm» eller nikk fra meg som intervjuer. Prober kan bidra til å oppmuntre informantene til å bidra til å fortelle utdypende om et tema (Thagaard, 2018, s. 96).

3.7 Lydopptak og transkribering

Det er umulig å huske alt som blir sagt under ett intervju og derfor vil lydopptak egne seg godt for å dokumentere samtalen (Johannessen et al., 2021, s. 118). I forbindelse med å kunne

ta lydopptak på en privat enhet til denne oppgaven, ble det avklart med behandlingsansvarlige institusjonen ved Oslo Metropolitan University. Det ble deretter sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og behandlingen var i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 3). Ved å ta i bruk lydopptaker bidrar til at jeg i ettertid kan transkribere samtalen og samtidig få informantens språklige formuleringer. Intervjusamtalen vil også få mer flyt i motsetning til å notere og bruke hukommelsen, som vil kunne avbryte samtalsens frie flyt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Mobiltelefonen var ikke koblet til internett og lydopptakene ble overført til en sikker lagringsenhet (harddisk) med kodelås, og deretter slettet fra mobiltelefonen. Da jeg transkriberte fra verbal kommunikasjon til skriftlig tekst valgte jeg å anonymisere personer, skolenavn og steder slik at det ikke skal være mulig å spore tilbake til lærerne eller elever. Dette samsvarer med Dalland (2017) om anonymisering fordi det er sensitiv informasjon.

For å kunne analysere i fenomenologiske studier trengs det tekst som har blitt transkribert fra intervjuer (Johannessen et al., 2021, s. 170). I arbeidet med å transkribere valgte jeg tilnærmet ord-for-ord transkribering (Dalland, 2017). Det vil si at jeg valgte å skrive ned det informantene sa ordrett, men valgte å bearbeide teksten ved å utelukke tenkepauser, stamming, og tilleggsord som *liksom*, *ehh* og lignende. Det er derimot ingen fasitsvar på hva som skal tas med, for det spørres hva transkripsjonen skal bli brukt til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). En slik metode for transkribering passer til mitt bruk av datamaterialet, ettersom teksten ikke blir brukt til språklig analyse der det kreves en mer detaljert transkribering, men heller en lettlest tekst av informantens historier og opplevelser. Jeg markerte ikke pauser, tenkepauser eller tilleggsord da det ikke tilførte intervjuet formålstjenlig informasjon. Informantene som brukte kroppslige forklaringer om hvordan de ble utøvd vold ble også med i beskrivelsen, slik som: «han lugget meg i bakhodet (lugger seg selv og drar hodet ned til knærne), mens jeg strittet imot» og «han kneet meg i magen (reiser seg opp og sparker til med kneet i lufta) og fant ut i ettertid at jeg brista et ribbein».

3.8 Analyse av datamateriale

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk Kirsti Malterud (2013) sin systematiske tekstkonversering som er en firetrinn modell for å analysere meningsinnholdet i mitt datamateriale. Disse fire stegene består av:

- Helhetsinntrykk av materialet og overordnede temaer
- Koding og kategorisering
- Kondensering
- Sammenfatning.

Fenomenologisk analyse blir tatt i bruk for å få kunnskap om lærerens erfaringer av et område (Malterud, 2013, s. 97), som i dette tilfelle er fysisk vold i skolen. Nedenfor presenteres hvordan datamaterialet ble analysert.

3.8.1 Helhetsinntrykk av materialet og overordnede temaer

I første trinn av analysen ble intervju materialet lest gjennom flere ganger, slik at jeg fikk et helhetsinntrykk av data som ble samlet inn. Hensikten med dette er å kunne se materialet fra fugleperspektiv, altså ovenfra og ned, og videre undersøke hvilke foreløpige temaer som dukker opp (Malterud, 2013, s. 99). Det var viktig for meg å ikke gå detaljert inn i datamaterialet i første omgang, og samtidig la jeg det teoretiske og førforståelsen til side, slik at jeg fikk et åpent helhetsinntrykk av datainnsamlingen. Noe som er i overensstemmelse med det fenomenologiske perspektivet der informantenes synspunkter og beskrivelser løftes fram (Malterud, 2013, s. 98). Jeg noterte de ulike temaene som dukket opp underveis i analyseringsprosessen, som vil si at uttalelsene fikk en samlebetegnelse av ulike begreper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226), slik som «språkbruk», «støtte», «relasjoner» og med mer. Videre jobbet jeg systematisk med å ta bort irrelevant informasjon og fortettet teksten som var sentral for min oppgave. Den ene informanten min sa for eksempel: «åhh denne kanelbollen var god, det er lenge siden jeg har spist det nå». Slike kommentarer var ikke relevant til oppgaven min, og ble derfor tatt bort. Svarene til de forskjellige lærerne om for eksempel deres erfaringer med vold ble satt inn i kolonner i Microsoft word for å systematisere datamaterialet, slik at det ble enklere å finne likheter og ulikheter i lærernes utsagn. Det var mange foreløpige temaer som dukket fram i søket etter informantenes erfaringer og håndtering av å være voldutsatt av elever. Videre arbeidet jeg med å kode og kategorisere datamaterialet.

3.8.2 Koding og kategorisering

Når det innsamlede datamaterialet skal analyseres kan det gjøres ved å kode og kategorisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I andre trinn av analysedelen kodet jeg hvert av lærernes utsagn med få ord i en ekstra kolonne i et word-dokument som beskrev kort hva teksten

handlet om. En slik metode hjelper å organisere datamaterialet, og samtidig binde tekstdeler som er knyttet til ulike temaer (Johannessen et al., 2021, s. 172). Deretter systematiserte og filtrerte jeg kodene i kategorier for å finne de meningsbærende enhetene som var relevant til min oppgave (Malterud, 2013, s. 101). Dette gjør at det blir enklere for meg å finne tilbake til de ulike tekstdelene for hver av intervjuene med de forskjellige informantene. Jeg har tatt i bruk en induktiv arbeidsmetode, som betyr at jeg ikke bestemte kodene på forhånd, men at de ble utarbeidet i arbeidet med det empiriske materialet (Anker, 2020, s. 77). En induktiv metode er ifølge den tradisjonelle formallogikken ikke gyldig, fordi framgangsmåten tilegnes en samleforståelse av et antall tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Eksempelvis som jeg viser til min oppgave at fire av mine informanter uttrykte at kursing muligens vil kunne forebygge vold, men den siste informanten ikke så nytten av å dra på kurs for å bli god i selvforsvar. Det kan tenkes at dette må ses i betraktning at kursing sannsynligvis vil kunne forebygge vold.

I videre analysearbeid, sorterte jeg deretter materialet til hva som var nyttig, og forkastet det som ikke var formålstjenlig for min oppgave. Ved å korte ned informantens uttalelser, meningsfortettet jeg datamaterialet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Under viser jeg eksempel på meningsfortetting, koding og kategorisering av intervjuet med en lærer.

Opprinnelig transkribering	Meningsfortetting	Koding	Kategori
<p>Intervjuer: Hva skjedde da du ble kneet i magen?</p> <p>Informant: <i>Det skjedde så sjukt mye i storefri. Det var slåsskamper overalt, så vi løp fra sted til sted. Det var to gutter i syvendeklasse som sloss, også går jeg mellom og prøver å bryte de fra hverandre, og da kommer min elev og skal tøffe seg liksom. Han skal være med ikke sant. Jeg sier at han må gå bort, men han nekter ikke sant. Så da bar jeg han, fordi han nektet å</i></p>	<p>Det var to syvendeklassinger som sloss. Jeg går mellom og prøver å bryte dem fra hverandre. Da kommer min elev og skal tøffe seg. Jeg sier at han må gå bort, men nekter. Så da bar jeg han. Han ble forbannet</p>	<p>Bar eleven bort. kneet i magen, mistet pusten</p>	<p>Lærerens erfaringer</p>

<p><i>flytte på seg, og da ble han forbanna og tok å kneet meg i magen og løp. Det var ubehagelig for jeg mista pusten.</i></p>	<p>og kneet meg i magen. Det var ubehagelig for jeg mistet pusten.</p>		
---	--	--	--

Ved å kode datamaterialet vil det som oftest føre til kategorisering, som vil si at lærernes uttalelser blir sortert til noen få kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Etter hvert som jeg arbeidet med datamaterialet mitt, kunne jeg trekke paralleller og ulikheter til svarene fra mine informanter. Dette gjorde at jeg fikk en bedre oversikt over datamaterialet og kunne arbeide med data som kunne være relevant for å svare på problemstillingen min. De sentrale temaene som er interessante for å kunne besvare problemstillingen om lærerens erfaringer av å være voldsutsatt og deres forebygging, ble kodet og utarbeidet med tre kategorier:

1. Lærernes erfaringer av å ha vært utsatt for fysisk vold
2. Ikke anerkjennende ledelse
3. Lærernes forebyggende arbeid med fysisk vold

Gjennom disse tre kategoriene fikk jeg en overordnet oversikt over lærernes erfaringer med å bli utsatt for vold av elever. Den første kategorien handler om lærerens erfaringer etter voldshendelser. Den andre kategorien ble utarbeidet etter at datamaterialet viste at det var viktig for lærerne å ha en anerkjennende ledelse etter å ha vært utsatt for vold. Den siste og tredje kategorien er lærerens forebyggende arbeidsmetoder for elever med aggressiv og voldelig atferd. Min intensjon for den tredje kategorien er å gi forslag til forebyggende arbeid for å prøve og unngå voldelige hendelser. Dette er for å utvide min og mulig leseren til en større forståelse for tematikken, fysisk vold i skolen.

3.8.3 Kondensering av datamaterialet

I den tredje fasen sorteres datamaterialet som ble gjort i andre trinn av analysedelen. Her jobbet jeg med å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2013, s. 104). Det som var relevant for å kunne besvare min problemstilling ble sortert og det viktigste ble trukket ut, og setningene ble ytterligere komprimert slik at lærernes uttalelser ble gjengitt med få ord (Johannessen et al., 2021, s. 174). Dette ble gjort slik at det ble enklere å se meningene i lærernes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Teksten beholdte jeg i en kolonne i en tabell, mens i en annen kolonne reduserte jeg uttalelsene fra lærerne. På denne måten fikk jeg

bedre oversikt av lærernes korte og presise utsagn, og som bidro til å se deres meninger i svarene. Ved en fenomenologisk basert meningsfortetting, er det viktig at lærernes uttalelser får rikholdige beskrivelser av den opplevde fysiske volden, og dette i lys av at mine forhåndskunnskaper ikke overskygger deres uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Slik vil det kunne få fram en fordomsfri beskrivelse. Videre lagde jeg en ny tabell for hver kategori med tekstelementer fra de ulike lærerne, slik at jeg fikk det samlet i et dokument. Slik fikk jeg fortettet og sortert de meningsbærende temaene i grupper etter koder og kategorier (Johannessen et al., 2021, s. 175). Ved å sette utsagnene til mine informanter opp i tabeller var det enklere å se på likheter eller forskjeller. Under viser jeg et eksempel på hvordan deler av utsagnene til lærerne ble kategorisert under en ikke anerkjennende ledelse (den opprinnelige teksten er ikke med her).

Stikkord	En ikke anerkjennende ledelse		stikkord
hendelsen ble pussa vekk	Lærer 1: «Da han(ledelsen) selv var i klassen der elevene oppførte seg som apekatter, skjønte de selv at de måtte gjøre noe (...). Jeg ble tatt ut av klassen dagen etter. Vi snakket aldri mer om voldshendelsene. Det ble bare pussa vekk fra skulderen liksom.»	Lærer 2: «Rektor spurte om hvordan det gikk med meg på tirsdag og dette skjedde på torsdag, og jeg svarte jo det går bra men... så går hun bare før jeg rekker å svare ferdig(...) Jeg har støtte fra kollegaer, men ikke noe støtte fra rektor. Hun glemmer seg bare»	Rektor glemmer seg
Bare stå i det å bli slått	Lærer 3: «Ledelsen sa at jeg måtte bare stå i det. Hva da stå i det? Jeg står jo i det hver dag av å bli slått og sparket av eleven, skal jeg bare fortsette med det?(...) Ledelsen sa setningen «stå i det» så ofte at det til slutt	Lærer 4: «jeg ble jo spurt om jeg trengte psykolog etter at jeg ble kneet i magen. Ikke noe mer egentlig. Måtte jo bare fortsette skoledagen og late som ingenting da»	Late som ingenting har skjedd

	<i>klikka for meg hver gang jeg hørte det»</i>		
Må bli klort før hjelp	Lærer 5: <i>«jeg måtte dra til ledelsen for å mase, men fikk fortsatt ikke hjelp. Jeg måtte bli klort i ansiktet, og få ny ledelse før jeg fikk ekstra ressurser»</i>		

3.8.4 Sammenfatning av datamaterialet

I analysens siste og fjerde fase skal resultatene fra datamaterialet vurderes om det er i tråd med det opprinnelige materialet som ble startet med før kodingen (Malterud, 2013, s. 108). I de tidligere fasene har teksten blitt tolket og analysert til løsrevne tekstbiter, i den fjerde fasen så jeg tilbake igjen på analyseringen som kunne besvare min problemstilling om lærerens erfaring og forebygging av vold på ulike måter. Jeg tenker at mine tre kategorier står i tråd med helheten til datamaterialet på en god måte.

3.9 Forskningsetikk

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forholdt meg til etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Før intervjuene skulle gjennomføres var det nødvendig å melde dette til personvernombudet, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Det ble sendt inn en foreløpig intervjuguide, beskrivelse av prosjektet og informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Deres godkjenning (se vedlegg 5) sikret at jeg kunne gjennomføre intervjuene med tanke på personvern og konfidensialitet.

Før intervjuene startet, fikk læreren et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 4) som beskrev oppgavens tema, deres rettigheter og anonymitet. Lærerne ble bedt om å skrive under for å delta i undersøkelsen. Jeg forsikret også informantene muntlig om at steder, navn og ting som kunne spores tilbake til dem, skulle bli anonymisert. Ifølge forvaltningsloven er forskeren under taushetsplikt dersom det kommer fram informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner (Johannessen et al., 2021, s. 50). Jeg forsikret informantene både før og etter intervjuet at all informasjon som kunne spores tilbake til skolen eller læreren ville bli

anonymisert ved å bruke fiktive navn. Jeg brukte privat enhet til å ta opptak av intervjuene, men passet på å skru av nettverket og overførte etter endt intervju over på en kryptert harddisk, deretter slettet jeg lydfilen fra mobiltelefonen. I arbeidet med transkribering valgte jeg å unnlate sensitiv informasjon slik som navn på kollegaer, rektorer og nærmiljø. Jeg informerte at all data ville bli slettet etter oppgavens sensur.

Ifølge Thagaard (2018, s. 61) kan det oppfattes som problematisk å forske på grupper som utfører ulike kritikkverdige handlinger, som for eksempel vold. På den ene siden kan slik forskning kunne rettferdiggjøre voldelig atferd, slik at det oppleves urettferdig og urimelig for voldsopfrene. På den andre siden kan en slik undersøkelse bidra til forståelse og videre bruke kunnskapen til forebygging av fysisk vold. I min oppgave har jeg derfor tatt en vurdering ved å se på lærere som har vært utsatt for vold av elever, slik at jeg kan få kunnskap til ulike arbeidsmetoder til forebygging av fysisk vold i skolen. Ved å fokusere på lærerens innsikt og forståelse kan det tenkes at det ikke bidrar til forsterking og rettferdiggjøring av kritikkverdige handlinger (Thagaard, 2018, s. 61).

3.9.1 Behandling av personopplysninger og samtykke

Et etisk dilemma som kan forekomme etter at informantene har fortalt om sine opplevelser, er tolkning og presentasjonen av forskeren. Informantene kan mulig kjenne seg igjen ved at det for eksempel gjenfortelles en hendelse og tolkningen kan være problematisk for informanten, og et etisk dilemma for forskeren. Det er derfor viktig å beskytte informantene i analysedelen og transkriberingen av data ved å skjule deres identitet (Thagaard, 2018, s. 148). Da jeg transkriberte, undersøkte og analyserte informantenes opplevelser og erfaringer, ble personene anonymisert med fiktive navn. Skildringer av nærområdet til skolen har jeg også valgt å ikke ta med, slik at det ikke leder tilbake til den enkelte skolen. NESH (2016) informerer at det er viktig å ta hensyn til konfidensialitet for hvordan datamaterialet lagres. Jeg valgte å overføre lydfilene av intervjuene på en kryptert harddisk. I henhold til vilkår oppgitt av NSD, vil datamaterialet bli slettet etter sensur på oppgaven.

Kravet til etikk i samfunnsforskning av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) viser at deltakerne skal få et informert skriv og deres frie samtykke til å delta i et intervju (se vedlegg 4). Informantene kan når som helst trekke seg fra deltakelse, uten å måtte oppgi grunn og uten negative konsekvenser (NESH,

2016). Informantene mine fikk hvert sitt samtykkeskjema, og jeg fremhevet at de når som helst kunne trekke seg og at de skulle bli anonymisert.

3.10 Kvalitet, gyldighet og pålitelighet

Det er viktig å se på kvaliteten, gyldigheten, og påliteligheten når man skal se på undersøkelsens troverdighet. Å se på kvaliteten kan gjøres på forskjellige måter, men her underbygges tidligere forskning med mine resultater. Dette kan føre til videre leting etter andre undersøkelser (Thagaard, 2018, s. 192). Gyldighet handler om å stille spørsmål til resultater og forskningsprosessen fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275-281). Mens påliteligheten ser på utførelsen av undersøkelsen og bearbeiding av datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 256).

