

MASTEROPPGAVE

Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold

Synne Aspenes Sjøbø

12. mai 2021

Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Aller først vil jeg si tusen takk til mine informanter som åpent og ærlig har delt sine refleksjoner, tanker og erfaringer rundt studiens tematikk. Deres bidrag har vært helt uvurderlig for denne studien.

Videre ønsker jeg å si tusen takk til min veileder Sabreen Selvik, for at du alltid er tilgjengelig og svarer på alt jeg måtte lure på. Jeg setter stor pris på at du deler av din kunnskap, og på en ryddig og strukturert måte har loset meg gjennom dette året. Tusen takk for at du har vært så tålmodig med meg, og for at du har pushet litt ekstra i tider der motivasjonen ikke har vært helt på topp.

Tusen takk til mine medstudenter Trine Beathe, Trine og Amina for at dere har bidratt til fire fine år på studiet, med bilturer, overnattinger, faglig påfyll og mange gode samtaler. Og ikke minst, tusen takk til Inger Johanne for støtte, gode råd og mange motiverende samtaler nå i innspurten. Vi klarte det!

Helt til slutt må jeg si tusen takk til familie og venner som har hatt troen på meg. Uten deres støtte og motiverende ord hadde jeg aldri kommet i havn. Jeg er veldig takknemlig, og det er med stor glede jeg nå endelig kan si at jeg er i mål!

Bergen, mai 2021

Synne Aspenes Sjøbø

Sammendrag

Tema for denne studien er ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold. Å arbeide som spesialpedagog i skolen innebærer å være tett på de elevene som har behov for ekstra støtte i skolehverdagen. For mange spesialpedagoger kan det å bli utsatt for vold fra elever oppfattes som en naturlig del av dette arbeidet. Flere nyere kartleggingsstudier indikerer at vold i skolen er et økende problem, og at lærere ansatt på barnetrinnet er mest utsatt for vold fra elever. Til tross for at spesialpedagoger arbeider tett på elever med ulike behov og utfordringer, finnes det imidlertid få nasjonale studier som tar for seg spesialpedagoger som en egen gruppe når det forskes på vold fra elever. Denne studien retter søkelys mot spesialpedagogenes opplevelse av-, forståelse for- og erfaringer med studiens tematikk, med det formål å få et innblikk i spesialpedagogers subjektive opplevelse av ivaretagelse fra arbeidsplassen i etterkant av en opplevd voldshendelse. Med dette som utgangspunkt er studiens problemstilling formulert som følger:

På hvilken måte opplever spesialpedagoger å bli ivaretatt av arbeidsplassen når de i møte med elever blir utsatt for psykisk eller fysisk vold?

For å belyse problemstillingen er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Studiens empiri baserer seg på semistrukturerte dybdeintervju med fem spesialpedagoger. Datamaterialet er analysert, tolket og videre presentert ved bruk av fire-steps tematisk analyse som presentert av Lars Johannessen et al. (2018) i boken *Hvordan bruke Teori?*. Med bakgrunn i undersøkelsens empiri er det tatt utgangspunkt i *Traumebevisst omsorg* som forebyggende og handlingsveiledende teori i møte med spesialpedagoger som har blitt utsatt for vold fra elever.

Studien finner at vold fra elever rettet mot spesialpedagoger er et tema det snakkes lite om. Flere informanter viser til at det oppleves skambelagt eller tabu å skulle fortelle om voldshendelser fra elever, særlig når det gjelder yngre elever. Det trekkes videre frem at vold fra elever kan medføre store belastninger for dem som utsettes for det. Gode og støttende relasjoner kan imidlertid være en beskyttelsesfaktor mot denne belastningen. Informantene i denne studien vektlegger særlig gode relasjoner til elever, foreldre og kollegaer som støttende i arbeid med elever som utøver vold. Samlet finner denne studien at spesialpedagogene opplever ivaretagelse fra arbeidsplassen i varierende grad. Mens noen informanter forteller om klare og tydelige rammer for oppfølging i etterkant av en voldshendelse på sin arbeidsplass, etterlyser andre et større fokus på- og forståelse for tematikken fra både ledelse og kollegaer.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Studiens Aktualitet	2
1.2 Presentasjon av problemstillingen.....	3
1.3 Avgrensing og oppgavens struktur.....	3
2.0 TEORIGRUNNLAG	5
2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.1.1 Psykisk og fysisk vold.....	5
2.1.2 Spesialpedagog i skolen	8
2.1.3 Ivaretagelse.....	9
2.2 Tidligere forskning	9
2.3 Traumebevisst omsorg – en teoretisk forståelsesramme	12
2.3.1 Toleransevinduet – en pedagogisk modell	16
3.0 METODE.....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	18
3.1.1 Forforståelse	19
3.2 Kvalitativ forskning.....	20
3.3 Intervju som metode.....	21
3.3.1 Intervjuguide	21
3.3.2 Prøveintervju	22
3.3.3 Utvalg og rekruttering	23
3.3.4 Datainnsamling.....	24
3.3.5 Feltnotat.....	26
3.4 Bearbeiding av data	27
3.4.1 Transkribering	27
3.4.2 Tematisk Analyse	28
3.5 Etske betraktninger.....	31
3.6 Kvalitet i studien	33
3.6.1 Generaliserbarhet	35
3.6.2 Begrensninger i prosjektet.....	36
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	37
4.1 Syn på vold fra elever.....	37

4.1.1 Begrepet vold	38
4.1.2 Refleksjoner og holdninger tilknyttet vold fra elever	38
4.2 Reaksjoner på vold	40
4.2.1 Reaksjoner i hendelsen	40
4.2.2 Reaksjoner i etterkant av hendelsen	42
4.3 Relasjoner som støtte	44
4.3.1 Relasjon til elev	44
4.3.2 Relasjon til kollegaer	45
4.3.3 Relasjon til foreldre	46
4.3.4 Støtte fra andre	47
4.4 Oppfølging fra arbeidsplassen	48
4.4.1 Arbeidsplassens fokus på tematikken	48
4.4.2 Rutiner rundt oppfølging	49
4.4.2.1 Melding av avvik	52
4.4.3 Ledelsen	54
4.4.4 Å be om støtte	55
4.4.5 Eksterne instanser	56
4.4.6 Hva ønskes	57
5.0 DRØFTING.....	59
5.1 Syn på vold fra elever.....	59
5.2 Reaksjoner på vold	61
5.3 Relasjoner som støtte	63
5.4 Oppfølging fra arbeidsplassen.....	65
5.5 Toleransevinduet i lys av funn	69
6.0 OPPSUMMERING, AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	70
6.1 Avsluttende kommentar og veien videre.....	72
LITTERATURLISTE.....	73
Vedlegg 1	79
Vedlegg 2	82
Vedlegg 3	85
Vedlegg 4.....	87

1.0 INNLEDNING

Tema for denne oppgaven er ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold. Å arbeide som spesialpedagog i skolen innebærer å være tett på de elevene som har behov for ekstra støtte i skolehverdagen. For mange spesialpedagoger kan det å bli utsatt for vold fra elever oppfattes som en naturlig del av dette arbeidet (Skåland, 2018a). Volden forstås gjerne som et uttrykk for frustrasjon eller vanskelige følelser hos eleven fremfor en bevisst, målrettet handling. Denne forståelsen for hva som ligger bak atferden kan gjøre det vanskelig å oppfatte volden som en krenkende handling, kanskje spesielt fra yngre elever (Skåland, 2018a; Kaplan & Cornell, 2005). En slik holdning til tematikken kan i noen grad forklare hvorfor vold fra elever rettet mot spesialpedagoger er et tema det snakkes lite om, og hvorfor det er nødvendig å rette søkelys mot akkurat dette. For hva skjer når man ikke lenger klarer å stå i de handlingene som eleven utøver?

Børge Skåland, førsteamanuensis ved OsloMet, har forsket på læreres subjektive opplevelse av vold og trusler om vold fra elever. Han viser til at et av studiens sentrale funn var at lærere opplever manglende støtte etter alvorlige episoder med vold (Skåland, 2018b, s.18). Stikkord som dukker opp er fortielse og bagatellisering av hendelsen, mangel på støtte, mangel på å bli sett og i noen tilfeller at lærerne opplevde å selv bli tillagt skyld for hendelsen (Skåland, 2018b). Arbeidstilsynet (2019, s. 11) viser i sin erfaringsrapport til et inntrykk av at terskelen for å melde avvik knyttet til vold og trusler i skolesektoren er høy. Årsaksforklaringer for hvorfor hendelser ikke rapporteres inn opplyses blant annet til å være frykt for ledelsens og kollegers reaksjoner hvis man sa ifra, samt manglende tilbakemelding når man eventuelt opplyste om- eller meldte avvik. Som ansatt i skolen har jeg selv møtt pedagoger som har opplevd å bli stående alene i situasjoner hvor elever har truet med eller utøvet vold. Samlet fikk dette meg til å tenke; på hvilken måte opplever spesialpedagoger å bli ivaretatt av arbeidsplassen etter en voldshendelse fra en elev? Og oppleves denne ivaretagelsens som hensiktsmessig? Målet med denne studien er at det – gjennom å rettes søkelys mot spesialpedagogers opplevelse av-, forståelse for- og erfaringer med vold fra elever – skal åpnes for en videre diskusjon om hvordan man på best mulig måte kan ivareta spesialpedagoger som utsettes for vold fra elever i sin arbeidshverdag.

1.1 Studiens Aktualitet

Ser man på de mest utsatte næringene i forhold til vold og trusler på arbeidsplassen ligger undervisning på en tredjeplass, rett etter helse og sosial - som sykehus og barnevern, og offentlig administrasjon - som politi og kriminalomsorg (Arbeidstilsynet, 2019; Arbeidstilsynet, u.å.a). Det finnes flere eksempler både i media og i forskningslitteraturen på lærere som har blitt utsatt for vold fra elever. En kjent mediesak omhandler læreren Clemens Saers, hvor et angrep fra en elev på videregående resulterte i ødelagt strupehode og stemmebånd, posttraumatisk stresslidelse, samt 2.5 års sykemelding (Saers, u.å.; Skåland & Kleiveland, 2020). Børge Skåland (2018a) viser i sin artikkel til en lærer som etter et spark i tinningen fra en fem år gammel 1.klassing, opplevde whiplash og 70% varig tapt arbeidskapasitet. I en NRK-artikkel fra 2019 får man høre om «Tone» som opplevde å bli slått ned av en 9 år gammel elev i skolegården (Schibeveag, 2019). Som man kan se av eksemplene over forekom to av hendelsene på barnetrinnet. I samme artikkel som Tone forteller om sin opplevelse, uttaler «Jens» - en avdelingsleder med over tjue års erfaring i skoleverket - at «Folk tenker sånn: ‘Hvor farlig er det med barn på 6–10 år?’ Når du har vært vitne til det, så mange ganger som jeg har, vet du godt at de kan gjøre stor skade» (Schibeveag, 2019, u.s).

Flere nyere kartleggingsstudier indikerer at vold i skolen er et økende problem, og at lærere ansatt på barnetrinnet er mest utsatt for vold fra elever (Utdanningsforbundet, 2018; Utdanningssetaten, 2019; Wærø, Dahl & Kilskar, 2019). Til tross for at spesialpedagoger arbeider tett på elever med ulike behov og utfordringer, finnes det imidlertid få nasjonale studier som tar for seg spesialpedagoger som en egen gruppe når det forskes på vold fra elever. Marit Uthus (2014, s. 2) viser i sin doktorgradsavhandling *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle* til at det spesialpedagogiske forskningsfeltet i Norge i hovedsak har dreid seg om spesialundervisning, med lite fokus på spesialpedagogenes egne erfaringer og opplevelser. Flere internasjonale studier finner dog at spesialpedagoger har en større sannsynlighet for å bli utsatt for vold på arbeidsplassen enn allmennlærere (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Tiesman et al., 2013). Som spesialpedagog har man en egen forståelse for hva som ligger bak elevers atferd, noe som kan gjøre spesialpedagoger til en særlig utsatt gruppe når det gjelder elevvold (Skåland, 2018a; Kaplan & Cornell, 2005). Børge Skåland (2018a, s. 9) viser til at dette er et fenomen det er viet for lite oppmerksomhet til, både fra ledelsen, fagforeninger og forskningsmiljøer.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Temaet for denne studien er vold fra elever rettet mot spesialpedagoger. Som nevnt innledningsvis kan spesialpedagoger betegnes som en særlig utsatt gruppe når det gjelder vold, men det finnes lite forskning som omtaler denne yrkesgruppen spesifikt. Formålet med denne studien er å få et innblikk i spesialpedagogers subjektive opplevelse av oppfølging og ivaretagelse fra arbeidsplassen i etterkant av en opplevd voldshendelse. Med dette som utgangspunkt ble studiens problemstilling formulert som følger:

På hvilken måte opplever spesialpedagoger å bli ivaretatt av arbeidsplassen når de i møte med elever blir utsatt for psykisk eller fysisk vold?

1.3 Avgrensning og oppgavens struktur

Det ble i denne studien gjort nødvendige avgrensinger på bakgrunn av oppgavens omfang, samt formålet med studien. Fokuset vil være på spesialpedagogens subjektive opplevelse av ivaretagelse fra arbeidsplassen. Kommentarer og innspill fra ledelse eller kollegaer som kunne belyst tematikken fra et annet synspunkt, er ikke vektlagt i denne oppgaven. Videre tar studien utgangspunkt i spesialpedagoger ansatt på barnetrinnet, fremfor ungdomstrinnet eller den videregående skolen. Bakgrunnen for dette er nyere forskning som indikerer at lærere ansatt på barnetrinnet er mer utsatt for vold fra elever (Utdanningsforbundet, 2018; Utdanningsetaten, 2019; Wærø, Dahl & Kilskar, 2019). I arbeidet med studien har det videre dukket opp ulike element tilknyttet temaet vold fra elever det kunne vært interessant å utforske nærmere. Eksempler på dette er forskjeller i kjønn (hos elever og ansatte), betydning av skolens geografiske plassering, betydning av skolebyggets utforming, forskjeller i utdanning og kompetanse hos den ansatte, eller nytten av modeller og program som PALS eller ART¹. Noe av dette nevnes i oppgaven, men på bakgrunn av studiens omfang har det ikke blitt viet mer utdypende plass til dette.

Opgaven består av seks kapitler:

Kapittel 2 omhandler studiens teorigrunnlag og innehar tre deler. Første del av kapittelet består av en begrepsavklaring, andre del viser til tidligere forskning, og tredje del tar for seg

¹ PALS - Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling. ART - Aggression Replacement Training.

den teoretiske forståelsesrammen for oppgaven. Fokuset vil her være på traumebevisst omsorg.

Kapittel 3 viser til den metodologiske rammen for studien. Det vil her gjøres rede for valg av forskningsmetode, en beskrivelse av studiens gjennomføring, samt metode for analyseprosessen. Det ble i denne studien benyttet tematisk analyse i bearbeiding av dataene.

Kapittel 4 presenterer studiens funn. Dette kapitlet er delt inn i fire deler, basert på de fire temaene som framkom av analysen. Temaene med tilhørende undertemaer springer ut fra empirien og var ikke forhåndsbestemte.

Kapittel 5 tar for seg drøfting av studiens funn opp mot tidligere forskning og relevant teori. Dette kapitlet er inndelt etter de fire temaene som presentert i kapittel 4, samt en femte del som tar for seg toleransevinduet i lys av studiens funn.

Kapittel 6 vil oppsummere studiens hovedfunn i lys av studiens problemstilling. Avslutningsvis vil det reflekteres rundt behovet for videre forskning.

2.0 TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet vil studiens teorigrunnlag presenteres. I første del vil relevante begreper som benyttes i oppgaven gjøres rede for og defineres. Videre vil det i andre del av kapittelet vises til tidligere forskning tilknyttet vold fra elever, med særlig fokus på spesialpedagoger. I siste del av kapittelet vil den teoretiske forståelsesrammen for studien presenteres. Med bakgrunn i undersøkelsens empiri vil det i denne studien tas utgangspunkt i traumebevisst omsorg som forebyggende og handlingsveiledende teori i møte med spesialpedagoger som har blitt utsatt for vold fra elever.

2.1 Begrepsavklaring

Denne delen tar sikte på å forklare sentrale begrep som benyttes i studien. Med utgangspunkt i studiens problemstilling vil det gjøres rede for begrepene *psykisk og fysisk vold*, *spesialpedagog i skolen* og *ivaretagelse*. Konsekvenser av vold og begrepet traumer vil gjøres rede for under 2.3 *Traumebevisst omsorg*.

2.1.1 Psykisk og fysisk vold

Vold er et mangfoldig og komplekst begrep. Begrepet vold kan ha ulik betydning avhengig av hvilken situasjon man snakker om. Ifølge Sherry Hamby (2017, s. 168) må en omfattende definisjon av vold inkludere fire essensielle elementer. Hun argumenterer at vold er atferd som er forsettlig, uønsket, uvesentlig og skadelig. Per Isdal (2018, s. 39) definerer vold som «enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutter å gjøre noe den vil». Som en kan se vektlegger Per Isdal den subjektive opplevelsen av hendelsen ved bruk av begrep som «skremmer» og «krenker», samt ved å rette fokus mot offerets opplevelse av at volden kontrollerer den frie vilje (Isdal, 2018; Øien & Lillevik, 2020). Det at Sherry Hamby (2017) og Per Isdal (2018) legger vekt på vold som en forsettlig eller kontrollerende handling hvor hensikten er å skade eller styre en annen person, kan imidlertid være en utfordring når vold skal forstås i skolesammenheng. De fleste spesialpedagoger vet av erfaring at vold sjelden er en bevisst handling fra elevene i denne målgruppen, med den hensikt å skade eller styre en annen person. Volden kan ofte forstås mer som et uttrykk for vanskelige følelser, som for eksempel frustrasjon eller sinne (Skåland,

2018a; Øien & Lillevik, 2020). Slike definisjoner kan derfor bli noe utfordrende å rettferdiggjøre i denne sammenhengen.

Arbeidstilsynet (u.å.a, pdf s.1) definerer vold og trusler på arbeidsplassen som «hendelser hvor arbeidstakere blir fysisk eller verbalt angrepet i situasjoner som har forbindelse med deres arbeid, og som innebærer en åpenlys eller antydnet trussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære». I denne definisjonen er det fokus på vold rettet mot arbeidstakere. Denne definisjonen legger mindre vekt på vold som en forsettlig eller kontrollerende handling, og fokuserer på at vold innebærer en åpenlys eller antydnet trussel mot en persons sikkerhet, helse eller velvære. Definisjonen vektlegger imidlertid ikke den subjektive opplevelsen av hendelsene i like stor grad som det Per Isdals definisjon gjør.

Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 8) har valgt å slå sammen Arbeidstilsynet og Per Isdals definisjoner, for å bedre romme skolen som arena inn i definisjonen. De skriver at «vold i skolen er hendelser hvor en elev skader, smerter, skremmer eller krenker andre elever eller ansatte i situasjoner som har forbindelse med skolen. Hendelsen innebærer en faktisk eller antydnet trussel mot deres sikkerhet, helse og velvære». Her har de tatt utgangspunkt i Per Isdals subjektive skadekriterier og Arbeidstilsynets fokus på vold som en åpenlys eller antydnet trussel mot personers sikkerhet, helse eller velvære. Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 8) viser til at vold i skolen også kan innebefatte vold fra lærer mot elev. I denne studien er det imidlertid vold fra elev rettet mot spesialpedagoger som er fokuset.

Vold kan komme til uttrykk på ulike vis, og det er vanlig å dele vold inn i fem kategorier; fysisk vold, psykisk vold, materiell vold, seksuell vold og latent vold (Isdal, 2018; Øien & Lillevik, 2020). I denne studien vil det tas utgangspunkt i kategoriene fysisk og psykisk vold. Det kan likevel argumenteres for at materiell vold og latent vold også kan forstås som psykisk vold, da materiell vold - altså utagerende handlinger rettet mot gjenstander - kan oppleves som truende eller skremmende atferd, mens den latente volden kan forstås som redsel eller frykt for nye voldshandlinger (Bufdir, 2020; Isdal, 2018; Øien & Lillevik, 2020). Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 10) viser til at latent vold i stor grad kan påvirke våre følelser og handlinger, og kan innebære en stor psykisk belastning.

Fysisk vold er gjerne det første man forbinder med begrepet vold. Fysisk vold kan forstås som vold rettet direkte mot en annen person, og utøves for eksempel gjennom slag, spark, spytting, dytting, biting, kloring, kvelertak eller lignende (Isdal, 2018; Øien & Lillevik, 2020). Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 9) forklarer at fysisk vold «er lett synlig og kan

forårsake både psykiske og fysiske senskader». *Psykisk vold* kan forstås som «alle måter å skade, skremme eller krenke på som ikke er direkte fysiske i sin natur» (Isdal, 2020, s. 51). Eksempler på slik vold kan være trusler, tvang, truende kroppsspråk, ydmykende utsagn, trakassering og krenking av privatlivets fred, materiell vold eller latent vold (Bufdir, 2020; Isdal, 2018; Øien & Lillevik, 2020). Lise Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 9) forklarer at psykisk vold kan ha et tydelig uttrykk, men at den også kan være av en slik karakter at den er vanskelig å oppdage eller se for andre enn den som utsettes for det.

I forskningsartikler og studier tilknyttet vold i skolen eller på arbeidsplassen benyttes ofte begrepene «vold og trusler» fremfor «fysisk og psykisk vold» (Se for eksempel Arbeidstilsynet, 2019; NOA, 2016; Skåland 2018b; Utdanningsforbundet, 2018). Det ble i denne studien besluttet å benytte begrepet psykisk vold fremfor trusler om vold for å bedre romme alle aspekter ved en elevs atferd som kan virke truende eller krenkende på en person. Psykisk vold som begrep rommer ikke bare verbale trusler om vold, men også truende, skremmende eller krenkende atferd. Gjennom oppgaven vil imidlertid begrepene trusler, trakassering og psykisk vold benyttes om hverandre – avhengig av hva litteraturen selv benytter. Selve begrepet *vold* betegnes i denne studien til å gjelde både psykisk og fysisk vold med mindre annet blir presisert.

Det kan stilles spørsmål ved begrepet volds relevans i skolen. Når det snakkes om elever som utøver voldelige handlinger benytter man gjerne begreper som utfordrende atferd, utagering, atferdsvansker eller problematferd i større grad enn vold og voldelige handlinger (Øien & Lillevik, 2020). I et webinar arrangert av Manifest Tankesmie (2021, 17:39) hvor temaet var barn som bruker vold i skolen, stilles det spørsmål ved om man i det hele tatt kan snakke om vold når det gjelder yngre elever. Per Isdal (2018, s.46) viser til at man gjerne har en tendens til å benytte andre begreper enn vold om handlinger som ikke oppleves så alvorlige. Han (2018, s. 70) presiserer imidlertid at «vold skaper et ubehag i den som utsettes for den, og bare ordet vold kan bekrefte det ubehaget. Hvis vi kaller volden noe annet og nøytralt, vil det ikke bli samsvar mellom de ordene som brukes og ubehaget hos den som utsettes for volden». Dette kan sees i sammenheng med en fagartikkel publisert av Børge Skåland (2018b) hvor det vises til en lærer som 'knakk sammen' i sterk gråt på fastlegens kontor, da legen uttrykte stor sympati for lærerens arbeidsforhold i en setting med mange elever med store atferdsvansker, og satte diagnosen «offer for vold». Legen ble en viktig støttespiller gjennom å anerkjenne lærerens følelser som valide. I denne studien forstås voldsbegrepet i likhet med Lisa Øien og

Ole Greger Lilleviks (2020, s. 8) definisjon, og vil betegnes som vold fra elever rettet mot spesialpedagoger.

2.1.2 Spesialpedagog i skolen

Tittelen *Spesialpedagog* er per i dag ikke en beskyttet tittel. Det innebærer at personer som arbeider som spesialpedagoger ikke nødvendigvis innehar formell spesialpedagogisk kompetanse (Groven, 2013; NOU, 2009:18; Uthus, 2020). Ettersom det ikke finnes noen klare kriterier for hvem som kan arbeide som spesialpedagog, finnes det heller ikke en klar og entydig definisjon på hva en spesialpedagog er (Uthus, 2020).

Kunnskapsdepartementet (2011, s. 7) skriver at «alle barn i Norge har rett til barnehageplass og utdanning, til å gå på nærskolen og til å få spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning når det er behov for det». Som spesialpedagog i skolen legger man til rette for akkurat dette. En spesialpedagog har ofte kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse, som for eksempel lærevansker, psykososiale vansker eller autismespekterforstyrrelser, og skal gjennom sitt arbeid bidra til læring, personlig utvikling og økt livskvalitet hos elever med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov (Befring, 2016). I lys av egen doktorgradsavhandling viser Marit Uthus (2020) til at spesialpedagogene i hennes studie utviste en indre verdibasert motivasjon for dette arbeidet. Hun (2020, s. 35) presiserer at spesialpedagogene «ønsker å bidra til at elevene med særskilte behov gis like vilkår for inkluderende opplæring, og de er villig til å strekke seg optimalt for å lykkes».

