



«I skolen blir ting bare dysset ned»

*En kvalitativ studie av hvordan skoleansatte beskriver
skoleledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold
og trusler fra elever*

Cecilie Ellinor Sørli og Hege Svanevik

Veileder: Roald Valle

Masteroppgave

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Høyskolen eller sensorer innestår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Forord

Vi startet begge vårt masterløp ved å ta rektorskolen på NHH høsten 2019. Da fikk vi smaken på å være studenter igjen og siden har vi begge vært så heldige å få ta flere av UDIRS moduler for skoleledere, både på NHH og ved andre studiesteder. Høsten 2023 møttes vi igjen på NHH, klare til å skrive masteroppgaven som utgjør den avsluttende delen av studiene våre.

Det er spennende å dykke ned i teori, forske på egen organisasjon og bruke tid på refleksjon og ny innsikt. Samtidig har det vært krevende å være i jobb og å ha et familieliv ved siden av studiene. Prosessen har vært inspirerende, men vi har også kjent på frustrasjon når vi har stått fast og til tider nesten panikk for å ikke komme i mål. Heldigvis har vi begge hatt forståelsesfulle familier, venner og kolleger rundt oss, og vi har oppmuntret og motivert hverandre underveis.

Tusen takk til Roald Valle, vår veileder. Du har hele tiden hatt troen på at vi skulle komme i mål, og du har lost oss vel i havn. Takk også til respondentene våre som har valgt å bruke tid på å snakke med oss. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave!

Bergen, mai 2024

Cecilie Ellinor Sørli og Hege Svanevik

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er vold og trusler i skolen. Vi har undersøkt hvordan et utvalg skoleansatte beskriver skoleledelsens arbeid med forebygging av vold og trusler fra elever, og hvilken oppfølging ansatte som opplever dette får av skoleledelsen i etterkant.

Problemstillingen vår er formulert slik: *Hvordan beskriver skoleansatte ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler fra elever?*

For å besvare problemstillingen har vi gjennomført kvalitative intervjuer med ansatte på fem ulike skoler i to kommuner i Vestland fylke.

Studien vår viser at respondentene i større og mindre grad har opplevd vold og trusler fra elever. Et hovedfunn er at respondentene beskriver lite støtte fra nærmeste leder etter slike volds- og trusselhendelser. Noen trekker frem at det er skambelagt å utsettes for vold av barn, og har behov for omsorg og forståelse. Støtten de får fra ledelsen oppleves derimot som tilfeldig og de opplever ikke at de blir tatt på alvor. Studien har også avdekket manglende system for forebygging og oppfølging i form av rutiner og planer, noe som i henhold til arbeidsmiljølovens forskrift om utførelse av arbeid (2016, §23 A), er ledelsens ansvar. Videre etterlyser respondentene opplæring i hvordan de skal håndtere vold og trusler i hverdagen sin, og mer samarbeidstid til å jobbe med disse utfordringene. Mens noen uttrykker misnøye med at skoleledelsen prioriterer annet utviklingsarbeid bestemt av kommunen, fremfor å sette av tid til å jobbe med vold og trusler, forsvarer andre ledelsens prioriteringer ved å trekke frem skolenes stramme økonomi. Begrensede økonomiske ressurser kan gjøre det vanskelig for ledelsen å sette inn tiltak som kan gjøre hverdagen til de skoleansatte tryggere.

Oppsummert viser funnene beskrivelser av maktesløshet når det gjelder vold fra elever. Manglende omsorg og støtte fra ledelsen fører i tillegg til manglende tillit til skoleledelsen hos våre respondenter. Ledelsens maktesløshet kan være en mulig årsak til at arbeidet med vold og trusler internt nedprioriteres til fordel for annet utviklingsarbeid.

På bakgrunn av funnene i studien har vi valgt å se på begrepene makt og tillit knyttet til ledelse. Vi drøfter funnene våre i lys av relevant forskning og teori om makt og tillit, før vi avslutningsvis ser på lederrollen i et relasjonelt perspektiv. Det er funn i studien som tyder på at det vi kan kalle tillitsskapende lederpraksiser, herunder distribuerte ledelsesformer som

involverer de ansatte, kan føre til høyere tillit til ledelsen, og våre respondenter mener at de ville fått et bedre arbeidsmiljø.

Oversikt over figurer

Figur 1: Rettferdighetsteori

Figur 2: Tillit og mistillit

Figur 3: Oversikt over respondenter

Figur 4: Oppstilling av beskrivelser per skole

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG.....	3
OVERSIKT OVER FIGURER.....	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1 MAKT OG TILLIT.....	14
2.1.1 <i>Makt</i>	14
2.1.2 <i>Tillit</i>	17
2.1.3 <i>Forholdet mellom makt og tillit</i>	18
2.2 HVORDAN LEDELSEN KAN UTVIKLE TILLIT I PERSONALET	19
2.2.1 <i>Rettferdighetsteori i utvikling av tillit</i>	19
2.3 TILLIT OG MISTILLIT	21
2.4 TAP AV TILLIT OG HVORDAN TILLIT KAN GJENOPPRETTES	22
2.5 LEDERROLLEN I ET RELASJONELT PERSPEKTIV	23
3. METODE	26
3.1 FORSKNINGSDESIGN	26
3.2 UTVELGELSE AV RESPONDENTER	27
3.3 BESKRIVELSE AV DATAINNSAMLING	28
3.4 VALG AV ANALYSEMETODE	30
3.5 ETISKE AVVEININGER.....	31

3.6	PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	32
4.	PRESENTASJON AV FUNN.....	34
4.1	HVERDAGEN	34
4.2	FOREBYGGING	36
4.3	OPPFØLGING	38
4.4	LEDELSEN	39
4.5	OPPSTILLING AV BESKRIVELSER PER SKOLE.....	41
5.	DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI.....	42
5.1	MAKT OG TILLIT.....	42
5.1.1	<i>Makt</i>	42
5.1.2	<i>Ti llit</i>	46
5.2	HVORDAN KAN LEDELSEN UTVIKLE TILLIT I PERSONALET?.....	49
5.3	TILLIT OG MISTILLIT.....	51
5.4	TAP AV TILLIT OG HVORDAN TILLIT KAN GJENOPPRETTES.....	53
5.5	LEDERROLLEN I ET RELASJONELT PERSPEKTIV	54
5.6	OPPSUMMERING AV DRØFTING.....	56
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	57
7.	VIDERE FORSKNING	58
	LITTERATURLISTE	59
	ERKLÆRING OM BRUK AV KI-VERKTØY.....	63
	VEDLEGG	64

1. Innledning

«Ungdommen nå for tiden foretrekker luksus, har dårlige manerer, forneker autoritet, har ingen respekt for eldre mennesker, prater når de egentlig burde arbeide, motsier foreldrene sine, og tyranniserer sine lærere.» Vi lar dette sitatet fra Sokrates, ca. 400 år f.Kr, stå som innledning til oppgaven vår. Ungdommens oppførsel og utskielser har vært en kilde til frustrasjon for foreldregenerasjonen til alle tider.

Vold og trusler rettet mot ulike grupper i arbeidslivet er et tiltakende problem (Arbeidstilsynet, 2016; Ellingsen *et al.*, 2019). De siste årene har riksdekkende medier også omtalt en stadig økning av vold og trusler fra ungdom, både i samfunnet generelt, og i skolen spesielt (Taranger, 2022; Nipen *et al.*, 2024). Vi vet av egen erfaring at vold og trusler mot skoleansatte forekommer og at det kan få alvorlige følger. Da vi bestemte oss for å skrive masteroppgave, ville vi at vold og trusler i skolen skulle være tema.

Innledningsvis vil vi utdype bakgrunnen for studien vår, presentere problemstillingen og definisjoner av relevante begreper, før vi til slutt beskriver hvordan oppgaven er strukturert.