3.10.1 Kvalitet

For å kunne se på kvaliteten i mitt forskningsprosjekt er det viktig å kunne se om mine resultater kan relateres til teori og tidligere studier på feltet (Dahlin, 1999). Undersøkelser av Skåland (2011, 2018) viser at det er mangel på støtte fra ledelsen og kollegaer etter voldshendelser. I likhet med Skålands undersøkelser, underbygger det mitt resultat om fraværende støtte fra ledelsen. Gyldigheten blir her styrket fordi ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2018, s. 191). Men med mangel av støtte fra kollegaer viser det til kontrasterende resultat i mitt materiale. Alle mine fem informanter uttrykte at de hadde gode kollegaer å støtte seg på etter voldshendelser. Ettersom resultatene ikke stemmer overens med tidligere forskning, kan dette bidra til å utvide forståelsen og videre leting etter andre studier som kan bidra til kvaliteten på oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). En rapport om vold og trussel mot ansatte i skolen støtter resultatet mitt. Undersøkelsen viser at 78,2% av lærerne hevder at de blir godt ivaretatt av kollegaer etter en voldshendelse (Wærø et al., 2019). Slik jeg ser det vil det muligens styrke kvaliteten på masteroppgaven min ved at jeg setter mine resultater opp mot annen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221).

3.10.2 Gyldighet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 275-281) handler gyldighet om å stille spørsmål til resultatene og hele forskningsprosessen. Postholm og Jacobsen (2018) deler inn gyldighet inn i indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet ser etter en sammenheng med det som undersøkes

og datamaterialet mitt. Ytre gyldighet ser på om funnene har overføringsverdi til andre situasjoner. Under går jeg mer detaljert inn i indre og ytre gyldighet.

Indre gyldighet handler om det blir brukt en metode som undersøker og kan gi svar på mitt forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 256). Jeg valgte som tidligere nevnt et semistrukturert forskningsintervju der spørsmålene allerede var utarbeidet før intervjuene, men var fleksibel på rekkefølgen og oppfølgingsspørsmålene. Under intervjuene med lærerne som hadde opplevd fysisk vold av elever valgte jeg for eksempel å stille spørsmål som «hva følte du da han tok tak i håret ditt?». For å bekrefte om jeg hadde forstått lærerne riktig, fulgte jeg opp med: «hvis jeg forstår deg rett så opplevde du at?». En slik framgangsmåte kalles for dialogisk validering som kan bidra til felles forståelse mellom meg som forsker og informantenes utsagn (Malterud, 2013, s. 191). Under arbeidet med å finne informanter og som tidligere nevnt under avsnittet om utvalg, kontaktet jeg flere skoler via mail, men fikk ingen informanter med denne framgangsmåten. Jeg valgte derfor en annen vinkling til utvalget, og det gjennom kjente som igjen tok kontakt med andre lærere på deres skole. Ingen av mine informanter kjente jeg fra før og dette var et strategisk valg, for jeg ville ikke at relasjonen skulle kunne påvirke svarene (Ryen, 2017). Jeg ønsket å se etter variabler som er relevant til min problemstilling. I forkant av intervjuene med lærerne passet jeg på at de bekreftet at de hadde vært utsatt for fysisk vold av elever, og at de hadde jobbet i mer enn tre år på skole. Dette var for å sikre deres erfaring og forebygging av fysisk vold, samt at svarene ikke ble syensing, men av egen opplevelse. Validiteten kan bli svekket med tanke på at jeg ikke kan etterprøve lærernes utsagn og arbeidsmetoder, og at lærerne muligens kan pynte på deres utsagn.

Ytre gyldighet handler om overførbarheten fra en situasjon kan overføres til andre settinger. I en kvalitativ studie hvor utvalget er blitt valgt for å kunne svare på min problemstilling, vil det kunne føre til en skjevhet fordi utvalget ikke kan generaliseres for en hel populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Settes det i lys med skoleforskning om overførbarhet er det ikke sikkert at en praksis som har fungert godt på en skole kan overføres til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Utvalget i undersøkelsen min bestod av kun fem kvinnelige informanter, hvilket gjør at resultatet muligens ikke kan overføres til alle lærere. Noe informasjon kan også gå tapt ettersom det ikke var noen menn i mitt utvalg. Det er dermed ikke mulig å si om det er overførbart til også å gjelde menn. Men til tross for et begrenset utvalg og ingen menn, viser det at kvinner er mer utsatt for vold enn menn. Grunnen til dette

kan være at det jobbes flere kvinner i de mest utsatte yrkene, slik som grunnskolelærere (Arbeidstilsynet, 2017). Trolig vil det være overføringsverdi fordi det gir informasjon om læreres erfaringer og forebygging av fysisk vold på skolen. Dette bekrefter Ryen (2017, s. 85) at et stort utvalg av informanter ikke nødvendigvis gir mer eller bedre data, men at det viktige er informasjonen som gis fra informanten. Med detaljerte beskrivelser av metoden og settingen som blir undersøkt, kan leseren selv vurdere om resultatene fra min undersøkelse kan overføres til andre situasjoner (Ryen, 2017, s. 180). Slik kan det muligens være en overføringsverdi til andre lærere som kan kjenne seg igjen i beskrivelsen når de leser denne forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

3.10.3 Pålitelighet

Pålitelighet knytter seg til hvordan selve undersøkelsen er blitt utført, hvilke data som blir brukt og hvordan data blir bearbeidet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Påliteligheten blir argumentert og styrket ved å gi en detaljert og inngående beskrivelse av selve arbeidsprosessen, rekruttering av lærerne, hvilke utfordringer som dukket opp, endringer som ble gjort, og framgangsmåten til dataanalysen. En annen forsker skal ved hjelp av en grundig beskrivelse av metoden som har blitt brukt, kunne reprodusere og mulig få tilsvarende likt resultat på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom oppgavens metodedel har jeg grundig forsøkt å beskrive valgene jeg har tatt, utvalgets utfordringer, og beskrivelse av transkribering, analysering og koding av datamaterialet. Dette ble gjort for å styrke påliteligheten i studien og at leseren skal kunne få et innblikk og forklaring på valgene som har blitt tatt og gjort. Påliteligheten kan også bli styrket ved at en annen forsker kritisk vurderer selve framgangsmåten som har blitt gjennomført i studien (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har i samarbeid med en medstudent lest hverandres metodekapittel og gitt konstruktive tilbakemeldinger, slik at vi begge kunne beskrive metoden klarere. Det som muligens kan ha svekket påliteligheten er at jeg alene har gjennomført intervjuene, kodet og analysert materialet. Hadde det derimot vært flere forskere i mitt prosjekt kan det bidra til diskusjoner og ulike tolkninger av utsagn slik at det kan løfte påliteligheten (Ryen, 2017, s. 188). Andre årsaker som kan redusere påliteligheten i denne masteroppgaven, og som tidligere har blitt nevnt, er undersøkelsens få informanter (Postholm, 2010).

Kapittel 4: Resultater

I følgende avsnitt vil jeg introdusere resultatene som er basert på intervjuene med Cecilie, Nasrin, Emma, Tove og Anki. Samlet sett har alle informantene vært utsatt for vold i skolen,

og alle har skrevet voldsmeldinger ved flere anledninger. Informantene uttrykte at tiden ikke strekker til å rapportere hver gang det forekommer vold. På bakgrunn av min analyse og tolkning av det empiriske materialet, vil jeg trekke fram fire sentrale områder som kan betraktes som oppgavens resultater:

1. Lærerens erfaring med oppfølging etter voldshendelser
2. Normalisering og bagatellisering av vold
3. Bortvisning og ekskludering av elever
4. Forebyggende tiltak mot fysisk vold: klassestørrelse, kursing, ekstra ressurser og lærer-elev-relasjon.

4.1 Resultat 1 – Lærerens erfaringer med oppfølging etter voldshendelser

Det første resultatet kan deles inn i to underpunkter. Det første refererer til lærerens erfaringer knyttet til oppfølgingen av ledelsen og kollegaer. Det andre introduseres først til lærerens erfarte voldshendelser, og deretter til lærerens oppfølging av elever etter erfart vold.

4.1.1 Lærerens erfaringer med ledelsen og kollegaer

Det første resultatet viser at de fem informantene uttrykte noe støtte til ingen støtte fra ledelsen etter voldshendelser. Nasrin og Cecilie følte seg ikke ivaretatt da de ble slått, og uttrykte at de ikke ble tatt seriøs av ledelsen fordi de var nyutdannet. Ettersom volden vedvarte, dro Nasrin sammen med kollegaene til ledelsen, og fikk med dette ekstra ressurser i klasserommet. Hun forteller at skolen nå er mer på lærernes side. Hun uttrykte seg slik: «Det er forskjell på det første året jeg tok imot slag, fordi det var måten jeg ble ivaretatt på. Nå blir jeg ivaretatt på en veldig fin måte, så det var ingen problem da». Nasrin beskriver at det var mindre god støtte og håndtering som nyutdannet, kontra nå, der hun opplevde at hun blir tatt vare på. Det første året som lærer, fortalte Cecilie at hun ble bitt og slått av en elev, og skrev flere voldsmeldinger i løpet av skoleåret. Voldsmeldingene ble ikke rapportert inn fordi ingen visste hvordan det skulle gjøres. Cecilie fortalte videre at avdelingslederen kom inn på teamrommet og spurte hvordan det gikk, og da brøt hun ut i gråt. Hun sa det slik:

Tårene bare kom da han (lederen) spurte hvordan det gikk med meg, og da han selv var i klassen der elevene oppførte seg som apekatter, skjønnte de selv at de måtte gjøre noe (...). Jeg ble tatt ut av klassen dagen etter, og brukt som assistent i forskjellige klasser. Vi snakket aldri mer om voldshendelsene. Det ble bare pussa vekk fra skulderen.

Cecilie fortalte at hun ble tatt ut av klassen etter at ledelsen selv var i klassen og forstod hvordan situasjonen var. Voldshendelsene ble ikke fulgt opp og hun fikk ikke oppfølging etter å ha vært utsatt for vold. Anki fortalte at hun ser lite til rektor og hevder at hun gjemmer seg på kontoret og styrer pengene. Hun traff rektoren i korridoren, der rektoren spurte om hvordan det gikk med henne i forbifarten, og at Anki ikke rakk å svare før rektoren gikk. Hun fortalte det slik:

Det her var sikkert 4 dager etter at jeg ble lugget. Jeg møter på henne(rektor) i gangen og hun sier hei, hvordan går det? Så sier jeg joda det går bra, men så går hun bare. Nei da hadde hun vel spurt da. Jeg føler ikke at jeg har noe støtte fra rektor, men fra alle andre.

Anki opplevde at det tok tid før rektoren spurte om voldshendelsen, og at det var ved en tilfeldighet at de møttes. Enkelte lærere opplevde flere ganger i uken å bli slått, og henvendte seg ofte til ledelsen, men fikk ikke hjelp før slagene ble mer alvorlige og ved utskiftning av ledelsen. Emma bristet et ribbein av å bli kneet i magen og ble samme dag spurt om hun ville til psykolog, men måtte fortsette skoledagen og late som ingenting hadde skjedd. Tove fortalte at hun måtte blir klort i ansiktet og utskifting av ledelse, før hun fikk ekstra ressurser. Hun fortalte:

Han klorte meg i ansiktet en gang og da tok avdelingslederen et valg og utviste han dagen etter, sånn at han hadde hjemmeskole. Jeg vet ikke om det var etter loven, men denne lederen gjorde i hvert fall noe, i forhold til den gamle lederen min. Da følte jeg litt mindre alene. (Tove)

Dersom lærerne erfarte lite støtte fra ledelsen etter voldshendelser, så framhevet samtlige lærere at de fikk god støtte og råd fra kollegaer. Lærerne fortalte blant annet at kollegaene på teamet kunne sende over sin assistent til klassen, kunne dele om alt som skjedde, spørre kollegaer om tiltak mot vold, usikre på om de ville fortsette som lærer, men fortsatte på grunn av kollegaene. Emma lettet sine følelser til kollegaer da hun ble utsatt for vold og sa det slik: «jeg har veldig flinke kolleger som også har blitt slått og sparket i sitt liv, så det hjelper å ha gode kollegaer». Informanten trekker fram viktigheten av gode støttespillere slik som kollegaer etter voldshendelser. For Tove har sosiallærer vært hennes støtte når voldshendelsene har stått på som verst. Tove uttrykte seg slik: «hun (sosiallærer) har vært flink til å høre, og hun har på en måte snakket og vært på vår side i ledermøter». Informanten erfarer at sosiallæreren viser forståelse og støtte i møte med ledelsen.

4.1.2 Lærerens erfaringer av elever som utøver vold

I dette avsnittet introduseres først tre av lærernes erfarte voldshendelser. Videre beskrives lærernes oppfølging av elevene etter voldshendelser, der samtalen blir tatt i bruk.

4.1.2.2 Lærerens erfarte voldshendelser

I dette avsnittet vil jeg trekke fram noen av informantenes beskrivelser og erfaringer med den erfarte volden. Anki er den eneste av lærerne som har opplevd voldshendelse én gang, mens de andre informantene har daglige/ukentlige hendelser med vold. Anki ble lugget i håret fordi hun prøvde å stoppe en elev som løp etter noen andre elever med et lærbelte. Hun forteller videre om hendelsen:

Jeg ba han først ta på seg beltet, det ville han ikke. Nei da må jeg få beltet hvis du ikke tar det på deg. Da tok jeg tak i beltet og da begynte han å lugge. Han tok skikkelig tak og dro sånn at jeg ikke kom meg løs. Da jeg slapp beltet, slapp han meg. Han hadde masse hår i hendene. (...) Han har jo lært dette fra et sted. (Anki)

Anki fortalte at den fysiske volden kan ha en sammenheng med erfart vold og vold mot henne. Tove og Emma har erfart fysiske hendelser der elevene med utagerende atferd bruker fysisk vold mot dem. De fortalte om episoder der de tok valget med å ta klassen bort fra hendelser med enkeltelever. Tove og Emma forteller:

Jeg sa at han ikke fikk lov til å ta med seg jernstanga. Han motsatte seg, så jeg tok den fra han, og da slo han meg. Så kom assistenten og hjalp til, men da sparket eleven assistenten. Jeg ba spesialpedagogen om å gå med resten av klassen, for jeg måtte håndtere dette. Jeg ringte avdelingslederen for å få han til å hente eleven. Eleven utagerte på han. Han sparket, han slo, han ville ikke være med han(lederen). (Tove)

Den ene gangen var det umulig å få eleven ut av klassen, så det endte med at jeg tok med resten av klassen til et annet rom. Eleven har da tydeligvis hatt sitt verste utbrudd i klasserommet og slått assistenten. Etter en stund kommer eleven inn der vi er, er rolig og setter seg ned. Tydeligvis har rektor og eleven lekt katt og mus, da rektor kommer inn og drar eleven ut av klasserommet. (Emma)

Slik det uttrykkes prøvde hver av informantene å skjerme klassen og eleven ved å ta eleven med utagerende atferd bort fra egen klasse.

4.1.2.3 Lærerens oppfølging av elever etter voldshendelser

I dette påfølgende avsnittet presenteres lærerens beskrivelser av deres arbeid med oppfølging av elever etter voldshendelser. To av lærerne fortalte at konsekvensene av voldshandlingene førte til at elevene deres ble ekskludert fra resten av klassen i noen uker. Dette vil jeg gå mer inn på under resultat 3, bortvisning og ekskludering. Enkelte lærere tok i bruk samtaler etter voldshendelser i håp om å gjøre elevene bevisst på at deres voldsepisoder var feil. Cecilie berettet om en episode der hun prøvde å prate med en elev som var sint, men eleven blokkerte alt som ble sagt, og som resulterte i at eleven beit henne. Hun valgte å utsette samtalen til slutten av dagen. Hun fortsetter:

Jeg lot han gå inn igjen, for det var umulig å snakke med han. Jeg tok praten med han igjen i siste time. (..) Jeg prøvde egentlig å bevisstgjøre han på situasjonen. Jeg fortalte at det kommer til å gå bra og at det er helt naturlig å bli så sint. Jeg lot han føre samtalen og fikk fortelle hva som fikk han til å gjøre det på en måte. (Cecilie)

Cecilie tok en samtale etter at eleven hadde roet seg ned og sammen pratet de om hva som kunne ha forårsaket voldshendelsen. Emma fortalte om en elev med alvorlige atferdsvansker som var relativt ny i klassen, hvor han kranglet med noen medelever. Emma prøvde å stoppe kranglingen, men det resulterte med at hun ble sparket og slått. Hun fortalte at eleven måtte roe seg ned før hun skulle ta praten med han, og valgte å ta samtalen dagen etter. Hun fortalte hendelsen slik:

Han måtte bare roe seg ned og da virket det som om han ikke var sur på meg lenger. Han viste anger og var skikkelig lei seg. (...) Vi snakket om at han måtte bruke andre måter å kontrollere aggresjonen hans. Men så skjønner jeg at han utagerte fordi han prøvde å gå fra situasjonen og jeg måtte løpe og holde han fast, sånn at han ikke ble borte i skogen. (Emma)

Emma valgte å bruke samtale for å snakke om voldshendelsen som hun erfarte fra turen i skogen. Hun hadde en forståelse for elevens utagering, men brukte fysisk makt for at eleven ikke skulle bli borte fra resten av klassen.

4.2 Resultat 2 – Normalisering og bagatellisering av voldshendelser

Det andre resultatet refererer til lærerens erfaringer der den fysiske volden ble normalisert og bagatellisert. For Cecilie, Nasrin, Emma og Tove ble den fysiske volden en del av deres

arbeidsdag. De hadde omtrentlig daglige hendelser med fysisk vold. Cecilie har skrevet flere voldsmeldinger på ark, men siden ingen visste hvor den skulle leveres, ble de lagt i skuffen.