Opplæringslova (1998, §5-1) viser til at «elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Spesialpedagogen arbeider gjerne i tett samarbeid med lærere og annet pedagogisk personale for å skape gode lærings- og utviklingssituasjoner for disse elevene. Marit Uthus (2020, s. 54) viser imidlertid til at flere av spesialpedagogene i hennes undersøkelse uttrykte en opplevelse av å være alene om å se «bak» elevens atferd eller diagnoser. En konsekvens av dette var at de også da ble alene «om å se hva elevene trenger, eller hvilke ressurser og muligheter de faktisk innehar». Marit Uthus (2020) viser til at spesialpedagogenes lojalitet ligger hos elevene, og at de på bakgrunn av dette har en tendens til å ta på seg rollen som elevens advokat i møte med kollegaer og ledelse. Spesialpedagogenes lojalitet kan sees i sammenheng med spesialpedagogikkens overordnede mål, som Reidun Tangen (2016, s. 17) forklarer er å «fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i

betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker i sin utvikling, læring og livsutfoldelse».

Mer om spesialpedagogens rolle i møte med vold fra elever vil komme frem under 2.2 *Tidligere forskning*.

2.1.3 Ivaretagelse

Å ivareta betyr å ta vare på. I Forskrift om utførelse av arbeid (2013, §23A-5) står det at «arbeidsgiver skal sørge for at arbeidstaker som er utsatt for vold og trussel om vold får nødvendig oppfølging, både med hensyn til den fysiske og psykiske belastningen som hendelsen kan ha medført». Når det i denne studien fokuseres på ivaretagelse i etterkant av en voldshendelse er det denne forskriften som ligger til grunn, med fokus på informantenes opplevelse av oppfølgingen. Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 75) viser til at alvorlige hendelser kan oppleves svært skremmende, til tross for at den ansatte har fått opplæring i- og er trent på å håndtere vold. Ved særlig alvorlige hendelser, eller hendelser over tid kan den som har vært utsatt for vold oppleve symptomer som minner om posttraumatisk stresslidelse (Wilson, Douglas & Lyon, 2011; Øien & Lillevik, 2020). Eksempler på slike symptomer kan være hodepine, fatigue, skyldfølelse, lav selvfølelse eller frykt for nye hendelser (Wilson et al., 2011). Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 74-75) forklarer at skolens oppfølging etter voldshendelser på kort og lengre sikt skal bidra til å ivareta de involverte, og viser til at «god ivaretagelse og oppfølging av de involverte minsker belastningene og risikoen for uheldige senskader».

2.2 Tidligere forskning

Ifølge tall innhentet fra *Levekårsundersøkelsen om arbeidsmiljø* utført av Statistisk sentralbyrå i 2016, oppga 14,9% av grunnskolelærere at de hadde blitt utsatt for vold eller trusler om vold de siste 12 månedene (NOA, 2016). I en undersøkelse gjennomført blant Utdanningsforbundets medlemmer i 2018 oppga 29% av lærerne i undersøkelsen at de i løpet av det siste året hadde opplevd å bli truet eller trakassert en eller flere ganger, mens 19% av lærerne oppga at de hadde blitt utsatt for fysisk skade eller vold. Lærerne oppgir at det i all hovedsak er *enkeltelever* som står bak trussel- og voldshendelsene de blir utsatt for. Arbeidstilsynet (2019, s. 4) viser i sin erfaringsrapport om vold og trusler fra tredjepart i grunnskolen til at «uønsket elevadferd kan medføre emosjonell, psykisk og fysisk

helsebelastning av en slik karakter at helseskade kan oppstå i forbindelse med arbeidet». Resultatene presentert over baserer seg i hovedsak på lærere generelt, og ikke spesifikt på spesialpedagoger som yrkesgruppe. Videre vil det vises til forskning som illustrerer hvorfor det likevel vil være rimelig å anta at resultatene fra nevnte undersøkelser også i stor grad vil kunne være gjeldende for spesialpedagoger.

I en artikkel publisert i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* fokuserer Børge Skåland (2018a) særlig på spesialpedagoger som en ekstra sårbar yrkesgruppe i forhold til temaet vold fra elever. I artikkelen *Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd* kommer han med en påstand om at «Spesialpedagoger som arbeider med elever som viser fysisk, sterkt utagerende atferd, har spesielt harde arbeidsvilkår» (2018a, s. 6). Påstanden baserer han på resultater fra intervjuer gjennomført i forbindelse med egen doktorgradsavhandling, samt sin yrkeserfaring som spesialpedagog og pedagogisk konsulent. Han vektlegger i denne artikkelen at mange spesialpedagoger oppfatter vold fra elever som en ordinær del av sitt arbeid. Volden normaliseres, og forklares gjerne som naturlig og forståelig med utgangspunkt i barnets diagnose eller bakgrunn. Han forklarer at en slik holdning til temaet kan medføre at man har vanskeligheter med å fange opp når kollegaer blir krenket, eller å gi beskjed når en selv har blitt utsatt for krenkende atferd. Dette fører igjen til at vold rettet mot spesialpedagoger ofte underrapporteres.

Tverrsnittstudien *Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations* (Tiesman et al., 2013) (n=6450) sammenlignet ulike yrkesgrupper i skolen og fant, i samsvar med Børge Skålands (2018a) påstand, at spesialpedagoger hadde en større sannsynlighet for å bli utsatt for vold på arbeidsplassen enn allmennlærere. Ifølge studien er spesialpedagoger oppimot fire ganger så ofte utsatt for vold og trusler som det allmennlærere er. At spesialpedagoger er mer utsatt for vold kom også frem av den finske undersøkelsen *Work-related violence, lifestyle, and health among special education teachers working in Finnish basic education* (Ervasti et al., 2012), samt studien *Violence against educators: A population-based study* gjennomført blant 4731 lærere i Minnesota (Gerberich et al., 2011). Sistnevnte fant at 78% av de registrerte hendelsene knyttet til fysisk vold ble rapportert å være utført av elever med funksjonsnedsettelse. For psykisk vold var tallet 34.9%. Elever med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov, som for eksempel ADHD eller autismespekterforstyrrelser, kan være tett knyttet opp mot spesialpedagogens hverdag. Slike tall kan derfor synliggjøre hvorfor spesialpedagoger kan betegnes som en særlig utsatt gruppe, i henhold til Børge Skålands påstand.

Studien *Threats of violence by students in special education* (Kaplan & Cornell, 2005) fant at trusler om vold var mer utbredt blant elever som mottok spesialundervisning enn elever i ordinær undervisning, i samsvar med resultatene fra Hope Tiesman et al. (2013). Elever klassifisert som 'emotional disturbed', altså med emosjonelle vansker, oppgis å være den elevgruppen som utøver trusler i størst grad. Ifølge Sebastian Kaplan og Dewey Cornell (2005, s.116) kan en forklaring på dette være at truslene benyttes som en strategi for å håndtere utfordrende interaksjoner eller indre konflikter hos disse elevene. I likhet med det Børge Skåland (2018a) trekker frem i sin artikkel, vil en forståelse for truslene som symptomer på elevens utfordringer kunne gjøre det vanskelig for spesialpedagogen å tolke dette som en bevisst, målrettet voldshandling. Forekomsten av slike trusler kan derfor antas å være noe underrapportert (Kaplan & Cornell, 2005; Tiesman et al., 2013).

Vold mot spesialpedagoger og lærere generelt vil - på tross av forståelse for handlingen, kunne ha store konsekvenser for dem som utsettes for det. En kanadisk studie fra 2011 tok for seg hvilke konsekvenser vold kan ha for lærere som opplever dette. Studien *Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences* (Wilson, Douglas & Lyon, 2011) tar utgangspunkt i tidligere forskning som indikerer at lærere som har vært utsatt for vold og traumer kan oppleve symptomer som minner om posttraumatisk stresslidelse (PTSD), høyere nivå av stress eller frykt for nye hendelser. I undersøkelsen ble informantene bedt om å angi hvorvidt deres erfaring med vold hadde resultert i spesifikke konsekvenser som; (a) fysiske symptomer, eks. hodepine eller fatigue, (b) følelsesmessige/psykiske symptomer, eks. skyldfølelse eller tristhet, eller (c) påvirkning på arbeidet, eks. mindre arbeidslyst eller jobbtilfredshet. Studien fant at 86.3% rapporterte om en påvirkning på arbeidet, 84% rapporterte at volden hadde ført til følelsesmessige/psykiske konsekvenser og 60.8% rapporterte at de hadde opplevd fysiske symptomer i etterkant av hendelsen. Omtrent én tredjedel av dem som rapporterte å ha blitt utsatt for vold oppga også å føle seg redd minst en gang iblant (occasionally). Studien indikerer at det er en sterk korrelasjon mellom opplevd vold og frykt.

I Børge Skålands doktorgradsavhandling *The experience of student-to-teacher violation: A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (2016) fokuseres det på lærernes subjektive opplevelse av vold fra elever og det rettes søkelys mot hvordan dette påvirker lærernes selvfølelse. I avhandlingen kommer det frem at lærerne opplever at problemet bagatelliseres, neglisjeres eller ikke rapporteres når de velger å fortelle om det som har hendt til ledelse eller andre. Dette kan knyttes opp mot Utdanningsforbundets

undersøkelse (2018) hvor 48% av deltakerne svarte at de opplevde å motta tilstrekkelig hjelp til å håndtere eller bearbeide voldshendelser, i mindre eller ingen grad. Av dem som opplevde å få tilstrekkelig hjelp i noen eller stor grad (39%), oppga 84% at hjelpen kom fra kollegaer, mens 46% oppga at hjelpen kom fra skoleledelsen. Børge Skåland (2016) viser til at informantene i hans undersøkelse i flere tilfeller opplevde manglende støtte fra ulike aktører i skolen som mer alvorlig enn selve voldshandlingen. Å snakke om tematikken opplevdes tabu, og å ikke bli møtt med forståelse og støtte økte trusselen mot lærerens selvfølelse. Studiens funn indikerer at vold fra elever kan ha en alvorlig innvirkning på lærernes oppfatning av sin individuelle og profesjonelle identitet, og viser til viktigheten av støtte og anerkjennelse fra kollegaer og ledelse i bearbeiding av hendelsene.

2.3 Traumebevisst omsorg – en teoretisk forståelsesramme

Traumebevisst omsorg (TBO) er en teoretisk forståelsesramme for hvordan man kan møte mennesker som er i en sårbar posisjon eller har opplevd et traume (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019). Undersøkelsens empiri med elementene *relasjoner som støtte, reaksjoner på vold, oppfølging fra arbeidsplassen* samt *synet på vold fra elever*, har vært veiledende i valg av denne teorien. Teorien i seg selv har ikke tidligere vært benyttet mellom kollegaer, men retter seg i hovedsak mot barn og unge som har blitt utsatt for vold eller traumer hvor dette har ført til en påvirkning i utviklingen (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Prinsippene for traumebevisst omsorg vil i denne delen presenteres som hensiktsmessige til bruk i møte med ansatte som i sitt arbeid har blitt utsatt for vold. Formålet er å utvide forståelsesrammen for traumebevisst omsorg til å også være gjeldende i møte med kollegaer.

Når vi utsettes for en alvorlig hendelse settes kroppen vår i beredskap. Hjernens alarmsystem aktiveres og de områdene av hjernen som styrer logikk hemmes (Psykososial Beredskap, u.å.). Traumebevisst omsorg bygger på kunnskap om hvordan hjernen vår fungerer, og på hvilken måte den påvirkes av opplevde traumer (Thommessen & Neumann, 2019). Selve ordet *traume* kommer fra gresk og betyr skade eller sår (Bækkelund, u.å.; Øien & Lillevik, 2020). I denne sammenhengen snakkes det hovedsakelig om psykologiske traumer, som kan forstås som reaksjoner på hendelser som har vært skadelige, som har fått mennesker til å frykte for livet eller som har krenket dem dypt. Det er ikke hendelsen i seg selv som avgjør om noe er traumatisk, men den subjektive opplevelsen av den (Bækkelund, u.å.; Thommessen

& Neumann, 2019). Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 73) betegner dette som et personlig psykologisk jordskjelv, som rokker ved den forståelsen man har av den verdenen man lever i. Hendelsen fører til at man kjenner seg utrygg og redd for at noe lignende skal skje igjen. Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 70) presiserer at reaksjonene man kjenner på i etterkant av en slik hendelse er normale reaksjoner på unormale hendelser.

Innenfor traumefeltet og den psykologiske terminologien deles traumer ofte inn i to kategorier; Type I traume og Type II traume (Bækkelund, u.å.; Modum Bad, u.å.; Nordanger et al., 2011). Type I traumer er uforutsette, dramatiske og ofte skremmende *enkelthendelser*. Eksempler på dette kan være ran, naturkatastrofer, ulykker eller terrorangrep. Type II traumer kjennetegnes av *gjentatte, vedvarende* alvorlige hendelser. Eksempler på slike hendelser kan være seksuelle overgrep, mishandling, alvorlig omsorgssvikt eller mobbing (Bækkelund, u.å.; Modum Bad, u.å.; Nordanger et al., 2011).

Traumebevisst omsorg baserer seg på tre grunnpilarer: 1) *Trygghet*, 2) *Relasjoner* og 3) *Følelsesregulering* (Bath, 2015). Ifølge Howard Bath (2015, s. 6) støttes disse grunnpilarene på det faktum at mye av en persons helbredelse fra opplevde traumer foregår i møte med omgivelsene. Eksempler på dette kan være i møte med foreldre, venner, veiledere eller kollegaer. Grunnpilarene retter seg mot hjelperen og viser til hvordan man på best mulig måte kan støtte personer som har opplevd et traume (Thommessen & Neumann, 2019). La oss se på grunnpilarene *trygghet* og *relasjon* først.

Howard Bath (2015, s. 6) beskriver *trygghet* til å omhandle et miljø hvor man kan føle seg sikker, avslappet og ivaretatt, og som bidrar til vekst og utvikling hos dem som har opplevd en alvorlig hendelse eller et traume. Cathrine Thommessen og Cecilie Neumann (2019, s. 29) påpeker at dette inkluderer forutsigbarhet, tilgjengelighet, ærlighet og åpenhet hos hjelperen. Det er «den traumatiserte» personens opplevelse av trygghet som står i fokus (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019). *Relasjoner* henger tett sammen med opplevelse av trygghet, og innebærer tillitt, omsorg og anerkjennelse i møte med mennesker. Hjelperen må skape en god og trygg kontakt til den som skal hjelpes, og være oppmerksom og reflekterende både i møte med personen, men også i forhold til egne reaksjoner (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019). Gode og støttende relasjoner fremmer resiliens, og kan være en beskyttelsesfaktor mot den belastningen vold fører til (Bath, 2015; Bækkelund, u.å.; Jørgensen & Steinkopf, 2013).

I forlengelse av forståelsesrammen rundt traumebevisst omsorg kan en tenke seg at trygghet og relasjoner er viktige elementer for at en person som har opplevd en alvorlig hendelse eller et traume skal kunne klare å åpne seg for- eller støtte seg på en kollega eller leder. Det er nødvendig at kollegaer anerkjenner hverandre og viser omsorg. Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 75) viser til at «god ivaretagelse og oppfølging av de involverte minsker belastningene og risikoen for uheldige senskader». Anerkjennelse er i seg selv et stort, overordnet begrep som kan danne nærmest en ramme rundt grunnpilarene *trygghet og relasjoner*. Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) trekker frem lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse som sentrale elementer i begrepet anerkjennelse. Fokuset hennes er anerkjennelse i en terapeutisk setting, men elementene er likevel aktuelle til bruk i traumebevisst omsorg blant kollegaer. Det første elementet; *lytting*, legger vekt på at man må fremstå med åpenhet, og unngå å lytte med forutinntatthet i møte med personer som har opplevd en alvorlig hendelse. Lyttingen må være aktiv, engasjert, fokusert og konsentrert rundt det personen formidler, uten å la egne tanker og følelser ta overhånd (Schibbye, 1996). *Forståelse* innebærer å ta et steg inn i personens livsverden og se erfaringen fra hans eller hennes side. For å forstå må man stille seg imøtekommende og undrende til det personen formidler (Schibbye, 1996). *Aksept* handler om å akseptere den andres rett til følelsene som uttrykkes, mens *toleranse* dreier seg om å tåle de følelsene personen sitter med. Gjennom å akseptere og tolerere det personen formidler vil en kunne skape en trygg ramme for bearbeiding av de hendelsene personen har opplevd (Schibbye, 1996). *Bekreftelse* dreier seg om å gi autoritet til den opplevelsen personen sitter med, altså bekrefte personens opplevelse som valid (Schibbye, 1996).

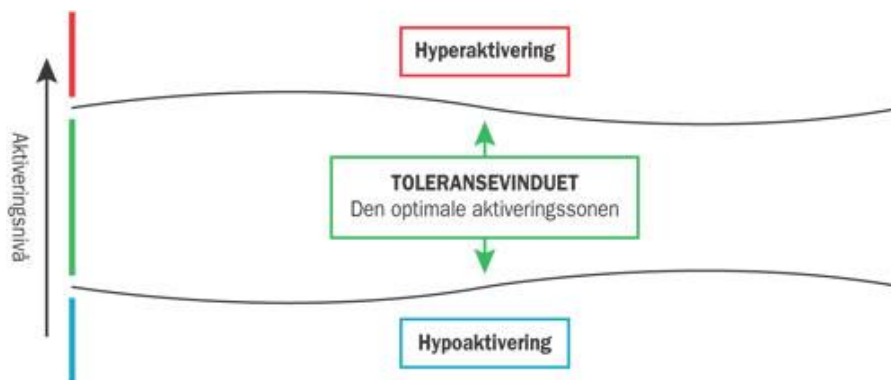
Til tross for at Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) fokuserer på terapeutens rolle, er ikke elementene helt fjerne fra hvordan man som kollega kan være anerkjennende innenfor forståelsesrammen for traumebevisst omsorg. Hun viser til at anerkjennende holdninger kan ha terapeutiske effekter i seg selv (Schibbye, 1996; Schibbye, 2015). Som leder eller kollega vil anerkjennelse innebære å være til stede når en ansatt deler av sine erfaringer. Man må lytte aktivt, utvise empati og se saken fra den ansattes side. Det er nødvendig å utvise forståelse for de reaksjonene og tankene personen har knyttet til hendelsen, og vedkommendes opplevelse må bekreftes som valid, i samsvar med det Anne-Lise Løvlie Schibbye forklarer. Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 23) viser til at «et støttende og anerkjennende arbeidsmiljø kan være avgjørende for trivsel og helse». Dette er grunnleggende i rammen av trygghet og relasjon.

Den tredje grunnpilaren; *følelsesregulering*, innebærer å regulere, sette ord på- og normalisere følelser. Den som har opplevd et traume må få en forståelse for hvorfor man får de reaksjonene eller tankene man får, og finne gode strategier for å regulere disse (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019). Howard Bath (2015, s. 6) omtaler også denne grunnpilaren som *mestring*. Gode mestringsstrategier kan benyttes for å takle ytre påkjenninger og utfordringer, samt håndtere indre følelser og impulser som ligger til grunn for traumatisk stress. Anerkjennelse som begrep vil være sentralt også i denne grunnpilaren. Følelsesregulering på arbeidsplassen forutsetter en opplevelse av å bli tatt på alvor - at følelsene man kjenner på blir forstått. En leder eller kollega som er god på aktiv lytting, som er åpen og viser forståelse for den opplevelsen den ansatte sitter med, er med på å bekrefte at det som er opplevd er riktig for den det gjelder. Den ansatte blir da, i forståelse av Anne-Lise Løvlie Schibbyes (1996) teori, anerkjent. Som nevnt ovenfor kan anerkjennende holdninger ha terapeutiske effekter i seg selv. Ved å bli møtt med forståelse, aksept og toleranse er det lettere for vedkommende å regulere eget affektnivå i relasjonen. Anne-Lise Løvlie Schibbye (2015, u.s., femte avsnitt) forklarer at «individets selvopplevelse og opplevelse av andre, så vel som angst, depresjon, trygghet, utrygghet og god eller dårlig selvfølelse er eksempler på prosesser som står i sammenheng med anerkjennelse».

Traumebevisst omsorg kan sees som en forebyggende og handlingsveiledende teori i møte med kollegaer som har blitt utsatt for vold fra elever. Som man kan se av teksten over fungerer de tre grunnpilarene i tett samspill med hverandre. Felles for dem alle er at det kreves noe av den som skal utøve traumebevisst omsorg på en hensiktsmessig og god måte. Som hjelper må man være bevisst egne følelser og handlingsmønstre i møte med personer som har opplevd et traume, og være oppmerksom på den opplevelsen som formidles (Thommessen & Neumann, 2019). I noen tilfeller kan imidlertid reaksjonene hos dem som har opplevd vold på arbeidsplassen være av en slik grad at det kan være behov for ekstern støtte og veiledning (Bækkelund, u.å.). Som leder vil det å se arbeidsplassens begrensninger i arbeidet med traumebevisst omsorg også være en del av forståelsesrammen. Ved vedvarende plager som gjør det vanskelig for den ansatte å fungere i arbeidshverdagen, vil veiledning og støtte fra for eksempel bedriftshelsetjenesten kunne være hensiktsmessig. Nærmeste leder kan da anbefale den ansatte å ta kontakt med denne tjenesten eller eventuelt fastlegen som kan vurdere behov for videre tiltak (Arbeidstilsynet, u.å.b; Bækkelund, u.å.). Slike instanser vil kunne bistå den ansatte med veiledning og oppfølging utover det en leder eller kollega kan tilby.

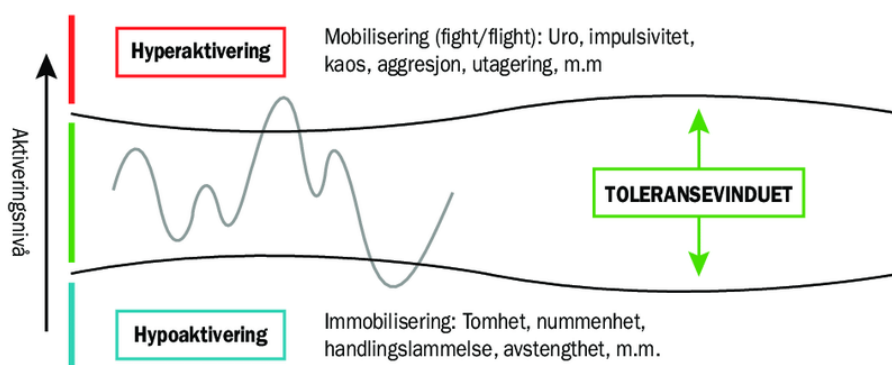
2.3.1 Toleransevinduet – en pedagogisk modell

En modell det kan være hensiktsmessig å ta for seg i arbeidet med traumebevisst omsorg og følelsesregulering på arbeidsplassen er *Toleransevinduet*. Toleransevinduet er en pedagogisk modell utviklet av Daniel Sigel, som viser til aktivering i kroppen og hvordan dette påvirker hjernen vår. Den er en nyttig modell for å forstå ulike traumereaksjoner hos mennesker (Nordanger & Braarud, 2014; Psykososial Beredskap, u.å.), og illustreres som følger:



Figur 1: Toleransevinduet. Nordanger & Braarud, 2014 (Tilpasset fra Ogden, Minton & Pain 2006)

Toleransevinduet bygger på en forståelse av at alle mennesker har et vindu eller en sone der kroppen er optimalt aktivert, noe som innebærer at man kan fokusere, konsentrere seg, tenke, reflektere og være til stede i situasjoner. Dersom man beveger seg over toleransevinduet, altså at aktiveringen blir for høy, befinner man seg i en hyperaktivert tilstand. Beveger man seg derimot under toleransevinduet, altså at aktiveringen blir for lav, befinner man seg i en hypoaktivert tilstand (Fasset, u.å.; Nordanger, 2014; Nordanger & Braarud, 2014).



Figur 2: Alarmreaksjoner. Nordanger & Braarud, 2014 (Tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006)

Traumatiske belastninger utløser ofte en fight-flight reaksjon, slik at kroppen skal bli i stand til å flykte fra- eller bekjempe den «faren» som oppstår. Når man opplever en slik reaksjon, befinner man seg innenfor hyperaktiveringsvinduet. Hyperaktivering kjennetegnes av

forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Personer som befinner seg her kan oppleve uro, vansker med å sove, sinne eller utvise eksplosiv aggressiv atferd (Fasett, u.å.; Nordanger & Braarud, 2014; Thommessen & Neumann, 2019). Dersom hyperaktivering ikke er mulig, reagerer gjerne kroppen med å falle ned i en hypoaktiveringstilstand, også kalt en freeze-reaksjon. Hypoaktivering kjennetegnes av redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Man stenger seg mer inn i seg selv, kan føle seg nummen, bli passiv eller bli immobilisert (Fasett, u.å.; Nordanger, 2014; Nordanger & Braarud, 2014; Thommessen & Neumann, 2019).