1.1 Bakgrunn

Vold og trusler i skolen som et økende problem har vært mye i pressens fokus i perioden etter at koronapandemien tok slutt. I desember 2023 kunne vi lese i Bergens Tidende at det var en kraftig økning i antall voldsmeldinger i bergensskolen i 2023 (Hilland og Westergaard, 2023). I mars 2024 fortalte skolebyråden i Bergen at de for første gang hadde anmeldt noen av de groveste tilfellene av vold fra elever mot lærer til politiet (Jansen, 2024), og uken før skrev Utdanningsnytt at det var registrert 30% økning i antall meldinger om vold og trusler fra de 20 største kommunene i landet i 2023 (Vedvik, 2024). NRK hevder å ha kartlagt omfanget av avviksmeldinger fra skoleansatte i landets 11 største kommuner. De kommer til at tallene har økt med mer enn 40 prosent fra 2022 til 2023 (Sundby, 2024). Utdanningsforbundet hevder at skoleeier svikter skolelederne når disse vanskelige sakene skal håndteres (Bjurstrøm, 2023). Arbeidstilsynet definerer vold og trusler i skolen som et arbeidsmiljøproblem (Ottesen, 2023).

Vi har begge jobbet i skolen i mange år, både som lærere og avdelingsledere. Vi har selv opplevd vold og trusler fra elever og vi har sett hva det kan gjøre med kollegene våre. Vi ser

på dette som en stor utfordring og er opptatt av hva vi som ledere kan gjøre for å forebygge og følge opp ansatte som har blitt utsatt for vold og trusler i skolen. Vi snakker stadig om dette i ledergruppene våre og i nettverkene våre.

McMahon (2020) hevder at vold og trusler mot lærere ikke har vært tilstrekkelig undersøkt i forskning, og at kunnskap om hvordan man kan støtte lærere som utsettes for vold derfor er begrenset. Skåland (2016; 2018) og Skåland og Kleiveland (2020) poengterer også at det skjer en grov underrapportering omkring vold og trusler i skolen, og at lærere ofte blir stående alene dersom de blir rammet av vold.

På bakgrunn av nevnte forskning ønsket vi å finne ut mer om dette temaet. Vi ville undersøke hvordan skoleansatte beskriver ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av ansatte som har blitt utsatt for vold og trusler fra elever, for om mulig finne en sammenheng mellom fokuset skoleledelsen har på disse utfordringene, og hvor godt de ansatte opplever at problemet blir håndtert.

Forskning fra blant annet Robinson (2014) og Møller og Fuglestad (2006), viser at god skoleledelse har betydning for elevenes læring og utvikling. Med større fokus på skoleledelse tror vi kvaliteten i skolene vil heves, og dermed bidra positivt, ikke bare til elevenes læring, men også til deres sosiale kompetanse og utvikling.

I læreplanverket for grunnskolen, overordnet del, er det flere henvisninger til elevenes læringsmiljø. Det står blant annet at «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Kunnskapsløftet, 2020, s. 21), at elevene skal «lære å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsløftet, 2020, s. 9), og at «Dialogen mellom lærer og elev og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt» (Kunnskapsløftet, 2020, s. 9).

Den norske fellesskolen er for alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk eller kulturell bakgrunn, og uavhengig av eventuelle medisinske diagnoser. Det kan være utfordrende å lære alle elever å løse konflikter på en fredelig måte. Årsakene til at så mange barn og unge tyr til vold mot voksne er ikke temaet i denne studien, men vold og trusler kan ha store implikasjoner for de involverte. Skoleledere kan oppleve å stå i et krysspress der de på den ene siden skal ivareta elevene, og på den andre siden sørge for at de ansatte skal ha et godt arbeidsmiljø. Rektorer må dermed balansere mellom ulike lovverk, for eksempel

opplæringslovens §9a som skal sikre retten til et trygt og godt skolemiljø – og arbeidsmiljøloven – som skal ivareta lærernes arbeidsmiljø.

Økningen i vold og trusler, både i skolen og i samfunnet for øvrig, er et komplekst problem med mange mulige årsaker. En av dem kan være at sosiale og økonomiske ulikheter har blitt mer synlige. Nordahl og Nordahl (2023) hevder at til tross for at den skandinaviske skolepolitikken har hatt som mål at utdanningssystemet skal utjevne sosiale ulikheter, er det fortsatt betydelige sosiale ulikheter i skolen, og disse har særlig sammenheng med foreldres utdanningsnivå.

Det har vært en økning i barn og ungdoms psykiske helseplager. Ungdata-undersøkelsene viser at et høyt nivå av psykiske plager er vanlig for både gutter og jenter, og for unge jenter har andelen som rapporterer psykiske plager som bekymring og stress økt de siste tiårene. Under covid-19-pandemien (2020–2022) har det vært en klar økning i andelen ungdommer som har blitt diagnostisert med en psykisk lidelse. Det er blant jenter at økningen har vært mest markant (Folkehelse rapporten, 2022). Manglende ressurser eller kompetanse til å gi tilstrekkelig støtte til barn og unge som sliter med vanskelige livssituasjoner kan være en årsak til at flere strever, og at det hos noen fører til voldsbruk. Barneombudet (2023) snakker i sitt innsiktsnotat om «laget rundt barnet», og dette laget inkluderer blant annet skoleansatte, helsesykepleiere, PP-tjeneste og lavterskel psykisk helsetilbud. Dessverre er det store forskjeller i kommunene når det gjelder ressurser og kompetanse, og det er ofte uavklart hva slags mandat de ulike aktørene har.

Vold kan bli normalisert gjennom media og føre til at man tror det er en akseptabel måte å løse konflikter på. Mjelde (2023) har i sin masteroppgave analysert ungdom som voldsutøvere i perioden 2010–2021. Her finner hun blant annet at gutter som bruker mye tid på sosiale medier, kombinert med blant annet rusbruk og manglende tro på egen fremtid, deltar i flere slåsskamper.

Økt polarisering i samfunnet kan føre til et mer fiendtlig og splittet klima. Haugsgjerd og Nadim (2023) hevder at det stadig kommer advarsler om et mer polarisert norsk samfunn, men at det er lite som peker på en overordnet samfunnsutvikling i retning av økt polarisering. Likevel konkluderer de med at «[...] økt avstand mellom folk og grupper er høyst reelle utfordringer i enkelte politiske og sosiale spørsmål» (Haugsgjerd og Nadim, 2023, s. 249).

En annen forklaringsmodell som ofte brukes er ettervirkningene av koronapandemien (2020-2022). Studier viser en økning i psykiske helseplager og mistriksel blant barn og unge under pandemien (Folkehelseinstituttet, 2023). Det var mange sårbare barn og familier som ikke fikk den oppfølgingen de hadde behov for over en lang periode. Påstanden til mange skoleansatte er at dagens elever har en manglende, eller en annen forståelse av elevrollen i etterkant av Covid-19. Dette kan skyldes lange perioder med hjemmeskole, hyppige karantener, hyppigere fravær på grunn av Covid-19 smitte i familien, mange lærervikarer på grunn av smitte og undervisning i ulike kohorter. Det er også mulig at det systematiske arbeidet med skolemiljø måtte vike for arbeid med smittevern.

Uansett hva årsakene til vold og trusler fra elever er, skal det behandles som et arbeidsmiljøproblem, og det er arbeidsgiver som har ansvaret for å forebygge og følge opp dette. Arbeidstilsynet har en egen temaside om vold og trusler på arbeidsplassen (arbeidstilsynet.no). Her kan vi lese at skoleansatte, sammen med helseansatte og politi, er definert som utsatte yrker når det gjelder risiko for å utsettes for vold og trusler. Arbeidsgiver har ansvaret for å beskytte arbeidstakere og skal blant annet sørge for kartlegging, risikovurdering og avviksrapportering.

Arbeidstilsynet nevner også en rekke organisatoriske og fysiske forebyggingstiltak som kan bidra til å redusere risikoen for å bli utsatt for vold og trusler. Når det gjelder det organisatoriske nevnes blant annet tilstrekkelig bemanning, opplæring, øvelse, kompetanse, og gode formelle arenaer for medvirkning fra de ansatte. Alenearbeid, høyt arbeidspress og krav om hurtige og kompliserte beslutninger er noen av forholdene som kan øke risikoen for vold og trusler. Blant fysiske forebyggingstiltak nevnes godt innsyn i lokalene slik at de ansatte kan følge med på hverandre, og sikkerhetssystemer, for eksempel personlige alarmer, (arbeidstilsynet.no)

1.2 Problemstilling

Vi ønsket i vår oppgave å se på hvordan skoleansatte beskriver ledelsens arbeid med utfordringene knyttet til vold og trusler i skolen, for på den måten å få belyst problemet fra aktørene som daglig møter elevene. Vi har formulert følgende problemstilling:

Hvordan beskriver skoleansatte ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler fra elever?