Jeg har skrevet 4 voldsmeldinger på én uke og det gadd jeg ikke å fortsette med, for man kom ingen vei med det å legge den i skuffen. (..) Også tror jeg problemet er at det skjer daglig at det blir så vanlig til slutt. (Cecilie)

Cecilie fortalte at det å skrive voldsrapport ikke var nyttig, og at det å bli slått var en del av hverdagen. Tove hevder selv at det er viktig å skrive voldsmeldinger fordi det er med å danne hele bildet, men at HR-registreringen er tidskrevende og at det er mye som skjer i løpet av en dag. Hun beskrev det slik:

Det er veldig tidskrevende, også må du logge deg inn hit og dit. Det er ikke bare å si nå skjedde dette og hva som skjedde. Du må liksom inn på så mange steder. Og når man er ferdig med undervisningen så er man liksom helt ferdig, må komme seg litt, også skjer det plutselig et eller annet, også blir det ikke gjort. (Tove)

Tove forteller at systemet for å melde inn voldshendelser er en omfattende prosess, og at den hektiske skolehverdagen kan føre til uteblivelse av registreringer av vold. Nasrin forteller videre en episode der samboeren spurte om dagen hennes og hun uttrykte seg slik:

«jeg sa at det var en bra dag, fordi jeg bare hadde blitt sparket to ganger og fått ett slag. Det er jo første klasse hvor vondt kan det gjøre, men det er jo litt sånn at man står i det hver dag». (Nasrin)

Det forstås som at antallet slag og spark var vesentlig mindre enn det hun hadde opplevd tidligere. Videre fortalte Emma en annen episode med samme elev som kneet henne i magen, at hun ble slått på armen fordi eleven ikke ville rydde opp etter seg. Emma beskriver hendelsen slik: «Så var ikke slaget så hardt heller i forhold til da jeg ble kneet i magen. Det føltes mer uskyldig ut, og han kom og sa unnskyld etterpå». Voldsepisoden opplevdes mer uskyldig for Emma. Anki forteller at man ikke alltid kan gjøre alt riktig og at en må velge sine kamper. Hun uttrykte at hun lot mindre alvorlige voldshendelser gå for eleven som lugget henne, og sa selv at hun ikke hadde gjort det for alle.

4.3 Resultat 3 – Bortvisning og ekskludering

Tredje resultatet i datamaterialet viser at ved alvorlige voldshendelser har elevene blitt utvist fra skolen. Ankis, Emmas og Toves elever ble sendt hjem etter den fysiske volden mot dem. Etter voldshendelsene med Emma og Tove ble det bestemt av skoleledelsen at deres elever skulle ha ene-undervisning i et annet bygg/klasserom på skolen. Elevene fikk ikke lov til å være i det opprinnelige klasserommet med de andre medelevene. For eleven til Emma varte dette i to uker og fortalte at det var feil håndtering av ledelsen, fordi hun følte at eleven bar nag til henne. Emma fortalte videre at hun var innom det alternative klasserommet to dager i uken for å sjekke at han hadde det greit. Eleven til Tove hadde ene-undervisning i tre uker og fortalte at det var mer ro i klassen av å ha han ute. «Det var enklere å ha undervisning med resten av klassen, for de har også krav på å lære». Ved at eleven til Tove har undervisning alene har bidratt til læring for de resterende i klassen.

Informantene fortalte at elevene med aggressiv atferd ble tatt ut fra klasserommet når eleven ikke fungerte sammen med de andre. Nasrin fortalte at eleven som pleier å bruke fysisk vold blir tatt ut i løpet av dagen for å ha fysisk aktivitet for å unngå forstyrrelser. Hun fortalte: «Vi tok han med ut for å slite han ut, for da ble han roligere i klasserommet». Ved å ta eleven med ut for å bruke kroppen, førte til mindre forstyrrelser. Når Tove merker at det blir for mye for eleven med aggressiv atferd å være i klassen, blir han som oftest tatt ut når han forstyrrer undervisningen.

Når han er for voldsom, må vi fysisk ta han med ut. Han motsetter seg å gå ut av klasserommet. De gangene vi får det til er det kanskje hvis han får med seg en eller to fra klassen. Jeg tenker vel at det er en tanke at han føler seg ekskludert. Tenker at når han ikke får det til, så blir han sendt ut. (Tove)

For eleven til Tove er det enklere å få han ut av klasserommet når han får med seg medelever. Hvis Emma ikke klarte å få eleven som utagerer ut av klasserommet, måtte hun ringe ledelsen eller bruke lokkemidler for å prøve å få han ut. Emma fortalte: «Jeg lokket han noen ganger med kakao sånn at vi skulle gå ut for å prate eller gjøre andre ting».

4.4 Resultat 4 – Forebygging av vold i skolen

I de foregående resultatene har jeg beskrevet og introdusert lærernes voldserfaringer knyttet til ledelsen, elever med utagerende atferd og håndtering av voldshendelser. Under det fjerde resultatet, rettes søkelyset mot lærernes erfaringer med forebyggende tiltak av elever som

utøver fysisk vold. Informantene løftet fram klassestørrelse, ekstra ressurser, kursing, lærer-elev-relasjon og å se signalene før utagering som forebyggende tiltak mot vold.

4.4.1 Klassestørrelse

Informantene mine har til vanlig en klassestørrelse på 25 til 30 elever. Under koronapandemien ble skolen delt inn i nivåer av smitteverntiltak med trafikklysmodellen. Ved grønt nivå har skolen en tilnærmet vanlig organisering av hverdagen. På gult nivå skal klassen unngå fysisk kontakt med andre, men kan samarbeide med en annen kohort. Ved rødt nivå blir klassen delt inn i mindre grupper og klassene skal ha egne områder når det er friminutt (Helsedirektoratet, 2020). Da smittetrenden i Norge var høy, måtte skolene dele klassen i to. Fire av mine fem informanter mente at det var bedre oppfølging, mer ro, mindre fysisk vold og mindre tilsnakk i reduserte klasser. Lærernes beskrivelse kan sammenfattes i følgende sitat av Nasrin:

Jeg kunne jo hjelpe hele gjengen, det var så deilig det. Det var aldri noe konflikt, aldri noe vold, arbeidsro, det var knuskstille og alle elevene fikk hjelp. Det blir ikke så mye fokus på å dempe og tilsnakk, for det blir automatisk rolig. Jeg tror skikkelig på mindre klasser. (Nasrin)

Sitatet over beskriver positive utfall ved å ha mindre klasser på rødt nivå under koronapandemien. Tove derimot, opplyste ved å dele klassen i to under korona ikke bidro til mindre vold, men derimot til mer vold. Hun uttrykte seg slik:

Jeg tror at volden ble verre fordi det var en uoversiktlig situasjon med skoledagen, og at man gikk fra gult til rødt nivå, fra rødt til gult. Det var vanskelig å følge opp tiltak for å hjelpe han på grunn av kohort-arbeid og mange lærere innom. (Tove)

Tove uttrykker at den uoversiktlige skolehverdagen under koronapandemien skapte utrygge rammer for eleven, noe hun selv tror opptrappet volden.

4.4.2 Kursing

I dette avsnittet presenteres lærernes mangler av voldshåndtering i skolehverdagen. Lærerne fortalte at de har lite kompetanse når voldshendelser inntreffer. Enkelte lærere savnet kursing eller veiledning til å håndtere vold i skolen. Fire av mine fem informanter uttrykte seg slik:

Vi har egentlig ikke fått noe særlig opplæring. Vi blir ikke bevisstgjort på hvordan vi skal håndtere slike saker. Kanskje et kurs eller et seminar hadde gjort det lettere. Kanskje bruke fellestiden til å gå gjennom slike saker. (Cecilie)

Mer kursing! Både til foreldre, lærere og ledelsen sånn at alle kan være med å lære hva vi kan gjøre. (Anki)

Da jeg var nyutdannet, visste jeg ikke hvordan jeg skulle forsvare meg selv med de verste hendelsene, så jeg ble slått hver dag da. (...) Lærte ingenting om dette på høyskolen og fikk ikke kurs før jeg krevde det. (Nasrin)

Jeg aner ikke hvordan jeg skal håndtere en elev som kaster pult og ting på deg. Altså jeg skjønner at man skal skrive voldsmelding, men er det noe mer? Hva skal man gjøre når man blir utsatt for vold? (Emma)

Informantene meddelte at det var mangel i kunnskapshåndtering av vold i skolen. Læreren Tove fikk samme spørsmål om hun hadde fått noe hjelp eller kursing gjennom arbeidsplassen. Hun fortalte at Brusetskollen (som har utfordrende atferd som sitt spesialområde) har vært innom klassen for å observere og gi råd til hva som kan gjøres, og det har fungert litt. Hun forteller videre: «jeg vet ikke hvilken hjelp det skal gi meg å være god i selvforsvar». Tove ser liten nytte av selvforsvarskurs. Anki og Nasrin mente derimot at selvforsvarskurs og håndtering av elever som utøver fysisk vold var svært nyttig, men at de savnet at det ble vedlikeholdt og snakket mer om det på skolen. Lærernes savn oppsummeres i følgende sitat av Anki: «det var et kurs som gikk over to timer. Lærte hvordan vi skulle roe og holde dem, men ingenting om lugging som jeg ble utsatt for. Egentlig burde vi hatt repetisjon én gang i året minst». Lærerne så seg behovet for årlige kurs i voldshåndtering.

4.4.3 Ekstra ressurser

For å forebygge vold i skolen fortalte alle informantene at de savnet ressurser i form av flere voksne personer i klasserommet. Emma fortalte at hun elsket da skolen var på rødt nivå for da fikk hun faste voksenpersoner i klasserommet. Hun hadde en miljøterapeut og en faglærer, og mente selv at det var mindre utageringer. Emma fortalte videre: «Det var stor forskjell på assistenter og faglærte pedagoger under koronapandemien, fordi de har mer kompetanse og erfaringer med elever». Høy voksentetthet og lærere med kompetanse blir trukket fram som forebyggende mot utageringer. Etter voldsepisoden med Anki fikk hun en fast assistent i

klasserommet, og uttrykte slik: «Det er synd at dette må skje før det blir satt inn ekstra ressurs, når han har lang historie med vold». Anki fikk hjelp i form av en voksenperson i klasserommet etter den opplevde voldshendelsen, og uttrykte at hjelpen burde ha kommet før. Nasrin tror at en ekstra lærer i klasserommet kan være med å dempe uønsket atferd. Hun beskrev det slik:

Jeg har trua på en lærer til. Jeg tror kampen å bli sett fra barnehage med mange voksne personer til skole med bare meg, kan være vanskelig. (...) da har jeg tid til å løse konfliktene, jobbe med det og forebygge konflikter ikke sant. Det kan man gjøre når man er to, er vanskeligere når en er alene.
(Nasrin)

Nasrin trakk fram at overgangen fra barnehage til skole, der barna er vant til flere voksne personer, kan ha en betydning for vanskelig atferd. Ved å ha ekstra ressurs i klasserommet vil ifølge Nasrin kunne få mer tid til forebygging av konflikter. For Tove derimot, var det ikke nok med «bare» en voksenperson, men at det var viktig med riktig person til eleven som er aggressiv. Hun uttrykte seg slik:

Flere voksne løser nødvendigvis ikke utageringen, og at den utløsende årsaken kan være hvis det blir for mange voksne i klasserommet. Jeg tror grunnen kan være at det er vanskelig å finne en som kan fungere. Ikke hvem som helst kan komme inn å bli kjent med et barn som sliter så mye som han gjør.
(Tove)

For Tove var det viktig å ha en ekstra voksenperson med god relasjon til eleven som utagerer, og at flere voksne i klasserommet ikke var løsningen.

4.4.4 Lærer-elev-relasjon

Resultatene fra studien viste at enkelte av lærerne brukte elevenes interesser for å bygge relasjoner de imellom. Nasrin, Emma og Tove fortalte at de tok elevene med aggressiv atferd ut av timen og brukte deres nedslag av timer eller friminuttet til å gjøre andre ting enn skolefaglige aktiviteter.

Eleven var opptatt av å trene, fordi far var aktiv med trening. Eleven var unik, han kunne ta 15 hang-ups på lekeklassen. Han lærte meg ulike treningsmetoder. (Nasrin)

Vi brukte mye av nedslaget mitt for å spille fotball med han. Jeg er veldig dårlig i fotball, så han trente meg opp hele året i fjor. På slutten av året da jeg skårte et sinnsykt mål, og du så på han at han var stolt!

For det var selvfølgelig hans fortjeneste. (Emma)

Han trenger at noen liker, hjelper, støtter og ser han. Jeg tenker at han trenger å ha en god relasjon til voksne. Jeg vet ikke om det er direkte voldsforebyggende, men vi har pleid å spille bordtennis og som han faktisk er veldig god i. (Tove)

Informantene brukte fysiske aktiviteter i relasjonsbyggingen med de elevene som er utagerende. Etter voldsepisoden lot Anki eleven få hjelpe henne med utstyr før hver kunst-og-håndverkstime. «Det er vanskelig å opparbeide gode relasjoner når jeg er faglærer. Jeg har han to timer i uken, og med den lille ekstra tiden med han alene kan være med å bedre relasjonen». Cecilie som også er faglærer og var nyutdannet det første året hun ble utsatt for fysisk vold, fortalte at det var vanskelig å bygge relasjon ved å være i klassen to dager i uken. Hun fortalte i følgende sitat:

Jeg var jo kun lærer i den klassen to dager i uka. Så det var ikke noe fast, og det var ikke stabilt. Den klassen har jo hatt flest lærerskifter på hele skolen, har veldig usikker relasjon til hverandre og et dårlig klassemiljø. (Cecilie)

Cecilie fortalte at klassen hadde flere lærerskifter og hadde dårlige erfaringer med lærere som bare dro. Cecilie fortalte videre at hun ble utsatt for vold fordi hun ikke klarte å bygge relasjon med klassen.

4.4.5 Å se signalene før utageringen

I følgende avsnitt presenteres informantenes erfaringer med å forebygge voldshendelser. Lærerne uttrykte når elevene utagerer, tar de valget med å skjerme eleven/klassen ved å ta den utagerende eleven ut av klassen. Både Cecilie og Nasrin opplyste at i tillegg til å kjenne eleven, var det viktig å se signalene før utageringene kommer. Cecilie fortalte om en hendelse der noen elever i klassen terget eleven som har utageringsvansker, og som kommer til uttrykk i sitatet under av å være i forkant:

Det som skjedde, var at eleven hadde slengt med leppa til annen gutt. Det var egentlig litt trøblete med han og flere av guttene i klassen den dagen. De andre guttene synes jo det var gøy å erte, fordi han kan bli ekstremt sint. Jeg så jo at det kom til å eksplodere, så jeg tok med han ut sånn at han kunne gjøre skolearbeid ute. (Cecilie)

Cecilie ser eleven før utageringer kommer til syne og tar eleven ut av klasserommet for å forebygge vold. Nasrin fortalte ved å ta eleven ut av klasserommet var for å skjerme resten av klassen. Hun fortalte det slik: «Grunnen til at vi tok han med ut, er for at klassekameratene ikke skal se hva han var i stand til å gjøre, og vi måtte gjøre det for å skjerme de andre elevene». Nasrin gir uttrykk ved å være føre-var er til beskyttelse for både eleven og klassen. Både Cecilie og Nasrin prøver å få eleven ut av klasserommet før utageringene kommer. Anki fortalte at man kunne se det på eleven når han hadde behov for pause. I følgende sitat fortalte hun: «det handler om å se signalene før utageringen. Man kan se når han trenger en pause fra undervisningen». For Anki så leser hun signalene eleven viser, og deretter handler ut ifra det.

Kapittel 5: Drøfting

Resultatene som presenteres under, søker om å besvare min problemstilling og er som følger: *«Hvilke erfaringer har lærere med å bli utsatt for fysisk vold, og hvordan påvirker disse erfaringene deres med å iverksette forebyggende tiltak i barneskolen?»*

Formålet med studien er å undersøke lærerens erfaringer med å bli utsatt for vold av elever i skolen, og deres forebygging av vold. I kapittelet drøftes de fire resultatene i lys av teori og tidligere forskning. De fire innholdskategoriene som vokste fram i arbeidet med analyseprosessen er:

- Skolens oppfølging av lærere etter voldshendelser,
- Når den fysiske volden blir normalisert og bagatellisert,
- Bortvisning og ekskludering av elever med aggressiv atferd, hjelper det?
- Forebyggende tiltak mot fysisk vold i skolen.

5.1 Skolens oppfølging av lærere etter voldshendelser

I dette delkapitlet vil det først bli drøftet om lærerens erfaringer med oppfølging av skoleledelsen og hvilke konsekvenser dette kan gi etter voldshendelser. Deretter diskuteres kollegaenes betydning av støtte etter den opplevde volden.