Dag Nordanger (2014, 0:43) forklarer at de fleste av oss er innom både hyperaktivering og hypoaktivering med jevne mellomrom, men at man som oftest har strategier for å regulere seg tilbake i toleransevinduet før ubehaget blir for stort. Hvor grensene går for hyper- og hypoaktivering varierer fra person til person, og påvirkes blant annet av erfaringer, den aktuelle situasjonen og personens emosjonelle tilstand (Nordanger & Braarud, 2014; Thommessen & Neumann, 2019). Traumatiske belastninger kan smalle toleransevinduet, slik at det skal mindre til før man blir hyper- eller hypoaktivert. Det er da hensiktsmessig å identifisere hvilke triggerer som ligger til grunn, og videre utarbeide gode strategier for følelsesregulering (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2014). Dag Nordanger og Hanne Braarud (2014, s. 3) viser til at sosiale kontekster kan spille en rolle for hvorvidt man klarer å regulere følelsene. De fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på. Gode relasjoner og trygghet kan altså, som nevnt tidligere, være en god beskyttelsesfaktor mot traumereaksjoner (Bath, 2015; Bækkelund, u.å.; Jørgensen & Steinkopf, 2013). I samtale med kollegaer som har vært utsatt for vold, kan det tenkes at en forståelse for hvordan toleransevinduet fungerer vil kunne gjøre det lettere å identifisere disse triggerne som bidrar til et smalere toleransevindu, samtidig som man sammen kan finne gode strategier for å regulere seg tilbake i toleransevinduet ved hyper- eller hypoaktivering.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil det gjøres rede for den metodologiske rammen for studien. Det vil først vises til den vitenskapsteoretiske forståelsesrammen for oppgaven og valg av metode for studien. Videre gjøres det rede for prosessen for rekruttering av informanter, datainnsamling samt bearbeiding og analyse av forskningsmaterialet. Til slutt vil det vises til etiske betraktninger og kvalitet i studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv man som forsker velger å arbeide ut ifra vil ha betydning for hva det søkes informasjon om, og er med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I denne studien er det spesialpedagogers subjektive opplevelse av ivaretagelse fra arbeidsplassen det blir rettet søkelys mot. Valget av vitenskapsteoretisk perspektiv falt derfor på fenomenologien hvor fokuset på informantenes livsverden står sentralt. Som forsker innenfor fenomenologien søker man å forstå fenomenet ut fra informantenes egne perspektiver og hvordan det oppleves av informantene. Det søkes kunnskap om- og innsikt i informantenes egne tanker, meninger og erfaringer rundt studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2021). Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 36) tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.

I arbeidet med å forstå den dypere meningen i det spesialpedagogene formidler vil det bli nødvendig å tolke budskapet i lys av en større sammenheng eller helhet. Dette er et prinsipp hermeneutikken bygger på. Ordet hermeneutikk stammer fra det greske ordet hermeneus som betyr tolk eller fortolker (Dalen, 2011; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). I denne studien er det de transkriberte intervjuene som skal analyseres, tolkes og forstås. Tove Thagaard (2018, s. 37) forklarer at målet i hermeneutikken er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten, sett i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Samtidig søkes helheten også å tilpasse det enkelte budskap. Dette er en prosess som går begge veier. En slik hermeneutisk tolkning finnes det ikke noe klart start- eller sluttpunkt for, men utvikles i et stadig samspill mellom helhet og enkeltdeler. Dette beskrives som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011), og danner grunnlaget for analysearbeidet i denne studien.

3.1.1 Forforståelse

Monica Dalen (2011, s. 16) henviser til Odd Wormnæs når hun skriver at «all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont». Å være bevisst egen forforståelse er nødvendig for å kunne møte informantene på en slik måte at det åpnes opp for forståelse av informantenes egne opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Som barnevernspedagog med arbeidserfaring fra både omsorgsbolig, barnehage og skole har jeg opparbeidet meg *kunnskap om- og erfaring med barn* i ulike livssituasjoner. Jeg har opplevd vold rettet både meg mot selv og mot andre, og har vært tilstede ved flere utfordrende hendelser. I tillegg har jeg, gjennom barnevernsstudiet og mastergradsstudiet i spesialpedagogikk, opparbeidet meg en *teoretisk kunnskap* knyttet til temaet gjennom faglitteratur og forelesninger.

Den kunnskapen og erfaringen jeg sitter med har gitt meg innsikt i en lite omtalt problematikk, og var utgangspunktet for utarbeiding av problemstillingen og valg av metode. Aksel Tjora (2021, s. 28) forklarer at «forskerens forforståelse, blant annet formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påvirke hvordan man former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse». Det ble nødvendig for meg å reflektere over hvilke forventninger jeg hadde til undersøkelsene på bakgrunn av egen forforståelse. Basert på egne erfaringer, samtaler med ansatte i skolen samt indisier i tidligere studier (Arbeidstilsynet, 2019; Skåland, 2016; Skåland, 2018b), hadde jeg en tanke om at informantene ville rette søkelys mot manglende oppfølging rundt- eller samtale om tematikken på arbeidsplassen. Jeg var også forberedt på at konsekvenser av vold ville være et tema informantene valgte å trekke frem.

På bakgrunn av dette var det viktig for meg å sortere ut mine egne tanker og refleksjoner rundt problemstillingen i forkant av undersøkelsen, og i størst mulig grad ikke la egen erfaring påvirke hvordan jeg lyttet til informantene eller formulerte mine spørsmål. Studiens problemstilling og intervjuguide ble gjennomgått og diskutert i samarbeid med veileder. Her fikk jeg mulighet til å reflektere rundt formuleringene som ble benyttet, og hva dette ville innebære for studien. Flere av spørsmålsformuleringene i intervjuguiden samt problemstillingen ble endret på bakgrunn av dette. Det ble i tillegg gjennomført et prøveintervju i forkant av undersøkelsene for å på best mulig måte forberede meg på den prosessen jeg skulle gjennom. Detaljer rundt prøveintervjuet vil jeg komme tilbake til under 3.3.2 *Prøveintervju*. Ettersom intervjuene ble tatt opp på bånd fikk jeg i transkriberingsprosessen mulighet til å lytte til egne formuleringer og på denne måten bli bevisst på hvordan egen forforståelse trådte frem i intervjusituasjonene. Refleksjon rundt

dette ga meg mulighet til å gjennomføre nødvendig justeringer før neste intervju. Tanker tilknyttet intervjuet ble også notert ned ved hjelp av et feltnotat. Dette gjorde det lettere å se elementer fra egen forforståelse i tolkningsprosessen. Mer om feltnotatet vil komme frem under 3.3.5 *Feltnotat*.

Videre var det nødvendig å reflektere over egen forskerposisjon i analyseprosessen. Som forsker innenfor kvalitativ metode er man tett på bearbeidingen av data (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018; Tjora, 2021). Analysemetode samt koding av datamateriale ble derfor grundig diskutert og gjennomgått i samarbeid med veileder og medstudenter. Dette var med på å motarbeide påvirkning fra egen forforståelse i analyseprosessen. Ved å benytte meg av informantenes egne ord i kodingen unngikk jeg å prege analysen med egne tolkninger i altfor stor grad. Dette vil jeg komme nærmere innpå under 3.4 *Bearbeiding av data*.

3.2 Kvalitativ forskning

Ettersom hensikten med dette prosjektet er å få et innblikk i *spesialpedagogers subjektive opplevelse* av oppfølging i etterkant av en voldshendelse på arbeidsplassen, innebærer det at spesialpedagogene selv må fortelle om og dele av sine erfaringer med- og forståelse av problemstillingen. Med dette som utgangspunkt ble det naturlig å velge en metode innenfor den kvalitative forskningen. Kvalitativ forskning har som mål å utvikle og styrke forståelsen av sosiale fenomener i møte med mennesker (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010, s. 32) viser til kvalitativ forskning som særlig hensiktsmessig dersom man skal undersøke fenomener det er forsket lite på eller som man ikke kjenner så godt. Et ønske om å forstå fenomenet mer grundig vektlegges som et godt utgangspunkt for valg av kvalitative metoder. Gjennom samtaler med fem informanter fikk jeg mulighet til å fordype meg i deres erfaringer med studiens tema.

Denne studien tar utgangspunkt i en induktiv tilnærming til dataene. Det innebærer at det er undersøkelsens empiri som har ledet til valg av relevant teori (Bryman, 2016). Teorien har igjen vært med på å belyse de funnene som kom frem av undersøkelsen. Dette ble gjort for å unngå å tolke resultatene i lys av allerede lest teori og egen forforståelse. På denne måten har man mulighet til å la funnene styre hvilken vei forskningen skal ta, og la det man oppdager underveis i undersøkelsen bidra til videre undring og nærmere undersøkelser. Å endre på egne teoretiske antakelser underveis i studien er vanlig ved induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2018). Samtidig er det nødvendig å være bevisst egen forforståelse i møte med informantene.

Selv om det tas utgangspunkt i en induktiv tilnærming til dataene, bærer man med seg en viss forståelse for temaet gjennom det man tidligere har lest eller erfart på egen hånd (Johannessen et al., 2018). Lars Johannessen et al. (2018, s. 38) påpeker at man aldri er 'teoriløs' i bearbeiding av data.

3.3 Intervju som metode

Intervju som metode åpner for muligheten til å gå i dybden på informantens egne tanker, oppfatninger, følelser og erfaringer rundt temaet det skal forskes på (Befring, 2015; Kvale & Brinkmann, 2017; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Med bakgrunn i den fenomenologiske rammen for undersøkelsen ble det valgt å benytte et semistrukturert design i intervjuprosessen. Et semistrukturert intervju baserer seg på overordnede spørsmål eller stikkord knyttet til tema, men er mer fleksibelt i å følge informantens initiativ i samtalen enn for eksempel et strukturert intervju med fastsatte spørsmål og rammer. Det vil si at selv om noen av spørsmålene er satt på forhånd legges det også til rette for en dialog mellom intervjuer og informant, hvor informanten får mulighet til å fritt uttale seg om de temaene som tas opp (Befring, 2015; Johannessen et al., 2010; Kleven & Hjordemaal, 2018). Ved å benytte denne formen for innsamling av data kunne informantene lettere styre samtalen i den retningen de selv ønsket, samtidig som det ble beholdt noe kontroll i form av tema. Dette ga en innsikt i temaer og utfordringer jeg tidligere ikke hadde reflektert over i samspill med problemstillingen, og åpnet for en større forståelse for studiens kompleksitet. En slik utforming bidro også til å belyse temaene fra ulike synsvinkler. I tillegg kan det å ha noen overordnede spørsmål oppleves trygt for informanten i den forstand at de på forhånd vet hva de kan forvente av samtalen. Dette fikk jeg også tilbakemelding på under prøveintervjuet som jeg vil komme tilbake til under *3.3.2 Prøveintervju*.

3.3.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuguidens utarbeiding ble det hentet inspirasjon til hvordan intervjuguiden kunne bygges opp på en hensiktsmessig og god måte fra tidligere gjennomførte studier (Eggen, 2010; Rebner, 2016; Skåland, 2016; Utdanningsforbundet, 2018). Studiene ble benyttet som inspirasjon i forhold til intervjuguidens omfang, struktur og spørsmålsformulering.

Intervjuguiden i denne studien innehar 10 kjernesporsmål med stikkordspregede oppfølgingssporsmål eller tilleggstema. Det ble lagt opp til en spisset intervjuguide for i størst mulig grad å legge til rette for en dialog mellom meg som forsker og informant, hvor det var rom for å utforske de elementene som komme frem av intervjuet. Studiens intervjuguide ble ikke fulgt slavisk, men benyttet mer som en veileder i samtale med spesialpedagogene. Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden sammen med informasjonsskrivet i forkant av intervjuet for å på denne måten få mulighet til å forberede seg til samtalen.

Det ble valgt å starte med et åpent definisjonssporsmål hvor informanten fikk komme med egne tanker og refleksjoner knyttet til studiens tematikk. Målet med dette var å få et innblikk i informantens utgangspunkt for samtalen. I kontekst av studiens tema ble hver samtale innledet med spørsmålet:

Hva forbinder du med begrepet vold?

Dette spørsmålet var med på å sette rammen for samtalen. Samtidig var spørsmålet tenkt som en åpner for et tema som kan oppleves som sensitivt å snakke om, særlig ettersom det er egne erfaringer som står i sentrum for temaet det skal forskes på. Ved å starte med et overordnet definisjonssporsmål var målet å lette overgangen til spesialpedagogenes personlige fortellinger om oppfølging fra arbeidsplassen i etterkant av en voldshendelse (Dalen, 2011). Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg 3.

3.3.2 Prøveintervju

I forkant av datainnsamlingen med informantene ble det gjennomført et prøveintervju. Hensikten med dette var å få en tilbakemelding på om intervju spørsmålene opplevdes som forståelige og relevante for temaet, samt for å teste meg selv som intervjuer. Monica Dalen (2011, s. 30) påpeker at man under et prøveintervju kan få gode tilbakemeldinger på egen væremåte i intervjusituasjonen. Samtidig får man muligheten til å teste ut det tekniske utstyret man skal benytte seg av, og bli kjent med prosessen man skal igjennom i et intervju. Prøveintervjuet ble gjennomført digitalt via plattformen Microsoft Teams og tatt opp på bånd via appen Nettskjema Diktafon. Detaljer rundt dette vil jeg komme nærmere innpå under 3.3.4 *Datainnsamling*.

Prøveintervjuet er videre en fin anledning til å få tilbakemeldinger på utforming av spørsmål i intervjuguiden og informasjonsskrivet som informantene vil få tilsendt (Dalen, 2011). I

forkant av prøveintervjuet fikk testinformanten tilsendt både informasjonsskriv og intervjuguide. Tilbakemeldingen jeg mottok var at begge opplevdes som forståelige og informative, og at å få tilsendt spørsmålene på forhånd opplevdes som tryggende i intervjusituasjonen. Det å gjennomføre prøveintervjuet gjorde meg oppmerksom på hva som var nødvendig å informere om ved starten av intervjuet, og hvordan det er viktig at jeg som intervjuer opptrer og lytter til det informantene har å fortelle. Jeg ble for eksempel oppmerksom på hvor lett det var å bli for ivrig i samtalen, og på denne måten ende opp med å stille flere spørsmål på en og samme tid. Som en strategi valgte jeg derfor å snakke rolig og tydelig i samtalen, slik at det ble lettere å konsentrere seg om å stille ett spørsmål av gangen. Videre var det å la informantene få tid til å svare på spørsmålene viktig. Jeg ble bevisst på at stillhet i samtalen ikke nødvendigvis var noe negativt, men en anledning for informantene til å tenke igjennom det han eller hun ønsker å formidle. Strategien her ble å telle til ti inni meg dersom informantene hadde behov for en tenkepause. På denne måten kunne jeg stanse meg selv fra å stille flere spørsmål. Det kom ikke frem noen ønsker om- eller forslag til endringer fra testinformant.

3.3.3 Utvalg og rekruttering

Det ble i denne undersøkelsen hovedsakelig tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg i møte med informantene. Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 54) innebærer dette søk etter personer som har de egenskapene og kvalifikasjonene som er relevante for- og strategiske i forhold til problemstillingen. Det første kriteriet som ble satt for utvalg av informanter var at personene måtte arbeide som - eller tidligere ha arbeidet som *spesialpedagog på barnetrinnet* i den perioden voldshendelsen oppstod. Det ble ikke lagt noe vekt på informantens utdanningsbakgrunn, da spesialpedagog per i dag ikke er en beskyttet tittel (Groven, 2013; NOU, 2009:18, Uthus, 2020). Videre ble det satt som et kriterium at hendelsen forekom i *ordinærskolen*, og ikke på spesialavdeling eller spesialskole. Målet med dette var å finne ut hvordan slike hendelser blir håndtert på en arbeidsplass hvor det ikke nødvendigvis er satt inn spesialfaglig kompetanse rettet mot denne type utfordringer.

Det ble i denne studien gjennomført 5 dybdeintervjuer. Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2012, s. 21) poengterer at det er bedre å foreta relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse, enn å risikere å drukne i mengden data ved å utføre for mange intervju. Det viste seg dog å være noe mer utfordrende enn det i utgangspunktet var forventet å få tak i informanter. Jeg startet med å kontakte personer i eget nettverk som jeg visste kunne kjenne til aktuelle

kandidater for studien. Dette blir omtalt som snøballmetoden (Thagaard, 2018). Jeg fikk her kontakt med to spesialpedagoger som ønsket å stille til intervju. Den ene informanten valgte imidlertid å trekke seg fra studien da det viste seg å være noe utfordrende å finne et tidspunkt som passet for vedkommende. Flere personer takket også nei til å delta begrunnet med å ikke ha opplevd noe alvorlig nok, at det opplevdes tabu, at det ble for sårt å snakke om eller at de selv stod for nært til hendelsen til å klare å sette ord på det de opplevde.

Videre ble det sendt mail til 10 ulike barneskoler og to forbund innenfor skolesektoren. To av de 10 skolene responderte på mailen, hvorav én forklarte at de ville videresende mailen til sine ansatte, mens den andre svarte at studien ikke var aktuell for dem. Det ble ikke mottatt noen tilbakemeldinger på den videresendte mailen. Begge forbundene som ble kontaktet responderte på mailen innen kort tid. De var begge interesserte i problemstillingen, men la vekt på at temaet kunne oppleves tabu å uttale seg om. Det ene forbundet kunne også informere om at aktuelle informanter hos dem hadde takket nei på bakgrunn av dette. De oppfordret meg til å ta kontakt med spesialpedagoger på plattformer hvor jeg kunne henvende meg mer direkte til de aktuelle kandidatene.

Etter tips fra ett av forbundene ble det lagt ut en melding i to ulike facebook-grupper knyttet til arbeid i skolen. Dette skulle vise seg å være redningen. I løpet av kort tid ble det etablert kontakt med 17 spesialpedagoger som alle ønsket å stille til intervju. På bakgrunn av oppgavens størrelse, og for å unngå en for omfattende mengde data ble antall intervjuer begrenset til 4 stykk, hvorpå totalen da ble 5 intervjuer. Det ble avtalt intervju med de 4 første spesialpedagogene som tok kontakt. De resterende 13 spesialpedagogene ble forespurt om å bli satt opp på en reserveliste, noe de alle takket ja til. I denne studien innehar to av informantene en master i spesialpedagogikk, mens en tredje er i gang med denne utdanningen. De to siste informantene innehar annen relevant kompetanse, men ingen formell kompetanse innen spesialpedagogikk. Begge har imidlertid bred erfaring fra feltet. Samtlige informanter arbeider som- eller har tidligere arbeidet som spesialpedagog på barnetrinnet.

3.3.4 Datainnsamling

I utgangspunktet ønsket jeg å gi informantene valget mellom å gjennomføre intervjuet digitalt eller ved fysisk oppmøte. Etter hvert som koronasituasjonen tilspisset seg utover høsten 2020 når undersøkelsene skulle gjennomføres ble det imidlertid, av smittevern hensyn, utfordrende å gjennomføre intervjuene fysisk. Alle intervjuene ble derfor gjennomført digitalt via

plattformen *Microsoft Teams*. Fordelen med dette var at intervjuene lettere lot seg gjennomføre ettersom informantene kunne delta uavhengig av hvor de befant seg i landet. For noen informanter kunne det nok også oppleves som tryggende å ha den digitale avstanden til meg som intervjuer, og at samtalen ble gjennomført i et miljø som var kjent og komfortabelt for dem.

På en annen side skapte det digitale intervjuet noen utfordringer i forhold til observasjoner av kroppsspråk og informantens væremåte i samtalen. Å observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk gjennom en skjerm viste seg å være vanskeligere enn først antatt. Ved et fysisk intervju ville det nok vært lettere for meg å ta inn informantens nonverbale kommunikasjon. Informantens tonefall i samtalen ble derfor en viktig kilde til tolkning av det informanten formidlet. Jeg opplevde også i noen grad at det å møtes digitalt krevde mer av meg med tanke på å skape et tryggende og komfortabelt miljø for samtalen. En uformell samtale i starten av hvert intervju ble derfor svært viktig. Jeg startet hver samtale med å gjenta hensikten med undersøkelsen samt å fortelle litt om meg selv og min motivasjon for studien. Informantene fikk også mulighet til å stille spørsmål eller komme med kommentarer før starten av hvert intervju, slik at jeg var sikker på at vi hadde forstått hverandre og rammen for samtalen.

En annen utfordring som dukket opp ved bruk av digitalt intervju, var problemer med lyden. I det første intervjuet jeg gjennomførte opplevde informanten at lyden var noe hakkende og forsinket i starten av samtalen. Dette kan oppleves som forstyrrende for både meg og informanten. Samtidig kan lydproblemer fra informantens side innebære at jeg som forsker går glipp av viktige elementer i informasjonen som kommer frem av samtalen, som for eksempel informantens tonefall. Jeg tok derfor mine forhåndsregler før hvert intervju og hadde tilgjengelig en mobiltelefon med 4G-nettverk som jeg kunne bytte over til dersom mitt eget nettverk opplevdes tregt eller falt ut. Det å ta intervjuet over telefon var også et alternativ. Denne problemstillingen ble adressert i starten av hver samtale, slik at informantene var klar over at det kunne bli nødvendig å ta en pause underveis i samtalen for å ordne med det tekniske. Heldigvis var det minimalt med utfordringer knyttet til dette.

Samtlige intervju ble tatt opp på bånd før de ble transkribert. Lydopptakene ble gjort via appen *Nettskjema Diktafon* med oppkobling til Tjenester for Sensitive Data (TSD). Når lydfilene leveres til TSD krypteres dataene og sendes til et sikkert lagringsrom. Appen kan da brukes til opptak av personsensitive data (Universitetet i Oslo, 2021a). Opptakene kan ikke spilles av direkte i appen av sikkerhetsmessige årsaker. For å få tilgang til lydfilene må man derfor logge seg inn i TSD med to-trinns autentisering for så å spille av lydfilene der

(Universitetet i Oslo, 2021a). Ettersom informantene måtte samtykke til bruk av lydopptak ble det valgt å innhente dette gjennom en muntlig samtykkeerklæring i starten av hvert intervju, fremfor skriftlig som først tenkt. Hvordan informantenes personvern er ivaretatt vil jeg komme nærmere inn på under *3.5 Ethiske betraktninger*.

Hvert intervju ble avrundet med en oppsummering av hva vi hadde snakket om. På denne måten fikk jeg avklart om den forståelsen jeg satt igjen med stemte overens med det informanten ønsket å formidle i samtalen. Videre ble informantene spurt om det var noe de ønsket å si noe mer om, om det var noe jeg hadde glemt eller om de hadde noen andre kommentarer de ønsket å komme med. Dette åpnet for utdypende refleksjoner tilknyttet studiens tema. Alle samtaler ble avsluttet med at jeg takket så mye for den tiden de hadde satt av til undersøkelsen, og for deres verdifulle bidrag til studien.

3.3.5 Feltnotat

Det ble i starten av forskningsprosessen utarbeidet et feltnotat til bruk etter gjennomførte intervju. Et feltnotat blir ofte brukt som en støtte i observasjonsstudier for å notere ned det man ser og hører i situasjonen (Tjora, 2021). Tanken bak feltnotatet var å umiddelbart etter endt intervju notere ned ulike aspekter jeg bemerket meg i samtalen og som kunne ha betydning for samtalens forløp. Slike aspekter kunne være knyttet til samtalens kontekst, observasjoner eller tolkninger av kroppsspråk, eller ulike utfordringer som oppstod under intervjuet. Kategoriene det ble tatt utgangspunkt i var *kontekst, observasjoner, refleksjoner og tolkninger, mulige funn og utfordringer*. Etter hvert som det ble klart at intervjuene skulle gjennomføres digitalt ble imidlertid noen av disse kategoriene vanskeligere å notere, som for eksempel observasjon av informantenes nonverbale kommunikasjon. Alle kategoriene i feltnotatet ble derfor ikke benyttet i like stor grad som det i utgangspunktet var tenkt. Hovedfokuset ble på tolkninger og refleksjoner av det informanten hadde sagt, bemerkninger i forhold til mulige funn samt utfordringer knyttet til gjennomføringen av intervjuet. Feltnotatet ble likevel et nyttig verktøy i transkriberingsprosessen for å begrense at viktig informasjon gikk tapt, for eksempel ved hakkete eller dårlig lyd, og var samtidig med på å sette i gang noen tankeprosesser knyttet til analysearbeidet, blant annet i forhold til hva informantene vektla i sine intervju. Feltnotatet bidro også til å synliggjøre egen forforståelse i tolkningsprosessen, og ble et godt verktøy for å bli bevisst i hvilken grad tolkningene var preget av dette. Feltnotatet er lagt ved som vedlegg 4.