I det følgende vil vi definere og avgrense relevante begreper vi har brukt i problemstillingen vår.

Med *skoleansatte* menes i denne oppgaven alle som er ansatt på en skole, det vil si lærere, avdelingsledere, rektor, rådgivere, merkantilt ansatte, barne- og ungdomsarbeidere, miljøarbeidere, vernepleiere og ellers andre yrkesgrupper som er ansatt for å jobbe med elever.

Vold og trusler er ifølge Arbeidstilsynet «hendelser hvor arbeidstakere blir fysisk eller verbalt angrepet i situasjoner som har forbindelse med deres arbeid, og som innebærer en åpenlys eller antydningstrussel mot deres sikkerhet, helse eller velvære.» (Stette, 2021, s. 60). Slike hendelser er dessverre noe de fleste lærere kan bli utsatt for i løpet av karrieren, uansett hvor flinke de er som lærere. Videre defineres trusler som «verbale angrep eller handlinger som tar sikte på å skade eller skremme en person.» (Stette, 2021, s. 60).

Arbeidstilsynets definisjon av vold er «enhver handling som har til hensikt å føre til fysisk eller psykisk skade på en person. Det inkluderer også hendelser der den som skader en annen person ikke er klar over eller vurderer konsekvensene av handlingen sin – for eksempel på grunn av rus, psykisk/somatisk sykdom, mental og emosjonell tilstand eller liknende.» (Stette, 2021, s. 60)

«Til hensikt» er i denne definisjonen brukt for å skille handlingen fra rene uhell som også kan føre til lignende skader (arbeidstilsynet.no).

Arbeidstilsynet definerer det også som vold når arbeidstakere opplever utagerende handlinger hvor det utøves stort skadeverk på inventar og utstyr.

Psykisk vold defineres som trusler og truende atferd som kan uttrykkes både verbalt, gjennom kroppsspråk og ved skade på materiell. Formålet er å skape psykisk ubehag, frykt, engstelse og/eller usikkerhet (arbeidstilsynet.no).

Verdens helseorganisasjon, (WHO) sin definisjon av vold er «forsettlig bruk av, eller trussel om, fysisk makt eller tvang, rettet mot en selv, andre enkeltpersoner, eller en gruppe. For å regnes som vold må handlingen resultere i, eller ha høy sannsynlighet for å resultere i død, fysisk eller psykisk skade, eller mangelfull utvikling.» (nkvts.no)

En mye brukt definisjon, både i Norge og internasjonalt, er Per Isdals: «Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får den personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil.» (Isdal, 2018, s. 39)

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert på følgende måte:

I kapittel 2 gjør vi rede for teoretiske perspektiver som vi velger for å besvare problemstillingen. Disse perspektivene er knyttet til makt og tillit, hvordan tillit kan skapes og hvordan tillit kan snus til mistillit, for så å gjenopprettes. Til slutt setter vi fokus på betydningen av tillitsbaserte ledelsesformer i skolen.

I kapittel 3 redegjør vi for de metodiske valgene som er gjort i oppgaven og hvilke metodiske refleksjoner knyttet til refleksivitet, validitet og reliabilitet vi har gjort oss gjennom studien.

I kapittel 4 presenterer vi de empiriske funnene våre, før vi i kapittel 5 drøfter funnene opp mot problemstillingen og i lys av de teoretiske perspektivene som er anlagt i kapittel 3. Her ser vi på hva makt, tillit og relasjonell ledelse har å si for de ansattes oppfatning av ledelsens arbeid med vold og trusler fra elever.

I kapittel 6 presenterer vi våre konklusjoner, trekker frem funn, oppgavens bidrag, metodiske begrensninger og forslag til videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi presentere teoretiske perspektiver og relevant forskning som er valgt for å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan beskriver skoleansatte ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler fra elever?*

Vi har valgt å se på begrepene makt og tillit knyttet til ledelse. Bakgrunnen for dette er at i arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene og kategorisere funn, fant vi flere eksempler på at ansatte manglet tillit til ledelsen, og opplevde ledelsen som maktesløs. Det gjorde inntrykk på oss som forskere å møte flere respondenter som hadde en hverdag der de opplevde grov vold, samtidig som de hadde liten tillit til at ledelsen hadde makt til å hjelpe dem.

I teorikapitlet begynner vi med å se nærmere på hvordan begrepet makt presenteres i utvalgt forskningslitteratur. Deretter vil vi se på ulike definisjoner av tillit, og hvorfor tillit er viktig i organisasjoner, før vi ser på det Tian Sørhaug (1996) kaller det symbiotiske forholdet mellom begrepene makt og tillit.

I andre del av kapitlet vil vi presentere teori om hvordan man som leder kan utvikle tillit i personalet, forholdet mellom begrepene tillit og mistillit, og hvordan tillit og mistillit kan eksistere ved siden av hverandre i samme relasjon. I siste del vil vi belyse hva som kan føre til tap av tillit, og hvordan tillit kan gjenoppbygges, for så å presentere ledelsesteorier i et relasjonelt perspektiv.

2.1 Makt og tillit

2.1.1 Makt

Det finnes mange ulike definisjoner av makt. Jacobsen og Thorsvik (2013) har forsøkt å finne en fellesnevner i begrepet ut ifra ulike definisjoner av makt. Den sier at «A påvirker på en eller annen måte B. Å si at en person eller en gruppe har makt, er med andre ord det samme som å si at personen eller gruppen er i stand til å påvirke en situasjon, eller få noe til å skje som har betydning for interessene til personen eller gruppen» (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 166).

Strand (2007, s. 402) peker på at en nokså allmenn forståelse av makt innebærer at en person har herredømme over noe som andre har interesse av fordi det er viktig eller knapt, eller fordi det ikke kan erstattes. Makt betyr altså evne til å påvirke og, om nødvendig, nekte noen et gode eller påføre dem ubehag dersom de ikke adlyder. Ledere i organisasjoner er individuelle forvaltere av makt. Makt som er allment akseptert kalles autoritet, eller legitim makt, og ledere har makt i kraft av sin rolle (Strand, 2007, s. 403).

Sjøvold (2016, s. 14) definerer makt som evnen til å dra fordel av andre til tross for deres motstand. Denne definisjonen mener han innbefatter både negativ og positiv maktbruk. Han eksemplifiserer dette ved å påpeke at man på den ene siden skape entusiasme hos andre slik at de følger anbefalinger ved å være positivt engasjert (positiv makt), eller man kan på den andre siden bruke trusler og tvang (negativ makt). I begge tilfellene får man det samme resultatet: Man påvirker noen til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort uten denne påvirkningen. Videre hevder Sjøvold at reell makt forutsetter «bekjennende troende» (Sjøvold, 2016, s. 33). Dersom en person har makt uten at andre opplever at vedkommende har det, vil det gjøre makten verdiløs.

I Strand (2007) presenteres French og Ravens (1959) klassifisering av ulike maktkilder. Denne klassifikasjonen gir et inntrykk av bredden maktbegrepet, og er mye brukt i forskning. Vi tar her med de maktformene i klassifiseringen som er relevante for vår drøfting av funn i kapittel 5. Bruk av *belønningsmakt* vil si at man får andre til å adlyde for å få en belønning de tror den andre parten kontrollerer. I organisasjoner har ledere mer makt over de økonomiske ressursene enn andre ansatte, og på den måten har de også kontroll over de fysiske ressursene som for eksempel lokaler, møbler og annet utstyr. I mange organisasjoner er kontorplass, reisemuligheter og annet som oppleves som frynsegoder, svært viktig, og kan brukes til å belønne ansatte. Med kontroll over disse ressursene, eller byttemidlene, har ledere stor makt. (Strand, 2007, s. 408–409). *Legitim makt* eller *posisjonsmakt* vil si at personer adlyder fordi de godtar den andres rett til å bestemme. Ledere har legitim makt i kraft av sin posisjon som leder, og trenger ikke nødvendigvis å bruke maktmidler. En person med *ekspertmakt* vil få andre til å adlyde fordi de tror at den andre har spesiell kunnskap om den beste måten å gjøre noe på. En leder tillegges som regel også ekspertmakt, det vil si fagkunnskap, eller god tilgang til fagkunnskap, som er viktig for organisasjonen. Når det gjelder skole, kan dette for eksempel være kunnskap om pedagogikk og elevrettet arbeid, men også om arbeidsmiljølov, personalpolitikk og organisasjon. *Referansemakt* vil få personer til å adlyde fordi de beundrer eller identifiserer seg med den andre og ønsker å

oppnå hans eller hennes anerkjennelse. En dyktig leder vil ha referansemakt dersom hun har kvaliteter som personalet verdsetter.