Dersom lærere opplever fysisk vold fra elever, er det ledelsen som skal ivareta og følge opp. Slike hendelser kan være risikofaktorer som skaper arbeidsmiljøutfordringer for lærere

(Arbeidstilsynet, 2017). I arbeidsmiljølovens forskrift om utførelse av arbeid viser til §23A-4 at arbeidstakere skal bidra med å gjennomføre rutiner for å forebygge og håndtere voldshendelser (Forskrift om utførelse av arbeid, 2017). Informantene fortalte at etter å ha vært utsatt for vold var det lite støtte fra sine nærmeste ledere. Lærerne uttrykte at lederen gjemte seg, måtte late som ingenting etter voldshendelse, hendelsen ble pussa bort, måtte stå i det å bli slått, måtte mase og bli klort før hjelpen kom. I henhold til §23A-5 skal den ansatte bli tatt vare på og fulgt opp etter en volds- eller trusselhendelse (Forskrift om utførelse av arbeid, 2017). Anerkjennelse i rettslige sfæren er ifølge Honneth (2007, s. 118) nødvendig for hvert eneste menneske. Læreren har visse rettigheter slik som jeg viser til §23A-5, og ettersom lærerne ikke føler at de blir fulgt opp, vil det ifølge Honneth (2007, s. 118) være en krenkelse på individnivået i den rettslige sfæren. Dette er for at lærerne opplever ignorering og ekskludering fra rettigheter de har krav på (Skoglund & Åmot, 2018). Cecilie fortalte det slik: «På denne skolen blir det ikke frontet noe særlig, selv om det er mye vold i friminuttet og i klasserommet. (...) Vi burde fått mer hjelp av lederen til å håndtere slike ting». Det kan tenkes at de savner en mer anerkjennende leder som er mer synlig for dem. Det å gjemme seg handler om å ikke være til stede når personalsaker dukker opp, og den usynlige lederen er borte når ansatte har behov for hjelp (Spurkeland, 2012, s. 165). Slik jeg forstår det, blir ikke voldshendelser fulgt opp av sine ledere, lærerne er misfornøyde, opplever lite støtte, savner å bli tatt på alvor og bli sett av sine ledere. Alle mennesker har et eksistensiell behov å bli anerkjent av andre, og det innebærer i en skolesammenheng at ledelsen bør vise forståelse, bekreftelse og verdsette læreren (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Det kan se ut til at ledelsen ikke viser eller gir anerkjennelse, noe som vil bidra negativt for lærerens selvutvikling (L. Møller, 2012).

Selv om to av mine informanter har fått opplæring av å håndtere fysisk vold, ga de uttrykk for mangelfull oppfølging etter voldsepisodene. Ifølge Øien og Lillevik (2020) skal også lærere som har fått kurs i å håndtere vold følges opp, fordi følelsesmessige reaksjonene etter voldshendelser kan gi både fysiske og psykiske belastninger. Forskning viser at mangel på støtte fra skoleledelsen etter skolevold kan føre til at lærerne får negative følelser (McMahon et al., 2017), og at de bestemmer seg for å forlate læreryrket (Boyd et al., 2011).

Voldshendelsen med Anki der en elev lugget henne, har ført til usikkerheten om å fortsette å jobbe på skolen. Skålands (2016a) undersøkelse viser at ved opplevd vold vil det kunne føre til at lærerne søker seg til andre skoler, permitterer eller yrkesbytte. Han hevder at læreres arbeidsmiljø må bli tatt på alvor og at lederutdanningen bør rette fokuset mot håndtering og

forebygging av vold i skolen. Mentaliseringsevne kan være nyttig for skoleledelsen, slik at det kan bidra til å forstå lærerens perspektiv og følelser (Killén, 2015). Når lederen forstår lærerens ønsker, følelser, tanker og handlinger vil det kunne hjelpe å forstå lærernes behov (Brandtzæg et al., 2016). Som i dette tilfellet, vil mentaliseringsevnen mulig bidra for deres ledelse til å forstå lærerne etter å ha vært utsatt for vold, slik at hjelpen kommer raskere. Etter flere års erfaring med vold for Nasrin, opplever hun nå at voldshendelsene blir mer tatt på alvor, og som et resultat av dette, føler hun seg mer ivaretatt. Ifølge Møller (2012, s. 17) er det av stor betydning for anerkjennelsen for hvordan lærerne blir møtt av ledelsen. Ettersom ledelsen anerkjenner Nasrin, og erkjenner hennes kvaliteter, evner og bidrag, vil det ifølge Honneth (2003, s. 18) ha betydning for hennes utvikling i samfunnet, og som ses igjen i den solidariske sfæren.

En finsk undersøkelse viser at en anerkjennende og støttende ledelse vil kunne hjelpe lærernes selvtillit til å håndtere hendelser som vold, som igjen vil være bidragsyter til å redusere sykefravær fra jobb (Ervasti et al., 2012). Det samme hevder Spurkeland (2012) at ledere kan være med å redusere sykefraværet betraktelig ved å være bevisst på egen atferd. Det viser seg at ledere som viser deres nærvær med å være anerkjennende vil kunne styrke relasjoner mellom medarbeidere og ledelsen. Lærerne erfarte derimot det motsatte, manglende anerkjennende ledelse. Tove fortalte at hun brukte tre uker av sommerferien for å komme seg igjen etter at skoleåret var ferdig, og at hun var nærme på å få sykemelding. Anki er nå delvis sykemeldt og er usikker om hun vil fortsette å jobbe som lærer på skolen. En norsk undersøkelse viser at konsekvensene med å bli utsatt for fysisk vold er blant annet sykefravær og jobbytte (Wærø et al., 2019). Det kan tenkes at ved å ha en støttende ledelse vil kunne bidra med at hverdagen blir lettere for lærere, samtidig som at sykefraværet reduseres. Slik det forstås viser det til at mine informanter uttrykte lite oppfølging og støtte etter voldshendelser, noe som kan føre til at lærerne føler seg alene. Ved å oppleve lite støtte, vil det kunne føre til dårligere trivsel (De Cordova et al., 2019). Det kan også se ut som om det er mangel av de anerkjennende ingrediensene slik som å lytte, forståelse, akseptere/tolerere og bekræftelse fra lederens side. Dette vil igjen kunne være problematisk for relasjonsbygging og lærernes selvutvikling (L. Møller, 2012). Det å kunne aktivt lytte på lærernes opplevelser, evne til at lærerne føler at lederen viser med ord og kroppsspråk at de forstår, ha sympati for lærerens voldsopplevelser, evne til å stille oppfølgingsspørsmål om situasjonen og aktivt hjelpe lærere med å øke deres kompetanse som omhandler vold, er viktige ferdigheter å ha

som leder i skolen (Bergkastet et al., 2015). Dette kan i tillegg fjerne lærerens avmaktsfølelse, ved at de kjenner på trygghet og anerkjennelse fra ledelsen (Øien & Lillevik, 2020).

Ifølge Skåland (2018) føler lærerne på ensomhet og opplever lite støtte fra kollegaer. I motsetning til Skålands undersøkelser, viser resultatene mine at det er kollegaene som har bidratt til mest støtte etter voldshendelser. Wærø med kollegaer (2019) hevder at god ivaretagelse av kollegaer etter hendelser med vold er viktig for å kunne jobbe sammen for å forebygge vold. Det å utvikle et fellesskap der vanskelige hendelser diskuteres og deles, viser at det bidrar til høyere trivsel i jobbhverdagen, samt høyere arbeidsprestasjon (De Cordova et al., 2019). Det å søke støtte og snakke om følelsene sine med teamet eller ledelsen vil kunne bidra til mindre utbrenthet, og i beste fall føre til at man bruker den følelsen til å bli motivert til å ta valg og handlinger (Normann-Eide, 2020). Trolig var det vanskeligere for Nasrin som nyutdannet med å bli utsatt for vold, fordi det tolkes som at hun da følte på ensomhet, i forhold til kunnskapen og støtten hun får fra ledelsen i dag. Det kan se ut til høyere trivsel på jobb med en anerkjennende ledelse som viser at de støtter og hører på sine ansatte etter voldshendelser. Ved at Nasrin gikk sammen med kollegaene og uttrykte bekymring og sa hva hun følte, gjorde at det startet en videre prosess slik at hun fikk hjelp i klasserommet. Hun brukte følelsene til å handle slik at det bidro positivt for henne i hverdagen (Fallmyr, 2017). Det er ikke alltid ledere på skoler har tid til å ta alle problemer på en skole, særlig på større skoler. Det ledelsen kan legge opp til er å lage en rutine der lærerne fører logg over vanskelige situasjoner. Læreren kan sammen med andre kollegaer dele situasjoner der de kan diskutere og reflektere, og slik vil det kunne skape en mer åpenhet og samtidig styrke hverandre (Slåttøy, 2002, s. 208). Nasrin skrev logg for seg selv etter opplevde hendelser, og var glad for at hun gjorde det for da kunne hun snakke med kollegaene og diskutere den opplevde volden.

5.2 Når den fysiske volden blir normalisert og bagatellisert

Konsekvensene for lærerne varierer der Anki opplevde fysiske plager som bidro til sykefravær og Tove som vurderte å sykemelde seg. De andre lærerne fortalte at de hadde lite konsekvenser etter voldsepisodene. Arbeidstakere som ofte blir utsatt for vold kan derimot føre til at de etter hvert «blir vant til det» og at det anses som naturlige hendelser i hverdagen, samt at det tas for gitt (Berger & Luckmann, 1967). Slik jeg tolker situasjonen til Nasrin der hun selv mener var en bra dag, da hun kun hadde blitt sparket to ganger og slått én gang i

løpet av dagen, er at den fysiske volden har blitt normalisert for henne. Samtidig tolkes det at hun bagatelliserer virkningen av slaget fordi det var et barn fra første klasse. Ifølge Isdal (2018) vil normalisering og bagatellisering av voldshendelser føre til at volden vedvarer eller i verste fall eskalerer slik at det blir vanskelig å forebygge disse hendelsene. Dette er fordi den fysiske volden ikke fører til at voldsofferet (læreren) får noe reaksjon, som i tilfeller kan bidra til å få hjelp. Sitatet som trekkes fram av Emma er: «det følte mer uskyldig ut». Det kan tolkes at slaget på armen ikke var fullt så alvorlig fordi eleven tidligere har vært mer hardhendt mot henne. Det kan tenkes at mindre skadelige hendelser blir sammenliknet mot det Emma tidligere har opplevd, og at det anses som ikke fullt så alvorlig. Det samme kan ses igjen hos Anki at høy intensitet på voldshendelser blir tatt mer på alvor, og at enkelte hendelser som var i mildere form ble oversett. Informantenes beskrivelser viser til bruken av forklaringsstrategier, som fører til at lærerne forskyver ansvaret vekk fra elevene som utøvde vold (Isdal, 2018, s. 211). Dette vil ifølge Isdal (2018) være en form for bagatellisering av både handling og virkning, som bidrar til at volden blir avproblematisert, og gjør at voldshandlingene fortsetter.

Cecilie så ingen nytte i å skrive voldsrapporter fordi de kun ble sett på og lagt tilbake igjen i skuffen. Alle skoler skal ha en beredskapsplan for hendelser slik som vold, der det viser til forebygging og rutiner for håndtering av krisesituasjoner (Ogden, 2002). Enkelte av mine informanter visste ikke hvor de kunne finne beredskapsplan, og slik det anses, er det ikke god nok prosedyre i skolen når voldshendelser forekommer. Skåland (2018) hevder at voldshendelser blir bagatellisert og at det er lite støtte fra ledelsen når læreren opplever fysisk vold. Det kan tenkes at Cecilie føler at det ikke gir mening når ingenting skjer etter en voldshendelse, og at det ikke hjelper å skrive en voldsrapport fordi voldshendelsene ikke betraktes som alvorlig nok. Ifølge Isdal (2003b) vil det å melde ifra om vold være med å gi skolen og lærerne bedre oversikt over voldssituasjoner, og i tillegg vise om tiltakene hjelper. På den ene siden viser forskning at det er tabu for ansatte å melde ifra om vold som foregår på arbeidsplassen, noe som fører til underrapportering, som igjen skaper normalisering og bagatellisering av fenomenet vold (Berkowitz, 2020). Ledelsen kan forhindre bagatellisering av vold på arbeidsplassen ved å belyse og håndtere problemet, slik at det motvirker underrapportering av voldshendelser. Slik jeg forstår mine informanter, er det mangel på kunnskap og tiltak, både før og etter den fysiske volden. Enkelte lærere uttrykte at det tok mye tid av å skrive ned voldsmeldinger, andre mente at det var viktig å rapportere hendelser fordi det ble en del av voldsstatistikken, mens sisteparten av lærerne hevdet at det ikke ga noe

utslag av å melde inn. Det er ledelsen som skal synliggjøre og arbeide med å drive forebyggende arbeid mot vold i skolen, og det er spesielt viktig at det blir prioritert selv om det er en hektisk skolehverdag (Andreassen & Thilesen, 2003). Men på en annen side viser arbeidsmiljøer som tilbyr opplæring i håndtering av vold, at det vil kunne sende budskap om at det forventes vold i jobbsammenheng, og dermed vil vold kunne virke normalt (Geoffrion et.al., 2015). Selv om Geoffrion et.al (2015) viser at det vil kunne normalisere volden, er det uansett viktig at ledelsen følger opp og iverksetter tiltak for å forebygge volden. Ansvar kan delegeres til flere personer, slik at det er flere involverte (Andreassen & Thilesen, 2003). Ved å være godt forberedt på at vold kan forekomme på skolen, vil det være enklere å vite hva som skal gjøres og hvem som har ansvaret når volden skjer. Dette vil kunne skape trygghet for skolen, lærere, ledelsen, elever og foreldre (Isdal & Thilesen, 2003).

5.3 Bortvisning og ekskludering av elever med aggressiv atferd, hjelper det?

Jamfør opplæringslova § 9 A-11 kan elever på barnetrinnet bli bortvist fra skolen i noen timer eller resten av dagen, dersom det har skjedd noe alvorlig eller ved gjentatte hendelser (Opplæringslova, 1998). Lærerne fortalte at ved hendelser som var alvorlige med fysisk vold slik som brudd i ribbein, lugging av hår eller klort i ansiktet, ble elevene bortvist fra skolen resten av dagen. Tove fortalte at den ene eleven måtte bli sendt hjem fra tur fordi eleven sparket og slo til en lærer, assistent og avdelingslederen. Det er rektor som må vedta bortvisningen, og ettersom det tolkes som om hendelsen var svært alvorlig, var dette tiltaket trolig nødvendig. Selv om det er regulert at bortvisning kan foretas, viser det at bruken av dette, og særlig for barn med atferdsvansker i grunnskolen, vil det være lite nyttig i arbeidet med å forhindre at dette skal skje igjen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En slik straff vil ikke føre til mindre voldelig atferd, det vil kunne bidra til at atferdsproblemene øker. Grunnen til dette er at straffen tar bort samvittigheten, fordi eleven gjennomfører straffen ved å bli sendt hjem fra skolen (Elvén, 2017, s. 42). Tove og Emma fortalte at den aggressive atferden opptrappet til flere voldelige hendelser etter at elevene ble ekskludert fra fellesskapet i flere uker. For Emma, ble relasjonen med eleven dårligere fordi eleven bar nag fordi han måtte ha undervisning et annet sted, selv om det i realiteten var ledelsen som bestemte dette. Trolig føler eleven at han ble urettferdig behandlet, noe som bidrar til at relasjonen får en knekk (Elvén, 2017, s. 42). Når eleven føler seg urettferdig behandlet av læreren, tyder det på at en slik straffemetode ikke gagnar positivt for verken læreren eller eleven. Elever skal få kjenne på å være sint, men det bør følges opp med å prate om følelsene i etterkant, slik at i andre situasjoner vil eleven muligens ha opparbeidet seg kompetanse til å håndtere sinnet og

agresjonen (Isdal, 2003c). Når læreren og eleven med utagerende atferd prater om sinnet og agresjonen vil det kunne være forebyggende mot framtidige konflikter, og at elevens avmaktsfølelse reduseres, noe som kan gjøre at voldshendelser forebygges (Fallmyr, 2017).

Det er også viktig å se på lærernes og skolens holdninger til elever som har aggressiv atferd. Noen lærere føler seg krenket av oppførselen til aggressive barn, og tenker at eleven bør fjernes fra den ordinære skolen (Ogden, 2002, s. 177). Tre av lærerne fortalte at de fysiske voldelige elevene de har hatt, ble overført til spesialskoler, mens den ene læreren var i en prosess med søknad for å få eleven til å bli overført til en spesialskole. Elvén (2017, s. 44) hevder at skoler som mener at en bestemt elev ikke passer inn i den ordinære skolen, er på grunn av skolens manglende evne med å tilpasse undervisningen for elever med særskilte behov. Dette kan mulig være grunnen for at antall søkere til spesialskoler i Oslo har økt fordi den ordinære skolen ikke kan gi opplæring som er helhetlig (Holterman, 2018). Ifølge Ogden (2012, nr. 4) blir de utfordrende barna dyttet ut av den ordinære skolen, som igjen fører til at den skolen ikke får kompetanse til å håndtere slike utfordringer. Det som er interessant å se på er at ved å ha elever med atferdsvansker i den ordinære skolen, vil kunne være med å avdekke skolens svakheter. Det kan eksempelvis vise mangel på kunnskap, innhold og praksis. Det gir uttrykk for at skolen ikke har kapasitet eller kunnskap nok for å redusere eller forebygge slik atferd (Ogden, 2002, s. 120). Det som derimot fungerer best for elever med atferdsproblemer, er at de bør gå i ordinære skoler og samhandler mest mulig med klassekamerater, men med et støttetiltak i klasserommet (Ogden, 2022, s. 34). Slik som ekstra pedagog eller assistent i klassen, som drøftes under avsnittet om forebyggende tiltak mot fysisk vold i skolen.