3.4 Bearbeiding av data

3.4.1 Transkribering

Alle intervjuene i denne studien ble transkribert og deretter analysert. Gjennom transkribering overføres den muntlige samtalen til en skriftlig tekst. Denne teksten blir utgangspunktet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2021). Aksel Tjora (2021, s. 185) anbefaler fullstendig transkribering av materialet man sitter på, for å i størst mulig grad ivareta den informasjonen som finnes i samtalen. Dette innebærer å transkribere helt ned til detaljnivå. Bakgrunnen for dette er at det kan være vanskelig å vite i transkriberingen hva som vil være relevant for analysen. Å kutte informasjon som senere kan vise seg å være nødvendig i selve analysearbeidet er uheldig. Intervjuene ble derfor transkribert ordrett og så detaljert som mulig ved at elementer som tonefall og tenkepauser ble notert ned. Små ord som ble brukt for å bekrefte det informanten sa som *ja*, *nei*, *mmm* eller lignende ble imidlertid ikke tatt med i transkriberingen for å skape en større flyt i teksten. Videre er all tekst i transkriberingen skrevet på bokmål uavhengig av informantens dialekt for å på best mulig måte anonymisere informantene. Alle egennavn ble erstattet med [sted] eller [navn] av hensyn til personvern. Utsagn fra meg som forsker ble markert med **F** og informantenes utsagn ble markert med linjeskift og **I**.

Under har jeg listet opp noen visualiseringer som ble benyttet for å beskrive konteksten i intervjuene:

- Understrek – Når informanten legger trykk på et ord
- *Kursiv* – Der informanten viser til noe noen andre har sagt, eller et utsagn (I kap. 4.0 *Presentasjon av funn* vil dette illustreres ved hjelp av ‘’)
- ... – Ble brukt der informanten hadde en lengre tenkepause
- () – Viser til ansiktsuttrykk eller annet som beskriver tonen i det informanten forteller, som for eksempel latter eller ironi, eller enkle kommentarer som ‘uklar tale’ og lignende.

Alle informantene fikk tilbud om å lese igjennom det ferdig transkriberte intervjuet for godkjenning. Dette valgte tre av informantene å takke ja til. Med unntak av ett feiltranskribert ord, hadde ingen av informantene noen innveier på det som var transkribert eller endringer de ønsket å gjennomføre i teksten.

3.4.2 Tematisk Analyse

I tråd med den vitenskapsteoretiske rammen for undersøkelsen valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse i bearbeiding av dataene. Tematisk analyse søker å identifisere, tolke og forstå ulike temaer i den empirien man sitter med, og kan sies å være en brukervennlig og fleksibel tilnærming til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Temaer kan her forstås som overordnede kategorier eller grupperinger hvor data med viktige fellestrekk plasseres. Ved å sortere informantenes svar i temaer skapes det en større oversiktighet og orden i dataene, samtidig som man lettere kan indentifisere sammenhenger i det de ulike informantene formidler. Disse temaene vil så være med på å besvare studiens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018).

Det ble i denne studien tatt utgangspunkt i fire-steps tematisk analyse som presentert av Lars Johannessen et al. (2018) i boken *Hvordan bruke Teori?*. Fire-steps tematisk analyse er en noe forenklet og justert versjon av Virginia Braun og Victoria Clarkes retningslinjer til seks-steps tematisk analyse som ble lansert i 2006. Fasene i denne tilnærmingen organiseres slik; 1. *Gjør deg kjent med egne data*, 2. *Generer koder*, 3. *Søk etter tema*, 4. *Bearbeid tema*, 5. *Definer og navngi tema* og til slutt 6. *Rapporter funn*. I fire-steps tematisk analyse har Lars Johannessen et al. (2018) slått sammen fase 3, 4 og 5 til én fase; *kategorisering*, noe som gjør metoden noe mindre omfattende. Som nevnt over er tematisk analyse en fleksibel tilnærming til data. Fasene er derfor ment som holdepunkter mer enn klare steg i analysen. Det er vanlig å gå frem og tilbake mellom fasene, og det kan være vanskelig å si nøyaktig hvor en fase slutter og en annen begynner (Johannessen et al., 2018, s. 283).

Første fase – Forberedelse

Lars Johannessen et al. (2018, s. 283) forklarer at første fase handler om å samle inn og få oversikt over datamaterialet. I denne studien omfattet første fase å gjennomføre samt transkribere intervjuene. De ferdigtranskriberte intervjuene ble så gjennomlest 1-2 ganger som en helhet, slik at jeg fikk god kjennskap til det datamaterialet som forelå. Kontinuerlig gjennom hele prosessen ble det notert ned tanker og stikkord knyttet til det informantene formidlet, uten at det ble gått i dybden på dette. Lars Johannessen et al. (2018, s. 284) påpeker at man må være oppmerksom på å ikke grave seg ned i detaljene i denne fasen. Første fase bidro til en god oversikt over- og kontroll på datamaterialet. For å illustrere hvordan analyseprosessen har forløpt i denne studien, har jeg valgt å ta utgangspunkt i et sitat fra

Informant 3. Sitatet er tatt ut fra en sammenheng hvor det ble snakket om hvorvidt voldshendelser rapporteres til ledelse eller andre. *Data fra intervju* viser til informantens sitat. I kolonnen *egne tanker* foreligger notatene som ble skrevet ned i forbindelse med transkribering og gjennomlesing av teksten.

Data fra intervju	Egne tanker
<i>Men jeg tror vi differensierer alvorhetsgraden veldig da, etter alder, med barn. Det tror jeg.</i>	Holdninger knyttet til vold fra elever og melding av avvik. Forventning om å tåle mer jo mindre eleven er.

Andre fase – Koding

I denne fasen blir viktige poeng i datamaterialet fremhevet og satt ord på (Johannessen et al., 2018). Det zoomes inn på detaljene i teksten og det informantene har formidlet. Det ble i denne studien benyttet en datanær tilnærming til kodingen. Lars Johannessen et al. (2018, s. 290) forklarer at en datanær tilnærming innebærer bruk av stikkord som i stor grad gjenspeiler det konkrete innholdet i datamaterialet. Som en kan se av eksempelet under er informantens egne ord benyttet som *kode*. Hvordan man velger å gjennomføre selve kodingen er individuelt. Kodingen i denne studien ble gjennomført på PC. Viktige poeng i teksten ble markert, og videre oppsummert i en kommentarboks i marginen. Egne refleksjoner, ideer og assosiasjoner ble også notert ned, i samsvar med Lars Johannessen et als (2018) metode. Som man kan se av kolonnen *egne tanker* dukket det opp flere refleksjoner i denne fasen.

Data fra intervju	Kode	Egne tanker
<i>Men jeg tror vi differensierer alvorhetsgraden veldig da, etter alder, med barn. Det tror jeg.</i>	Differensierer alvorlighetsgraden etter alder	Holdninger knyttet til vold fra elever og melding av avvik. Forventning om å tåle mer jo mindre eleven er. Er vold fra yngre elever underrapportert?

Tredje fase – Kategorisering

I tredje fase kategoriseres de kodede dataene i mer generelle, overordnede temaer (Johannessen et al., 2018). Lars Johannessen et al. (2018, s. 294) viser til at man i denne fasen zoomer ut igjen og ser på hvordan de kodede dataene kan settes sammen til en større helhet. Data med viktige fellestrekk plasseres under samme kategori. Hvilke data som skal plasseres hvor avhenger av studiens forskningsspørsmål og hva man ønsker svar på. Det er likevel ikke alltid et klart skille mellom kategoriene, og i tilfeller hvor jeg var i tvil valgte jeg å plassere kodene i flere kategorier, for så å ved neste gjennomgang avgjøre hvor den passet best inn. Lars Johannessen et al. (2018, s. 299) påpeker at kategorisering er en gradvis prosess som er preget av mye prøving og feiling. Etter flere runder med kategorisering og sammenslåing av temaer, gjenstod det fire overordnede temaer som informantene vektla og snakket mye om i intervjuprosessen. Disse fire temaene er *relasjoner som støtte, reaksjoner på vold, syn på vold fra elever og oppfølging fra arbeidsplassen*.

Data fra intervju	Kode	Tema	Egne tanker
<i>Men jeg tror vi differensierer alvorhetsgraden veldig da, etter alder, med barn. Det tror jeg.</i>	Differensierer alvorlighetsgraden etter alder	Oppfølging fra arbeidsplassen	Holdninger knyttet til vold fra elever og melding av avvik. Forventning om å tåle mer jo mindre eleven er. Er vold fra yngre elever underrapportert?

Fjerde fase – Rapportering

I fjerde fase skal de temaene man har kommet frem til, med tilhørende innhold, rapporteres (Johannessen et al., 2018). For å rapportere funnene på en ryddig og strukturert måte ble dataene fordelt under ulike undertemaer tilhørende hver kategori. Undertemaene ble utviklet på bakgrunn av det informantene vektla i intervjuene. Som en illustrasjon har jeg lagt ved undertemaene til kategorien *Oppfølging fra arbeidsplassen*. Fjerde fase vil bli presentert som et eget kapittel i studien; *4.0 Presentasjon av funn*.

4.4 Oppfølging fra arbeidsplassen

- Arbeidsplassens fokus på tematikken
- Rutiner rundt oppfølging
 - Melding av avvik
- Ledelsen
- Å be om støtte
- Eksterne instanser
- Hva ønskes

3.5 Etiske betraktninger

Som forsker har man et ansvar for å sikre at den forskningen som gjennomføres er forsvarlig og god. Jeg har i denne studien forholdt meg til de gjeldende forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Retningslinjene skal være rådgivende og veiledende i prosessen og bidra til å fremme god vitenskapelig praksis, ifølge NESH (2016, s. 5). Prosjektet ble meldt inn til- og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av datainnsamlingen. Studien er gjennomført i henhold til disse retningslinjene. Godkjenning fra NSD er lagt ved som vedlegg 1.

Personvern

Forskningen som gjennomføres må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn. Som forsker har jeg et ansvar for å respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016, s. 12). Som forklart under *3.3.4 Datainnsamling* ble samtlige intervju tatt opp digitalt ved hjelp av Nettskjema diktafon-app. På bakgrunn av prosjektets behandling av særlige kategorier av personopplysninger om helse samt alminnelige kategorier av personopplysninger, ble lydopptakene lagret via Tjenester for sensitive data (TSD). Universitetet i Oslo (2021b) forklarer at slike data krever høyere grad av sikring enn vanlige ikke-sensitive data. TSD oppfyller personvernlovens strenge krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata, og bidrar til ivaretagelse av informantens rett til konfidensialitet.

NESH (2016, s. 16) forklarer at forskere skal behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal være aidentifisert, og forskningsmaterialet skal anonymiseres. Informantenes rett til anonymitet og konfidensialitet

ble ivaretatt i studien ved at navn og kontaktopplysninger ble erstattet med en kode som ble lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Som forklart under *3.4.1 Transkribering* ble alle egennavn anonymisert fortløpende i transkriberingsprosessen og teksten ble skrevet på bokmål uavhengig av informantens dialekt.

Frivillig informert samtykke

All deltakelse i dette prosjektet var frivillig. Informantene fikk på forhånd informasjon om hva forskningen innebar og kunne til enhver tid trekke velge å seg fra prosjektet uten konsekvenser. NESH (2016, s. 13) forklarer at forskeren skal gi tilstrekkelig informasjon til aktuelle deltakere om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal brukes og om følgene av å delta i prosjektet. All informasjon om dette studiet ble formidlet til informantene ved hjelp av et informasjonsskriv som ble sendt ut i forkant av hver samtale. Det ble benyttet NSDs mal for informasjonsskriv i utarbeidingen av dette. Informasjonsskrivet er lagt ved som vedlegg 2.

Ettersom forskningen i denne studien omhandler personopplysninger, var det nødvendig å innhente samtykke fra samtlige informanter. NESH (2016, s. 14) er tydelige på at samtykket må være frivillig, informert og uttrykkelig. Kravet om samtykke skal bidra til å forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre informantenes frihet og selvbestemmelse. Det var i utgangspunktet lagt opp til at samtykket i denne studien skulle mottas skriftlig ved signatur på samtykkeskjema. Ettersom intervjusituasjonen endret seg på bakgrunn av korona og hensynet til smittevern, ble det imidlertid nødvendig å endre på dette. Samtykkene i studien ble derfor innhentet digitalt, ved at informanten ga sitt samtykke muntlig i forkant av intervjuet. Samtykket ble tatt opp på bånd, og ble gitt på bakgrunn av informasjonsskrivet informantene fikk tilsendt digitalt. Alle informantene fikk mulighet til å stille spørsmål i forkant av dette. Samtykkeerklæringen ligger vedlagt som siste avsnitt i informasjonsskrivet.

Ansaret for å unngå alvorlig skade

Når man intervjuer personer om et tema som kan ha opplevdes som særlig utfordrende eller vanskelig for informanten, er det nødvendig å ta hensyn til NESHs (2016) retningslinje om å ikke utsette informanter for alvorlige belastninger. Som forsker har man et ansvar for at

informantene ikke utsettes for dette, noe jeg var oppmerksom på i intervjuprosessen. NESH (2016, s. 19) forklarer at ordet belastning brukes i en vid betydning, og dekker både hverdagslig ubehag, retraumatisering og også mer alvorlige psykiske belastninger som forskningen kan påføre deltakerne. Det kan være vanskelig å forutse hvilke belastninger informantene kan oppleve av å gjennomgå et intervju som har fokus på opplevd vold. Det å snakke om hendelser som har rammet en selv kan oppleves som sensitivt. Det ble tydelig informert til deltakerne at de til enhver tid kunne hoppe over spørsmål de ikke ønsket å svare på, eller velge å trekke seg fra studien. Det var ingen av informantene som ga uttrykk for at intervjusituasjonen opplevdes som belastende for dem. Tvert imot var det flere som uttrykte positivitet til det å kunne fortelle sin egen historie og bli lyttet til.

Hensynet til tredje part

I et forskningsprosjekt som dette kan det dukke opp informasjon om tredjepart i samtaler med informantene (NESH, 2016). Etersom det ikke ble innhentet samtykke fra tredjepart i forkant av intervjuene var jeg særlig oppmerksom på de opplysningene informantene kom med. Av hensyn til personvernet ble det lagt opp til å behandle færrest mulig opplysninger om tredjepersoner, og informanten ble ikke bedt om å utdype denne typen opplysninger. Det ble heller ikke behandlet særlige kategorier personopplysninger som helseopplysninger, religion eller lignende om tredjepersoner. Fokuset under intervjuet var hele tiden informantens egne opplevelse av situasjonen.

3.6 Kvalitet i studien

Det finnes ulike pålitelighets- og gyldighetskriterier som man kan måle forskningsresultater opp mot, og på denne måten fastslå dataenes holdbarhet og gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2021). Innenfor den kvalitative forskningsmetoden er det vanlig å snakke om validitet og reliabilitet, med elementene transparens og refleksivitet. Kriteriene for reliabilitet og validitet springer ut fra kvantitativ forskning, noe som har skapt diskusjoner rundt kriterienes relevans for den kvalitative metoden (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2021). Thor Arnfinn Kleven og Finn Hjordemaal (2018, s. 28, 100) viser likevel til at spørsmålet om validitet og reliabilitet prinsipielt er det samme innenfor det to retningene, men at det delvis må benyttes ulike måter å vurdere kriteriene på avhengig av hvilke data som ligger til grunn.

Validitet viser til gyldighet i data. Aksel Tjora (2021, s. 260) forklarer at validitet i kvalitativ metode «handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på». Kort fortalt; i hvilken grad man måler eller undersøker det man har til hensikt å måle eller undersøke (Bryman, 2016; Johannessen et al., 2010; Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2021). *Reliabilitet* viser til holdbarhet i datamaterialet. Andre ord som benyttes for å beskrive reliabilitet er troverdighet, pålitelighet eller målesikkerhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2021). Aksel Tjora (2021, s. 263) viser til at reliabilitet i kvalitativ metode handler om «sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen». For å styrke studiens validitet og reliabilitet ble intervjuguiden utformet på bakgrunn av relevant forskning, og videre gjennomgått og diskutert i samarbeid med veileder. I intervjuprosessen ble det kontinuerlig stilt avklarende og oppfølgende spørsmål til det informanten formidlet, og samtlige informanter fikk tilbud om å lese igjennom de ferdigtranskriberte samtale i etterkant for en mulighet til å gjøre endringer, samt godkjenne transkriberingen. Dette bidro til en åpenhet mellom informantene og meg som forsker, og sikret videre at den forståelsen jeg satt igjen med stemte overens med det informanten ønsket å formidle i samtalen. Studiens validitet og reliabilitet argumenteres videre for gjennom en transparent og refleksiv fremstilling av forsknings- og analyseprosessen.

Transparens betyr gjennomsiktighet, og handler om hvorvidt og hvordan detaljer i studien formidles i forskningsrapporteringen (Tjora, 2021, s. 264, 297). For å sikre transparens i forskningen har jeg i denne studien gitt en grundig og detaljert forklaring av studiens design og metode for utvalg og innhenting av data, samt de justeringene det har vært nødvendig å foreta underveis. Jeg har forsøkt å være åpen om hvordan undersøkelsene er utført og dataene er innhentet, og har i analysen vist til konkrete eksempler for å illustrere hvordan data har utviklet seg i prosessen. Det ble benyttet båndopptaker i samtaler med informantene, noe som har gjort det mulig å vise til direkte sitater i presentasjon av funn. Dette har vært med på å synliggjøre informantens stemme og mine egne tolkninger i analyseprosessen. Videre er det benyttet feltnotat som et verktøy for å unngå at viktig data i form av refleksjoner, observasjoner og tolkninger blir glemt eller går tapt i analysen.

Aksel Tjora (2021, s. 278) viser til at «i all empirisk forskning må tolkning av data følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen framkommer». For å gjøre forskningen *refleksiv* må man gjøre en tolkning av egen tolkning, altså undersøke vår egen tolkning av

data og hva som påvirker den (Tjora, 2021, s. 278). Aksel Tjora (2021, s. 294) forklarer at refleksivitet handler om «forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette». Med andre ord, i hvilken grad egen forforståelse har hatt betydning for studiens forskningsarbeid. I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å gjøre grundig rede for egen forforståelse og forventninger til studien, og hvilken betydning dette har hatt for meg i forskningsprosessen. For å unngå at forforståelsen skulle prege intervjuene og tolkningen av data i for stor grad, ble studiens problemstilling og intervjuguide gjennomgått og diskutert med veileder. Videre ble det gjennomført et prøveintervju slik at jeg fikk mulighet til å forberede meg på den prosessen jeg skulle gjennom. Intervjuene ble tatt opp på bånd, noe som gjorde det mulig for meg å lytte til egne formuleringer og på denne måten bli bevisst på hvordan egen forforståelse trådte frem i intervjusituasjonene. Feltnotatet bidro også til en slik bevisstgjøring. I forkant av analyseprosessen ble metoden for analyse samt koding av datamaterialet grundig diskutert og gjennomgått i samarbeid med veileder og medstudenter. Dette bidro til å motarbeide påvirkning fra egen forforståelse i analyseprosessen. I kodingen av data ble informantens egne ord benyttet i stor grad, for å unngå at egne tolkninger skulle prege analysen. Det ble i denne studien benyttet en induktiv tilnærming til dataene, slik at dataene var utgangspunktet for valg av relevant teori.

3.6.1 Generaliserbarhet

Aksel Tjora (2021, s. 288) forklarer at «generaliserbarhet er en undersøkelses gyldighet ut over de tilfeller som har vært utforsket». Å generalisere resultater som kommer frem av en kvalitativ undersøkelse, kan på bakgrunn av utvalgets størrelse være krevende og bør benyttes med forsiktighet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017). Dette innebærer imidlertid ikke at et lite utvalg ikke kan gi et gyldig bilde på tematikken som foreligger. Denne studien baserer seg på dybdeintervju med fem spesialpedagoger. Til tross for et lite utvalg vil jeg likevel argumentere for at resultatene av denne undersøkelsen i noen grad også vil kunne være gjeldende for andre spesialpedagoger i skolesektoren. Vold fra elever rettet mot ansatte i skolen er et felt det er forsket lite på, og har i all hovedsak rettet seg mot lærere som yrkesgruppe i den nasjonale forskningen. Resultater fra slike studier kan som tidligere argumentert også omfatte spesialpedagoger, men denne studien finner i tillegg at spesialpedagoger som yrkesgruppe gjerne har en egen tilnærming til tematikken og forståelse av sin rolle i arbeidet. Dette kan gjøre dem til en særlig utsatt gruppe når det gjelder elevvold

(se 2.1.2 *Spesialpedagog i skolen*, 2.2. *Tidligere forskning* og 4.0 *Presentasjon av funn*).

Utvalget i denne studien er ikke stort, men bruk av dybdeintervju i innhenting av data gir et godt innblikk i en tematikk det tidligere ikke er rettet direkte søkelys mot innenfor den nasjonale forskningen. At det i tillegg var flere spesialpedagoger som meldte seg som interessert i å delta i studien, tyder på at problemstillingen er utbredt blant- og kjent for flere. Tanken er at resultatene fra denne studien kan gi et bilde av hvordan situasjonen er på et felt det er forsket lite på i Norge.

3.6.2 Begrensninger i prosjektet

Dette prosjektet har noen begrensninger det er viktig å ta hensyn til i vurderingen av data. Datagrunnlaget baserer seg på intervju med fem informanter, noe som kan kategoriseres som et lite utvalg. Videre fokuseres det kun på spesialpedagogers opplevelse av oppfølging, uten innspill fra kollegaer, ledelse, skoleeier eller andre aktuelle aktører som vil kunne belyse andre sider av studiens problemstilling. Ved å gjennomføre intervjuet digitalt ble enkelte ting som kroppsspråk og ansiktsuttrykk til tider vanskelig å tolke og observere, noe som kan ha hatt betydning for tolkningen av det informantene formidlet. Tiltak for å minimere denne utfordringen ble gjort rede for under 3.3.4 *Datainnsamling*. Videre kan temaet som tas opp i denne studien oppleves som sensitivt for enkelte. Jeg har fra samtalene med informantene inntrykk av at samtlige var oppriktige i sin formidling, men innser at det på bakgrunn av temaets sensitivitet kan ha vært noe begrenset formidling fra deres side. For å trygge informantene i situasjonen ble det lagt vekt på uformell prat i starten av hver samtale.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

Temaet i denne studien er *Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold*. Gjennom 5 intervju har det blitt samlet inn data med det formål å belyse dette temaet. Funnene som presenteres under søker å besvare problemstillingen:

På hvilken måte opplever spesialpedagoger å bli ivaretatt av arbeidsplassen når de i møte med elever blir utsatt for psykisk eller fysisk vold?

I tabellen under er de fire temaene som framkom av analysen presentert. Temaene med tilhørende undertemaer springer ut fra empirien og var ikke forhåndsbestemte, men ble formet på bakgrunn av hva informantene vektla i samtalen. Det ble besluttet å benytte undertemaer for å bedre strukturere den informasjonen som kom frem av samtalen. Temaene er i noen grad overlappende, som vil si at enkelte sitat vil kunne passe inn under flere kategorier. Som forklart under 3.4.2 *Tematisk analyse*, er sitatene plassert etter hvordan de på best mulig måte kan belyse studiens problemstilling. I dette kapittelet vil spesialpedagogene presenteres som Informant 1-5 med vilkårlig nummerering for å ivareta informantenes rett til anonymitet. Sammenfletting av sitat illustreres med (...).

4.1 Syn på vold fra elever	4.2 Reaksjoner på vold	4.3 Relasjoner som støtte	4.4 Oppfølging fra arbeidsplassen
<ul style="list-style-type: none">• Begrepet vold• Refleksjoner og holdninger tilknyttet vold fra elever	<ul style="list-style-type: none">• Reaksjoner i hendelsen• Reaksjoner i etterkant av hendelsen	<ul style="list-style-type: none">• Relasjon til elev• Relasjon til kollegaer• Relasjon til foreldre• Støtte fra andre	<ul style="list-style-type: none">• Arbeidsplassens fokus på tematikken• Rutiner rundt oppfølging<ul style="list-style-type: none">- Melding av avvik• Ledelsen• Å be om støtte• Eksterne instanser• Hva ønskes

4.1 Syn på vold fra elever

I denne kategorien vil det vises til informantenes utgangspunkt for samtalen og syn på vold fra elever. Det vil først vises til selve voldsbegrepet, og videre hvilke holdninger og refleksjoner spesialpedagogene opplever tilknyttet vold fra elever.

4.1.1 Begrepet vold

Samtlige informanter ble spurt innledningsvis om hva de assosierte med begrepet vold. Ettersom spesialpedagogenes opplevelse med vold er bakteppet for studien, ble det nødvendig å få et innblikk i hva spesialpedagogene selv kategoriserer og definerer som vold. Felles for flere av informantene var at den fysiske volden ble vektlagt i stor grad i beskrivelse av begrepet. Informant 5 begrunnet dette med at mange som arbeider i skolen gjerne tenker at psykisk vold er noe man skal klare å tåle eller romme i større grad enn fysisk vold. Informant 3 viser til at psykisk vold kanskje er noe man må erfare før man anser dette som en del av voldsbegrepet. Informant 3:

Altså hadde du spurt meg for en god stund siden så hadde jeg jo svart fysisk vold. Men det har jeg jo erfart nå at det er ikke bare det som er vold altså. Du har jo den der latente volden, som kanskje jeg synes er verst da. Den her trusselen om at det kan komme, og den her trusselen om at 'hvis ikke det blir sånn som jeg vil så klikker jeg', liksom.