French og Ravens maktkilder kan brukes for å beskrive maktfordelingen og maktressursene i organisasjoner. Strand (2007, s. 405) hevder at disse maktformene kan samvariere både med personlige tilbøyeligheter, organisasjonsbetingelser og kulturer.

Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 167–172) presenterer også en klassifisering av maktkilder. Disse maktkildene viser at maktutøvelse i organisasjoner kan være åpen eller skjult. *Byttemakt* innebærer at noen har kontroll over et gode som andre vil ha, for eksempel materielle ressurser eller belønning. Dette kan være avspasering, lønn eller forfremmelse. *Overtalelse* kan forklares ved at en person aksepterer en annens argumentasjon som rimelig eller sann. I organisasjoner er dette ofte knyttet til spesialisert kunnskap. Byttemakt og overtalelse er eksempler på åpen maktbruk. Jacobsen og Thorsvik benytter også begrepet tvangsmakt som en form for åpen maktbruk, men denne er ikke relevant for vår drøfting av funn.

Det finnes også skjult maktbruk i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Dette innebærer at mennesker utsettes for maktbruk uten at de er klar over det. Eksempler på skjult maktbruk er *manipulering* og *systemisk makt*. Manipulering blir vanligvis ansett som uetisk, og den som utsettes for manipulering er ikke nødvendigvis bevisst på hva som skjer. Systemisk makt betyr at noen har makt til å utforme en struktur eller en kultur etter sine interesser, for eksempel gjennom å kontrollere språk, normer og verdier. En type systemisk makt er *strukturmakt*. Det kan forklares ved at man sikrer tilliten til etablerte hierarkier, prosedyrer og strukturer, for at medarbeiderne skal akseptere og underkaste seg organisasjonens formelle struktur. Struktur virker disiplinerende. Sjøvold (2016, s. 42) forklarer strukturmakt slik: «Det er meningen strukturene gir til menneskene som skal påvirkes som er grunnlaget for makten.» *Sosial* eller *normativ makt* er en annen type systemisk makt, men denne har sammenheng med organisasjonskulturen. Det er alltid noen som har makt til å forme denne, og disse vil ha stor påvirkning på andre fordi de er populære, og de vil ha sosial eller normativ makt fordi flere ønsker å identifisere seg med dem, eller å bli likt av dem. (Jacobsen og Thorsvik, 2013). *Meningsmakt* er en form for systemisk makt som går enda dypere; en dominerende gruppe kan benytte sine muligheter til å påvirke andres meninger og holdninger slik at de stadig blir likere gruppens egne. Ledere må ha funksjonell makt – for å kunne lede må de kunne påvirke. Strand (2007) viser til at

makt og maktbruk både er ønskelig og helt nødvendig for å kunne lede med suksess. Maktesløse ledere kan hverken fylle sine funksjoner eller opprettholde sin posisjon, mener han.

2.1.2 Tillit

Tillit er et begrep som har vært gjenstand for studier innenfor ulike grener av samfunnsvitenskapene – psykologi, sosiologi, statsvitenskap, økonomi, antropologi og historie (Lewicki og Bunker, 1995). Det finnes derfor mange definisjoner av begrepet. Én beskrivelse handler om tillit som *positive forventninger til andre menneskers atferd*. (Stensaker og Haueng, 2016, s. 21). Høy grad av tillit er til stede hvis man forventer en fordelaktig opptreden hos andre, og slipper å tenke på at det er en fare for at motpartens atferd vil være uønsket, eller negativ. (Lewicki *et al.*, 2016).

(Grimen, 2009, skiller mellom *personlig tillit* og *profesjonell tillit*. Personlig tillit kan defineres som tillit til folk man kjenner, for eksempel i vennerelasjoner hvor man har en gjensidig forventning om å ville hverandre vel. Den personlige tilliten bygger på gjentatt samhandling og positive erfaringer. Profesjonell tillit innebærer å ha forventninger til den andres kompetanse og profesjonalitet (Grimen, 2009). Profesjonell tillit i relasjoner mellom ansatte i organisasjoner fokuserer altså på måloppnåelse utover relasjonene. Fokus er rettet mot oppgaven som skal løses og målet som skal nås. (Lewicki og Bunker, 1995). Forskjellen på personlig og profesjonell tillit kan beskrives som vektingen av en persons egenskaper, og om disse egenskapene regnes som personlige (en hyggelig person), eller om de tillegges profesjonen de har (en dyktig skoleleder).

Forskning på tillit i organisasjoner skiller også mellom *relasjonell tillit* som er tillit mellom mennesker, og *institusjonell tillit*, det vil si tillit til en organisasjon eller institusjon og organisasjonens systemer og strukturer (Paulsen, 2019). Et annet skille kan være *horisontal tillit* og *vertikal tillit* (Stensaker og Haueng, 2016). Horisontal tillit handler om relasjoner på samme nivå, for eksempel relasjonen mellom to lærere i team, mens vertikal tillit er relasjon mellom individer eller grupper som befinner seg på ulike nivå, for eksempel relasjonen mellom leder og medarbeider.

Videre skiller McAllister (1995) mellom *kognitive* og *affektive tillitsrelasjoner*. I kognitive tillitsrelasjoner avhenger tilliten av om det er gode grunner til å forutsette at en person kan mestre en oppgave. Vedkommende må ha ekspertise, kompetanse og troverdighet. Affektive

tillitsforhold er følelsesmessige forhold, for eksempel vennskap, som baserer seg på personenes følelsesmessige forhold til hverandre. Det må som regel ligge et kognitivt tillitsforhold til grunn for at man skal danne et affektivt tillitsforhold. I organisasjoner dannes gjerne den kognitive tilliten ved at medarbeidere erfarer at lederen er kompetent, pålitelig og troverdig, og hvis en leder har høy kognitiv tillit til en ansatt, vil lederen i liten grad kontrollere den ansatte. Når den kognitive tilliten er der, kan etter hvert den affektive tilliten utvikles, og denne vil til slutt dominere i relasjonen (McAllister, 1995).

2.1.3 Forholdet mellom makt og tillit

Sørhaug (1996) hevder at det er et symbiotisk forhold mellom makt og tillit i ledelse. Et essensielt trekk ved ledelsesprosesser, enten i forholdet mellom leder og organisasjon, mellom leder og ansatt eller internt i en gruppe, er at de er komplekse, interaktive og ofte særdeles åpne og følsomme for kontekst (Sørhaug, 2004, s. 173). Ledelse er et samspill mellom makthforhold, formelle og uformelle regler og verdier. Sørhaug argumenterer videre for at makt og tillit er størrelser som er gjensidig avhengig av hverandre. Tillit forutsetter makt, men makt forutsetter også tillit, og han påpeker at hvis man misbruker makten, så vil tilliten forvitte. Han peker også på at mennesker ikke tør å ha tillit til hverandre, hvis det ikke er noen som kan sanksjonere illojalitet og stoppe vold – og dette forutsetter at noen har makt (Sørhaug, 1996). Paulsen (2021) hevder at skoleledelse der makt er fraværende vil arte seg som anarki, og dersom den utelukkende er basert på makt og kontroll, vil det arte seg som et totalitært regime.