Lærere kan opparbeide negativ holdning til elever som har aggressiv atferd fordi de får lite støtte med både ressurser og faglig støtteapparat. Dette kan føre til at lærere ikke tar opp kampen og lar eleven som har aggressiv atferd få være i fred, slik at man unngår forstyrrelser (Ogden, 2002). Tove, Emma, Cecilie og Nasrin har alle assistent på elevene som er aggressive, og fortalte at dersom elevene forstyrret eller var urolige, ble de sendt ut av klasserommet for å gjøre noe annet. Det kan tenkes at lærerne tar elevene ut av klassen for å forhindre forstyrrelser eller aggressiv atferd. Noe som kan bidra til at de andre elevene i klassen får utbytte av undervisningen, som enkelte av lærerne uttrykte seg. Når elever blir fjernet fra situasjoner der hun eller han oppfører seg dårlig, vil eleven få opplevelse av isolasjon og avvisning. Det kan tenkes at følelsene til elevene tar overhånd, og med det vise seg i form av utagerende atferd (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 122). Læreren som

voksenperson bør hjelpe barnet med å regulere følelsene, slik at eleven klarer å roe seg ned. Ved å sende elevene ut av klasserommet er en måte å håndtere det på, en annen måte er å ta i bruk aggresjonsforebyggende strategi som kan bidra til å minimere avmaktsfølelsen til eleven. Isdal (2003b, s. 129) hevder at kontakt, informasjon, tilrettelegging, mestringsopplevelser, struktur og tilbakemeldinger er ulike strategier som kan få eleven til å bli sett og føle på tilhørighet, samt forebygge vold og aggressivitet. Ettersom eleven blir tatt ut av klasserommet med en assistent, kan det tenkes at det vil redusere elevens forutsigbarhet, oversiktighet, trygghet og anerkjennelse fra sin lærer. Dette kan igjen bidra til en utrygg skolehverdag for eleven (Isdal, 2003b), og muligens være bidragsyter for aggressiv atferd (Ogden, 2002).

Ifølge De Cordova et al., (2019) påvirker det ikke bare læreren som blir slått av den aggressive eleven, men også de andre elevene som er vitne til den fysiske volden. De negative konsekvensene kan for eksempel påvirke læringsmiljøet, kvaliteten på opplæringen og elevenes trivsel. Jeg vil her drøfte to innfallsvinkler til at atferden muligens opptrappes eller vedvarer. Den første innfallsvinkelen er å se på inkluderingsprinsippet der skolen skal tilpasse og ta hensyn til alle barn, og at de samtidig skal være en del av det sosiale samspillet med klassen (Haug, 2014). Ifølge Overland (2015) blir elevene ekskludert dersom de ikke blir en del av de tre inkluderingsprinsippene (sosial-, faglig-, og psykisk inkludering). Informantene forteller at elevene motsetter seg for å gå ut av klasserommet, og at lærerne må bruke lokkemidler for å få elevene ut. Det kan tenkes at elevene med utagerende atferd ikke er inkludert, men ekskludert fra klasse miljøet, og ifølge Overland (2015) mangler sosial inkludering. Videre har elevene egne undervisningsopplegg og får ikke tatt del i den faglige inkluderingen i fellesskapet. Ifølge Overland (2015) vil det være mangel på den psykiske inkluderingen, fordi elevene motsetter seg for å gå ut av klasserommet og muligens har en følelse av å bli ekskludert fra resten av klassen. Trolig er det også mangel på anerkjennelse for elevene i den private-, rettslige- og solidariske sfæren, som ifølge Honneth (2003, s. 18) bidrar til moralske krenkelser. I den private sfæren gir det begrensninger til både anerkjennelse og relasjonsbygging med elevene som utagerer dersom hun/han blir tatt ut av klassen, noe som vil kunne føre til dårligere selvtillit (Honneth, 2003, s. 18). Videre er det fravær på anerkjennelse i rettslige sfæren fordi elevene som utagerer ikke har en rettslig likestilling som de andre i klassen (Jakobsen, 2013). I overordnet del av læreplanen viser det at skolen skal arbeide for et inkluderende læringsmiljø og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ettersom elevene ikke blir inkludert i fellesskapet, er det en krenkelse i den rettslige sfæren, som igjen går utover elevenes selvrespekt (Honneth, 2003, s. 18). Det er også mangel

på anerkjennelse i den solidariske sfæren, for det kan tenkes at det er lite oppmuntring og tilbakemeldinger på deres prestasjoner. Elevene blir i stedet straffet ved å bli sendt ut av klasserommet, som i seg selv er en tilbakemelding på deres atferd. Som et resultat av dette vil både eleven og læreren komme i en spiral, der dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse fører til lite fruktbart læringsmiljø (Jakobsen, 2013). Læreren som er en del av primærrelasjonen i skolen, må arbeide med å gi eleven følelsesmessig oppmerksomhet og inkludering i fellesskapet, som igjen vil kunne gi eleven stabilitet, anerkjennelse og forutsigbarhet (Skoglund & Åmot, 2018, s. 31). Dette vil være med å utvikle elevens identitet (Honneth, 2003). Den andre innfallsvinkelen til at volden vedvarer eller eskalerer er at elevene blir tatt ut fra klassen, enkelte ganger alene med assistent, eller andre ganger med klassekamerater for å gjøre ulike aktiviteter som stikkball, Ipad eller lekeplassen. Ifølge Elvén (2017, s. 42) plukker elevene opp at dersom man viser dårlig atferd og utfallet er å bli sendt ut av klasserommet, utviser elevene dårlig atferd med vilje for å slippe undervisningen. Situasjonen viser til proaktiv aggresjon der en slik atferd fører til belønning (Roland, 2011, s. 21). Slik jeg tolker det, kan straffen for å forstyrre føre til goder slik som fysisk aktivitet eller slippe å gjøre oppgaver som ikke engasjerer eleven. Eleven vil da forstyrre for å kunne få mer av slike aktiviteter utenfor klasserommet, og med det vil den negative atferden mulig vedvare. Lærernes begrunnelse for å ta ut de utfordrende elevene ut av klasserommet er for at resten av klassen har krav på å lære og at det blir mindre uromomenter i undervisningen. Dersom den sosiale tilhørigheten i opplæringen er ivaretatt, kan elevene jamfør opplæringsloven § 8-2 deles inn i grupper utenfor klasserommet i korte perioder om det er behov for det (Opplæringslova, 1998). Hensikten med å ta eleven ut av fellesskapet er å tilpasse opplæringen slik at eleven kan oppleve mestring og motivasjon til skolearbeid (Jahnsen et al., 2011). Elever som har aggressiv atferd, kan hemme læring for seg selv, og mulig for andre medelever i klassen. Ved å bli tatt ut i mindre grupper eller alene med en lærer/assistent, vil det kunne være lettere å konsentrere seg, fordi det er færre mennesker å forholde seg til for eleven. En slik undervisning vil kunne bidra til læring, men på en annen side vil eleven miste den sosiale og faglige erfaringer med klassekameratene (Engh, 2014, s. 70). Det at Tove, Emma og Cecilie tar ut elever som har utfordrende atferd i grupper, viser at de har støtte fra opplæringslova, men ettersom lærerne noen ganger tar elevene ut fra klasserommet ved bruk av ene-undervisning og de ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning, er det i strid med opplæringsloven (2017). Dersom eleven blir tatt ut av klasserommet, skal målet være å lære seg å håndtere atferden (Lunde & Lindbäck, 2020). Dessverre viser det at elever som har smågruppertiltak og blir sendt ut av klasserommet, at de har dårligere relasjon med læreren og

opplever lite positiv oppmerksomhet, samt dårligere klassemiljø i forhold til skoler som ikke gjennomfører slike tiltak (Jahnsen et al., 2011). Forskning viser at dersom det er en positiv lærer-elev-relasjon, vil det kunne føre til mindre atferdsproblemer, og at mindre god relasjon skaper mer atferdsproblemer i skolen (Nordahl et al., 2009). Det kan se ut til at det å bli tatt ut av klasserommet er en form for ekskludering for elever som viser utfordrende atferd (Jahnsen et al., 2011). Ved å ta i bruk bortvisning eller ekskludering for elever som har utøvd vold, viser til en dårlig måte å redusere og forebygge negativ atferd (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 149). Haug (2011) hevder at elever med atferdsvansker blir tatt ut av klasserommet fordi læreren ikke makter å gi elevene en god nok opplæring på skolen. Dette støttes av Olsen (2014) at utvisning av elever viser til at pedagogene har gitt opp kampen. Straffesanksjoner blir tatt i bruk, i stedet for å bruke kunnskapen til å endre negativ atferd slik at det ikke skjer igjen. Trolig vil dette være et motstridende tiltak å ta utfordrende elever ut av klasserommet, fordi det er vanskeligere for læreren å skape en positiv relasjon med eleven, som igjen kan bidra til at utageringsvanskene vedvarer. Når læreren skal prøve å endre atferden til aggressive elever, er det viktig å vite at det er kun positive tiltak som vil føre til endret atferd (Ogden, 2002, s. 178).

5.4 Forebyggende tiltak mot fysisk vold i skolen

Det finnes ulike arbeidsmåter å forebygge den fysiske volden i skolen. I denne oppgaven framhever informantene at mindre klasser, håndtering og kursing av vold, ekstra ressurser og gode lærer-elev relasjoner vil kunne være en inngangsport til redusert vold. Mindre klasser vil kunne være enklere for lærere å gi støtte og bygge på relasjonen med elevene (Ferris & West, 2004). Lærerne savnet kursing av vold, og ifølge Øien og Lillevik (2020) er det nødvendig å ha kompetanse med å arbeide med barn som har aggressiv atferd. Ekstra ressurser var også en av variablene lærerne framhevet som nyttig i arbeidet med barn som har aggressiv atferd, som igjen vil kunne gi et godt læringsmiljø, mer ro i klassen og mindre konflikter (Pedersen et al., 2021). Videre viser det at læreren har ansvaret å legge til rette for arbeide med relasjonen til barn som er aggressive, og ved å ta utgangspunkt i interessene til elevene er innfallsvinkelen for at lærer-elev-relasjonen bygges (Ogden, 2002).

5.4.1 Mindre klasser under koronapandemien

Fire av mine fem informanter uttrykte å dele klassene i to under koronapandemien førte til mindre ro, og elevene fikk mer hjelp. En nyere undersøkelse om lærertetthet under koronapandemien, bekrefter mine informanters erfaringer, at mindre klasser bidrar til

arbeidsro og samtidig gir en følelse av å mestre lærerrollen (Pedersen et al., 2021). Ifølge Kohler (2011) vil reduserte klasser gjøre det enklere å hjelpe og støtte elevene. Det gir også bedre muligheter for å skape et godt miljø og gode relasjoner med elevene, slik at de føler seg sett, som igjen vil kunne redusere voldshendelser (Ferris & West, 2004). Læreren har bedre oversikt over elevene og det legges mer til rette for bedre kontakt. Elevenes oppførsel blir også bedre dersom de har god relasjon med skolens ansatte (Kohler, 2011). Flere voksne i klasserommet vil kunne påvirke uro og forstyrrelser i timene (Lauritzen et al., 2016). Ifølge Ogden (1998) har det en positiv innvirkning på elever med atferdsvansker å være i en klasse som ikke overskrider 15 elever. Nasrin trekker fram som positive forhold knyttet til å dele opp i mindre klasser på 15 elever, slik som mindre konflikter, færre voldshendelser, arbeidsro og alle elevene fikk hjelp. I likhet med Nasrin, hevder Molnar et al. (1999) at mindre klasser fører til mindre irettesettelser, og er spesielt positivt for elever med ulike vansker, for de blir sett og får mer lærerhjelp. Dette vil kunne bidra til et positivt læringsmiljø for klassen (Espelage et al., 2013). Nasrin fortalte at volden mot henne fortsatte da de ble satt sammen i en stor klasse igjen. Hun fortalte at det å være alene i en klasse med 30 elever var utfordrende, og ekstra ressurser i form av ekstralærer var noe hun ønsket seg. Walker og Gresham (1997) viser i deres forskning at store klasser gjør det vanskelig for lærere å utvikle og opprettholde den gode relasjonen med elever, spesielt elever som har atferdsvansker. Konfliktene oppstår lettere ettersom det er mange elever i et trangt og lite klasserom (Ogden, 2002, s. 120-121). Atferdsproblemene vil i verste fall øke dersom det er flere enn 15 elever i en klasse (Ogden, 1998), noe Nasrin antydte da trafikklysmodellen under koronapandemien gikk tilbake til gult nivå, og klassene ble samlet igjen. Benhorin og McMahon (2008) hevder å øke ressurser, ha mindre klasser, støtte og trening av håndtering av vold, vil være enklere å legge til rette for å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev, som igjen vil kunne bidra til et godt skolemiljø for alle elever.

Selv om flere undersøkelser tyder på at mindre klasser øker læring, bedre oppførsel, bedrer relasjonen med læreren og redusere vold i skolen (Benhorin & McMahon, 2008; Espelage et al., 2013; Kohler, 2011; Leung & Ferris, 2008), løftes det fram at kvalifiserte lærere sammen med økt kompetanse gir bedre læringsutbytte for elever (Hattie, 2009). For læreren Emma som fikk utdannede pedagoger i klasserommet, bidro dette til mindre utageringer og mer læring. Det kan tenkes at mindre klasser og økt kompetanse for utfordrende atferd vil kunne bidra til mindre vold i skolen. Ifølge Jepsen og Rivkin (2009) vil det skape konsekvenser om klassestørrelsen reduseres. Andelen av ukvalifiserte lærere vil da øke, som igjen vil kunne

påvirke lærerkvaliteten i skolen. Tidligere studier peker på at det er relativt liten effekt på læringsutbytte til elevene av å redusere klassestørrelsen, og at slike tiltak er for kostbart satt opp mot undersøkelsens effekt (Hattie, 2009; Sandsør et al., 2019). Det kan tenkes at det er et dilemma fordi studier viser at den fysiske volden reduseres med mindre klasser, men at mindre klasser viser til liten effekt på elevenes læring. Grunnen til at det gir lite utbytte på elevenes læring er når klassestørrelsene reduseres, fortsetter lærerne med samme undervisningsform (Hattie, 2009). Muligens vil det kunne øke læringsutbytte dersom undervisningen tilrettelegges for mindre klasser. Skal det her gå på lærernes bekostning ved å bli utsatt for vold eller på elevenes læring? Forskning viser at det er en sammenheng med fysisk vold og sykefravær fra jobb (Sterud et.al., 2021, s. 581). Jordet (2020, s. 148) hevder at det er normalt å kjenne på disse reaksjonene som sykefravær og jobbytte etter opplevd vold, men at det er profesjonsfaglig svakt. Dette er for at fysiske volden vil kunne påvirke det psykiske, og som et resultat av dette påvirke læringsmiljøet i klassen (Montgomery & Leanne, 2019, s. 130). Slik jeg forstår det vil det muligens gå på bekostning av både lærere og elevenes læring med en stor klassestørrelse, fordi når lærerne ikke føler at de trives på skolen, vil det kunne påvirke undervisningssituasjonen, som igjen affiserer elevene. Elevens selvfølelse vil derfor bli skadet ettersom lærerens reaksjoner vil kunne ramme elevene (Jordet, 2020, s. 148).

Tove derimot, hevder å dele klassen i mindre klasser under koronapandemien ikke hjalp for eleven som er aggressiv, fordi det var en uoversiktlig hverdag og gjennomstrømninger av vikarer. Ifølge Nordahl et al., (2009) vil mindre gode relasjoner mellom lærer og elev føre til ytterligere atferdsproblemer. Det kan tenkes at det ble vanskelig for Toves elev å føle seg trygg, fordi det er betydningsfullt for elever med aggressiv atferd å ha voksenpersoner som kjenner en. Elever som utagerer, har behov for faste rutiner og et stabilt miljø (Ogden, 2002). Videre hevder Øien & Lillevik (2020) at mangel på forutsigbarhet, oversiktighet, trygghet og anerkjennelse vil øke elevens avmaktfølelse, som igjen fører til flere utageringer. Slik det oppfattes vil det kunne være vanskelig for Toves elev å kjenne dette, ettersom det ikke var klare rammer for skolehverdagen. Slik det forstås, utløste den reaktive aggresjonen fordi behovene til eleven ikke ble møtt (Øien & Lillevik, 2020), og at volden muligens ble et botemiddel for å fjerne avmakten (Isdal, 2003c). Det er ikke kun de nevnte manglene som kan være årsaker til volden, men det kan være flere grunner, som for eksempel på grunn av biologiske- (søvnmangel), opplevelsesmessige- (ser ikke løsninger) eller følelsesmessige (blir

ikke forstått) forhold (Isdal, 2003c, 2018). Noe som bør se i betraktning av den opplevde volden.

5.4.2 Håndtering og kursing av fysisk vold

I dette avsnittet diskuteres lærerens håndtering når det kommer til forebygging av vold, samtidig drøftes betydningen av opplæring og kursing av vold.