Informant 3 vektlegger her erfaring med psykisk vold, og viser til at det er den formen informanten opplever som verst. Informant 2 vektlegger den enkeltes opplevelse av volden i sin beskrivelse av begrepet, og viser til at definisjonsmakten ligger hos dem som blir utsatt for det. Spesialpedagogen var tydelig på at hver enkeltes grense for hva som kan betegnes som vold må respekteres.

Hvorvidt begrepet vold er relevant for- og godt nok innarbeidet i skolen blir imidlertid problematisert av informant 4:

Jeg tror kanskje også det at det voldsbegrepet er veldig knyttet til vold hos voksne, og at man kanskje ikke tenker at små barn, altså at barn benytter seg av vold da. At man kanskje bruker andre begreper som utfordrende atferd eller utagerende atferd (...) Det er nok et veldig negativt ladet ord.

Informant 4 etterspør en videre diskusjon rundt begrepets betydning og bruk i skolen.

4.1.2 Refleksjoner og holdninger tilknyttet vold fra elever

Et sentralt funn i denne studien er hvor lite vold fra elever egentlig snakkes om, og særlig da vold fra yngre elever. Flere av informantene i studien trekker frem vold fra yngre elever som et mer tabubelagt tema enn vold fra eldre elever. Forklaringene på hvorfor dette snakkes mindre om er derimot sprikende. Informant 1 forklarer det slik:

Når man jobber med de små så oppleves det ofte litt sånn harmløst og at det er vanskelig å skulle ta det seriøst. Fordi at når på en måte en fem-åring står og slår deg, så, altså det er litt begrenset hvor vondt det blir da, og hvor skremt du blir.

Som man kan se legger informant 1 vekt på at vold fra yngre elever er vanskelig å skulle ta seriøst, da det er begrenset hvor mye skade de kan påføre deg. Informant 3 er derimot uenig i at elevens styrke og evne til å påføre skade skal ha noe betydning for voldens alvorlighetsgrad. Informant 3:

Akkurat det her med at det skjer er like krenkende. Det er ikke like fysisk vondt, men det er like krenkende.

Informant 3 viser samtidig til at det, i tillegg til å oppleves mer akseptabelt å snakke om vold fra eldre elever, ofte mer apparat rundt når elevene er eldre. Informanten opplever at man ikke blir ivaretatt i like stor grad når det er snakk om vold fra yngre elever. Samtlige informanter er likevel enige i at det er viktig å ta hendelsene på alvor, uavhengig av alder og alvorlighetsgrad. Til tross for at det tilsynelatende kan virke mer akseptabelt å snakke om vold fra eldre elever og at dette er noe som adresseres i større grad, så viser alle informantene til at vold fra elever generelt er et lite omtalt og diskutert tema. Dette kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2016) forskning hvor informantene uttrykte at det å snakke om tematikken opplevdes tabu.

Flere av informantene uttrykker videre en frustrasjon tilknyttet holdninger som å skulle «tåle å stå i det» - at det forventes at man som spesialpedagog skal kunne takle den atferden elevene innehar. Informant 3 belyser det på denne måten:

Vi skal stå i det, vi skal være profesjonelle, vi skal tolke det som et symptom da, bestandig liksom se hva det handler om. Men det er aldri noe snakk om hva det gjør med oss da. Det er litt sånn, det blir ikke pratet om. Sånn 'det må du tåle', du skal ha aggressivdempende atferd, du skal liksom.. Men det er ikke greit å bli slått på jobb (tydelig i tonefallet).

Informant 3s utsagn kan forstås som at det å hele tiden skulle se hva som ligger bak handlingen, fører til at spesialpedagogens opplevelse av volden forsvinner. Dette så vi også igjen i Børge Skålands (2018a) artikkel, hvor det ble vektlagt at en forståelse for volden kunne føre til vansker med å fange opp når kollegaer blir krenket, eller å selv melde ifra når en utsettes for vold. Informant 5 stiller spørsmål ved hvor grensen går for hva man skal

romme eller tåle av voldelige handlinger. Informanten påpeker at det er vanskelig å på egenhånd skulle bedømme hvor denne grensen går.

To informanter trekker også frem manglende forståelse fra andre lærere som en utfordring i forhold til synet på vold fra elever. Deres opplevelse knyttes til lærere som ikke utviser forståelse for hva som ligger bak handlingene til eleven, eller som ikke ser hvor utfordrende det kan være for spesialpedagogen å stå i slike situasjoner. Dette samsvarer med resultater fra Marit Uthus (2020) forskning, hvor flere av spesialpedagogene uttrykte en opplevelse av å være alene om å se «bak» elevens atferd eller diagnoser, samt elevens behov og ressurser.

Informant 2 illustrerer dette slik:

Den der helhetsforståelsen – selv om jeg føler jeg snakker hans sak, så tror jeg ikke de andre kontaktlærerne egentlig forstår hvordan det er å ha en innenfor [diagnose] i en normalklasse. Hvordan det påvirker alt vi gjør. Den der forståelsen av hvorfor vi gjør det vi gjør.

Alle de fem informantene i denne studien gir uttrykk for et ønske om økt fokus på vold fra elever. Flere utdyper at det i dette fokuset er behov for et økt spesialpedagogisk blikk på tematikken, hvor kunnskap om- og forståelse for elevenes handlingsmønster også ligger til grunn.

4.2 Reaksjoner på vold

Informantene i denne studien viste til ulike erfaringer tilknyttet vold fra elever. Noen uttrykte sterke reaksjoner på bakgrunn av hendelsene de var utsatt for, mens andre hadde lite eller ingen erfaringer med dette. I denne delen er det hovedsakelig to informanter som vil belyse sine reaksjoner på vold. Det vil først vises til reaksjoner i hendelsen, og deretter reaksjoner i etterkant av hendelsen.

4.2.1 Reaksjoner i hendelsen

Flere informanter uttrykker at en nærmest automatisk reaksjon ved voldelige hendelser er å skjerme eleven, enten ved å få andre elever bort, eller ved å ta eleven ut av situasjonen. Informant 2 forklarer at utfordringen med dette er at skjerming av eleven ofte kan gå på bekostning av egen sikkerhet, da spesialpedagogen gjerne utsetter seg for fysiske handlinger som slag eller spark. Informanten påpeker likevel at man som spesialpedagog har en tendens

til å veie elevens behov for skjerming tyngre enn egen sikkerhet, men uttrykker at det er et dilemma:

Det er en ting som jeg synes er veldig vanskelig i forhold til dette med vold og trusler, hvem skal man skåne?

Dette kan sees i sammenheng med Informant 5s problematisering av hvor grensen skal gå for hva og hvor mye man skal tåle. Fellestrekket for flere av informantene som forteller om opplevd vold, er at reaksjonene på handlingen ofte kommer i etterkant når ting har roet seg ned. Informant 2 illustrerer likevel hvordan det kan oppleves i situasjonen:

Jeg skal ikke si at jeg kjenner adrenalinet, men man får jo en sånn reaksjon om at man blir frustrert og litt sånn irritert og bare tenker; årh, at det går an å bli så sint for ingenting.

I likhet med Børge Skålands (2016) forskning hvor det ble belyst at vold fra elever kan ha en alvorlig innvirkning på lærernes oppfatning av sin individuelle og profesjonelle identitet, viser Informant 3 til hvordan fysisk vold kan påvirke selvfølelsen:

Det er nedverdiggende i form av at du føler deg som en dårlig pedagog først og fremst (ler litt), men også liksom kroppskrenkelsene, den, ja.

Informant 2 trekker frem viktigheten av å være rolig i situasjonen, samtidig som man gir klare og tydelige beskjeder. Informanten mener at store reaksjoner fra de voksne kan gjøre det mer spennende for eleven. Informant 3 påpeker imidlertid at det ikke alltid er like lett å beholde roen og tenke rasjonelt i slike situasjoner, til tross for at man har handlingsplaner og føringer for hva man skal gjøre:

Det er kjempevanskelig å på en måte gjøre det vi har sagt vi skal gjøre (...) når man står i det selv så er det kjempevanskelig å tenke helt sånn rasjonelt, for man blir trigga da, på de følelsene da.

Informant 4 viser til at hvem man står med i situasjonen kan ha stor betydning for hvordan den oppleves:

Hvis man står i en utagerende situasjon med en elev, både psykisk eller fysisk, å være med en usikker annen voksen, da synes jeg ofte det er, ja det er nok det mest ubehagelige, å være usikker på den voksne (uklart bånd). Hvis den voksne er utrygg så blir det gjerne litt utrygt for oss alle.

4.2.2 Reaksjoner i etterkant av hendelsen

Som spesialpedagog arbeider man gjerne tett på enkeltelever, og blir på denne måten godt kjent med elevens personlighet og handlingsmønster. Informant 2 trekker frem at man som et resultat av dette nærmest forventer av seg selv at man skal kunne forutse når utagerende hendelser vil oppstå. Når hendelser oppstår brått og uventet viser informant 2 til at det er lett å stille spørsmål ved egen rolle:

Da blir man jo gående og lure litt på; kunne jeg gjort ting annerledes? Hva var det, hva var utløsende her liksom? Og hva er det jeg ikke har fått med meg av det som har skjedd?

Informant 3 viser til at det å bli utsatt for vold flere ganger eller over tid fører til en usikkerhet på seg selv og egen kompetanse. I likhet med det Børge Skåland (2016) formidlet i sin doktorgradsavhandling, gir informant 3 uttrykk for at vold fra elever har en negativ innvirkning på ens personlige og profesjonelle identitet. Informant 3:

Ja, altså, for jeg har jo reflektert mye over det, for det gjør jo noe med meg som person på en måte, å bli slått hver dag (...) Det krenker meg på et nivå der jeg nesten ikke klarer å prate om det, på en måte. Det sitter langt inne altså. Det er både skambelagt og eh, flaut da. Det er flaut å bli slått av så unge mennesker da, som har det så vanskelig.

Som vi så av studien til Catherine Wilson et al. (2011) kan det å bli utsatt for vold ha store konsekvenser for den det gjelder. Informant 3 viser til flere utfordringer som følge av en arbeidshverdag preget av vold. Informant 3:

Det var store konsekvenser, jeg var kjempe sliten når jeg kom hjem fra jobb, det ble nesten vanskelig å trene og ha et forhold med kjæresten min, altså det var.. Det var steintøft rett og slett.

Informant 3 uttrykker vansker som kan knyttes til alle de tre kategoriene i Catherine Wilson et al. (2011) studie. Det er imidlertid ikke bare konsekvenser umiddelbart etter hendelsene som preger informantene. Informant 5 påpeker at hendelsene som pågikk også har preget informantene i senere tid:

Jeg kan merke det hvis jeg kommer i en situasjon med en elev som ikke er veldig utagerende, men kanskje har utløp til noe eller det er på vei til å bli noe, eller jeg må gå inn å hjelpe en annen i en situasjon, i en holdesituasjon for eksempel, så kjenner jeg at jeg rett etter den da hendelsen kan får ganske sånn sterke fysiske reaksjoner da, veldig sånn.. som kan være nesten

sånn panikkanfall følelse liksom, at du liksom svimer av nesten og sånne ting. Så det er jo helt klart noe som har satt litt spor da. (...) Jeg går veldig i beredskap da.

Informant 5 understreker at reaksjonene er naturlige reaksjoner på vold, og viser til at det å gå inn i en beredskapstilstand eller oppleve etterreaksjoner er helt normalt. Spesialpedagogen forklarer at det er en psykolog som har bidratt til bedre forståelse av de reaksjonene informanten opplever, og å normalisere de følelsene som har oppstått.

Til tross for å ha opplevd store konsekvenser ga begge informantene uttrykk for at belastningene var noe som pågikk over lengre tid. Informant 5 trekker frem at den erfaringen og kunnskapen man innehar kan føre til en forventning om å klare å stå i det eleven kommer med. Tro på egen kompetanse gjorde at informanten håndterte den vanskelige situasjonen over lengre tid enn det som var hensiktsmessig. Dette kan knyttes opp mot Marit Uthus (2020) forskning hvor informantene uttrykte en indre verdibasert motivasjon for arbeid med elever, og en villighet til å strekke seg optimalt for å lykkes med dette arbeidet. Informant 5 forklarer at det ikke var før i etterkant at informanten så konsekvensene av dette:

Når jeg liksom har sett tilbake på det senere, så har jeg skjønt at det.. kan ikke sammenligne det med det, men på en måte har tenkt på det som en sånn, akkurat som å være i et voldelig forhold da, at en kvinne er i et voldelig forhold til en mann, så klarer du ikke helt å se det før du kommer ut av det, og ser tilbake på det og ser at 'shit, det der var ikke bra' liksom, 'det der var ikke bra'.

Et element informantene trakk frem som særlig utfordrende var en opplevelse av at vold over tid normaliseres. Både informant 3 og informant 5 viser til at når noe skjer mange nok ganger så blir det «vanlig». Akutt-følelsen forsvinner både hos deg selv og hos de rundt deg. Dette kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2016) forskning hvor informantene opplevde at volden ble bagatellisert. Informant 3 viser til at problemet med normalisering av vold over tid er at grensen for hva som er akseptabelt utvides for hver gang. Ved å tenke at 'det var bedre enn i går' blir grensen for hva man kan godta utvidet.

Som nevnt innledningsvis var det imidlertid noen informanter som ikke hadde opplevd reaksjoner i etterkant av vold. Informant 4 vektlegger god opplæring som en beskyttelsesfaktor i møte med utagerende elever. I tillegg trekker informant 4 frem betydningen av god oppfølging fra arbeidsplassen:

[Det kommer] jo an på hvilken oppfølging man får i etterkant da, jeg føler det er litt sånn make it or break it. Hvis det er et kollegia der man liksom jobber med at alt er greit, at man skal få hjelp av hverandre, så er det mye lettere å takle det enn hvis man jobber i et kollegia der det er liksom, ja, at man blir gående alene å tenke på disse tingene. Da tror jeg det er ganske tungt.

4.3 Relasjoner som støtte

Felles for samtlige informanter var at gode relasjoner til elever eller kollegaer ble trukket frem som støttende i det arbeidet de gjorde. Under vil det bli presentert funn tilknyttet relasjoner til elever, kollegaer og foreldre. Det vil også trekkes inn støtte fra andre som et element. Som belyst i teoridelen kan gode relasjoner være en beskyttelsesfaktor mot den belastningen vold kan føre til.

4.3.1 Relasjon til elev

Når man starter på en ny arbeidsplass eller i arbeid med en ny elev, kan det å skape en god relasjon være avgjørende for det arbeidet man utfører. Informant 1 belyser utfordringene knyttet til det å arbeide med en elev man enda ikke har opparbeidet en relasjon med:

I begynnelsen husker jeg jeg synes det var veldig ubehagelig, fordi at jeg kjente han ikke, og jeg visste at han var, altså han var ganske stor sant (...) var liksom sterk da. Ehm, men etter hvert så fikk vi en veldig veldig god relasjon, som gjorde at vi på en måte kunne spøke, og jeg visste at det var ikke noe farlig for meg da, fordi at vi hadde den relasjonen

Informant 1 påpeker at det særlig var de første seks månedene som var tøffe, da eleven i denne perioden også testet spesialpedagogens grenser og hvorvidt spesialpedagogen klarte å stå i det eleven kom med. Flere informanter uttrykker at manglende kjennskap til eleven kan føre til en utrygghet hos den voksne. Informant 4 viser til at det er veldig ubehagelig å for eksempel skulle hjelpe til i en situasjon hvor informanten ikke kjenner eleven. Informant 4 påpeker at når man ikke kjenner eleven så er det vanskeligere å vite hvor grensene går for hva som er greit. Informantene viser til at det er lettere å skulle sette grenser for eleven når det ligger en god relasjon i bunn. Informant 1 illustrerer dette slik:

Hvis man på en måte øser på med positivt de gangene man kan det, så har man ganske mye å ta av, sant. Hvis barnet vet, helt grunnleggende og helt 100% at: min lærer eller min

spesialpedagog er veldig glad i meg og bryr seg faktisk om meg, så er det så mye lettere å skulle si stopp.

Majoriteten av informantene påpeker at en god relasjon til eleven også gjør det lettere å forstå hvorfor situasjonene oppstår - hva som har trigget eleven og hva man gjøre for å dempe atferden. Det gjør det også lettere å stå i det eleven kommer med. Dette kan sees i sammenheng med resultatene fra Sebastian Kaplan og Dewey Cornell (2005) samt Børge Skålands (2018a) forskning, hvor spesialpedagogers forståelse for elevens atferd trekkes frem. I likhet med resultater fra Marit Uthus (2020) forskning, viser informant 1 til at man som spesialpedagog har et engasjement for elever med ulike utfordringer:

Man brenner litt ekstra hardt for de som krever litt mer. Som trenger deg litt ekstra.

Informant 2 er tydelig på at den gode relasjonen har stor betydning for trivsel i arbeidshverdagen:

Mye av grunnen til at jeg holder ut er at jeg stortrives med å jobbe med [eleven].

4.3.2 Relasjon til kollegaer

Majoriteten av informantene trekker frem personer i teamet som sine aller viktigste støttespillere når de i møte med elever blir utsatt for vold. Dette kan ses i sammenheng med Utdanningsforbundets (2018) undersøkelse hvor 84% av dem som opplevde å få tilstrekkelig hjelp i noen eller stor grad, oppga at hjelpen kom fra kollegaer. I denne studien vektlegges kontaktlæreren i størst grad, men også assistenter og andre pedagoger som arbeider rundt eleven trekkes frem. Informant 1 viser til at kontaktlæreren var en enorm støtte i arbeidet, og trekker frem betydningen av at også læreren hadde god kjennskap til eleven. Informant 2 belyser viktigheten av at en selv og kontaktlærer kunne bruke hverandre til å legge strategier eller reflektere over hendelser. Informanten påpeker at en trygghet i relasjonen gjorde det greit å stille spørsmål ved- og reflektere over hverandres måte å takle ting på, noe som opplevdes som en god støtte.

Det blir i intervjuene også trukket frem andre yrkesgrupper i skolen som informantene vektla som gode støttespillere. Informant 2 viser til vernepleiere, mens informant 4 trekker frem barnevernspedagoger. Informant 5 viser også til sosiallærer som en god samtalepartner ved vanskelige hendelser. Informant 4 påpeker at det å kunne snakke med personer som kjenner eleven godt, oppleves som en god støtte i etterkant av hendelser:

Da er det veldig greit, for da kan vi som regel gjenkjenne hva som har trigget og, og det er jo deilig å få litt sånn enighet i hva som har skjedd også

Å snakke med personalet rundt eleven om hendelsene som oppstår, kan forstås som en god debrifing på hva som har skjedd. Skulle man imidlertid oppleve reaksjoner i etterkant av hendelsen påpeker informant 5 at det ikke alltid er de som står nærmest eleven man ønsker å prate med. Informant 5:

Det kommer veldig an på relasjonen du har til akkurat den læreren og akkurat den assistenten, fordi man har jo så mange forskjellige elever ikke sant, og noen, det handler jo mer om personlig matching føler jeg egentlig. Og det er ikke sikkert alltid at det er den nærmeste som man samarbeider med om den eleven, man snakker med.

Informant 5 viser til at hvem man velger å dele sine erfaringer og reaksjoner med, vil være avhengig av relasjoner. Det som understrekes av flere informanter er at det uansett er viktig å være trygg på den du går inn i vanskelige situasjoner med. Informant 4 påpeker nødvendigheten av å ha en handlingsplan eller en rutine på hvordan utfordrende hendelser skal håndteres. Dette krever et godt samarbeid, hvor trygghet står sentralt. Informant 1 belyser det på denne måten:

Med en gang man liksom står trygt i egen rolle og vet at man har noen bak seg og ved siden av seg som backer deg, så er det mye tryggere å stå i de situasjonene. Så blir de ikke så skumle, for du står ikke der alene.

Som det kom frem under kapittel 2 kan gode relasjoner være en beskyttelsesfaktor mot traumereaksjoner. Informant 1 illustrerer kollegaenes betydning for arbeidet slik:

Jeg hadde aldri, jeg hadde aldri kommet meg gjennom det året hvis det ikke hadde vært for kollegaene mine. (...) Uten tvil, uten de så hadde det ikke gått.

4.3.3 Relasjon til foreldre

Når man som spesialpedagog arbeider med elever og ulike elevgrupper er foreldresamarbeid en nødvendig og sentral del av arbeidet. Majoriteten av informantene la vekt på foreldre som en god samarbeidspartner og viktig støtte i det arbeidet som ble gjort, og viste til at de jobbet tett sammen om ulike utfordringer. Informant 2 forklarte det slik:

De støtter meg veldig i det jeg gjør, og de prater med [barnet] hjemme om at dette her er ikke greit. Sånn at han på en måte, han vet at når han gjør sånn, så blir det altså sagt hjemme. Så de er veldig på å støtte meg og står veldig på at: så fint at du står i dette og så fint at du gir oss beskjed, og veldig sånn greie på det da (...) Jeg tror nok jeg hadde gitt opp litt før hvis jeg ikke hadde hatt den backupen fra hans foreldre.

Informant 3 problematiserer imidlertid denne erfaringen, og viser til at foreldre, som alle andre, kan være veldig forskjellige. Informant 3:

Noen foreldre har jo et ganske annet syn da enn oss, og liksom sånn tolerer mer vold enn andre så.. Og noen mener også at det var på sin plass at eleven utagerte (...) at liksom 'det er din skyld at dette har skjedd', og liksom pekefingeren mot deg og pålegger deg skylden som på en måte er helt uakseptabelt med vold (uklart bånd).

Informant 3 viser her til et foreldresamarbeid som ikke fungerte optimalt, hvor informanten opplevde å bli stående alene i arbeidet med eleven og å bli pålagt skyld for de hendelsene som oppstod. Å få til et godt samarbeid med foreldrene kan ha stor betydning både for egen og elevens trivsel, samt elevens utvikling i skolehverdagen. Informant 2 påpeker i sin samtale at det er mye å hente i et godt foreldresamarbeid, hvor også foreldrene kan gi uttrykk for de utfordringene som oppleves, og at man sammen kan jobbe mot et felles mål.

4.3.4 Støtte fra andre

At gode relasjoner kan virke støttende i arbeidet er tydelig ut ifra hva informantene formidler. Noen ganger kan det imidlertid være behov for å støtte seg på personer utenfor arbeidsplassen, som kanskje har et mer objektivt syn på tematikken. Informant 5:

Noen ganger har jeg også opplevd at det på en måte er, ikke nødvendigvis kollegaer som er de beste å snakke med, at det kanskje best å snakke med noen når man kommer hjem.

Hvem man velger å snakke med er individuelt. Informant 3 er tydelig på at det aller viktigste er at man har noen å snakke med, som kan anerkjenne den opplevelsen man har hatt:

Så må du bare ringe egentlig og fortelle det til noen og bare få det ut liksom, og så må du bare få høre at det du gjorde var bra.

I tillegg til eget nettverk kan eksterne instanser også oppleves som gode støttespillere, både i forhold til utfordringer tilknyttet eleven, men også når det gjelder videre arbeid. Informant 2 trakk frem en ansatt på PPT som særlig støttende:

Men jeg må jo si at vi har jo PPT, vi har fått en ny dame på PPT, som har en sønn selv med [diagnose], så det har vært til god hjelp. Fordi at hun har en helt annen forståelse for det enn mange andre har. Så hun har jeg også brukt litt som sparringspartner.

Flere funn tilknyttet eksterne instanser vil belyses under 4.4.5 *Eksterne instanser*.

4.4 Oppfølging fra arbeidsplassen

Funnene i denne kategorien knytter seg til informantenes opplevelse av oppfølging fra arbeidsplassen. Det vil først vises til funn tilknyttet *arbeidsplassens fokus på tematikken*.

Videre følger underkategoriene *Rutiner rundt oppfølging*, *Melding av avvik*, *Ledelsen*, *Å be om støtte*, *Eksterne instanser* og til slutt underkategorien *Hva ønskes*.

4.4.1 Arbeidsplassens fokus på tematikken

I hvilken grad de ulike skolene har fokus på vold fra elever varierer. Informantene som oppgir at arbeidsplassen har mye fokus på dette, begrunner det med en krevende elevgruppe hvor det forekommer mye vold. Informant 4 viser til at de – i tillegg til å ha stort fokus på tematikken, også mottar kursing i forebygging og mestring av aggresjon årlig. Andre informanter uttrykker imidlertid at tematikken snakkes om i varierende grad på arbeidsplassen. Informant 1:

Det er både og. Altså hovedsakelig er det jo i uformelle situasjoner, hvor man sitter og prater og sånn etter en hendelse.

Informant 1 presiserer imidlertid at kollegiet på starten av hvert skoleår får informasjon om de elevene man bør vite om. Dette kan være elever med sykdommer som diabetes eller epilepsi, eller det kan være elever som har omfattende atferdsproblematikk. At kollegiet er informert om den problematikken som foreligger fører til en felles forståelse for hvem som kan håndtere eleven og hvordan. Flere av informantene gir også uttrykk for at det i kollegiet er en felles forståelse for at informantene ber om hjelp ved behov. Informant 2:

Hvis jeg hadde sagt at 'jeg trenger en voksen til' så hadde jeg fått det, men de vet at jeg er trygg på han, at det er greit.