En leder har makt i kraft av å være leder, men tillit er ikke noe man automatisk har. Man er avhengig av å bli gitt tillit. Fordi ledelsen har autoritetsposisjoner, vil den ha større relativ makt i forhold til de ansatte (Stensaker og Haueng 2016). De ansatte har mindre makt, og er dermed mer sårbare. Dette gjør det lettere for ledelsen å stole på de ansatte, enn for de ansatte å stole på ledelsen. Det er altså enklere for ledelsen å utvikle tillit til den ansatte enn vice versa, ifølge Stensaker og Haueng (2016).

Kristiansen (2017) hevder at ledere som er interessert i mennesker og som legger vekt på gode forhold på arbeidsplassen, over tid vil vinne de ansattes tillit. Tilliten vil da være et biprodukt av de andre positive tingene som vedkommende gjør for de ansatte. Omvendt vil en leder som insisterer på tillit kunne skape motstand i organisasjonen dersom ansatte gjennomskuer strategien. Kristiansen (2017) hevder videre at maktbruk i form av økt styring

og kontroll også kan svekke tilliten i organisasjonen. Hvis medarbeidernes profesjonelle handlingsrom begrenses, kan dette påvirke arbeidsmiljøet, og avstanden mellom ledere og ansatte øker. Dersom avstanden øker, vil ledelsen kunne miste noe av makten. Makt er ifølge Jacobsen og Torsvik (2013) en sosial relasjon mellom to eller flere aktører, alle aktørene har en viss grad av makt, og makt er dynamisk, og kan endres over tid. «En leder i en organisasjon kan ha makt over sine ansatte, men kan på samme tid være avmektig i relasjon til for eksempel eiere og offentlige myndigheter» (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 169).

2.2 Hvordan ledelsen kan utvikle tillit i personalet

Legood *et al.* (2021), hevder at tillit er et nøkkelbegrep i ledelse, og ifølge Stensaker og Haueng (2016) finnes det mange studier som viser positive effekter av at ansatte har tillit til ledelsen. Hempel *et al.* (2009) understreker at å utvikle tillit i organisasjoner imidlertid kan være utfordrende, men det finnes flere modeller for hvordan denne tilliten kan utvikles. En av dem som beskriver ulike modeller for å skape tillit, er Grimen (2009). Han introduserer fire ulike måter å skape tillit på. Disse kalles *de små skritts metode*, *tit-for-tat*, *et dramatisk første steg* og *mellomperson*.

«De små skritts metode» går ut på at en person tar et lite skritt, for så å vente på den andres reaksjon. Hvis denne reagerer positivt, kan førstemann ta et nytt skritt, denne gangen litt større. Slik kan det fortsette inntil tilliten er stor nok til at partene kan samarbeide (Grimen, 2009). «Tit-for-tat-metoden» ligner på «De små skritts metode», men her starter man direkte med samarbeid, og så gjør man det samme som den andre personen i det påfølgende. I metoden «Et dramatisk første skritt», er det første skrittet nettopp dramatisk og fylt med fare, slik vi kan lese av navnet. Her løper den som tar det første skrittet en betydelig risiko dersom den andre ikke gjengjelder. Metoden «Mellomperson», handler kort og godt om å benytte en nøytral mellomperson til å forhandle med partene, og overbevise dem om at de vil dra fordeler av å kunne samarbeide. Alle Grimens beskrivelse av metoder for å utvikle tillit, avhenger av at en person tar initiativet til å endre på et forhold; å skape tillit for å få de langsiktige fordelene med samarbeid (Grimen, 2009).

2.2.1 Rettferdighetsteori i utvikling av tillit

Stensaker og Haueng (2016) viser at en måte ledelsen kan utvikle tillit på, er å etablere tydelige spilleregler som presenteres for de ansatte. De kaller dette en *rettferdighetsteori*.

Utgangspunktet for denne teorien er viktigheten av spilleregler i endringsprosesser, men rettferdighetsteori kan brukes som eksempel på måter å utvikle tillit i organisasjoner, selv om de ikke står midt i en endringsprosess.

Distributiv rettferdighet	Prosedyrerettferdighet	Interaksjonsrettferdighet
<ul style="list-style-type: none"> • Har godene blitt fordelt rettferdig? • Likhet, effektivitet og spesielle hensyn er vanlige kriterier 	<ul style="list-style-type: none"> • Har beslutningene blitt tatt på riktig måte? • Involvering, transparens, objektivitet og mulighet til å reversere beslutninger er vanlige kriterier 	<ul style="list-style-type: none"> • Har tilstrekkelig informasjon blitt gitt? • Har mennesker blitt behandlet med verdighet og respekt?

Figur 1. Rettferdighetsteori. Figuren er fritt gjengitt etter Figur 2.5, (Stensaker og Haueng, 2016, s. 29).

Som vi ser av figuren, deler Stensaker og Haueng (2016) rettferdighet i tre dimensjoner. *Distributiv rettferdighet* handler om at fordeling av goder fra ledelsen må oppfattes som rettferdig. *Prosedyrerettferdighet* beskriver hvordan ledelsen må ta beslutninger på en rettferdig måte, og det må være involvering, transparens og objektivitet, og til slutt *interaksjonsrettferdighet* som fordrer at informasjon som gis må være tydelig, og at alle må behandles respektfullt.

Whitener *et al.* (1998) beskriver fem ulike typer lederatferder som kan bidra til å utvikle tillit. Den første er *konsistent oppførsel*. Det vil si at atferden til ledelsen må være lik over tid. Ledelsen må opptre forutsigbart, slik at de ansatte forstår og kan forutsi hvordan ledelsen vil agere i ulike situasjoner. *Integritet* er en annen type lederatferd. Denne handler om at ord og handling må henge sammen – det må være konsistens mellom det ledelsen sier og det de gjør. En tredje type lederatferd er det de kaller *deling og delegering av kontroll*. Dette innebærer at ansvar og kontroll kan delegeres, og at personalet kan delta i beslutninger. *Kommunikasjon* betyr at ledelsen er åpen, gir nøyaktig informasjon og forklarer bakgrunnen for avgjørelsene som tas. Den siste, *omtanke*, betyr at ledelsen forstår personalets behov, beskytter deres interesser og unnlater å beskytte sine egne interesser slik at de ikke ødelegger for andre. Stensaker og Haueng (2016) poengterer at disse lederatferdene er helt i tråd med rettferdighetsteorien.

2.3 Tillit og mistillit

Lewicki *et al.* (2016) definerer tillit som sikre, positive forventninger til en annens oppførsel. Videre presenterer de to ulike typer tillit de kaller for *calculus-based trust* (CBT) og *identification-based trust* (IBT). I organisasjoner vil medarbeideres CBT innebære en tro på at ledelsen vil arbeide til beste for hele organisasjonen. I skolesammenheng vil det si både elever, lærere og andre ansatte. IBT representerer en dypere, mer personlig tillit mellom parter. Gjennom IBT blir partene bli godt kjent med hverandre, og de vil etter hvert bedre forstå hverandres oppfatninger, forventninger og interesser. Til slutt vil de dele verdier, og de vil kunne utvikle en kollektiv identitet. Dersom denne typen tillit får utvikle seg, vil det være mye lettere å jobbe sammen som gode team. «Det vil være som om partene har lært en dans der de følger hverandres komplekse bevegelser og trinn, og der de stoler på hverandre hele veien» (Lewicki *et al.*, 2016, s. 97).

Mistillit defineres som sikre negative forventninger til en annens oppførsel, og på samme måten som de definerer to typer tillit, CBT og IBT, opererer de med to typer mistillit de kaller *calculus-based distrust* (CBD) og *identification-based distrust* (IBD). Høy mistillit til en part har vi når vi med sikkerhet kan forutse at den andre vil opptre på en upålitelig måte, eller vil prøve å utnytte våre tillitsfulle handlinger (Lewicki *et al.*, 2016). Medarbeideres CBD vil innebære en forventning om at den andre parten vil prøve å utnytte oss, og at vi dermed må prøve å beskytte oss. Som eksempel nevnes tidligere erfaringer der ledelsen ikke har holdt det de har lovet. IBD innebærer også negative forventninger til den andre parten, men her er mistilliten basert på fundamentalt ulike verdisyn, eller eventuelt dårlig kjemi mellom partene.