Som oftest kommer ikke volden uten en forvarsel, og det er til stor nytte dersom læreren klarer å oppdage og kjenne igjen når frustrasjonen til eleven bygger seg opp (Øien & Lillevik, 2020, s. 37). Det å være i forkant før utageringen kommer til syne, vil mulig kunne forhindre alvorlige hendelser (Ogden, 2002, s. 178). Når læreren har kunnskap om aggresjonsoppbygningens fire faser (frustrasjons-, forsvars-, aggresjons-, og selvkontrollfasen), og vet hvilke tiltak som hjelper i de ulike fasene, vil det kunne være forebyggende mot aggresjon (Isdal, 2003b). I frustrasjon-, og forsvarsfasen handler det om å ikke bidra til at eleven fyrer seg opp. Tiltak som kan være nyttig er å være rolig og vise forståelse for elevens frustrasjon (Isdal, 2003b, s. 131). Som tidligere nevnt under resultater, la lærerne merke til elevenes signaler når det var behov for å ta med de ut av klassen. Cecilie tok med eleven ut slik at han gjorde arbeidsoppgavene utenfor. Læreren retter oppmerksomheten på noe annet, slik at opptrappingen på utageringen hindres. Ifølge Isdal (2003b) har læreren klart å snu fyringskurven, slik at eleven får en indre balanse. Hendelsene med Tove og Emma som tok klassen bort fra situasjonen trekkes fram her. Når eleven er i aggresjonsfasen, er målet å forhindre og redusere omfanget av skaden (Isdal, 2003b). Det tolkes som om informantene prøvde å beskytte eleven eller resten av klassen ved å ta bort en av de variablene. Trolig har eleven gitt uttrykk av å føle det på kroppen, slik som sinne og raseri, der følelsene forteller elevens ønsker og behov (Normann-Eide, 2020, s. 24). Det er viktig at læreren verdsetter elevens følelser, men all atferd skal derimot ikke verdsettes (Fallmyr, 2017), slik som fysisk vold (Isdal, 2003c). Det at eleven til Tove ble hindret til å ta med seg jernstangen tilbake til skolen og Emmas elev som ikke fikk lov til å være i klasserommet, har muligens ført til elevens opptrapping av sinne og aggresjon. For å få tilbake kontrollen har eleven brukt fysisk vold, og dermed regulert følelsene slik at den indre balansen har blitt gjenopprettet (Normann-Eide, 2020). I den siste fasen som er selvkontrollfasen, når eleven har fått roet seg ned etter aggresjonen, er det hensiktsmessig å snakke om hendelsen og bruke dette i videre læringssituasjon (Isdal, 2003b; Øien & Lillevik, 2020). Flere av lærerne hevdet at det var mest nyttig å snakke med elevene etter at de hadde

kommet seg ned igjen fra utageringen. De pratet blant annet om hva som kunne ha utløst den aggressive atferden. Ifølge Isdal (2003c) kan læreren hjelpe elever med å se muligheter og samtidig utvikle en forståelse til å se begge sider av en sak ved å anerkjenne sinnet, og prate om følelsene i etterkant. Dette vil jeg drøfte mer om under lærer-elev-relasjon. Når elevens følelser er på lav intensitet bør læreren arbeide slik at eleven opplever støtte, oppmerksomhet og tilhørighet. Dette vil mulig kunne hjelpe eleven til å håndtere sinnet sitt i andre sammenhenger (Isdal, 2003c, s. 45). Ved å lære og snakke om følelser for barn med voldelig og aggressiv atferd, vil det blant annet kunne være konfliktforebyggende, konflikthåndterende, lærer-elev-relasjonen bedres og mindre gode følelser som avmakt og frustrasjon reduseres (Lunde & Lindbäck, 2020; Skoe & Bølstad, 2022).

Det viser seg at lærerutdanningen ikke lærer de kommende pedagogene nok om forebygging og håndtering av skolevold (Ervasti et al., 2012, s. 342). Selv om det ønskes kompetanseheving om vold slik som forebygging, avdekking og oppfølging i skolen, viser undersøkelse at studenter ved profesjonsutdannelse ikke opplever nok kunnskapsheving om temaet (Prop 12 S (2016-2017), 2016). De fem informantene fortalte at de ikke har fått noe særlig innføring i temaet vold på høyskolen/universitetet, og ettersom lærerne har gått ulike årskull på lærerutdanning, og slik jeg forstår det, viser det til mangler som har eksistert en stund. Forskning gjort av Williams og Ernst (2016, s. 134) viste at lærere med mindre enn tre års lærererfaring har større sjans for å oppleve fysisk vold, i forhold til erfarne lærere. Dette har jeg tatt i betraktning ved å ha informanter som har jobbet i tre eller flere år som lærer. Til tross for Williams og Ernst forskning, viser det at selv den mest erfarne informanten til denne oppgaven, opplevde daglige voldshendelser. Videre viser det seg at opplæring med håndtering av atferd og kriseforebygging, vil kunne bidra positivt for nyutdannede lærere på barneskolen (Williams Jr & Ernst, 2016). Det kan tenkes at det blir problematisk når nyutdannede lærere ikke har en verktøykasse å bruke dersom voldshendelser forekommer. Det kan også se ut til at det faglige støtteapparatet eller ressurser ikke er til stede for lærerne. Slik jeg forstår det, opplever enkelte lærere at de mangler kompetanse med å håndtere elever som har aggressiv og voldelig atferd. Dette er i strid med opplæringslova og §10-8, som viser at ansatte ved skolen har krav på kompetanseutvikling slik at de kan følge utviklingen som skjer i skolen og samfunnet (Opplæringslova, 1998). Ved å ha spesialkompetanse om aggressiv atferd og atferdsvansker, vil lærerne ha mer kunnskap når de kommer opp i slike situasjoner (Roland, 2011, s. 33). MacFarlane og Woolfsen (2013) hevder at kursing og etterutdanning for lærere vil være med å gi mer positiv holdning å jobbe med elever som har atferdsvansker. Det er

nødvendig og viktig at lærere får kompetanse til å håndtere og takle vanskelige situasjoner slik som fysisk vold ved for eksempel opplæring, øvelse og instruksjon (Øien & Lillevik, 2020, s. 24). Manglende kompetanse for lærere, kan føre til usikkerheten til håndtering av hendelser med aggressiv atferd. Det er avgjørende at tiltakene settes inn tidlig, og skolen bør ha en plan for oppfølging av aggressive elever (Roland, 2011, s. 15). Både Anki og Nasrin har vært på selvforsvarskurs og hevder at dette var nyttig, men for Nasrin måtte hun sammen med lærerteamet sitt kreve å få selvforsvarskurs av skolen. Hun sier videre: «det burde vært mer kursing om vold på skolen. Det er skummelt å ikke være forberedt når man møter det». Med opplæring og forebygging av vold, samt lærerkvaliteten er av større betydning for mindre voldsbruk (Rivkin et al., 2005).

Nylig har Arbeidsmiljøutvalget i Utdanningsetaten, etter pålegg av arbeidstilsynet, utarbeidet et digitalt kurs som både ledere og ansatte i Osloskolen må gjennomføre som omhandler vold i skolen (Ruud, 2022). Slik jeg tolker det går det mer mot riktig retning, der lærerne får mer kompetanse til håndtering av voldshendelser i skolehverdagen. Dersom lærere og nyutdannede får opplæring i å håndtere vold i skolen, vil det kunne føre til større forståelse og mer kunnskap til å håndtere voldshendelser (Sela-Shayovitz, 2009). Kursing alene vil ikke minske volden i skolen, men dette sammen med at elevene har en forståelse av skoleregler, gode lærer-elev-relasjoner, påvirkning på skolefronten og et positivt skolemiljø vil være bidragsyter til mindre vold (Ervasti et al., 2012).

5.4.3 Ekstra ressurser

Under dette avsnittet diskuteres betydningen av ekstra ressurser i klassen med bruken av assistenter og faglærte pedagoger. En ekspertgruppe for barn og unge har utarbeidet en rapport med forslag til et inkluderende fellesskap, der de hevder at klasser får ekstra ressurser dersom eleven ikke får godt nok utbytte av den ordinære undervisningen på skolen (Nordahl, 2018, s. 227). Mulig kan ekstra ressurser i klassen bidra til støtte for lærere ettersom det er mange elever i klassen (Ogden, 2002). Det er spesielt viktig for elever med aggressiv atferd med tanke på relasjonsbygging, slik at det blir enklere å kunne utøve kontroll (Roland, 2011, s. 29). Cecilie, Anki, Nasrin og Emma mente selv at flere voksne i klasserommet kan være med å dempe elevenes aggressive atferd. For Anki har voldsepisoden ført til at hun nå har en assistent i klasserommet. Det framheves ved å ha ekstra ressurs i klassen vil det kunne bidra positivt på lærernes helse og bedre læringsmiljøet (Kirkebøen et al., 2017), og spesielt produktivt for elever med vanskelig atferd (Sandsør et al., 2019). En ekstralærer kan være

med å redusere tidspress og økt kapasitet slik at alle elevene får en tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Samtidig vil det også gi økt trivsel, arbeidsro og mindre konflikter med lærertetthet i klasserommet (Pedersen et al., 2021). Hattie (2009) hevder derimot at økt lærertetthet alene ikke kan gi ønsket læringseffekt for elevene, men at økt faglig kompetanse kan gi bedre læringsresultater. Skoleverket (2009) kritiserer Hatties metaanalyse fordi det kun gir et grovt bilde av resultatene fra undersøkelsen. Skoleverket (2009) hevder at mindre klasser og ekstra ressurser øker læring, men at det bør settes i lys av at effekten har noe å si om elevenes bakgrunn og alder (Iversen & Bonesrønning, 2013). Ifølge Rivkin med kollegaer (2005) vil også økt kompetanse og lærerkvalitet føre til mindre voldsbruk. Noe Emma trekker fram som en positiv effekt med mindre klasser og utdannede pedagoger under pandemien, samt mindre vold i hverdagen. Tolærersystemet kan være nyttig om det er med to likestilte og aktive lærere i klasserommet (Nordahl & Overland, 1998). Det samme viser en nyere undersøkelse at det er kvaliteten på ekstralæreren som har noe å si for undervisningssituasjonen, fordi det kan skape merarbeid for kontaktlæreren som må veilede ekstralæreren eller at den ekstra ressursen er lite aktiv (Pedersen et al., 2021). Tove hevdet imidlertid at flere voksne ikke nødvendigvis førte til mindre utageringer, men at det var viktig med en voksen som fungerer med eleven. Slik vil det muligens kunne redusere uønsket atferd. Bachmann og Haug (2006) hevder at når klassen har en ekstralærer, er personen som oftest passiv og uten arbeidsoppgaver. Slik jeg tolker Tove hjelper det ikke med en ekstra voksenperson i klasserommet, men en ressursperson som har erfaringer og kompetanse med barn som har utfordrende atferd, og samtidig er en god relasjonsbygger. Haug (2014, s. 23) hevder at dersom det blir tatt i bruk tolærer eller assistent, er det avhengig av å ha kompetente lærere/assistenter og et godt samarbeid de imellom.

5.4.4 Relasjonsbygging mellom lærer og elev

Forskning viser at barn som har utfordrende temperament og ulike former for atferdsvansker, er i risiko for å erfare mindre gode relasjoner til læreren sin (Birch & Ladd, 1998). Læreren har som ansvar å skape en god relasjon til alle elever, spesielt viktig for elever med aggresjonsproblemer (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 141). Noe som ses igjen i Meld. St. 21 (2016-2017) der det framheves at lærer-elev-relasjonen er avgjørende for at alle elever skal oppleve mestring og å bli inkludert. Alle de fem lærerne som ble intervjuet pekte på at en god lærer-elev-relasjon var viktig å ha som base for å kunne oppnå et godt klassemiljø og mindre vold i skolen. Ifølge Honneth (2003, s. 15) foregår anerkjennelse i den private sfæren kun i relasjoner med familien, venner og romantiske forhold, men Jakobsen (2013) hevder at det er

nødvendig at det forlenges til andre arenaer, slik som skoler. Videre hevder Jakobsen (2013) ved å anerkjenne elever med ulike vansker, vil det kunne være en brobygger til gode lærer-elev-relasjoner. Gode relasjoner skapes når det er gjensidig omsorg og verdsettelse mellom elev og lærer (Schibbye & Løvlie, 2017), og som ses igjen i den private sfæren som ifølge Honneth (2003) er en av tre anerkjennelsesformer som alle mennesker har behov for å erfare. Dette vil kunne bidra og styrke egen selvfølelse og utvikling (Schibbye & Løvlie, 2017).

Dersom læreren viser interesse og lærer eleven å kjenne i «fredstid», vil det være enklere å være til støtte og hjelpe når eleven kommer i situasjoner der hun/han er aggressiv (Øien & Lillevik, 2020, s. 25). Som tidligere nevnt, bruker lærerne nedslaget eller friminuttene på å bygge relasjon med de elevene som har utfordrende atferd. De bruker elevenes interesser som et virkemiddel for å bedre relasjonen. Det å lære om interessene til elevene viser at læreren bryr seg, og til gjengjeld vil elevene føle på tilhørighet (Ogden, 2002, s. 154). Den sosiale relasjonen vil kunne legge grunnlaget for å arbeide med barn som har atferdsproblemer. Det er læreren som skal legge til rette og ta initiativet for relasjonsbyggingen (Ogden, 2022, s. 197), og som mine informanter arbeider med. Anerkjennelsesbegrepet er her viktig å løfte fram i møtet med barn i skolen. Som lærerne fortalte, får de utfordrende elevene mye tilsnakk i løpet av skoledagen. Tilsnakk kan være med å stoppe uønsket atferd, men dersom det er overdrevent bruk av tilsnakk vil det kunne miste sin kraft. Dette vil også være et tegn på et dårlig lærer-elev-forhold. Positive tilbakemeldinger som eksempelvis å få bekreftelser at elevene følger lærerens/klassens regler, bør vektlegges i møte med elevene (Ogden, 2022, s. 138). Dette kan blant annet gjøres ved å rose ønsket atferd eller ignorere negativ atferd (Ogden, 2002, s. 102). Den ene læreren uttrykte seg så godt; «Catch them being good», som vil si å framheve det positive når eleven gjør noe bra. Det å vise elevene at du som lærer anerkjenner elevens positive atferd vil kunne være forebyggende for senere utageringer eller aggresjon (Ogden, 2002), og vil også bedre lærer-elev-relasjonen (Ogden, 2022). Dette ses igjen i den solidariske sfæren som Honneth (2003) henviser til arbeidslivet, der egne eller kollegers ferdigheter anerkjennes og bidrar positivt til fellesskapet. Kobles dette til skolesammenheng der eleven får anerkjennelse av læreren, vil det kunne gi eleven lyst til å oppføre seg, som igjen er anerkjennende for læreren (Jakobsen, 2013). Slik det tolkes vil elevens positive bidrag, være betydningsfullt for resten av klassen og for læreren, som igjen skaper arbeidslyst.

Det kan være mange ulike grunner for at eleven viser sinne eller aggresjon som for eksempel med hjemmesituasjon, læreren, eleven føler seg ikke sett, mobbing, og med mer. Aggresjonen kan være et tegn på at eleven har det vanskelig (Isdal, 2003c). En positiv lærer-elev-relasjon vil derfor kunne skape det trygge og gode miljøet i skolen og dermed kunne redusere avmaktsfølelsen (Lunde & Lindbäck, 2020). Ved å bedre relasjonen med eleven, vil det igjen kunne føre til mindre atferdsproblemer (Pianta et al., 1995). I tillegg til lærer-elev-relasjon, hevder Johnson (2009, s. 464) at et godt skole- og klassemiljø, utforming av regler med elevene slik at de har et eierforhold til reglene vil kunne redusere skolevold. Barn som er utrygge kan for eksempel vise aggressiv atferd, noe som kan hindre lærerens etablering av den gode relasjonen med eleven. Barn som ikke har det trygt i klassen, trenger voksne som kan lese følelsene og tankene før aggresjonsnivået går opp, og eventuelt hindre at aggresjonskurven når toppen (Øien & Lillevik, 2020). Det er også nyttig som lærer å akseptere at det er lov å vise følelser, som Cecilie uttrykte ovenfor eleven som brukte fysisk vold mot henne. Når læreren viser forståelse for elevens sinne eller aggresjon, ved å ikke komme opp på samme følelsesnivå som eleven, men være rolig, vil det kunne dempe den negative atferden (Fallmyr, 2017, s. 51). Læreren bør derfor ha mentaliseringsevne, og selv se hva som kan ha utløst aggresjonen eller eventuelt komme i forkant av utageringer, og prøve å tolke situasjonskonteksten i henhold til deres og egne handlinger (Lund, 2012, s. 88). Læreren bør finne måter som skaper trygghet for eleven (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 87). Å gå gjennom dagsplan for elever som er utrygge, er en god måte for å få dagen mer oversiktlig (Ogden, 2002, s. 111). Elevens avmakt kan ligge til grunn for aggresjonen, og det vil kunne være til hjelp for læreren å endre situasjoner som skaper avmakten (Isdal, 2003c, s. 43). Trolig bruker Cecilie, Nasrin og Anki deres mentaliseringsevner ved enten å se elevenes signaler, bruke avledningsmanøvrer, fysisk aktivitet eller hjelpe før kunst- og håndverkstime. Lærerne ser bakenfor elevenes utrygge signaler, og ifølge Brandtzæg (2016, s. 107) bruker deres evner til å se hvordan elevene har det ved å sette seg inn i elevens indre verden. Når lærerne viser både indre og- ytre forståelse, aksept og respekt vil kunne være med å skape gode relasjoner mellom lærer og elev (L. Møller, 2012, s. 35).

Det vil også kunne dempe avmaktsfølelsen og aggresjonen (Isdal, 2003c; Øien & Lillevik, 2020). Som det tidligere ble drøftet under kapitlet med håndtering og kursing av fysisk vold, valgte lærerne å ta praten etter at elevene hadde fått roet seg ned. Det tolkes som om lærerne leste elevens kroppslige og indre følelser, og ventet til de kom i selvkontrollfasen, og brukte samtalen på tomannshånd til å snakke om hendelsen i ettertid. En slik samtale vil kunne føre

til forebyggende arbeid mot vold. Samtalen kan blant annet brukes på å minne om regler og måter å håndtere sinnet og aggresjonen på (Isdal, 2003b). Dette vil kunne styrke identitetsutviklingen, og samtidig bedre relasjonen mellom lærer og elev (Schibbye & Løvlie, 2017). I tillegg vil det trolig minske faren for utbrenthet hos læreren (Fallmyr, 2017, s. 27).