Informantene er ikke helt tydelige på hva de mener er bakgrunnen for at det ofte er lite fokus på tematikken på arbeidsplassen. Informant 5 tror det i noen grad kan handle om en frykt for å anerkjenne vold fra elever som et problem, og særlig da konsekvenser av vold. Informant 5 påpeker at ledelsen ofte er mer opptatt av at man ikke skal ha vold på arbeidsplassen. Konsekvensen av dette er at man ikke får en forståelse for hva vold kan gjøre med den som opplever det:

Vi skal minimere og vi skal avverge og vi skal forebygge. Og så blir det lite.. Får vi ikke liksom kommet til den samtalen som handler om 'ja, men faktisk da når man har opplevd det, og man har opplevd det over en lengre periode, hva gjør man for de ansatte?'

Informant 5 viser til at forventninger om avverging og forebygging tar fokuset vekk fra voldsopplevelsen. I de tilfellene der tematikken blir adressert, opplever informant 5 at fokuset ofte havner på hvorvidt elever som utøver vold skal kunne gå i ordinær skole. Informant 5:

Jeg føler at ofte samtalen kan da dreie seg om å bli kvitt det, på en måte. Og det føler ikke jeg at er realistisk.

4.4.2 Rutiner rundt oppfølging

Det er ulike oppfatninger rundt skolens rutiner for oppfølging. Noen informanter er tydelige i samtalen på at de opplever seg godt ivaretatt av arbeidsplassen, mens andre uttrykker et ønske om mer og tettere oppfølging. En av informantene viser til faste rutiner om at man alltid skal snakke med nærmeste leder etter en hendelse. Informanten uttrykker imidlertid varierende behov for dette. Informant 4:

Det kommer litt an på hva jeg føler for. Egentlig skal jeg snakke med nærmeste leder, men det er ikke alltid jeg gjør det fordi, eller i alle fall i de periodene det er veldig høy hyppighet, så er det ikke alltid det er behov, eller jeg har ikke et behov for å nødvendigvis snakke med den da.

Mens informant 4 viser til en tydelig retningslinje på arbeidsplassen om samtale med nærmeste leder, er det andre som etterlyser en klarere ramme for oppfølging i etterkant av vold. Informant 2:

Fra ledelsen så er det per dags dato ingen, ikke noe til vanlig oppfølging som jeg får da (...) Vi har en spesialpedagog som er under rektor, som har liksom hovedansvaret for spesped på trinnet. Hun er liksom, hvis du på en måte ber om å få prate med hun så tar hun seg tid, men det er liksom ikke noen som har spurt om 'vil du ha noen samtaler eller vil du prate om det eller gjøre noe eller', nei.

Dette kan sees i sammenheng med Utdanningsforbundets undersøkelse (2018) hvor 48% oppga å motta lite eller ingen hjelp i etterkant av en hendelse. Informant 2 uttrykker at man selv må be om oppfølging eller støtte fra ledelsen. Informant 3 opplevde selv å bli uthengt på internett i forbindelse med arbeidet, uten at dette ble tatt tak i på arbeidsplassen. Informanten ser til barnevernet, og etterlyser klarere rutiner for slike hendelser. Informant 3 viser til en opplevelse av at det er lite fokus på- og tiltak rettet mot hjelperen i skolen. Det meste av tiltak som settes i gang rettes mot eleven og elevens behov. Informant 1 opplever likevel at tiltak som iverksettes med fokus på eleven også kan ivareta de ansattes sikkerhet. Informant 1:

Det var jo på en måte tilrettelegging for at [eleven] skulle få det bedre, men det ble jo også tilrettelegging for oss. Som en konsekvens.

Informant 4 uttrykker lignende erfaringer som informant 1. Informant 4 viser også til at de på informantens arbeidsplass som regel aldri står alene i hendelsene med eldre elever. Dette er et tiltak både for å begrense bruk av tvang og makt, men også for de ansattes sikkerhet. For å be om hjelp eller støtte i en situasjon benytter de ansatte seg av Messenger (chat) for å kontakte kollegaer eller ledelse. Informanten viser til at skolen også har et calling-system, men at dette ikke fungerer optimalt. Personalet rundt disse elevene har derfor alltid telefonen på seg til enhver tid. Det er kun informant 4 som forteller om en slik ordning. To av informantene uttrykker imidlertid et ønske om mer timeplanfestet samarbeidstid, hvor man kan lage gode rutiner og planer for hvordan voldshendelser kan håndteres, og samtidig få mulighet til å snakke om de hendelsene som oppstår.

En opplevelse flere av informantene deler er at det ofte tar veldig lang tid før tiltak settes i gang. Både informant 2, informant 3 og informant 4 uttrykker frustrasjon tilknyttet 'vente-og-se' holdningen som preger arbeidet med elevene, og særlig da de yngre elevene. Informant 4 uttrykker det slik:

Man liksom går og venter egentlig på at det skal smelle, og så smeller det og så kommer tiltakene, istedenfor at man kunne vært i forkant og jobbet mer forebyggende enn å jobbe reaktivt i etterkant.

De er alle enige i at forebyggende arbeid er mer hensiktsmessig enn reparerende tiltak. Informant 2 poengterer at økt bruk av ressurser tidlig, vil kunne minke behovet for ressurser senere.

På spørsmål om hvorvidt verneombud eller tillitsvalgt har vært involvert i etterkant av de hendelsene informantene har opplevd, er svarene varierte. Både informant 2 og informant 3 gir uttrykk for at verneombudet – til tross for å ha kjennskap til situasjonen, ikke tok noe kontakt med informantene. Dette kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2016) studie, hvor flere informanter ga uttrykk for manglende støtte fra ulike aktører i skolen. Informant 2 uttrykker det slik:

Eh, verneombudet her på skolen er på teamet mitt, så hun jobber på samme trinn. Så jeg har jo på en måte sagt noe på teammøter – for vi har jo litt sammen hver uke, men hun har vel per dags dato ikke vist noe spesiell interesse for å ta noe tak i det heller.

Informant 3 viser til at en selv må be om støtte for å få hjelp fra verneombud eller tillitsvalgt - det er ikke noe automatikk i at disse blir koblet inn i etterkant av hendelser. Informant 5 er enig i at verneombudet kan oppleves varierende fra sted til sted. Informant 5 opplever imidlertid verneombudet på nåværende arbeidsplass som veldig proaktiv og på det forebyggende arbeidet, noe informantene opplever som positivt.

Informant 5 problematiserer imidlertid vanlige skolers evne til å håndtere voldshendelser for de ansatte. Informant 5 uttrykker det slik:

Altså, en vanlig på en måte rektor eller inspektør eller spesialpedagog har ikke de verktøyene som skal til for å, eh, ta vare på ansatte som opplever vold da (...) Hva kan en nærmeste leder som har lærerutdanning og tatt lederutdanning på BI egentlig bidra med? (ler litt) Når de skal egentlig traumebehandle da, som det egentlig er.

Informanten viser til spesialskoler som mer skikka til å ta tak i slike hendelser, med bakgrunn i bredere kompetanse på temaet. Informanten trekker frem bekjente som arbeider på spesialskoler hvor oppfølgingen har vært annerledes enn det informantene selv har erfart:

[Jeg har venner] som jobber som barnevernspedagoger og spesialpedagoger andre steder, som får ordentlig på en måte traumeoppfølging i etterkant av hendelser, og hvor de bruker teknikker og liksom samtaleteknikker for å rydde og ordne, men det sitter jo ikke de vanlige skolene på, den kompetansen, og så er jeg liksom usikker på om de skal sitte på den kompetansen også.

Informanten stiller spørsmål ved hvor mye man kan forvente av ledelsen og de ansatte på en ordinær skole. Informant 4 er imidlertid veldig fornøyd med måten hendelser blir håndtert på sin arbeidsplass, og vektlegger særlig ledelsens tilgjengelighet og kunnskap om elevene som svært positivt. Studiens funn indikerer at informantenes opplevelse av skolens håndtering av vold er varierende.

4.4.2.1 Melding av avvik

De fleste informantene i denne studien oppgir at de får beskjed fra arbeidsplassen om at avvik skal meldes. På informant 2s arbeidsplass har det blitt presisert at både psykisk og fysisk vold skal meldes inn. Informant 4 viser til at det med jevne mellomrom tas opp på fellesmøter i kollegiet at man må huske å melde avvik og hva gangen i det er. Flere av informantene oppgir imidlertid at de sjeldent eller aldri mottar en tilbakemelding på de avvikene som sendes inn. Dette kan sees i lys av Arbeidstilsynets (2019) erfaringsrapport, hvor manglende tilbakemelding på meldte avvik ble oppgitt som en årsaksforklaring for hvorfor noen velger å ikke rapportere hendelser som oppstår. De fleste informantene i denne studien viser til at tilbakemeldingene som mottas enten er automatiske, eller at de er svært kortfattet. Informant 2 illustrerer det slik:

Vi har vel stort sett erfaring med at det er ikke veldig mye hjelp og støtte å få i etterkant gjennom å rapportere inn der.

Informant 3 viser til at avviksmeldingene er mer for å ha handlingene registrert, i tilfelle man skulle bli sykemeldt eller det skulle oppstå en skade. På spørsmål om hvorvidt man mottar tilbakemelding på avvikene svarer informant 5 slik:

Nei, og det, ikke sant, det var veldig spesielt. Det er jo på en måte bare en papirmølle som blir sendt inn til [etat, kommune], og hva de gjør med det det vet jeg fint lite om altså (tydelig trykk på ord).

Informant 5 viser til at de ved ett tilfelle har hatt besøk av hovedverneombudet i kommunen på bakgrunn av antall voldsmeldinger, men at det likevel ikke utløste noe i form av tiltak eller oppfølging. Informanten uttrykker frustrasjon knyttet til dette. Informant 2 stiller spørsmål ved om avvikene i det hele tatt leses av mottakeren. Informant 2:

Eh, de avvikene som jeg har sendt inn så har jeg bare fått: 'gode tiltak, du har kommet med gode forslag til tiltak' (...) Så jeg tror, det er nesten sånn at jeg mistenker at de kanskje egentlig ikke leser så veldig mye av det heller, at det bare er 'Dette ser bra ut', liksom.

I tillegg opplever informant 4 at det underrapporteres mye fordi lærere ikke opplever hendelsene som alvorlig nok:

Jeg synes det underrapporteres utrolig mye, fordi lærere er litt sånn 'nei, det var bare en knuff' eller 'han slo meg, men det var ikke noe vondt'. Eh, at på en måte sånne ting er veldig underrapportert.

Sitatet kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2018a) artikkel, hvor forståelse for hva som ligger bak elevens atferd trekkes frem. Informant 3 tror i tillegg at alvorlighetsgraden av vold differensieres etter barnets alder, altså at det skrives mindre avvik jo yngre eleven er. Dette kan knyttes opp mot Arbeidstilsynets (2019) rapport, hvor det ble vist til et inntrykk av at terskelen for å melde avvik tilknyttet vold og trusler fra elever er høy. Informant 4 er tydelig på at man alltid bør føre avvik inn i HR-systemet, slik at man har det formelt at det har vært en hendelse. I likhet med informant 3 knytter informant 4 dette til muligheten for senskader. Informant 4 er tydelig på at også de små hendelsene bør rapporteres. Informanten viser til at dersom man hele tiden bagatelliserer elevens handlinger og ikke fører avvik, så blir det vanskelig å vise til noe konkret, eller for eksempel endring over tid, i møte med PPT, BUP eller andre instanser. Informanten presiserer at det er viktig å logge både fysiske og verbale hendelser, både for ens egen skyld, men også for eleven.

Informant 2 problematiserer imidlertid dette, og viser til at det kan bli altfor omfattende å rapportere alt som skjer. Informant 5 opplever også at det kan bli for mye fokus på avviksmeldinger, noe som kan gå på bekostning av det mellommenneskelige og annen oppfølging. Informant 5:

Jeg føler jo at rapporteringen handler om at vi skal ha vårt på det rene, i tilfelle det kommer noen etterpå og er sure på oss. Det føler jeg at det meste av rapporteringen handler om. Sant, at 'vi skal i hvert fall ikke ha gjort noe feil'

Informant 5 understreker en forståelse for viktigheten av å melde avvik, men påpeker at det ikke må overskygge ivaretagelsen av de ansatte i etterkant av hendelsen. Informant 4 tror det må komme klare føringer fra ledelsen, og at de ansatte må se nytten av å melde avvik for at antallet avviksmeldinger skal øke. Informant 4:

Nei, jeg tror bare det må komme føringer fra ledelsen jeg altså. Eller, ja, at ledelsen er innom og spør, eller at man går igjennom det som blir rapportert, at man ser nyttheten av det, at det ikke bare blir noe ekstra å skrive (...) Så må det være veldig lett tilgjengelig for at folk skal gidde å skrive inn i det. Og gjerne bare kryss.

4.4.3 Ledelsen

Studiens funn indikerer at de informantene som opplever oppfølging fra arbeidsplassen som god, også er svært fornøyd med sin ledelse. Informant 1 og 4 viser til en ledelse som er tilgjengelig, som har kjennskap til elevene, som bistår i vanskelige hendelser og som har gode rutiner på oppfølging og samtaler i etterkant av hendelser. Informant 5 uttrykker en erfaring om at dette er noe som kan variere fra leder til leder. Informant 5:

[Jeg har] opplevd liksom gode og dårlige ledere på det også, at noen ledere er flinke til å snakke med deg om ting og andre vet ikke helt hva de skal si, på en måte.

Både informant 1 og informant 4 er enig i dette. Informant 1 uttrykker det slik:

Det varierer jo veldig fra skole til skole hvordan ledelsen er inne i elevsaker, hvor godt de kjenner elevene, hvor godt de kjenner klassene og klassesammensetningene.

Informant 2 viser til at ledelsen gjerne informerer om at de ansatte kan si ifra om det er noe de trenger. Informanten problematiserer imidlertid dette:

Jeg vet ikke helt hva vi trenger på en måte før vi står i det heller da. Så.. Ja.

Informant 2 uttrykker at det er synd at ledelsen ikke er mer involvert i de hendelsene som oppstår, og at det ikke er mer automatikk i oppfølging av de ansatte. Informant 5 er enig i dette:

Når voldsmeldinger rapporteres inn, så burde det også være et, mer automatikk i at det er en måte å si ifra på også, at nærmeste leder da må følge opp sånn 'jeg ser du har skrevet det her, kan vi gå igjennom det som skjedde'.

Hvorvidt avviksmeldinger utløser noe hos ledelsen, varierer fra leder til leder og fra skole til skole. Informant 5 viser også til at hvorvidt dette er en ny hendelse eller noe som har pågått over tid har betydning for i hvilken grad ledelsen følger opp. Dette kan knyttes opp mot tidligere funn hvor det kom frem at vold over tid gjerne normaliseres.

4.4.4 Å be om støtte

Flere informanter uttrykker at de selv må be om hjelp og støtte i når de opplever vold fra elever. Informant 1 tror at det særlig i starten av et arbeidsforhold kan være vanskelig å skulle uttrykke de vanskene man opplever, fordi man gjerne vil vise at man takler den jobben man er i og de utfordringene som foreligger. Informant 1 viser til at mange i tillegg går i vikariater de første årene i skolen. Informant 1:

Du har lyst til å fremstå som at, en som har: 'næsj, dette går fint, jeg har situasjonen under kontroll'. Og så står man der og føler man stanger hodet i veggen fordi at ingenting man gjør funker, og det går jo egentlig ikke bra for noen.

Informant 1 tror det kan være lettere å skulle be om hjelp når man har vært på arbeidsplassen i en lengre periode. Samtlige informanter erfarer imidlertid at når man først klarer å gi uttrykk for de vanskene man opplever, så blir man møtt på en god måte. Informant 5 problematiserer imidlertid dette, og viser til at det er en risiko at det er opp til hver enkelt å gi beskjed.

Informant 5:

Folk er så innmari forskjellig på hvordan man klarer å ta opp ting, og hvor åpen man er om ting og det er jo det som er litt av den, på en måte, risikoen da ved å ha alle disse 'ja, du skal få en samtale med rektor eller din nærmeste leder etterpå' men det er liksom opp til deg og komme å si ifra at det faktisk har skjedd da. (...) Og bare det i seg selv kan jo være en terskel å gå over for mange.

Både informant 5 og informant 3 viser til at det å skulle be om hjelp selv føles skambelagt. Informant 5 viser til en stolthetsfølelse og et behov for å vise at utfordringene er noe man takler. Dette kan sees i sammenheng med Marit Uthus (2020) forskning, hvor informantene uttrykte en indre verdibasert motivasjon for arbeidet, og en villighet til å strekke seg langt for å lykkes med dette. Informant 3 poengterer videre at vold fra elever oppleves nedverdiggende og skambelagt. Å i tillegg skulle be om hjelp uttrykker informanten som ganske vanskelig. Informant 3 etterlyser at ledelsen eller andre kunne kommet til informanten, når de er klar over den utfordringen som foreligger.

Informant 1 er imidlertid tydelig på at det å be om hjelp ikke er en svakhet. Informant 1:

Det å be om hjelp er ikke et tegn på, altså, det er ikke et tegn på at du er svak, det er et tegn på at du faktisk er sterk og tør å stå i det og sier: 'jeg har faktisk lyst til å gjøre det beste for dette barnet, om det så koster min «stolthet»' da, i hermetegn.

4.4.5 Eksterne instanser

To av informantene oppga å ha mottatt hjelp fra eksterne instanser i form av psykolog i bearbeiding av hendelsene. Forskjellen på dem var at den ene hadde oppsøkt psykolog på eget initiativ, mens den andre hadde fått dette tilbudet via leder da informanten byttet jobb. Felles for dem begge var at de savnet informasjon om at dette tilbudet fantes, og at det var noe man kunne få dekket gjennom arbeidsplassen. Informant 3:

Jeg jobbet med en kjempe vanskelig sak i fjor der jeg trengte mer hjelp enn det jeg hadde fått, så jeg valgte å gå til psykolog da. Og det skjønte ikke jeg før jeg var ferdig hos psykologen at det kunne jeg ha fått dekket gjennom jobb.

Informant 3 forteller at timene hos psykologen har blitt dekket av arbeidsplassen i etterkant, fordi informanten har åpnet opp til leder om problematikken. Informant 5 viser til at det var først i ny jobb at informanten fikk informasjon om tilbudet via Bedriftshelsetjenesten:

Jeg visste ikke om det bedriftshelsetjeneste-tilbudet i det hele tatt da, altså jeg visste ikke at det fantes, og jeg tenker at det burde.. Heldigvis fikk jeg da senere en rektor på en annen skole som bare 'har du ikke hørt om det?' på en måte.

Informant 5 presiserer videre at alt som skulle til var en normalisering av de følelsene og reaksjonene informanten opplevde, og at det ikke var behov for hjelp over en lengre tid. Begge informantene oppgir timene hos psykolog som nyttig, og at det har bidratt til en bedre forståelse for egne reaksjoner og grenser i møte med elevene.

Flere informanter oppgir videre at det har vært eksterne instanser inne på arbeidsplassen for å snakke om ulike temaer knyttet til elevatferd. Informant 4 forteller at instansene gjerne kommer på bestilling på bakgrunn av enkeltelever, men at det da også er åpent for personale som arbeider med lignende problematikk å delta. Både informant 5 og informant 4 forteller at de også har fått veiledning fra andre skoler som har kompetanse på den utfordringen de står i. Her har informant 4 blant annet fått kursing i toleransevinduet. Hos informant 5 har PPT vært inne og kurset de ansatte i traumebevisst omsorg, med innføring i betydningen av toleransevinduet. Informant 5:

Forrige dagen når vi hadde litt sånn oppfriskning på det, så var det en fra PPT som snakket om toleransevinduet. Og da sa hun 'og man må ikke glemme at lærerne også har et toleransevindu', og jeg var sånn 'ja, det er sant'.

Informant 5 trekker frem at det å bli påminnet om at lærere og spesialpedagoger også har et toleransevindu var svært nyttig. Informanten viser til at dette ble et utgangspunkt for videre samtale og diskusjon på spesialpedagogisk-team, hvor de snakket om ulike triggere og sammen fant gode strategier for regulering. Det som imidlertid er felles for flere av informantene er at kursingen og veiledningen som mottas i stor grad retter seg mot forebygging og håndtering av elevatferd, med lite fokus på hjelperen. Informant 5 sier dette:

Jeg tror at mange av de folkene som allerede hjelper skolen av utadretta tjenester lett kan gi oss litt input på det som gjelder oss og, uten at man på en måte må gjøre det så vanskelig og stort da.

Informanten påpeker videre at nøkkelen er å finne riktig fora for å ta opp tematikken, gjerne i mindre grupper med personer man føler seg trygg på.

4.4.6 Hva ønskes

Det har i kategoriene over kommet frem ulike funn knyttet til ønsker om endring fra informantene. Blant annet blir det trukket frem ønsker om mer fokus på forebyggende arbeid, mer automatikk i oppfølging av avviksmeldinger, mer samtale om tematikken på arbeidsplassen og mer timeplanfesta tid til å snakke om- og lage gode rutiner for håndtering av vold. Utover det som har kommet frem i tidligere kategorier så er følgende interessant å benevne.

Informant 3 uttrykker et behov for flere yrkesgrupper som for eksempel barnevernspedagoger eller vernepleiere inn i skolen. Som det har kommet frem av tidligere funn er det noen av informantene som har disse yrkesgruppene på sin arbeidsplass. Dette er imidlertid ikke en vanlig praksis på alle skoler. Informanten viser til en opplevelse av at lærere og spesialpedagoger blir stående veldig alene i arbeidet med elevene, og etterspør kompetanse fra andre yrkesgrupper. Informant 2 trekker også frem behov for økt kompetanse hos de assistentene som settes inn i arbeid med elevene. Informant 2:

Det er for lite veiledning og oppfølging og kompetanse hos assistenter.

Informant 2 tror dette kan være mye av grunnen til at enkelte skoler strever mer med vold og utagering hos elever. Informanten etterspør også klarere retningslinjer for hva som forventes av foreldrene når elever utøver vold. At det blir mer fokus på tematikken på utdanningen tror informant 3 også er viktig:

Jeg skulle ønske det var mer på utdanningen som på en måte kunne fortelle oss at 'du kan bli uthengt på facebook', 'du kan bli uthengt i avisen', det har jeg blitt. Du kan få skylden for ulike ting som overhodet ikke er din feil. Altså liksom, alle disse småtingene på en måte som er helt ekstremt krenkende da (...) Jeg føler at det skal bli mer fokus og ruste oss opp da – 'vil du egentlig det her?', 'hvordan trækker det på deg?' liksom, 'tåler du det?'. Fordi at det kan faktisk skje.

Flere av informantene etterspør videre et tettere samarbeid med eksterne instanser som for eksempel BUP og PPT. Informant 5 tror også man kunne benyttet Bedriftshelsetjenesten og helsesykepleiere i større grad, for eksempel inn i fellestid eller utviklingstid for å normalisere reaksjoner på vold. For å bli kvitt tabuet tilknyttet vold fra elever tror informant 3 det er helt nødvendig å ha noen å prate med. Informant 3:

Men jeg tenker litt sånn regelmessige samtaler med den personen som står i det, at de vet at de har noen å gå til og det er en veldig grei plass å gå og her er det lov å fortelle alt. At de på en måte har et fora da.

Informant 5 viser til at det må bli mer fokus på bearbeidende samtaler for de ansatte. Flere informanter trekker frem eksterne instanser som aktuelle i dette arbeidet. Informant 5 påpeker videre at det mangler gode system for å fange opp ansatte som utsettes for vold over tid. Informanten etterlyser et system som sikrer de ansatte oppfølging:

Det blir jo akkurat som sånn 10% fravær til elevene, at da kommer det opp et lite varsel i fraværssystemet, at nå må du kontakte foreldre og sosiallærer. Burde jo kanskje vært det samme, at når [navn] har fått 20 voldsmeldinger i løpet av et år så burde noen snakke med henne (ler litt).

Et siste moment som problematiseres i intervjuene er skolebyggets utforming. Til tross for nye skolebygg opplever informant 2 en mangel på egnede rom for å skjerme elever som utøver vold. Informanten påpeker at gode lokaler med flere rom for skjerming også vil kunne ha betydning for de ansattes sikkerhet. Jo kortere vei det er til et skjermingsområde, jo mindre vold «rekker» den ansatte å utsettes for på veien.

5.0 DRØFTING

Dette kapitlet er organisert etter analysens hovedtemaer og vil inneha fire deler, samt en femte del som tar for seg toleransevinduet i lys av funn. Det ble under kapittel 4.0

Presentasjon av funn vist til noe relevant forskning for å beholde en rød tråd gjennom hele oppgaven. De fem delene i dette kapitlet vil drøfte aktuelle funn mot tidligere forskning og relevant teori, og søker å besvare problemstillingen:

På hvilken måte opplever spesialpedagoger å bli ivaretatt av arbeidsplassen når de i møte med elever blir utsatt for psykisk eller fysisk vold?