Det er lett for å tenke på tillit som noe man har eller ikke har, men enkelte forskere har derimot påpekt at tillit og mistillit kan eksistere side om side innenfor samme relasjon (Stensaker og Haueng 2016, s. 21). Lewicki *et al.* (2016) argumenterer for at tillit og mistillit ikke nødvendigvis er motsetninger, men at de er to distinkte konstruksjoner som kan sameksistere.

Tillit/mistillit	kjennetegnes av ingen frykt, fravær av skepsis, fravær av kynisme, lav overvåkning og ingen vaksomhet	kjennetegnes av frykt, skepsis, kynisme, varsomhet og vaksomhet
Høy tillit kjennetegnes av	Høy tillit - lav mistillit	Høy tillit - høy mistillit
<ul style="list-style-type: none"> • håp • tro • selvtillit • trygghet • initiativ 	<ul style="list-style-type: none"> • Høyt verdisammenfall • Gjensidig avhengighet blir promotert • Muligheter blir brukt • Nye initiativer 	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit men verifisert • Svært segmentert og avgrenset relasjon • Muligheter blir brukt og risiko for ulemper • Sårbarheter blir kontinuerlig overvåket
Lav tillit kjennetegnes av	Lav tillit - lav mistillit	Lav tillit - høy mistillit
<ul style="list-style-type: none"> • ingen håp • ingen tro • ingen selvtillit • ingen trygghet • ingen initiativ 	<ul style="list-style-type: none"> • Tilfeldige bekjenskaper • Begrenset gjensidig avhengighet • Begrensede, distanserte transaksjoner • Profesjonell høflighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Uønskede hendelser blir forventet og fryktet • Skadelige intensjoner blir antatt • Gjensidig avhengighet blir håndtert • Forholdsregler: angrep er det beste forsvar • Paranoia

Figur 2. Tillit og mistillit. Figuren er oversatt og fritt gjengitt basert på figur 2 i Lewicki et al. (2016, s. 99).

Mennesker kan dermed ha et komplekst forhold til hverandre ved å ha både tillit og mistillit til hverandre. For eksempel kan ansatte ha tillit til at lederen deres har omtanke for dem, samtidig som de har mistillit til at den samme lederen kan ha en god økonomistyring.

Den ideelle relasjonen er høy tillit – lav mistillit (Lewicki et al., 2016), men man må passe på at for høy tillit ikke resulterer i at man ser seg blind, blir utnyttet eller lurt.

2.4 Tap av tillit og hvordan tillit kan gjenopprettes

Mange forskere har hevdet at tillit er lettere å rive ned enn å bygge opp (Hempel et al., 2009; Meyerson et al., 1996). Fravær av tillit kan gjøre det krevende å lede. Én av grunnene til at ansatte ikke har, eller kan miste, tillit til ledelsen, kan være at de føler seg dårlig behandlet. Stensaker og Haueng (2016) viser til at litteratur om tillit, som i stor grad er utviklet basert på eksperimentelle studier på individnivå, også kan anvendes på ledergrupper. Stensaker og Hauengs utgangspunkt er hvordan toppledelsen kan håndtere svekket tillit i en omstillingsprosess, men de enkle grepene som presenteres, kan brukes for å gjenopprette tillit i andre sammenhenger også: Det viktigste en leder kan gjøre dersom de ansatte ikke har tillit, er å erkjenne den faktiske situasjonen. Deretter bør man søke å forstå hva årsaken er,

for så å finne ut om det er på sin plass å ta på seg skylden og be om unnskyldning, eller om det er andre måter tilliten kan gjenopprettes på.

Stensaker og Haueng (2016) omtaler to grunner til tillitstap. Den ene er *krenkelse av identitet*. Dette handler for eksempel om at fagpersoner opplever at deres kompetanse og erfaring ikke verdsettes. I skolen er det viktig at ledelsen har innsikt i hva som er viktig for lærerne, barne- og ungdomsarbeiderne og eventuelle andre yrkesgrupper. Den andre er *krenkelse av kontroll*. Det kan for eksempel oppstå hvis endringer som får store konsekvenser for en gruppe ansatte iverksettes uten at de har fått medvirke. I begge tilfellene må ledelsen søke å gjenopprette tillit, enten ved å be om unnskyldning, forklare godt bakgrunnen for beslutningene, eller utøve bot på en eller annen måte. Man må også sannsynliggjøre at dette ikke vil gjenta seg i fremtidige handlinger.

Lewicki *et al.* (2016) presenterer en fire fasers-prosess for å gjenopprette tillit. De fire fasene består i at man først må erkjenne at et brudd har skjedd. Deretter må man fastslå årsakene til bruddet og innrømme skyld. Videre må man innrømme at handlingen var destruktiv, og så til slutt ta ansvar for konsekvensene.

I den samme artikkelen refererer Lewicki *et al.* (2016) til en undersøkelse gjort i organisasjoner av Fraser (2010). Denne viser at noen av de viktigste tillitsbrytende faktorene for Frasers informanter var respektløs oppførsel, kommunikasjonsproblemer, løftebrudd, ineffektiv ledelse, manglende ansvar for feil og inkonsistens mellom ord og handling. Det skilles også mellom langsiktige og kortsiktige reparasjoner av tillitsbrudd. På kort sikt kan tillit gjenopprettes ved unnskyldninger, eller formaliserte avtaler om hvordan partene kan samhandle i fremtiden, men når det har utviklet seg alvorlig mistillit som har fått vokse frem over tid, kan det være nødvendig med mer inngripende og systematiske tiltak, for eksempel å involvere en nøytral tredjepart som kan bistå (Lewicki *et al.* 2016).

2.5 Lederrollen i et relasjonelt perspektiv

Tillit er viktig i alle ledd i en organisasjon. Forskning viser at medarbeidere som har tillit til sin leder gjerne yter mer enn forventet, og at ansatte som har tillit til sine ledere ikke er opptatt av å beskytte seg selv. (Paulsen, 2021). Relasjonell tillit innebærer at en leder må ha en god intensjon overfor sine ansatte, og være pålitelig, kompetent, ærlig og åpen i kommunikasjonen. (Tschannen-Moran og Gareis, 2017).

Relasjonell tillit bygger på en antakelse om at tillitsmottakeren er troverdig. Når det gjelder skole har forskning vist at det er en sterk sammenheng mellom opplevd omsorg, tillit og læring i grupper i skolen. (Paulsen 2021). En omsorgsfull leder med gode kommunikasjonsferdigheter som ser hver enkelt ansatt og er tilgjengelig for dem, vil få tillit fra personalet. Og dersom ledere modellerer ønskede verdier som åpenhet, konstruktiv kritikk, nye ideer og at det er greit å gi beskjed om kritikkverdige forhold, så vil personalet kjenne seg trygge og få tillit.

Paulsen (2021) refererer til en studie fra Finland (Paulsen, Hjertø og Thiveräinen, 2016), der to lederstiler var positivt relatert til opplevd tillit i personalet. Den ene var et sterkt *moralisk lederskap* fra rektors side, kjennetegnet av solidaritet med de svakest stilte elevene og rettferdig behandling av lærerne. Rektor var representant for skolens verdier og visjoner og forsvarte retten til et godt læringsmiljø. Den andre var et involverende lederskap, beskrevet som *distribuert ledelse*, der lærerne i stor grad medvirket i pedagogiske beslutninger. Begge disse lederatferdene hadde en effekt på de ansattes opplevelse av myndiggjøring på viktige områder – for eksempel når det gjaldt autonomi, valg av læremidler og klasseregler.

Begrepet *distribuert ledelse* springer ut fra ideen om at de særegne egenskapene ved skolens organisasjon håndteres best ved å spre beslutningsmyndigheten blant både formelle og uformelle ledere (Paulsen, 2021, s. 143). Rektor lar personalet medvirke i beslutningsprosesser der en arbeider med lærerne som partnere, og på den måten bygger ledelseskapasitet ut over dem som innehar formelle roller.