Kapittel 6: Konklusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært å undersøke og svare på følgende problemstilling: *«Hvilke erfaringer har lærere med å bli utsatt for fysisk vold, og hvordan påvirker disse erfaringene deres med å iverksette forebyggende tiltak i barneskolen?»*

I dette påfølgende kapittelet viser jeg på bakgrunn av resultater, teorier, og tidligere forskning konklusjonen av fem læreres erfaringer med å ha vært utsatt for fysisk vold, av elever på barneskolen. En samlet gjennomgang av konklusjonen vil først bli introdusert i dette avsnittet, før jeg videre i kapittelet utdyper og svarer på problemstillingen. Kapittelet avsluttes med å skissere implikasjoner for oppgavens konklusjon og videre forskning.

En samlet gjennomgang av oppgaven viser at det er manglende anerkjennelse og støtte fra ledelsen etter voldshendelser, imidlertid har kollegaene bidratt til mest støtte etter voldshendelser. Trolig har ikke den fysiske volden blitt framhevet som det mest problematiske for læreren, men heller mangelen av å bli sett og anerkjent av ledelsen etter slike hendelser. Det kan tolkes som om den erfarte volden over tid blir normalisert og bagatellisert av lærerne, slik at det muligens kan føre til underrapportering av vold. Ettersom enkelte av voldshandlingene har vært svært alvorlige, har skolene håndtert hendelsene ved å bortvise og ekskludere elevene. Videre viser funnene at det er ønskelig å få elevene med aggressiv atferd på specialscole, men dette vil føre til at skolen ikke får kompetanse til å håndtere slik atferd. Disse tiltakene vil ikke føre til mindre bruk av vold, men vil til gjengjeld kunne bidra til at atferdsvanskene øker. Lærerens tiltak som muligens kan forebygge fysisk vold var blant annet mindre klasser, håndtering og kursing av vold, ekstra ressurser i form av assistenter og faglærte pedagoger, og positive lærer-elev-relasjoner.

Resultatene viste at samtlige lærere uttrykte lite tilfredsstillende oppfølging fra skoleledelsen etter å ha opplevd fysisk vold. Samlet sett vil en god oppfølging fra ledelsen med en anerkjennende væremåte for voldsutsatte lærere, være av stor betydning for deres opplevelse

av situasjonen. Når lærere føler seg anerkjent fra ledelsen, vil det kunne være lettere å bearbeide følelsene i ettertid, som igjen vil bidra positivt for arbeidsmiljøet. Flere av lærerne opplevde derimot kollegaene som gode støttespillere etter den opplevde volden. Ettersom flere av lærerne opplevde enten daglige eller ukentlige fysisk vold av elever, viser det at volden over tid har blitt normalisert, samtidig som at enkelte hendelser bagatelliseres på grunn av omfanget. Det viser også til underrapportering av voldshendelser, og for å hindre dette, må ledelsen belyse og håndtere dette problemet slik at det motvirkes.

Gjennomgående viser det til bruken av bortvisning og ekskludering av elever som er utagerende eller utøver fysisk vold. Ved å ta i bruk bortvisning etter voldshendelser viser til en mindre god måte å forebygge volden. Bortvisning vil i verste fall øke atferdsproblemer (Elvén, 2017, s. 42). Det viser til to innfallsvinkler til at volden vedvarer eller eskalerer. Den første viser at når elever med utagerende vansker blir tatt ut av klassen, vil det kunne føre til mangel av sosial-, faglig-, og psykisk inkludering. Som en konsekvens av dette, vil det kunne føre til ekskludering av elevene. Den andre innfallsvinkelen ved å ta eleven ut av klasserommet kan være med å skape læring både for resten av klassen, og for eleven (Jahnsen et al., 2011). Men ettersom eleven er vant med å bli tatt ut av klassen, kan eleven i verste fall utvise proaktiv aggresjon for å få belønning. Det viser derimot at bortvisning og ekskludering fungerer mindre godt for å kunne redusere negativ atferd (Lunde & Lindbäck, 2020).

Lærernes erfaringer når det kommer til iverksettelse av forebyggende tiltak mot utageringer og fysisk vold har vist at mindre klasser, håndtering og kursing, ekstra ressurser og relasjonsbygging mellom lærer og elev, vil trolig kunne redusere fysiske voldshandlinger utført av elever. En gjennomgang av effekten med mindre klasser, viser at lærerne erfarer at de har mer tid til elevene, samtidig som det er enklere å bygge og ta vare på relasjonene, som igjen reduserer den fysiske volden mot lærere. Mindre klasser vil muligens gjøre det enklere å tilpasse opplæringen for elevene, men at det i tillegg er behov for forutsigbarhet, oversiktighet og anerkjennelse for elever med aggressiv atferd. Det trekkes fram at kvalifiserte lærere har i større betydning mer å si om elevenes læring (Hattie, 2009), i forhold til reduserte klasser som i tillegg er mer kostbart. Lærerne har i ulike grad håndtert den fysiske volden forskjellig. Alvorlige hendelser kommer som regel ikke uten forvarsel, og derfor er det nyttig for lærerne å ha mentaliseringsevne og kunnskap om aggresjonsoppbyggingen, for mulig å kunne redusere og forebygge utageringer. Videre viser det til mangel på kompetanse når det kommer til fysisk vold, både på lærerutdanningen og for

lærere på skolen, noe som kan føre til usikkerhet til voldshåndtering. Det vil kunne være nyttig å rette mer fokus mot vold i skolen og på lærerutdanningen, slik at lærere har en verktøykasse og blir bedre rustet når voldshendelser inntreffer. Det er ikke bare et lovpålagt ansvar, men også et samfunnsansvar å gi elevene og lærerne en god og trygg arbeidshverdag. Kursing og etterutdanning vil kunne hjelpe lærerne med å få en større forståelse til å håndtere voldshendelser (Sela-Shayovitz, 2009). Videre er det ønskelig med ekstra ressurser i form av voksenperson, som vil kunne bidra positivt til lærernes trivsel og bedre elevenes læringsmiljø (Kirkebøen et al., 2017), og er særlig positivt for elever med vanskelig atferd. Men forutsetningen er at den ekstra ressursen har god faglig kompetanse, er aktiv og god på relasjonsbygging. Det siste forebyggende tiltaket for utageringer og fysisk vold, er positive lærer-elev-relasjoner. Dette gjøres ved å bruke elevenes interesser slik at det blir en inngangsport til å bygge relasjoner (Øien & Lillevik, 2020, s. 25). Samtidig er det viktig å gi positive tilbakemeldinger til elever med atferdsproblemer, slik at det bidrar til at de føler seg anerkjent. Dette vil igjen kunne skape en spiral med gode opplevelser og læringsmiljø (Ogden, 2022).

6.1 Praktiske implikasjoner

Resultatene fra studien viser hvor viktig og avgjørende det er for lærerne å ha et godt støtteapparat rundt seg etter fysisk vold. Det er av stor betydning for lærernes selvfølelse og opplevelse av den fysiske volden med en støttende ledelse bak seg. Den fysiske volden tenderes som om det ikke var det mest påfallende for lærernes opplevelse, men at mangel på støtte og mindre god håndtering fra ledelsen viste til konsekvenser i hverdagen. Ved å ha kunnskap om funksjonell håndtering av ulike voldshendelser vil trolig øke større forståelse for deres ansatte i skolen. Dette vil muligens være med å hindre jobbytte og sykefravær fra skolen, samt redusere vold. De fem informantenes tiltak kan mulig være til hjelp for andre skoler eller lærere som har samme problematikk, slik som elever med utagerende atferd.

6.2 Videre forskning

Trenden viser at det er økning av voldshendelser både i Norge og internasjonale skoler, og det er dermed svært viktig å aktualisere og tematisere fenomenet vold. Det hadde vært hensiktsmessig å se på ledelsens erfaringer og perspektiver på deres forebygging og støtte av voldshendelser, sammenlignet med lærernes opplevelse. Dette vil kunne gjøre at temaet blir belyst fra flere sider. I tillegg viser min undersøkelse at det er mangel på kompetanse om

fysisk vold både som nyutdannet og erfaren lærer. Det vil dermed kunne være nyttig å rette fokus og forskning mot lærerutdanningen, ved å undersøke om høyskoler og universiteter forbereder framtidige lærere nok om vold. Som det tidligere ble introdusert i innledningen om voldshendelser som har kommet fram i media, vil en framtidig studie om medias rolle av vold være nyttig å studere. Avslutningsvis bør vold i skolen bli snakket om, og arbeides mot underrapportering av voldshendelser. Dette vil trolig kunne være med å se voldstematikkens utvikling, og om ulike tiltak hjelper mot vold i skolen.

Litteraturliste

- Andreassen, Signe Marie Natvig & Thilesen, Ragnvald. (2003). Forebygging av vold. I *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Anker, Trine. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arbeidstilsynet. (2017). *Vold og trusler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>
- Arbeidstilsynet. (2019). *Erfaringsrapport: Pilot – Vold og trussel om vold fra tredjepart i grunnskoler*. Hentet fra <https://www.arbeidstilsynet.no/globalassets/om-oss/forskning-og-rapporter/rapporter-fra-tilsynsprosjekter/erfaringsrapport-pilot-vold-og-trusler-i-skolen.pdf>
- Astor, Ron Avi & Benbenishty, Rami. (2018). *Bullying, School Violence, and Climate in Evolving Contexts: Culture, Organization, and Time*. New York: New York: Oxford University Press.
- Bachmann, Kari & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bind nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Benbenishty, Rami & Astor, Ron Avi. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender* (Bind 9780195157802). New York: New York: Oxford University Press.
- Benhorin, Shira & McMahon, Susan D. (2008). Exposure to violence and aggression: protective roles of social support among urban African American youth. *J. Community Psychol*, 36(6), 723-743. doi:10.1002/jcop.20252
- Berg, Rigmor, Johansen, Trine Bjerke, Jacobsen Jardim, Patricia Sofia, Forsetlund, Louise & Nguyen, Hong Lien. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*: Folkehelseinstituttet, område for helsetjenester.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*: Open Road Integrated Media, Inc.
- Bergkastet, Inger, Duesund, Charlotte & Westvig, Tone Skyseth. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berkowitz, Drew Emanuel. (2020). *Framing school violence and bullying in young adult manga : fictional perspectives on a pedagogical problem* (1st ed. 2020. utg.). Hentet fra https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-58121-3_4

- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Dev Psychol*, 34(5), 934-946. doi:10.1037/0012-1649.34.5.934
- Blatchford, Peter, Goldstein, Harvey, Martin, Clare & Browne, William. (2002). A Study of Class Size Effects in English School Reception Year Classes. *British educational research journal*, 28(2), 169-185. doi:10.1080/01411920120122130
- Boyd, Donald, Grossman, Pam, Ing, Marsha, Lankford, Hamilton, Loeb, Susanna & Wyckoff, James. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American educational research journal*, 48(2), 303-333. doi:10.3102/0002831210380788
- Brandtzæg, Ida, Torsteinson, Stig & Øiestad, Guro. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, Lars Gunnar. (2013). Klasseledelse i et danningsperspektiv. I *Klasseledelse, fag og danning* (s. s. 21-38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christensen, Johan & T. Berg, Ole. (2021). *Velferdsstat*. Hentet 01.04 fra <https://snl.no/velferdsstat>
- Dahlin, Bo. (1999). Ways of Coming to Understand: metacognitive awareness among first-year university students. *Scandinavian journal of educational research*, 43(2), 191-208. doi:10.1080/0031383990430205
- Dalland, Olav. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- De Cordova, Federica, Berlanda, Sabrina, Pedrazza, Monica & Fraizzoli, Marta. (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Front Psychol*, 10, 1807-1807. doi:10.3389/fpsyg.2019.01807
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Edgren, Henrik, Nordberg, Kari Hernæs & Roos, Merethe. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag : en håndbok for lærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eilifsen, Margareth. (2019). Anerkjennende ledelse: pleasing eller aksjon? I I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. utg., s. 172-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvén, Bo Hejlskov. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Engh, Knut Roar. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Ervasti, Jenni, Kivimäki, Mika, Pentti, Jaana, Salmi, Venla, Suominen, Sakari, Vahtera, Jussi & Virtanen, Marianna. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *J Sch Health*, 82(7), 336-343. doi:10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x
- Espelage, Dorothy, Anderman, Eric M., Brown, Veda Evanel, Jones, Abraham, Lane, Kathleen Lynne, McMahon, Susan D., . . . Reynolds, Cecil R. (2013). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers: Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. *Am Psychol*, 68(2), 75-87. doi:10.1037/a0031307
- Fallmyr, Øyvind. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Ferris, J. S. & West, E. G. (2004). Economies of scale, school violence and the optimal size of schools. *Applied economics*, 36(15), 1677-1684. doi:10.1080/0003684042000266856
- Finn, Jeremy D., Pannozzo, Gina M. & Achilles, Charles M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of educational research*, 73(3), 321-368. doi:10.3102/00346543073003321
- Forskrift om utførelse av arbeid. (2017). *Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-11-17-1339>
- Geoffrion, Steve, Lanctôt, Nathalie, Marchand, André, Boyer, Richard & Guay, Stéphane. (2015). Predictors of Trivialization of Workplace Violence Among Healthcare Workers and Law Enforcers. *Journal of threat assessment and management*, 2(3-4), 195-213. doi:10.1037/tam0000048
- Gottfredson, Gary D. & Gottfredson, Denise C. (2001). What Schools Do to Prevent Problem Behavior and Promote Safe Environments. *Journal of educational and psychological consultation*, 12(4), 313-344. doi:10.1207/S1532768XJEPC1204_02
- Haleem, Irm. (2020). *Normalization of violence : conceptual analysis and reflections from Asia*.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, Peder. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I (s. 233-251). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haug, Peder. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Haugan, Jan Arvid. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2020). *Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Holland, Hanne. (2013). *Varig atferdsendring hos barn : krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holterman, Sonja. (2018). Kjø for å få plass på spesialskoler. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/august/ko-for-a-fa-plass-pa-spesialskoler/>
- Honneth, Axel. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Honneth, Axel. (2007). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Isdal, Per. (2003a). Hva er vold? I R. Thilesen, S. M. N. Andreassen, s. Kommunenes, & f. Norge Utdannings- og (Red.), *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, Per. (2003b). Oppfølging av voldsproblemer. I *Vold i skolen* (s. 117-138). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, Per. (2003c). Voldens årsaker. I R. Thilesen, S. M. N. Andreassen, s. Kommunenes, & f. Norge Utdannings- og (Red.), *Vold i skolen* (s. 35-47). Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, Per. (2018). *Meningen med volden* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Isdal, Per & Thilesen, Ragnvald. (2003). Tiltak ved voldshendelser. I *Vold i skolen* (s. 101-115). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Iversen, J. & Bonesrønning, Hans. (2013). Disadvantaged students in the early grades: Will smaller classes help them? *Education economics*, 21(4), 305-324. doi:10.1080/09645292.2011.623380
- Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein & Grini, Nina. (2011). «Få dem ut av klassen!» - Men hjelper det? *Bedre skole*, 3., 30-36.
- Jakobsen, Jonas. (2013). Axel Honneth. Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 357-368). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jepsen, Christopher & Rivkin, Steven. (2009). Class size reduction and student achievement: The potential tradeoff between teacher quality and class size. *The Journal of human resources*, 44(1), 223-250. doi:10.1353/jhr.2009.0008

- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, Sarah Lindstrom. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature. *J Sch Health*, 79(10), 451-465.
doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x
- Jordet, Arne N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kermit, Patrick. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap : en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I *Anerkjennelsens kompleksitet - i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforl.
- Killén, Kari. (2015). *Sveket : I : Risiko og omsorgssvikt - et helseproblem og tverrfaglig ansvar* (5. rev. utg. [i.e. 2. utg. av 2-bindsutg.]. utg., Bind I). Oslo: Kommuneforl.
- Kirkebøen, Lars J., Kotsadam, Andreas, Raaum, Oddbjørn, Andresen, Silje & Rogstad, Jon. (2017). *Effekter av satsing på økt lærertetthet*: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/2487483/RAPP2017-39_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kohler, Elizabeth Ann. (2011). *School size and incidents of violence among Texas middle schools*: ProQuest Dissertations Publishing.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene - Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.3/>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauritzen, Camilla, Strandbu, Astrid, Rasmussen, Lene-Mari P. & Adolfsen, Frode. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen - Pedagogiske konsekvenser. *Nordic studies in education*, 36(1), 57-69. doi:10.18261/issn.1891-5949-2016-01-05
- Lepperød, Trond & Ighoubah, Farid. (2019, 19.03.19). Fire ansatte til legevakt etter trusselsituasjon på Brynseng skole i Oslo. *Nettavisen*. Hentet fra

<https://www.nettavisen.no/nyheter/fire-ansatte-skadd-etter-at-elev-truet-larer-pa-oslo-skole/s/12-95-3423622438>

- Leung, Ambrose & Ferris, J. Stephen. (2008). School size and youth violence. *Journal of economic behavior & organization*, 65(2), 318-333. doi:10.1016/j.jebo.2005.10.001
- Lindberg, Eyvind & Ogden, Terje. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000 : en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (Bind 2). Oslo: Læringscenteret.
- Lorentzen, Per. (2018). Mentalisering. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (2-03), 80-94. doi:10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-02
- Lund, Ingrid. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Lunde, Olav & Lindbäck, Sven. (2020). *Pedagogiske tiltak : i skole og barnehage*. Bryne: Info vest forlag.
- MacFarlane, Kate & Woolfson, Lisa Marks. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006
- Malterud, Kirsti. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- McMahon, Susan D., Reaves, Samantha, McConnell, Elizabeth A., Peist, Eric, Ruiz, Linda, Espelage, Dorothy, . . . Brown, Veda. (2017). The Ecology of Teachers' Experiences with Violence and Lack of Administrative Support. *Am J Community Psychol*, 60(3-4), 502-515. doi:10.1002/ajcp.12202
- Michelet, Simon. (2019). *Klassen som fellesskap 2 : lærerarbeid med elevkultur for læring og danning* (1. . utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mikkelsen, Stein. (2000). *Problemer og paradokser i forebyggende arbeid* (Bind 2000/11). Harstad: Høgskolen i Harstad.
- Molnar, Alex, Smith, Philip, Zahorik, John, Palmer, Amanda, Halbach, Anke & Ehrle, Karen. (1999). Evaluating the SAGE Program: A Pilot Program in Targeted Pupil-Teacher Reduction in Wisconsin. *Educational evaluation and policy analysis*, 21(2), 165-177. doi:10.3102/01623737021002165
- Montgomery, Hancock & Leanne, Jennifer. (2019). Teacher-directed violence- a literature review