5.1 Syn på vold fra elever

Denne studien finner at spesialpedagogene har mange gode og reflekterende tanker rundt tematikken 'vold fra elever'. Det som var interessant var at det, til tross for at flere av informantene pekte på de samme elementene i sin forklaring av begrepet vold, manglet en felles forståelse for hva dette innebar i arbeid med elever. Det ble tydelig i forklaringene at den fysiske volden ble vektlagt i større grad hos flere informanter enn den psykiske volden. At fysisk vold gjerne er det man først forbinder med begrepet vold, er noe også Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020) viser til. Som informant 3 påpekte har dette gjerne en sammenheng med hva man selv har opplevd og erfart. Den subjektive opplevelsen av hendelsen var noe informant 2 særlig vektlagt i sin forklaring av begrepet vold, i samsvar med definisjonene som presentert av Per Isdal (2018) samt Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020).

På lik linje med Manifest Tankesmie (2021) som stiller spørsmål ved bruk av begrepet vold når det er snakk om yngre elever, problematiserte informant 4 voldsbegrepets plass og relevans i skolen. Informant 4 belyser vold som et negativt ladet begrep det kan være vanskelig å forbinde med utagerende atferd hos elever, og etterspør en videre diskusjon rundt temaet. Som vist til i teorikapitlet påpeker imidlertid Per Isdal (2018) nødvendigheten av å betegne vold som vold. Han fremhever at man - for å anerkjenne den opplevelsen og de følelsene den som utsettes for vold innehar - må tørre å benytte begrepet vold. Dette kan sees i sammenheng med informant 3, som viser til vold som en krenkende handling uavhengig av utøvers alder. Viktigheten av å anerkjenne den ansattes opplevelse av hendelsen ble også illustrert av Børge Skåland (2018b) som viste til en lærer som hadde fått diagnosen 'offer for vold', og hvordan dette var med på å validere lærerens opplevelse av hendelsen. Som presisert

under 2.3 *Traumebevisst omsorg* vil det å anerkjenne den ansattes opplevelse av hendelsen kunne ha en terapeutisk effekt i seg selv, og er en viktig del i bearbeidingen av traumatiske hendelser (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Schibbye, 1996; Schibbye, 2015).

Studiens funn indikerer at samtlige informanter opplever vold fra elever som et tema det snakkes lite om. I tillegg trekkes det frem fra flere informanter at jo yngre elevene er, jo mer tabubelagt oppleves temaet. At tematikken oppleves tabu er ikke et overraskende funn, og kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2016) forskning. utfordringer tilknyttet rekrutteringen av informanter til dette prosjektet viser også dette. Som illustrert under 4.1 *Syn på vold fra elever* er informantene noe sprikende i forklaringen på hvorfor særlig vold fra yngre elever oppleves tabu. Som informant 1 poengterte kan gjerne vold fra yngre elever oppleves mer harmløst enn vold fra eldre elever. Å bli påvirket fysisk eller psykisk av vold fra denne elevgruppen kan da oppleves særlig flaut og skambelagt, som påpekt av informant 3. Studiens funn indikerer at det i tillegg til å oppleves mer akseptabelt å snakke om vold fra eldre elever, tilsynelatende også tas mer på alvor fra arbeidsplassen. Informantene viser til flere tiltak og større apparat rundt når elevene er eldre. Dette kan sende et signal om at vold fra yngre elever er noe som må tåles i større grad.

Flere informanter uttrykker frustrasjon tilknyttet holdningen om å skulle 'tåle å stå i' den volden elevene utøver. Informant 3 viser til en opplevelse av at egne reaksjoner og følelser i etterkant av en voldshendelse forsvinner i arbeidsplassens forventning om at man som spesialpedagog skal tåle det eleven uttrykker. To informanter viser også til en opplevelse av manglende forståelse for tematikken fra kollegaer, som kan sees i sammenheng med Børge Skålands (2016) og Marit Uthus (2020) forskning, samt Utdanningsforbundets undersøkelse fra 2018. Men det å skulle tåle handlingene synes i samtale med informantene å være en forventning til seg selv i minst like stor grad som det er en forventning fra andre. I likhet med Børge Skåland (2018a) samt Sebastian Kaplan og Dewey Cornells (2005) forskning kan dette knyttes opp til spesialpedagogenes forståelse for hva som ligger bak elevens handlinger. En annen forklaring kan være spesialpedagogenes indre verdibaserte motivasjon for arbeidet, som synliggjort i Marit Uthus (2020) forskning. Informant 5 påpeker i sin samtale at det er vanskelig å selv skulle bedømme hvor grensen går for hva man som spesialpedagog skal tåle i møte med elevene.

5.2 Reaksjoner på vold

Informantene i denne studien uttrykker ulike opplevelser når det gjelder reaksjoner i etterkant av vold. Som vist til under 2.2 *Tidligere forskning* er spesialpedagoger særlig utsatt for vold på arbeidsplassen (Ervasti et al., 2012; Gerberich et al., 2011; Tiesman et al., 2013). De informantene som viste til få eller ingen konsekvenser tilknyttet vold fra elever, begrunnet dette med god opplæring i håndtering av aggressiv atferd, samt hensiktsmessig og god oppfølging i etterkant av hendelsene. Det var hovedsakelig to informanter som uttrykte negative reaksjoner tilknyttet den erfaringen og opplevelsen de hadde hatt i møte med elevene. En tredje informant viste også til hvordan vold kan oppleves i selve situasjonen, og trekker frem dilemmaet med hvem man skal skåne når eleven utøver vold. I likhet med Børge Skålands (2016) forskning, hvor det kom frem at vold fra elever kan være en trussel mot lærerens selvfølelse, viste informant 3 til hvordan voldelige handlinger kan oppleves krenkende og få en selv til å tvile på egen kompetanse. Som informant 2 illustrerte er det lett å stille spørsmål ved egen rolle og relasjon når volden oppstår brått og uventet – særlig når det er snakk om vold fra elever man kjenner godt. Informant 4 påpekte at hvem man står i situasjonen sammen med kan ha betydning for hvordan denne håndteres og oppleves. Dette kan sees i sammenheng med traumebevisst omsorg, hvor det kommer frem at gode og støttende relasjoner kan være en beskyttelsesfaktor mot den belastningen vold fører til (Bath, 2015; Bækkelund, u.å.; Jørgensen & Steinkopf, 2013). I en forlengelse av dette kan det tenkes at man, dersom man står i situasjonen sammen med en annen voksen man er trygg på, har en bedre forutsetning for å takle det eleven kommer med i større grad, og videre være mindre kritisk mot seg selv og egen rolle. Som informant 4 illustrerte er det lettere å takle hendelser i samarbeid med andre, versus å skulle gå med disse tankene alene. Dette samsvarer med Dag Nordanger og Hanne Braarud (2014) som viser til at de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på.

Som det kom frem av Arbeidstilsynets erfaringsrapport (2019, s. 4) kan uønsket elevatferd medføre psykisk, emosjonell og fysisk belastning av en slik karakter at helseskade kan oppstå i forbindelse med arbeidet. Det var særlig to informanter i denne undersøkelsen som belyste en slik belastning i møte med elevene. Informant 3 og informant 5 uttrykte sterke fysiske og psykiske reaksjoner i etterkant av hendelsene, og i senere arbeid med andre elever. Informant 3 viste til hvordan belastningen av å stå i slike hendelser over tid virket inn på hverdagslivet. Informanten uttrykte både fysiske og psykiske konsekvenser av hendelsene, og var tydelig på at dette hadde hatt en påvirkning på arbeidet og sin egen profesjonelle identitet. Som illustrert

i studiene utført av Børge Skåland (2016) og Cathrine Wilson et al. (2011) er dette konsekvenser lærere utsatt for vold vil kunne oppleve. Informant 5 fortalte om reaksjoner som dukket opp ved lignende hendelser, og beskrev dette som en panikkanfallfølelse eller at informanten fikk en følelse av å skulle svime av. Dette kan sees i sammenheng med Catherine Wilson et als (2011) studie, hvor det kommer frem at lærere utsatt for vold og traumer kan oppleve symptomer som minner om posttraumatisk stresslidelse (PTSD). I forståelsesrammen av traumebevisst omsorg kan det tenkes at informant 5s toleransevindu er noe smalnet i situasjoner som minner om dem informanten har vært utsatt for tidligere. Som forklart vil traumatiske hendelser kunne smalne dette vinduet, slik at det skal mindre til før man blir hyper- eller hypoaktivert i situasjoner som trigger (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2014).

Begge informantene ga uttrykk for at belastningene i form av vold fra elever var noe som pågikk over tid, og at de i etterkant av hendelsene hadde behov for hjelp og støtte fra psykolog. Et spørsmål som da former seg, er hvorfor informantene ikke søkte hjelp eller støtte tidligere. Informant 5 forklarte dette med en forventning til egen kompetanse og erfaring i møte med elevene. Som nevnt tidligere kom det frem av samtalene at informantene hadde en forventning til seg selv om å klare å stå i det eleven kommer med. Denne forventningen kan knyttes opp mot Marit Uthus (2020) forskning, hvor informantene fortalte om en indre verdibasert motivasjon for arbeid med elever i utfordrende situasjoner, samt en villighet til å strekke seg langt for å lykkes med dette. Informant 5 forklarte at forventningen til egen kompetanse og toleransegrense førte til en håndtering av situasjonen over lengre tid enn det som var hensiktsmessig. Informantene viser til at vold over tid har en tendens til å normaliseres, og at akutfølelsen forsvinner hos deg selv og de rundt deg, noe som kan gjøre det vanskeligere å bryte ut av de belastningene man står i. At man som spesialpedagog har en tendens til å normalisere vold fra elever kom også frem av Børge Skålands (2018a) artikkel om *Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd*. At vold over tid normaliseres av deg selv og de rundt deg kan også sees i sammenheng med resultater fra Børge Skålands (2016) doktorgradsavhandling, hvor informantene viste til en opplevelse av at volden ble bagatellisert. Som forklart av informant 5 er det ikke før i etterkant, når man ser tilbake på det, at man ser hvor belastende hendelsene faktisk var. Informant 5 sammenligner det med å bryte ut av et voldelig forhold.

5.3 Relasjoner som støtte

Ikke overraskende ble gode relasjoner til elever, kollegaer eller foreldre trukket frem av informantene som støttende i de hendelsene som oppstod. Informantene ga uttrykk for at jo bedre relasjonen var til eleven, jo lettere var det å takle de hendelsene som oppstod. Dette kan sees i sammenheng med spesialpedagogenes forståelse for hva som ligger bak elevens atferd (Kaplan & Cornell, 2005; Skåland, 2018a). God kjennskap til eleven gjør det lettere å se sammenhengen mellom elevens utfordringer og den atferden som utvises. Informantene ga uttrykk for at det oppleves tyngst å stå i hendelser med elever de ikke har bygget opp en relasjon til eller som de ikke er trygge på. Det ble belyst at det er lettere å sette grenser, samt vite hvor grensene går når det er snakk om en elev man kjenner godt. Som informant 2 var tydelig på var det den gode relasjonen til eleven som var mye av grunnen til at informanten holdt ut i arbeidet. Den gode relasjonen ble en beskyttelsesfaktor i møte med vold (Bath, 2015; Bækkelund, u.å; Jørgensen & Steinkopf, 2013).

Videre blir foreldre trukket frem av flere informanter som viktige samarbeidspartnere og støttespillere i arbeid med elever som utøver vold. Som nevnt under *4.3.3 Relasjon til foreldre*, vil man som spesialpedagog gjerne arbeide i tett samarbeid med foreldre. Mens informant 2 i denne studien viste til foreldre som en god støtte, hadde informant 3 et ambivalent forhold til det å skulle samarbeide tett med foreldre til elever som utøver vold. Informant 3 er tydelig på at man kan være uheldig i møte med foreldre og treffe på noen som ikke ser verdien av det arbeidet som blir gjort i møte med elevene. Ved slike tilfeller er det rimelig å anta at støtte fra arbeidsplassen vil være ekstra viktig for at man som spesialpedagog ikke skal bli stående alene i de utfordringene som foreligger, sett i lys av Børge Skålands (2016) forskning.

Majoriteten av informantene vektla kollegaer som sine nærmeste og viktigste støttespillere når de i møte med elever blir utsatt for psykisk eller fysisk vold. Som det kom frem av Utdanningsforbundets undersøkelse (2018) oppga 84% av dem som mottok hjelp fra arbeidsplassen i noen eller stor grad, at hjelpen kom fra kollegaer. Dette tyder på at kollegaer kan være en god kilde til støtte og anerkjennelse i møte med vold. Informantene i denne studien vektla særlig betydningen av å kunne reflektere over hendelser i samspill med kollegaer som viktig, med muligheten for å legge gode strategier og planer for håndtering av vold. Flere trakk frem kontaktlæreren som den største støttespilleren, men andre yrkesgrupper som barnevernspedagoger, sosiallærere og assistenter ble også vist til. Som informant 5 poengterte kan hvem man velger å støtte seg på, handle om personlig matching mer enn hvem

man samarbeider tettest med. Det kan imidlertid også tenkes at det er av betydning hvordan man som kollega velger å møte dem som er utsatt for vold fra elever. Som nevnt i teoridelen vil trygghet og gode relasjoner i forståelsesrammen av traumebevisst omsorg være viktige element for at en person som har opplevd en alvorlig hendelse skal kunne åpne seg for- eller støtte seg på en kollega. Som Howard Bath (2015) forklarer handler trygghet om å skape et miljø hvor personer kan føle seg sikker, avslappet og ivaretatt, mens relasjoner innebærer en opplevelse av tillitt, omsorg og anerkjennelse i møte med kollegaer. Ved å skape et trygt miljø med gode relasjoner vil det være rom for å i samarbeid med hverandre kunne regulere eventuelle utfordrende følelser som oppstår i- eller i etterkant av voldelige hendelser, og finne gode strategier for å håndtere disse i forståelse av toleransevinduet (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2014; Thommessen & Neumann, 2019).

I Utdanningsforbundets undersøkelse (2018) var det imidlertid bare 39% av deltakerne som opplevde å motta tilstrekkelig hjelp fra arbeidsplassen i noen eller stor grad. Hele 48% svarte at de opplevde å motta tilstrekkelig hjelp i liten eller ingen grad i etterkant av en voldshendelse. Det var heller ikke alle informantene i denne undersøkelsen som opplevde kollegaer (eller ledelse) som sine største støttespillere i etterkant av en voldshendelse. Spørsmålet blir da hva man kan gjøre for at dette skal endres. I forståelsesrammen av traumebevisst omsorg kan det tenkes at det vil være nødvendig at de ansatte får kunnskap om traumer og traumebevisst omsorg. Det vil være nødvendig med kunnskap om- og opplæring i hvordan man som kollega på best mulig måte kan møte personer som har opplevd en alvorlig hendelse i møte med en elev (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019). Som Howard Bath (2015) tar for seg er det særlig tre grunnmoment det vil være hensiktsmessig å fokusere på i denne tilnærmingen; trygghet, relasjoner og følelsesregulering. I samtale med informantene kom det frem at i hvert fall én informant hadde kjennskap til traumebevisst omsorg til bruk i arbeid med elevene, og ytterligere én informant snakket også om toleransevinduet. Dette indikerer at traumebevisst omsorg er noe som benyttes på enkelte skoler, og prinsippene for denne forståelsesrammen vil derfor kunne være kjent for mange. Dette kan gjøre det lettere å overføre teorien til å også gjelde traumebevisst omsorg for kollegaer.

Som det kom frem av Børge Skålands doktorgradsavhandling (2016), oppleves ofte manglende støtte fra kollegaer og ledelse som mer alvorlig enn selve voldshandlingen. Man har som spesialpedagog (og som menneske) et behov for at den opplevelsen og de følelsene man sitter med i etterkant av en hendelse anerkjennes av de rundt. Når dette ikke anerkjennes

øker trusselen mot selvfølelsen (Skåland, 2016). Som Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) viser til, handler anerkjennelse om å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte den opplevelsen personen innehar. Det å bli møtt med forståelse, aksept og toleranse vil kunne gjøre det lettere for personer å regulere eget affektnivå i relasjonen. Samtidig vil det kunne åpne opp for at kollegaer kan hjelpe til med å identifisere triggere og finne gode strategier for følelsesregulering når man opplever å bli hyper- eller hypoaktivert, eller toleransevinduet smalnes (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger og Braarud, 2014; Thommessen og Neumann, 2019). Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020, s. 23) forklarer i likhet med Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996; 2015) og Børge Skåland (2016) at støtte og anerkjennelse kan være avgjørende for både trivsel og helse. Med dette som bakteppe kan man si at trygghet og gode relasjoner i forståelsesrammen av traumebevisst omsorg vil kunne være av betydning for hvorvidt kollegaer oppleves som en støtte.

5.4 Oppfølging fra arbeidsplassen

Forskrift om utførelse av arbeid (2013, §23A-5) legger noen føringer for hva som forventes av arbeidsplassen i etterkant av en voldshendelse. Forskriften viser til at arbeidsplassen skal sørge for nødvendig oppfølging for ansatte som utsettes for vold. Hvorvidt informantene opplevde at den nødvendige oppfølgingen forelå var i midlertid varierende. Mens noen informanter opplevde oppfølgingen som hensiktsmessig og god, uttrykte andre frustrasjon over arbeidsplassens manglende rutiner for oppfølging i etterkant av vold.

Studiens funn indikerer at hvorvidt skolene har fokus på tematikken vold fra elever varierer. De informantene som oppgir at skolen eller arbeidsplassen har mye fokus på tematikken, begrunner dette med en særlig krevende elevgruppe hvor det forekommer mye vold. Flere viser til at vold er noe som drøftes sporadisk, og gjerne i uformelle situasjoner. Hva som er bakgrunnen for dette er informantene imidlertid uklare på. Informant 5 tror det i noen grad kan handle om en frykt for å anerkjenne vold fra elever som et problem. Fokuset senterer seg rundt hvordan man kan forebygge slike hendelser, uten at det blir utdypet hvilke konsekvenser man kan oppleve av å utsettes for vold. I forståelsesrammen av traumebevisst omsorg er det helt nødvendig med kunnskap om hvordan hjernen vår fungerer, og på hvilken måte den påvirkes av opplevde traumer (Thommessen & Neumann, 2019). For å kunne yte traumebevisst omsorg på arbeidsplassen er det nødvendig med økt fokus på hvordan man som ansatt kan oppleve konsekvenser i etterkant av vold, og hvordan man som leder eller kollegaer

kan møte personer som er i en sårbar posisjon eller har opplevd et traume (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013). Som forklart er det ikke hendelsen i seg selv som avgjør om noe er traumatisk, men den subjektive opplevelsen av hendelsen (Bækkelund, u.å; Thommessen & Neumann, 2019).

Som tidligere poengtert var det hele 48% av respondentene i Utdanningsforbundets undersøkelse (2018) som opplevde mangelfull oppfølging fra arbeidsplassen i etterkant av en voldshendelse. Denne studien finner at informantene hadde ulike oppfatninger rundt skolens rutiner for oppfølging i etterkant av opplevd vold fra elever. Mens informant 4 kunne vise til klare og tydelige rammer for oppfølgingssamtaler i etterkant av hendelser, viste både informant 2 og informant 3 til mangelfull oppfølging på deres arbeidsplass. Informant 3 vektlegger en opplevelse av at det er lite fokus på- og tiltak rettet mot de ansatte i skolen. Det meste av tiltakene retter seg mot eleven og elevens behov. Som det kom frem av studiene utført av Ervasti et al. (2012), Gerberich et al. (2011) samt Tiesman et al. (2013) er spesialpedagogene mer utsatt for vold på arbeidsplassen sammenlignet med allmennlærere. Det kan da stilles spørsmål ved hvorfor det ikke er større fokus på tiltak rettet mot den ansattes behov for sikkerhet og oppfølging. Som det kom frem av Børge Skålands (2016) forskning opplever lærere at problemet bagatelliseres, neglisjeres eller ikke rapporteres når de forteller om hendelser til ledelse eller andre. Dette kan ses i sammenheng med flere informanter som i denne studien ga uttrykk for frustrasjon tilknyttet 'vente-og-se' holdningen som preger arbeidet med elevene. Fremfor å fokusere på forebyggende tiltak uttrykker informant 4 at man nærmest må vente til det smeller før nødvendige tiltak settes i gang. I forståelsesrammen av traumebevisst omsorg kan det tenkes at informantenes opplevelse av hendelsene ikke anerkjennes i stor nok grad når det vises til en slik 'vente-og-se' holdning. Informant 1 påpeker imidlertid at tiltak rettet mot eleven ikke nødvendigvis tilsvarer manglende tiltak mot de ansatte. Informanten viser til at det som en konsekvens av tilrettelegging for eleven, også kan bli tilrettelegging for de ansatte og deres sikkerhet.

Informantene i denne studien gir uttrykk for at det kommuniseres tydelig ut på arbeidsplassen at avvik av både fysisk og psykisk karakter skal meldes inn. Flere av informantene opplever imidlertid at slike avvik sjeldent utløser noe i form av tiltak, oppfølging eller støtte, og at de mer benyttes som en dokumentasjon på at hendelsene faktisk har hendt. Informant 5 viser til manglende informasjon om hva som faktisk skjer med de avvikene som meldes inn. Et funn som utpekte seg i samtalen om avvik, var informant 2 som uttrykte usikkerhet rundt om avvikene i det hele tatt leses av dem som mottar dem. Informanten opplever at det er lite hjelp

å få ved å melde inn avvik til ledelsen. Dette kan ses i sammenheng med Arbeidstilsynets rapport (2019) hvor blant annet manglende tilbakemelding på avvik knyttes til hvorfor færre melder avvikene inn. Samtidig viser både informant 3 og informant 4 til en underrapportering på bakgrunn av elevens alder eller alvorlighetsgrad av handlingen. Dette kan forstås i sammenheng med Børge Skålands (2018a) artikkel og Sebastian Kaplan og Dewey Cornells (2005) forskning, samt Arbeidstilsynets rapport (2019) som melder om et inntrykk av at terskelen for å melde avvik tilknyttet vold og trusler fra elever er høy. Informant 4 er imidlertid tydelig på at alle hendelser, uavhengig av alvorlighetsgrad må føres, både for ens egen og elevens del. Informant 2 problematiserer imidlertid denne tankegangen, og viser til at det - særlig når det gjelder elever med høy hyppighet av voldelige hendelser - kan bli altfor omfattende å rapportere alt som foregår inn i avvikssystemet. Informant 5 trekker også frem at et for stort fokus på rapportering av avviksmeldinger kan gå på bekostning av det mellommenneskelige og annen oppfølging. Informant 4 tror prosessen for å melde inn avvik må forenkles, og at de ansatte må se nytten av å melde inn avvikene i større grad, for at dette skal bli gjort hyppigere. Informant 5 viser til at det burde vært mer automatikk i at avviksmeldinger også er en måte å si ifra til ledelsen om at man har vært utsatt for voldelige hendelser, og at dette da utløste oppfølging i større grad.

Som det kom frem av Utdanningsforbundets undersøkelse (2018) oppgir 46% av dem som opplever å motta tilstrekkelig hjelp i noen eller stor grad, at hjelpen kom fra skoleledelsen. Flere informanter i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de selv må be om hjelp og støtte når de opplever vold fra elever, til tross for at dette er kjent for arbeidsplassen, herunder ledelse, verneombud eller tillitsvalgt. Både informant 1, informant 3 og informant 5 viser til en stolthetsfølelse i det arbeidet man gjør, og at det å skulle be om hjelp kan oppleves nedverdiggende eller skambelagt. Dette kan forstås i lys av Marit Uthus (2020) forskning, hvor informantene uttrykte en indre verdibasert motivasjon for arbeidet, og en villighet til å strekke seg langt for å lykkes med dette. Informant 1 tror også at jo ferskere man er i arbeidet, jo høyere vil terskelen være for å be om støtte. Informanten ser dette i sammenheng med å ville vise at man takler de hendelsene som oppstår, noe som kan knyttes opp mot forventningen om å tåle den atferden elevene utviser. Som det kom frem av Børge Skålands (2016) forskning viser flere lærere til at tematikken ikke tas på alvor når de rapporterer om vold fra elever. I forhold til traumebevisst omsorg kan det tenkes at trygghet og relasjoner vil være av betydning for hvorvidt en ansatt velger å dele de utfordringene som oppleves. Informant 5 er tydelig på at det å be om hjelp kan være en høy terskel å gå over for mange.

Spesialpedagogene må være trygge på at opplevelsen vil anerkjennes som valid for at de skal velge å dele den erfaringen de sitter med. Å anerkjenne personens opplevelse av hendelsen er en viktig del av traumebevisst omsorg (Schibbye, 1996; Schibbye, 2015; Thommessen & Neumann, 2019; Øien & Lillevik, 2020).