Paulsen, Hjertø og Thiveräinen (2016) sin studie av barneskolelærere i Helsinki-skolen, viste en systematisk relasjon mellom lærernes myndiggjøring og distribuert ledelse. Når rektor involverte lærerne i beslutningsprosesser og workshops om pedagogiske og organisatoriske saker, økte deres opplevelse av myndiggjøring. Denne tilnærmingen til praktisk skoleledelse står sterkt i norsk kultur, og Paulsen (2021) hevder at denne også fremstår som en effektiv praksistilnærming.

Hva slags lederrolle, eller lederstil som vil fungere best som fundament for tillit, er det ulike meninger om. Paulsen (2021) refererer til et intervju med Karen Seashore Louis der hun understreker at man som skoleleder må demonstrere sin etiske standard i den daglige strømmen av små beslutninger som utgjør skolelederens arbeidskontekst. (Louis, 2019). Louis argumenterer altså her for en etisk lederatferd som påvirker andre til å være etiske i sin

atferd. Paulsen (2021) refererer videre til at forskning viser at skoleledere er svært godt posisjonert for å bygge tillitsrelasjoner til sine ansatte, dersom de gjennom sin atferd demonstrerer en tett korrespondanse med skolens moralske fundament.

Paulsen viser også til hvordan Aviolo og kolleger (2004) definerer det de kaller «den autentiske leder» gjennom fem dimensjoner (Paulsen, 2021, s. 134) De fem dimensjonene er:

- korrespondanse mellom kommuniserte verdier og egen atferd
- emosjonelt engasjement i skolens formål
- kapasitet til å bygge relasjoner og nettverk
- utøvelse av selvdisiplin og konsistent atferd
- engasjement for å hjelpe medarbeidere gjennom omsorg

Til det siste punktet er det dokumentert at omsorg fra skoleledere bygger relasjonell tillit som fungerer konstruktivt i skolens organisasjon. (Louis *et al.*, 2016). Kjernen i det Paulsen kaller *autentisk ledelse* er samsvar mellom uttalte verdier og opplevd praksis i relasjonen mellom leder og medarbeidere. Alle begrepene som er omtalt i dette kapitlet – moralsk ledelse, distribuert ledelse og autentisk ledelse, inngår i det Paulsen (2021) kaller tillitsbasert ledelse, eller tillitsskapende lederpraksiser. Og i tillitsskapende lederpraksiser inngår også maktbruk. «Det at formelle ledere er i stand til å markere tydelig hvor grensene for det normativt akseptable går, og hva som ligger utenfor det som er akseptabelt, gjør at folk føler seg trygge.» (Paulsen, 2021, s. 209). Evnen og viljen en leder har til å håndtere det uakseptable, skaper tillit dersom dette skjer på en måte de ansatte opplever som rettferdig.

3. Metode

Dette kapittelet handler om de metodiske valgene vi har gjort i vårt forskningsarbeid. Med utgangspunkt i vår problemstilling har vi valgt å bruke kvalitative intervjuer som metode for innsamling av data. Videre vil vi redegjøre for valg av forskningsdesign, utvelgelse av respondenter og analyse av data. Vi drøfter forskningsetiske avveininger vi har gjort, før vi avslutningsvis reflekterer over gyldighet og pålitelighet i funnene våre.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en plan eller strategi for å samle inn og analysere data som svarer på et forskningsspørsmål. Forskningsmetoder kan være kvalitative, kvantitative, eller en kombinasjon av disse. Slik problemstillingen vår er formulert, kreves en kvalitativ tilnærming til studien. Intensjonen var at vi gjennom intervjuer ville få frem et utvalg skoleansattes subjektive beskrivelser av ledelsens arbeid med vold og trusler, som ville bidra til å identifisere egenskaper ved temaet og problemstillingen for denne studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 20) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjuobjektets side, og målet er å «få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer [...]»

Ifølge Jacobsen (2018) kan et kvalitativt intervju ha ulike grader av åpenhet, eller struktur. Vi hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) som inneholdt noen hovedspørsmål. Intervjuguiden var likevel åpen nok til at rekkefølgen på spørsmålene kunne varieres, og respondentene kunne ta opp temaer relatert til problemstillingen som de ønsket å snakke om. Denne formen for intervjuguide kan ifølge Jacobsen (2018, s. 151) karakteriseres som *semistrukturert*. Vi hadde også med oss en intervjuguide med støttespørsmål dersom det skulle være behov for det (vedlegg 2).

Målet med vår studie er å utforske hvordan skoleansatte beskriver ledelsens arbeid med vold og trusler fra elever. Ifølge Jacobsen (2018, s. 79) brukes ofte et *eksplorerende* forskningsdesign i undersøkelser som har til hensikt å utforske et fenomen man ikke vet så mye om, og der man ikke har klare hypoteser på forhånd.

Oppsummert er målet med vår studie å få en dypere forståelse av hvordan et utvalg skoleansatte beskriver skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever, gjennom kvalitative, eksplorerende og semistrukturerte intervjuer.

3.2 Utvelgelse av respondenter

Vi jobber i to ulike vestlandskommuner og valgte å finne respondenter fra begge kommunene, både lærere og andre skoleansatte. Vi tok kontakt med våre respektive skoleeiere for å høre om de hadde råd med hensyn til utvalg, og her fikk vi ulike svar.

I den ene kommunen ble vi rådet til å bruke egne nettverk. Det ble sendt en henvendelse med informasjon om prosjektet til skoleledere i to bydeler, der disse ble bedt om å sende videre ut til sine ansatte. I tillegg ble det tatt direkte kontakt med ledere i eget nettverk for å finne interesserte deltakere på deres skoler. Plasstillitsvalgt på egen skole ble også bedt om å undersøke sitt nettverk av tillitsvalgte for å rekruttere respondenter. Det var de to sistnevnte fremgangsmåtene som gav respons.

I den andre kommunen anbefalte skoleeier aktuelle skoler på bakgrunn av elevundersøkelsen. Noen av skolene ble vurdert å ha større utfordringer med vold og trusler og andre mindre, og av den grunn ble vi rådet til å ha en variasjon av disse for å få et bredere tilfang av funn.

Rektor og avdelingsledere ved de aktuelle skolene ble kontaktet, de fikk informasjon om prosjektet med spørsmål om de kunne henvende seg til aktuelle ansatte. Vi fikk positive svar fra alle, bortsett fra en skole. Der var det ingen som ønsket å delta. Dette tror vi kan ha sammenheng med at kommunen er liten og de som ble spurt fikk en kort innføring i hva studien handlet om, og fryktet for å bli gjenkjent. Etter det tok vi direkte kontakt med en potensiell respondent ved en annen skole og vedkommende var positiv og ønsket å delta.

Respondentene har vi primært skaffet ved hjelp av nettverksrekruttering. De er ikke et tilfeldig utvalg, og det er nærliggende å tro at de har mye erfaring og informasjon om vold og trusler, og at de er personer som er villige til å gi fra seg informasjon. Det kan være noen, som ifølge Jacobsen (2018, s. 182), kan kalles «det ekstreme» – det vil si at de har spesielt store utfordringer på sine skoler. Likevel mener vi å ha en viss spredning og variasjon i utvalget. Respondentene har ulik bakgrunn og erfaring fra skolen, de er både kvinner og menn, har et stort spenn i alder og arbeider i ulike skoleslag. De fleste av dem er lærere –

som er den yrkesgruppen det er flest av i skolen, men en av respondentene er ansatt som miljøveileder. Vi gjennomførte fem intervjuer med seks respondenter. Skolesektoren er ikke større enn at vi enten begge eller hver for oss har en relasjon til enkelte av respondentene fra før, men det handler utelukkende om profesjonelle relasjoner.

Tabellen under viser en oversikt over respondentene. Vi har gitt dem fiktive navn for å anonymisere dem.

Respondent	Skoleslag	Skolestørrelse	Stilling	Antall år i skolen	Kjønn	Kommune
Anne	Barneskole	Stor (550)	Lærer	14	K	B
Berit og Britt	Barneskole	Liten (200)	Lærere	5,5 og 14,5	K og K	B
Celine	Barneskole	Middels (350)	Lærer	13	K	A
David	Barneskole	Middels (400)	Lærer	13	M	A
Egil	Ungdomsskole	Stor (650)	Miljøveileder	7	M	A

Figur 3: Oversikt over respondenter.