- . *Journal Plus Education, XXIV(SI ISAT)*, 123-132. Hentet fra <https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=903c83e2-895e-4039-a16c-fe7ffefbdb0e%40pdc-v-sessmgr02>
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 90(2), 96-107.
- Møller, Lis. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nasjonal overvåkning av arbeidsmiljø. (2019). *Vold og trusler om vold*. Hentet fra <https://noa.stami.no/tema/psykososialtorganisasjonisk/vold-mobbing-trakkasering/vold/>
- Nes, Kari. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nordahl, Thomas. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, Thomas, Kostøl, Anne Kristoffersen & Mausehagen, Sølvi. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, Thomas & Overland, Terje. (1998). *Idealer og realiteter : evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune* (Bind 20/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Normann-Eide, Tone. (2020). *Følelser : kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Ogden, Terje. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen* (u.-o. f. Norge Kirke, Red.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-I/andre-dokumenter/kd/1998/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Ogden, Terje. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ogden, Terje. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 23-27.
- Ogden, Terje. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Olsen, Christina. (2014). Utvist fra skolen i tre dager- når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre skole*,(4). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/utvist-fra-skolen-i-tre-dager--nar-volden-blir-straffet-istedenfor-a-bli-forstatt/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Overland, Terje. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/inkludering-og-fellesskap.pdf>
- Pedersen, Cathrine, Reiling, Rune Borgan, Vennerød-Diesen, Frida Felicia, Alne, Ragnar & Smedsrud, Jørgen. (2021). Lærertetthet i koronapandemiens første år: Analyse av GSI og intervjuer med skoleeiere, skoleledere og lærere. : Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Pianta, Robert C., Steinberg, Michael S. & Rolling, Kristin B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classrooms adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 297-312. doi:10.1017/S0954579400006519
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prop 12 S (2016-2017). (2016). *Opptappingsplan mot vold og overgrep*. Regjeringen.no: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-12-s-20162017/id2517407/?ch=1>
- Rivkin, Steven G., Hanushek, Eric A. & Kain, John F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Roland, Pål. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Ruud, Marianne. (2022). *Ledere og ansatte i Osloskolen skal lære å takle vold og trusler*. Hentet 30.01 fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstilsynet-laererollen-osloskolen/ledere-og-ansatte-i-osloskolen-skal-laere-a-takle-vold-og-trusler/310143?fbclid=IwAR3kpbkREV88LKcAG6RD7Ekyfu04Iv-oueVTuHkhvngJCX-zWy0RksVrHnw>
- Ryen, Anne. (2017). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sahin, Derya Asi. (2019). How Banking Time intervention works in Turkish preschool classrooms for enhancing student–teacher relationships. *International journal of child care and education policy (Seoul)*, 13(1), 1-14. doi:10.1186/s40723-019-0059-4
- Sandsør, Astrid Marie Jorde, Reiling, Rune Borgan & Salvanes, Kari Veia. (2019). Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte: NIFU.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg., 2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie & Løvlie, Elisabeth. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbevaag, Torkel Anstensrud. (2019). *Lærere varsler om voldelige elever: – Har økt i omfang og råskap*. Hentet 03.05.22 fra https://www.nrk.no/rogaland/laerere-opplever-okt-elevvold_-halvparten-er-blitt-fysisk-angrepet-1.14271022
- Sela-Shayovitz, Revital. (2009). Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1061-1066. doi:10.1016/j.tate.2009.04.010
- Skoe, Frederik Ferstad & Bølstad, Evalill. (2022). *Håndtering av følelser i skolen : hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild. (2018). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogstrøm, Lene. (2014, 24.01.14). Psykologiprofessor: - Lærerne må lære å takle adferdsproblemer. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/G1WL4/psykologiprofessor-laererne-maa-laere-aa-takle-adferdsproblemer>
- Skoleverket. (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? - Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm. Hentet fra <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65874a/1553961956522/pdf2260.pdf>

- Skåland, Børge. (2011). Violence against teachers. Teachers at risk : is teaching in ordinary schools in Norway risky? I (s. [449-463]). Brussel: ATEE.
- Skåland, Børge. (2016a). *The experience of student-to-teacher violation : a phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students*, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Natural Sciences and Technology, Programme for Teacher Education). Trondheim.
- Skåland, Børge. (2016b). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and teacher education*, 59, 309-317. doi:10.1016/j.tate.2016.06.012
- Skåland, Børge. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- Slåttøy, Astrid. (2002). *Problematferd i klasserommet : en lærerveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Solstad, Silje & Olsen, Yngve. (2021). Carine, Frederic og Solrunn må tåle vold og trusler på jobb: – Fått høre at elever skal drepe meg. *Nordlys*. Hentet fra https://www.nordlys.no/carine-frederic-og-solrunn-ma-tale-vold-og-trusler-pa-jobb-fatt-hore-at-elever-skal-drepe-meg/f/5-34-1454918?onboarding_mode=true
- Spurkeland, Jan. (2012). *Relasjonskompetanse : Resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sterud, Tom, Degerud, Eirik, Skare, Øivind, Hanvold, Therese N. & Christensen, Jan Olav. (2021). Adverse social behaviour at the workplace and subsequent physician certified sick leave: a three-wave prospective study of the general working population in Norway. *Occup Environ Med*, 78(8), 576-582. doi:10.1136/oemed-2020-106973
- Stiegler, Jan Reidar, Sinding, Aksel Inge & Greenberg, Leslie S. (2018). *Klok på følelser : det følelsene prøver å fortelle deg*. Oslo: Gyldendal.
- Teigen, Karl Halvor. (2021). *Erfaring*. Hentet 8. desember fra <https://snl.no/erfaring>
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, Aksel Hagen. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Unneland, Anne Karin Rudjord. (2018). Om anerkjennelse og vurdering. I I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet - i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Ordensreglement Udir-8-2014*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Ordensreglement-Udir-8-2014/9-Hvilke-sanksjoner-kan-innfores-for-brudd-pa-ordensreglementet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Utdanningsetaten. (2020). *Vold og trusselhendelser mot ansatte*. Oslo. Hentet fra <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte-i-osloskolen-2020.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2018). *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering* (1). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/2018-rapport-respons-arbeidsmiljo-vold-og-trakassering.pdf?fbclid=IwAR2_QSI0FXQbSLAt4bAGJr8FuEfuOS0oOLM7vLJzdsxt0_QEToPrdWmjksq
- Vik, Ane Grete. (2010). Trivsel og varslings på arbeidsplassen. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 149-172.
- Vaaland, Grete Sørensen. (2017). *Proaktiv aggressivitet og forstyrrende atferd i klasserommet*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/proaktiv-aggressivitet-og-forstyrrende-atferd-i-klasserommet/>
- Walker, Hill M. & Gresham, Frank M. (1997). Making Schools Safer and Violence Free. *Intervention in school and clinic*, 32(4), 199-204. doi:10.1177/105345129703200402
- Williams Jr, Thomas O. & Ernst, Jeremy V. (2016). Physical Attacks: An Analysis Of Teacher Characteristics Using The Schools And Staffing Survey. *Contemporary issues in education research (Littleton, Colo.)*, 9(3), 129-136. doi:10.19030/cier.v9i3.9708
- Wærø, Irene, Dahl, Øyvind & Kilskar, Stine Skaufel. (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen* (2019:00859). Hentet fra https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf
- Øien, Lisa & Lillevik, Ole Greger. (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen : en håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging* (2. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.
- Aasen, Petter & Nordtug, Birgit. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Infoskriv til skoler

Vedlegg 3: Bekreftelse for bruk av privat enhet

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere med å bli utsatt for fysisk vold, og hvordan påvirker disse erfaringene deres med å iverksette forebyggende tiltak i barneskolen?»

Introduksjon

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvor mange år har du arbeidet i skolen?
- Har du erfaringer med utagerende elever?
- Hvilken kompetanse har du om vold i skolen?
- Eks: lært på lærerutdanning, kursing gjennom jobb?

Aggressiv atferd

- Hva synes du er utfordrende atferd i skolen?
- Hva kan ligge til grunn for elevens atferd?
- Hvilke utfordringer kan du møte på som lærer med en elev som har alvorlige atferdsvansker?
- Hvordan opplever du å arbeide med elever med aggressiv atferd?
- Er det noen arbeidsmetoder som fungerer bedre for barn med aggressiv atferd?
- Hva har fungert best for deg?
- Hva tror du kan minske problematferd på skolen?

Vold i skolen

- Hvordan forstår du ordet begrepet fysisk vold?
- (Med fysisk vold menes slag, dytting, slag med gjenstander eller andre fysiske angrep.)
- I hvilke situasjoner har du opplevd fysisk vold rettet mot deg av elever ved skolen?
- Vet du hva du bør gjøre dersom det oppstår en voldsepisode?
- Hva mener du kan være mulig utløsende årsak til at du har opplevd å bli utsatt for vold og trusler?
- Hvordan har du justert det etter hendelsen?
- Hvordan opplevde du hendelsen?

- Rapporterer du hver gang det har blitt utøvd vold mot deg?
- Hvis nei, hva er grunnen for at du ikke gjør det?
- Hvilke konsekvenser har det hatt for deg å bli utsatt for vold?
- (Eks: utrygghet? Psykiske plager? Fysiske plager? Ønske om å slutte? Ingen plager?)
- Hvordan blir dere lærere fulgt opp og ivaretatt?
 - *Har dere debriefing?*
 - *I så fall, hva snakker dere om/hva snakker dere ikke om?*
- Er situasjoner med vold og/eller trusler noe du opplever som et problem ved din skole?

Ledelse og kollegaer

- Kjenner du til andre lærere på skolen som har vært utsatt for vold?
- Hva mener du at det bør legges vekt på i forebygging av vold i skolen?
- (Mer ressurser? Psykologer, miljøarbeider, helsesøster, selvforsvarskurs, opplæring om vold?)
- Hvordan taklet du å stå i situasjonen? Fikk du hjelp fra ledelsen eller andre?
- Har det vært gjennomført kartlegging av risiko og vold rettet mot lærere på din skole?
 - * Finnes det handlingsplan med retningslinjer for forebygging av vold mot lærere på din skole?

Avrundings spørsmål

- Er det noe du ønsker å prate om, som vi ikke har vært innom? Noe du vil utdype?

Vedlegg 2: Mail til skoler

Mitt navn er Tuyet Tram Michelle Bui, er 32 år og tar for tiden en master i skolerettet utdanningsvitenskap i profesjonspedagogikk på Oslo Metropolitan University. Masteroppgaveprosjektet mitt har som arbeidstittel «Læreres erfaringer av vold i skolen».

I de siste årene har det kommet fram i både media og undersøkelser som avdekker vold og trusler rettet mot lærere på skolen. Det er i særlig økende omfang om vold mot lærere på barnetrinnet som innebærer slag, trusler og å bli angrepet med ulike gjenstander.

Formålet med prosjektet mitt er å finne ut om hvordan lærere på barnetrinnet opplever deres kompetanse når de kommer i situasjoner der de opplever fysisk vold fra elever. Jeg ønsker å få kunnskap om hvilke tiltak lærere anser som hensiktsmessige med tanke på forebygging av vold i barneskolen. Jeg ønsker også å få mer kunnskap om lærerens opplevelse av håndtering og oppfølging i skolen.

Mitt ønske er i den forbindelse å intervjuere lærere med deres førstehåndserfaring om fysisk vold og trusler utført av elever i skolen. Jeg lurte da på om det kan være en mulighet for meg å gjennomføre en samtale på omtrentlig 30-45 min med noen lærere på skolen din?

Alle informanter og skole vil bli anonymisert og behandlet etter forskningsetiske retningslinjer og med godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) Deltakere kan trekke seg når som helst. Intervjuet blir tatt opp med båndopptaker.

Hvis dette kan være i interesse for dine ansatte ved skolen, setter jeg stor pris på om denne mailen kan videresendes og interesserte kan kontakte meg på e-post eller tlf. Dersom det er noe som er uklart eller om det er behov for mer informasjon angående prosjektet mitt, svarer jeg mer enn gjerne.

Ta gjerne kontakt med meg på sms/telefonsamtale på 41453158 eller e-post på s313277@oslomet.no.

Håper på positivt svar, med vennlig hilsen

Tuyet Tram Michelle Bui

Vedlegg 3: Bekreftelse for bruk av privat enhet



Bekreftelse fra OsloMet – storbyuniversitetet

Viser til meldeskjema med referansenummer 237517

i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt ved OsloMet:

Lærerens opplevelse av vold i skolen

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg:

- Behandle personopplysninger som e-postadresse, lydopptak av intervjuobjekter og bakgrunnsopplysninger som kan identifisere en person
- Behandle opplysninger om informantenes arbeidsplass, kjønn, alder, undervisningsfag, undervisningslengde og eventuelle kursing om vold i skolen
- Utvalget er 4-5 lærere i barneskolen (flere hvis det er behov for det)
- Forskningsintervjuene vil bli gjennomført med bruk av lydopptaker på mobiltelefon. Telefonen vil ikke være koblet til internett og har automatisk tastelås. I etterkant av alle intervjuene vil lydopptakene lagres på kryptert lagringsenhet (harddisk) med kodelås. Deretter blir intervjuobjektene anonymisert i transkriberingen.

(Forklar hvilke type personopplysninger som skal behandles, si noe om utvalget og hvordan du skal gjennomføre prosjektet med tanke på behandlingen av personopplysninger; dvs. elektroniske løsninger, lagring, sikringstiltak, osv.).

Viser til OsloMet sin *Veileder forskningsprosjekt*:

<https://ansatt.oslomet.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>.

Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger ikke skal lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon ved veileder «tittel veiledernavn, og instituttleder Vibeke Bjarnø, begge Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet – storbyuniversitetet.

Oslo (dato) 16.09.2021

Vibeke Bjarnø
Instituttleder GFU, OsloMet
(sign)

Mette Helleve

Veileder (signatur)

Mette Birgitte Helleve

Veileder (navn)

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Informasjonsskriv vedrørende intervjudeltakelse til masteroppgave

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvilke erfaringer har lærere med vold i skolen, og hvordan forholder de seg til det?»

Formål

Jeg er masterstudent og går studieprogrammet *skolerettet utdanningsvitenskap* – med fordypning i *profesjonspedagogikk* ved Oslo Metropolitan University (OsloMet).

I dette prosjektet ønsker jeg å rette fokus på vold mot lærere i skolen, da det er mindre forskning på dette området på grunnskolen. Hovedtanken er å undersøke i hvilken grad lærere har opplevd vold rettet mot seg selv, og om egne tanker til hvordan vold kan forebygges eller håndteres. Jeg ønsker videre å bruke disse dataene med aktuell litteratur innen pedagogikk.

Du er sammen med 4 andre lærere utvalgt til å bli med i studien på grunn av din førstehåndserfaring med vold i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved veileder Mette Birgitte Helleve.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, ønsker jeg gjerne å foreta et intervju og vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker. Intervjuet blir tatt opp elektronisk, for deretter bli transkribert og anonymisert. Intervjuet vil ta mellom 45 og 60 minutter, og vi blir sammen enig om sted. Spørsmålene vil handle om lærerens arbeid med barn som har atferdsvansker og vold i skolen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og du har muligheten til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte oppgi grunn for dette. Det vil ikke være noen negative konsekvenser om du velger å trekke deg. Dersom du trekker deg vil all informasjon som har blitt samlet inn bli slettet, og vil ikke bli brukt i masteroppgaven.

Dine rettigheter

Dersom det kommer fram opplysninger om deg i oppgaven, har du rett til å ha innsyn om hvilke personopplysninger som er samlet inn, få rettet og/eller slettet personopplysninger om deg og få kopi av dine personopplysninger. Du kan også sende inn klage til Datatilsynet eller personvernombudet om du synes at opplysningene om deg er behandlet på en uforsiktig måte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Skolens navn vil ikke bli nevnt i oppgaven, all informasjon vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig utgangen av 2022. Det vil si at ingen andre enn meg, Tuyet Tram Michelle Bui, vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg som informant. Opplysningene behandles konfidensielt og loven om personvern følges.

På oppdrag fra Oslomet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta. Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon om studien, kan jeg Tuyet Tram Michelle kontaktes på;

Tlf: 41453158 eller e-post: s313277@oslomet.no

Du kan også ta kontakt min veileder Mette Birgitte Helleve ved lærerutdanning og internasjonale studier på e-post til mehbe@oslomet.no.

Med vennlig hilsen

Tuyet Tram Michelle Bui

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, utgangen av 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

237517

Prosjekttittel

Lærerenes opplevelse av vold på skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Birgitte Helleve, mebhe@oslomet.no, tlf: 47284427

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tuyet Tram Michelle Bui, s313277@oslomet.no, tlf: 41453158

Prosjektperiode

20.08.2021 - 16.05.2022

Vurdering (2)

24.09.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 17.09.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til videre med prosjektet!

17.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.09 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger helseopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!