Informant 5 stiller imidlertid spørsmål ved hvor mye man egentlig kan forvente av ledelsen når man i møte med elever blir utsatt for vold. Informanten viser til at vanlige ledere ofte ikke har de verktøyene og teknikkene som trengs for å ta vare på de ansatte i etterkant av vold. I noen tilfeller vil det være behov for kompetanse fra eksterne instanser. Som to av informantene forklarte hadde de fått hjelp til å bearbeide og normalisere reaksjoner på vold, hos psykolog. Dette var imidlertid et tilbud de etterlyste mer informasjon om at fantes, og at man har rett til å få det dekket gjennom jobb. Som forklart under 2.3 *Traumebevisst omsorg* kan reaksjonene hos dem som har opplevd vold være av en slik grad at det er behov for ekstern støtte og veiledning (Bækkelund, u.å.). Kunnskap om traumebevisst omsorg vil kunne gjøre det lettere for en leder å identifisere slike tilfeller, og se begrensingen av arbeidsplassens kompetanse. Eksterne instanser kan være en bidragsyter for at arbeidsplassen skal kunne tilegne seg nødvendig kunnskap og kompetanse om traumebevisst omsorg, og videre normalisere reaksjonene på vold. Flere informanter viste i studien til at eksterne instanser hadde vært inne på arbeidsplassen for å snakke om ulike tema tilknyttet elevatferd. Slike eksterne instanser ble oppgitt til å være BUP, PPT eller ulike skoler som innehadde aktuell kompetanse. Informant 4 oppga her å ha fått kursing i blant annet toleransevinduet, og hos informant 5 hadde PPT vært inne og undervist i traumebevisst omsorg, med innføring i betydningen av toleransevinduet, til bruk i møte med elever. Den ansatte fra PPT tok seg da tid til å påpeke at også lærere har et toleransevindu, noe informant 5 trakk frem som svært nyttig.

Ved kursing i traumebevisst omsorg tilknyttet voksne vil ansatte på arbeidsplassen få innsikt i hvilke konsekvenser traumer kan føre til, hvordan man som kollega kan skape trygge og gode relasjoner for samtaler, viktigheten av å opptre anerkjennende i møte med ansatte, samt kjennskap til toleransevinduet og hvordan man som kollega kan bidra til gode strategier for følelsesregulering hos dem som har vært utsatt for vold (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2014; Schibbye, 1996; Thommessen & Neumann, 2019; Øien & Lillevik, 2020). Som forklart av Howard Bath (2015) baseres traumebevisst omsorg på det faktum at mye av en persons helbredelse fra opplevde traumer foregår i møte med omgivelsene, som for eksempel i møte med kollegaer. Ved å benytte prinsippene for

traumebevisst omsorg vil de ansatte - inkludert ledelsen - kunne få noen handlingsveiledende verktøy for hvordan de kan ivareta spesialpedagoger som i møte med elever har blitt utsatt for psykisk eller fysisk vold, på best mulig måte (Bath, 2015; Jørgensen & Steinkopf, 2013; Thommessen & Neumann, 2019).

5.5 Toleransevinduet i lys av funn

Som drøftet over, vil vold fra elever kunne bidra til et smalere toleransevindu hos dem som utsettes for det. Et smalnet toleransevindu innebærer at det skal mindre til før man blir hyper- eller hypoaktivert, slik at det vil være behov for gode strategier for å regulere seg tilbake i toleransevinduet før ubehaget blir for stort (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Nordanger & Braarud, 2014). Når man imidlertid ser på hva informantene formidler i denne studien, kan det tenkes at toleransevinduet ikke bare smalnes, men at det også kan utvides utover hva som er hensiktsmessig i arbeid med elever som utøver vold. Som påpekt av Børge Skåland (2018a) samt Sebastian Kaplan og Dewey Cornell (2005) har spesialpedagoger gjerne en egen forståelse hva som ligger bak elevenes atferd, og som Marit Uthus (2020) viser – en vilje til å strekke seg optimalt for å lykkes i arbeidet med disse elevene. En konsekvens av dette kan være at spesialpedagogene blir stående i belastende hendelser over lengre perioder enn hva som er hensiktsmessig.

Som påpekt av informant 3 og 5 har vold over tid en tendens til å normaliseres. Informant 3 viser til at problemet med dette er at grensen for hva som er akseptabelt utvides for hver gang. Ved å tenke at 'det var bedre enn i går' blir grensen for hva man kan godta utvidet. Det kan da tenkes at personens toleransevindu også utvides, uten rom for å kjenne på de følelsene som oppstår når ubehaget blir for stort. Tanken er at toleransevinduet utvides og utvides til spesialpedagogene ikke orker mer, og i verstefall opplever konsekvenser som illustrert av Børge Skåland (2016), Catherine Wilson et al. (2011) samt Lisa Øien og Ole Greger Lillevik (2020). I forståelsesrammen av traumebevisst omsorg kan det tenkes at spesialpedagoger som utsettes for vold fra elever, ikke bare har behov for hjelp til følelsesregulering når toleransevinduet blir for smalt, men at det også kan være behov for hjelp til å sette grenser for hva som er akseptabelt å stå i over lengre tid. Som informant 5 påpeker kan det være vanskelig å på egenhånd skulle bedømme hvor denne grensen går for hva man skal romme eller tåle av voldelige handlinger. Dette er en utfordring det vil være nødvendig å ta hensyn til i arbeidet med å ivareta spesialpedagoger som utsettes for vold fra elever.

6.0 OPPSUMMERING, AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

Temaet for denne studien har vært vold fra elever rettet mot spesialpedagoger. Som nevnt innledningsvis kan spesialpedagoger betegnes som en særlig utsatt gruppe når det gjelder vold, men det finnes lite forskning som omtaler denne yrkesgruppen spesifikt. Gjennom fem dybdeintervju har det blitt rettet søkelys mot spesialpedagogenes opplevelse av-, forståelse for- og erfaringer med studiens tematikk, med det formål å få et innblikk i *spesialpedagogers subjektive opplevelse av ivaretagelse fra arbeidsplassen i etterkant av en opplevd voldshendelse*. Hensikten har vært å åpne opp for en videre diskusjon rundt hvordan man på best mulig måte kan ivareta spesialpedagoger som i sitt arbeid utsettes for vold fra elever.

Oppsummert finner denne studien at vold fra elever rettet mot spesialpedagoger er en tematikk det snakkes lite om. Flere informanter viser til at det oppleves skambelagt eller tabu å skulle fortelle om voldshendelser fra elever, særlig når det gjelder yngre elever. Et gjennomgående element i både funn og tidligere forskning er tanken om at man som spesialpedagog skal klare å stå i de handlingene elevene kommer med, ofte begrunnet i egen erfaring, kunnskap eller relasjon til elevene. Å arbeide som spesialpedagog i skolen innebærer å være tett på de elevene som har behov for ekstra støtte i skolehverdagen, og for mange kan det å bli utsatt for vold oppfattes som en naturlig del av dette arbeidet. Tidligere forskning knyttet opp mot utsagn fra informantene tyder på at en forståelse for hva som ligger bak volden fører til en høyere terskel for å betegne handlingene fra elevene som vold.

Vold fra elever kan imidlertid medføre store belastninger for dem som utsettes for det, noe som er viktig å ta på alvor. I denne studien var det i hovedsak to informanter som formidlet sterke reaksjoner i etterkant av voldshendelser, men temaet synes også å være kjent for flere. Informantene oppga at en forventning til- og tro på egen erfaring og kompetanse førte til at de stod i hendelsene over lengre tid enn hva som var hensiktsmessig. Spesialpedagogene formidler at vold over tid har en tendens til å normaliseres, og at akutfølelsen dermed også forsvinner hos deg selv og de rundt deg. En slik normalisering av vold kan gjøre det enda vanskeligere å be om støtte til å håndtere de følelsene og reaksjonene som oppstår. Vold fra elever oppgis av flere informanter å være underrapportert, og en normalisering av vold kan være med på å forsterke tabuet tilknyttet tematikken.

Gjennomgående i denne studien er betydningen av gode relasjoner til elever, kollegaer eller foreldre i arbeid med elever som utøver vold. Gode relasjoner oppleves av spesialpedagogene som en viktig støtte, og det vises til hvordan dette kan gjøre det lettere å utarbeide gode

rutiner, se sammenhenger mellom elevens utfordringer og den atferden som utvises, samt sette grenser for hva som er akseptabelt i møte med eleven. I forlengelsen av dette kan det tenkes at gode relasjoner til særlig kollegaer, kan gjøre det lettere for spesialpedagogene å gi uttrykk for det som oppleves vanskelig og de følelsene som oppstår i arbeid med elevene, samt finne rom for å bearbeide de hendelsene som forekommer.

Samlet finner denne studien at spesialpedagogene opplever ivaretagelse fra arbeidsplassen i varierende grad. Mens noen informanter forteller om klare og tydelige rammer for oppfølging i etterkant av en voldshendelse på sin arbeidsplass, etterlyser andre et større fokus på- og forståelse for tematikken fra både ledelse og kollegaer. Spesialpedagogene viste blant annet til manglende tilbakemeldinger på avvik, manglende forståelse for situasjonen, manglende rutiner for oppfølging, samt utfordringen ved å selv skulle be om hjelp og støtte i situasjoner som oppleves vanskelig. Ikke overraskende viser dataene at de informantene som opplever ivaretagelsen og oppfølgingen fra arbeidsplassen som god, også er fornøyd med sin ledelse. Disse informantene viser til en ledelse som er anerkjennende i sine holdninger, har gode rutiner for oppfølging, har god kjennskap til elevene, er tilgjengelige og bidrar i vanskelige situasjoner tilknyttet elever. Elementene som trekkes frem kan sies å ligge tett opp mot traumebevisst omsorg, til tross for at dette ikke er noe arbeidsplassen bevisst arbeider ut i fra.

Traumebevisst omsorg har i denne studien blitt benyttet som forståelsesramme rundt studiens empiri, og har vært med på å belyse informantenes formidling av ivaretagelse fra arbeidsplassen. Til tross for at teorien tidligere ikke har vært benyttet mellom kolleger, argumenteres det i denne studien for at teoriens grunnpilarer *trygghet*, *relasjoner* og *følelsesregulering* også vil være hensiktsmessige til bruk på arbeidsplassen. Sentralt i traumebevisst omsorg står begrepet anerkjennelse, og betydningen av anerkjennende holdninger i møte med kollegaer drøftes kontinuerlig gjennom oppgaven. Å anerkjenne den ansattes opplevelse av vold er helt sentralt for kunne yte god traumebevisst omsorg.

Toleransevinduet er en sentral modell innenfor traumebevisst omsorg, og det har i denne studien blitt argumentert for betydningen av kjennskap til- og forståelse for hvordan denne modellen kan benyttes i arbeid med opplevde traumer. Som teorien viser, kan opplevde traumer føre til et smalere toleransevindu. Det argumenteres imidlertid i denne studien for at toleransevinduet ikke bare kan smalnes når spesialpedagoger utsettes for vold, men at det også kan utvides utover hva som er hensiktsmessig, med bakgrunn i spesialpedagogenes forståelse for hva som ligger bak elevens handlinger. Spesialpedagoger som utsettes for vold fra elever kan - i tillegg til å ha behov for hjelp til følelsesregulering når toleransevinduet blir

for smalt - også ha behov for hjelp til å sette grenser for hva som er akseptabelt å stå i over lengre tid.

6.1 Avsluttende kommentar og veien videre

Spesialpedagoger som en egen yrkesgruppe synes å være glemt i den nasjonale forskningen som omhandler vold fra elever. Dette til tross for at spesialpedagogene ofte arbeider tett på elever med ulike behov og utfordringer. I videre forskning vil det være behov for en større, gjerne nasjonal, undersøkelse direkte rettet mot spesialpedagoger, som kan kartlegge fenomenets utbredelse og spesialpedagogenes opplevelse i større grad. Dette vil være nødvendig for å få et bedre innblikk i hvordan situasjonen er for spesialpedagoger som arbeider i skolen, og hvordan man på best mulig måte kan ivareta dem som utsettes for vold. Informantene i denne undersøkelsen etterspør et tettere samarbeid med eksterne instanser, tydeligere rutiner for oppfølging i etterkant av vold, økt fokus på forebyggende arbeid, samt et enklere system for å fange opp de ansatte som står i voldelige hendelser over lengre tid. Dette er element det vil kunne rettes søkelys mot i en større undersøkelse.

Videre vil det være nyttig å ta for seg elementer som av hensyn til oppgavens størrelse ikke ble belyst i denne studien. Hvorvidt forskjeller i kjønn hos elever og ansatte, skolens geografiske plassering, skolebyggets utforming eller den ansattes utdanning og kompetanse, har betydning for mengde- eller alvorlighetsgrad når det gjelder elevvold, kan være interessant å rette søkelys mot. Å få belyst studiens problemstilling fra flere sider, for eksempel fra kollegaer, ledelse, skoleeier eller andre aktuelle aktører, vil også kunne gi et nyansert bilde på tematikken, og en bedre forståelse for hva det er som gjør at tematikken snakkes lite om. Til slutt vil det kunne være behov for en mer systematisk utprøving av prinsippene for teorien *traumebevisst omsorg* til bruk blant ansatte i skolen. Dette kan bidra til en økt forståelse for betydningen av denne tilnæringsmetoden og hvordan denne kan benyttes på en god og hensiktsmessig måte blant kollegaer.

Avslutningsvis vil jeg understreke viktigheten av at det lyttes til de stemmene som kommer frem av denne studien. Problemene og utfordringene som belyses må tas på alvor. Vold fra elever er en utfordring det snakkes lite om, men det må ikke ties i hjel. For at spesialpedagoger som opplever vold fra elever skal kunne klare å fungere i jobben over lengre tid, er det helt nødvendig med økt åpenhet rundt tematikken. Spesialpedagogenes opplevelser må anerkjennes og tas på alvor slik at man på best mulig måte kan ivareta dem som utsettes for psykisk eller fysisk vold fra elever.

LITTERATURLISTE

Arbeidstilsynet. (U.å.a). *Vold og trusler*. Hentet 18.mars 2021 fra:

<https://www.arbeidstilsynet.no/tema/vold-og-trusler/>

Arbeidstilsynet. (U.å.b). *Bedriftshelsetjeneste (BHT)*. Hentet fra:

<https://www.arbeidstilsynet.no/hms/roller-i-hms-arbeidet/bht/>

Arbeidstilsynet. (2019). *Erfaringsrapport: Pilot – Vold og trussel om vold fra tredjepart i grunnskoler*. Hentet fra: <https://www.arbeidstilsynet.no/globalassets/om-oss/forskning-og-rapporter/rapporter-fra-tilsynsprojekter/erfaringsrapport-pilot-vold-og-trusler-i-skolen.pdf>

Bath, H. (2015). The three pillars of traumawise care: Healing in the other 23 hours.

Reclaiming Children and Youth, 23(4), 5-11. Hentet fra:

https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Befring, E. (2016). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.utg.). New York: Oxford University Press.

Bufdir. (2020). *Psykisk vold*. Hentet fra:

https://www.bufdir.no/vold/TryggEst/Overgrep/Psykisk_vold/

Bækkelund, H. (u.å). *Hva er traumer og traumebehandling?*. Hentet fra:

<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-traumer-og-traumebehandling>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Eggen, J. H. (2010). *Vold i skolen: Kartlegging av vold mot lærere på barnetrinnet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/vold-og-trusler/vold-i-skolen-master.pdf>

Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2012). Work-related violence, lifestyle, and health among special education teachers working in Finnish basic education. *Journal of School Health*, 82(7), 336-343.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x>

Fasett. (U.å). *Toleransevinduet –Daniel Siegel*. Hentet fra: <http://fasett.no/filer/toleransevinduet.pdf>

Forskrift om utførelse av arbeid. (2013). Forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav (FOR-2011-12-06-1357). Hentet fra: <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-utforelse-av-arbeid/>

Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., ... Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: A population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(3), 294-302. doi: [10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1](https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1)

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hamby, S. (2017). On defining violence, and why it matters. *Psychology of Violence*, 7(2). 167-180. <https://doi.org/10.1037/vio0000117>

Isdal, P. (2018). *Meningen med volden* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg, teori og praksis. *Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17. Hentet fra: <https://www.traumebevisst.no/filer/Artikkel3-Traumebevisstomsorg.pdf>

Kaplan, S. G., & Cornell, D. G. (2005). Threats of Violence by Students in Special Education. *Behavioral Disorders*, 31(1), 107-119.
<https://doi.org/10.1177/019874290503100102>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18 (2010–2011)).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Manifest Tankesmie. (2021, 12. mars). *Barn som bruker vold i skolen – hva er løsningen?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HZ842K9AX-k>

Modum Bad. (U.å.). *Fakta om traume.* Hentet fra: <https://www.modum-bad.no/behandling/traume/fakta/>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

NOA. (2016). *Vold og trusler om vold.* Hentet fra: <https://noa.stami.no/tema/psykososialorganisasjon/vold-mobbing-trakkasering/vold/>

Nordanger, D. Ø. (2014, 7.mai). *Traumefeltets nyttigste verktøy?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ugC4EdmsKWc>

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/node/16165/pdf>

Nordanger, D. Ø., Braarud, H.C., Albæk, M. & Jahansen V.A. (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem?. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(11), 1086-1090. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/11/developmental-trauma-disorder-en-losning-pa-barnetraumatologifeltets-problem>

- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova.** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Psykososial Beredskap.** (U.å). *Hjernen og kroppen under opplevd fare*. Hentet fra: <https://www.psykososialberedskap.no/hjernen-og-kroppen-under-opplevd-fare>
- Rebner, M. H.** (2016). *Bak kulissene - En kvalitativ studie av psykisk vold i skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52119/Bak-kulissene---En-kvalitativ-studie-av-psykisk-vold-i-skolen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saers, C.** (U.å). *Nesten drept*. Hentet fra: <https://clemens.saers.com/styled-2/>
- Schibbye, A-L.L.** (1996). Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon?. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33(7), 530 – 537. Hentet fra: <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>
- Schibbye, A-L.L.** (2015). *Anne-Lise Løvlie Schibbye*. Hentet fra: <http://anerkjennelse.com/>
- Schibevaag, T. A.** (2019, 16. januar). Lærere varsler om voldelige elever: – Har økt i omfang og råskap. *NRK Rogaland*. https://www.nrk.no/rogaland/laerere-opplever-okt-elevvold_-halvparten-er-blitt-fysisk-angrepet-1.14271022
- Skåland, B.** (2016). *The experience of student-to-teacher violation: A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skåland, B.** (2018a). Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd. *Spesialpedagogikk*, 2018 (2), 6-14. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%202018.pdf>
- Skåland, B.** (2018b). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*, 2018 (6), 17-27. Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-behov-for-a-bli-ivaretatt-nar-elever-truer-med-og-bruker-vold/19.70>

- Skåland, B. & Kleiveland, J. (2020).** Skolens evne til å ivareta krenkede lærere. *Psykologi i kommunen*, 2020 (6). Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-evne-til-a-ivareta-krenkede-larere/19.177>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012).** Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2016).** Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018).** *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thommessen, C. S. & Neumann, C. B. (2019).** *Gode hjelpere kjenner seg selv: Traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D. & Amandus, H. (2013).** Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, 44, 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.09.006>
- Tjora, A. (2021).** *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo (2021a).** *Nettskjema-Diktafon-Appen*. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo (2021b).** *Om Tjenester for Sensitive Data*. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Utdanningsetaten. (2019).** *Vold og trusselhendelser mot ansatte* (Årsrapport 2019). Hentet fra: <https://aktuelt.osloskolen.no/siteassets/nyheter/vold-og-trusler/2019/arsrapport-2019--vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2018).** *Arbeidsmiljø og opplevelse av trusler, vold og trakassering*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/vold-og-trusler/rapport_arbeidsmiljo_april2018.pdf

- Uthus, M.** (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Uthus, M.** (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole - mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S. & Lyon, D. R.** (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.
<https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Wærø, I., Dahl, Ø. & Kilskar, S. S.** (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen - Analyse av proaktiv og reaktiv håndteringsevne i Trondheim kommune og Malvik kommune* (Sintef Digital). Hentet fra
<https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=CRISin+1742316>
- Øien, L. & Lillevik, O. G.** (2020). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen*. Oslo: Pedlex.

Vedlegg 1

23.9.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold

Referansenummer

969815

Registrert

05.09.2020 av Synne Aspenes Sjøbø - synne.a.sjobo@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sabreen Selvik, sabreen.selvik@hiof.no, tlf: 93899303

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synne Aspenes Sjøbø, synne.sjobo@hotmail.com, tlf: 41632771

Prosjektperiode

14.07.2020 - 31.12.2021

Status

23.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG: UTVALGET

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

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

LOVLIG GRUNNLAG: TREDJEPERSONER

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om kollegaer/ledere som har hatt betydning for intervjupersonenes opplevelse av oppfølgingen. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson. Intervjupersonene vil ikke bli bedt om å utdype eventuelle slike opplysninger, og fokus er utelukkende på intervjupersonenes opplevelser. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

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: UTVALGET

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER: TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art. 21).

Det gis unntak fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra

den registrerte. Unntaket fra informasjonsplikten skyldes at tredjepersoner kan være personer som forsker ikke vet hvem er, og det vil kreve en uforholdsmessig stor innsats for prosjektet å informere disse.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse på hvilken måte spesialpedagoger opplever å bli ivaretatt av arbeidsplassen i etterkant av en voldshendelse i møte med en elev. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av en mastergradsavhandling. Vi vil ha fokus på deg som spesialpedagog og din opplevelse av oppfølging og ivaretagelse fra arbeidsplassen i etterkant av en volds- eller trusselhendelse rettet mot deg. Med arbeidsplass mener vi ledelse, kollegaer eller andre aktører som er aktuelle i din arbeidshverdag. Formålet er å få et innblikk i de rutinene skolene har for oppfølging av ansatte som opplever psykisk eller fysisk vold i sin arbeidshverdag, og i hvilken grad disse oppleves som hensiktsmessige. Din kunnskap og dine erfaringer er verdifulle for dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette prosjektet vil du bli kontaktet for å avtale tid og sted for intervju. Intervjuet vil foregå gjennom den digitale plattformen *Microsoft Teams* eller på valgfritt sted, og vil ha et omfang på ca. 60 minutter. Du vil på forhånd få tilsendt intervju spørsmålene slik at du har mulighet til å forberede deg. Spørsmålene er bare veiledende, og samtalen vil ta utgangspunkt i din opplevelse og dine erfaringer. Du har i intervjuet mulighet til å hoppe over spørsmål du ikke ønsker å svare på og du kan når som helst velge å trekke deg fra samtalen. Intervjuet vil tas opp digitalt ved hjelp av Nettskjema diktafon-app som sender opptaket elektronisk til et sikkert lagringsrom i TSD (Tjenester for Sensitive Data). I etterkant av intervjuet vil opptaket bli transkribert, og du vil få mulighet til å se igjennom og eventuelt gjøre endringer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun vi, student og veileder/prosjektansvarlig, som vil ha tilgang til intervjudataene før de anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle opptak under intervjuet lagres på en sikker

server med passordbeskyttelse. I avhandlingen vil dataene være anonymisert. Det er likevel en mulighet for at du gjenkjenner egne uttalelser fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved utgangen av 2021. Alle personopplysninger og opptak vil da slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold ved Sabreen Selvik (veileder/prosjektansvarlig), sabreen.selvik@hiof.no, telefon: 93899303.
- Synne Aspenes Sjøbø (student), synne.sjobo@hotmail.com, telefon: 41632771.
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen, martin.g.jakobsen@hiof.no, telefon: 69608009.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen,

Sabreen Selvik
(Veileder/Prosjektansvarlig)

Synne Aspenes Sjøbø
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

Introduksjon:

- Fortelle om meg selv og prosjektet – bakgrunn og formål (uformell prat)
- Gå igjennom informasjonsskrivet, anonymitet og samtykkeskjema
- Praktisk informasjon om intervjuet
- Avklare eventuelle spørsmål fra informant

Bakgrunnsinformasjon:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - Informantens yrkeserfaring og utdanning

Kjernes spørsmål:

1. Hva forbinder du med begrepet vold (fra elever)?
2. Kan du fortelle om en gang du har opplevd psykisk eller fysisk vold fra en eller flere elever?
 - Hvordan opplevde du hendelsen? (tanker, følelser, reaksjoner)
3. Umiddelbart etter hendelsen: Hva foretok du deg i etterkant av hendelsen?
4. Fortalte du noen om det du hadde opplevd?
 - Hvem?
5. Ble hendelsen rapportert til ledelse/arbeidstilsyn/andre?
 - Hvordan ble hendelsen rapportert?
 - På hvilken måte ble du møtt?
6. Kan du fortelle på hvilken måte hendelsen ble fulgt opp?
 - Av ledelse
 - Verneombud
 - Kollegaer
 - Andre
7. Ble det iverksatt tiltak?
 - Hvilke?
 - For hvem?
8. Hva er dine tanker rundt tiltakene som ble iverksatt/manglende tiltak?
9. Opplevde du å ha støttespillere i etterkant av hendelsen?
 - Hvem?
 - På hvilken måte?
10. Hvilke tanker/refleksjoner sitter du igjen med i etterkant av hendelsen/oppfølgingen rundt hendelsen?
 - Noe som burde blitt gjort annerledes?
 - Etterreaksjoner
 - Påvirkning videre arbeid

Avslutning:

- Noe informanten ønsker å si noe mer om?
- Noe som ikke har blitt nevnt?
- Eventuelle kommentarer fra informant

FELTNOTAT

KONTEKST

OBSERVASJONER

REFLEKSJONER OG TOLKNINGER

MULIGE FUNN

UTFORDRINGER