3.3 Beskrivelse av datainnsamling

Vi hadde i utgangspunktet valgt å gjennomføre individuelle intervjuer med respondentene. Individuelle intervjuer er den vanligste formen for datainnsamlingsmetode innenfor kvalitativ metode, og de egner seg godt til å få fram den enkelte respondent sine personlige oppfatninger av et emne (Jacobsen, 2018). En av respondentene tok imidlertid kontakt og ønsket å ha med seg en kollega. Vi vurderte først om dette ville ha vesentlige implikasjoner for studien vår, men kom frem til at det ville det trolig ikke. Et av intervjuene kan altså kategoriseres som et gruppeintervju. Fokusgrupper kan være nyttige for å få frem hvorfor mennesker har et spesielt synspunkt, fordi de må argumentere for sine synspunkter, og synspunktene utvikles i samspill med de andre deltakerne (Jacobsen, 2018). Gruppestørrelsen vil ifølge Jacobsen (2018) ha stor innvirkning på hvordan meningsutvekslingen foregår i gruppen, og en innvending mot for få deltakere i gruppen er at dette vil begrense bredden i synspunktene man får frem. I denne sammenheng var imidlertid hensikten med gruppeintervju ikke å øke bredden i synspunkter, men at respondentene skulle føle seg tryggere. Vi erfarte at intervju med to respondenter var positivt. De utfylte – og støttet opp under hverandres uttalelser underveis, og ingen av dem var dominerende.

Intervjuene kan karakteriseres som semistrukturerte. Vi hadde utarbeidet en intervjuguide med noen hovedspørsmål på forhånd (vedlegg 1), og en del støttespørsmål vi kunne stille ved behov (vedlegg 2). Et semistrukturert intervju tillater for eksempel at man kan endre rekkefølgen av spørsmålene underveis, og følge opp interessante innspill som dukker opp. Kort sagt, man trenger ikke følge intervjuguiden slavisk. Et semistrukturert intervju ligger nær opp til en samtale i dagliglivet (Kvale og Brinkmann, 2022). Vi var forberedt på at det kunne være vanskelig for noen å snakke om temaet vold og trusler dersom de selv hadde vært utsatt for dette. Hensikten med intervjuformen var at respondentene skulle føle seg mest mulig avslappet i intervjusituasjonen. Av den grunn fikk de snakke mye fritt, men ble likevel styrt av spørsmål fra intervjuguiden. Vi erfarte at det i noen tilfeller var vanskelig å sirkle inn alle spørsmålene, fordi temaet fikk frem ulike følelser hos respondentene. De snakket om alvorlige voldsepisoder og ble følelsesmessig veldig engasjert, og da var det vanskelig å avbryte dem for å gå videre i intervjuet. Alle intervjuene varte i omtrent 45 minutter.

I forkant av intervjuene ble intervjuguiden diskutert med veileder, og deretter sendt til Sikt for godkjenning sammen med prosjektbeskrivelsen (vedlegg 3). Sikt sin godkjenning av behandling av personopplysninger i prosjektet ligger vedlagt (vedlegg 4). Vi gjennomførte et prøveintervju på ca. en time med en lærer, for å erfare spørsmålenes relevans og intervjuets omfang. Prøveintervjuet var vellykket, vi gjorde ingen endringer i intervjuguiden og kom frem til at vi burde prøve å gjennomføre intervjuene på litt kortere tid.

Alle respondentene fikk tilsendt prosjektbeskrivelsen og samtykkeerklæring (vedlegg 3) i forkant av intervjuene. Selve intervjuene ble gjennomført på skolene til de ulike respondentene i løpet av januar måned. Vi valgte å møte respondentene våre fysisk fordi dette ifølge Jacobsen (2018, s. 147) regnes som den beste måten å kunne etablere tillit og åpenhet og god flyt i samtalen. Vi var begge til stede under alle intervjuene, men byttet på å ha hovedansvaret for å stille spørsmål. Vi erfarte at dette hadde noen klare fordeler, og noen mulige ulemper. På den ene siden var det en fordel at begge var til stede under intervjuene, fordi vi da var to som hørte hva respondentene sa. Den som ikke hadde ansvar for å stille spørsmål kunne da rette hele sin oppmerksomhet mot det som ble sagt, og kunne også bryte inn med oppfølgingsspørsmål ved behov. På den andre siden kan det ha vært negativt for noen at vi var to, fordi den ene kunne oppfattes som samtalepartner, og den andre som observatør. Det å ha en ekstra observatør til stede kan ha gjort det mer utfordrende for enkelte å snakke fritt om vanskelige, personlige opplevelser. Det har helt klart vært en styrke å være to i dette arbeidet, da vi har brukt hverandre som refleksjonspartnere underveis.

Vi brukte taleopptak på Iphone som i etterkant av intervjuene ble lastet opp i Word online, for automatisk transkribering. Teksten som ble produsert her var ganske dårlig, men vi brukte den som utgangspunkt da vi hørte gjennom opptakene og transkriberte dem manuelt. Lydkvaliteten var heldigvis god, så vi kunne lytte til intervjuene mange ganger. Vi fordelte transkripsjonsarbeidet mellom oss, og leste deretter hverandres transkripsjoner. Kvale og Brinkmann (2022) trekker frem at man må ta mange valg når man skal transkribere, og mye kan gå tapt i overføringen fra muntlig til skriftlig språk – for eksempel kroppsspråk, tonefall og bruk av ironi. I transkripsjonene valgte vi å inkludere pauser, lyder og småord som «sant» og «ehm». De muntlige formuleringene fremstår derfor usammenhengende når de blir skriftliggjort i transkripsjonsmaterialet. Når vi gjengir sitat fra respondentene i denne studien, har vi valgt å ta bort en del av disse småordene, for å gjøre sitatene mer leservennlige. Vi endte opp med totalt 87 sider transkribert tekst.

3.4 Valg av analysemetode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2022), blir det lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform, og denne prosessen er begynnelsen på analysen. For å analysere de transkriberte intervjuene benyttet vi kvalitativ innholdsanalyse. Vi finleste transkripsjonene hver for oss kategoriserte funnene. Kategorisering innebærer, ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 228), at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier. Først fant vi data i intervjuene som lignet hverandre og grupperte dem. Deretter satte vi opp underkategorier. Dette arbeidet gjorde vi først hver for oss, før vi så på hverandres kategorier og omstrukturerte dem sammen. Vi brukte regneark og sorterte kategoriene på ulike måter for å finne sammenhenger i materialet fra de ulike intervjuene. I starten hadde vi mange kategorier, men etter flere gjennomganger landet vi på følgende fire: *hverdagen*, *forebygging*, *oppfølging* og *ledelsen*.

Vi vil understreke at kategoriseringen av funn og analysen av data ikke er objektiv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 239–240) oppstår en *perspektivisk subjektivitet* når forskere som velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, gjennom stringent fortolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner. Subjektivitet som et mangfold av perspektiviske fortolkninger, er nettopp intervjuforskningens styrke (Kvale og Brinkmann, s. 240)

3.5 Etske avveininger

Jacobsen (2018, s. 45) poengterer at alle som vil gjennomføre studier stilles overfor noen etiske dilemma, og at forskeren derfor har plikt til å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt. Dette medfører at vi under hele prosessen må vurdere de valgene vi gjør ut fra etiske prinsipper, og følge noen etiske retningslinjer. Brinkmann og Kvale (2022, s. 102) peker på fire sentrale allmenne etiske retningslinjer for forskere: *informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle*.

Alle respondentene fikk på forhånd tilsendt informasjon om intervjuets formål og hvordan det var tenkt gjennomført. Samtidig ble de informert om at de kunne ta kontakt ved eventuelle spørsmål og behov for avklaringer. Hver respondent signerte en samtykkeerklæring (vedlegg 3) og ble fortalt at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten at dette ville få negative konsekvenser for dem selv. De ble også gjort oppmerksomme på hvem som ville ha adgang til materialet, at datamaterialet ville bli anonymisert, og at intervjuene ville slettes i etterkant. Det var viktig for både oss og respondentene at anonymiteten deres ble ivaretatt. Flere av dem har vært utsatt for grov vold fra elever, og enkelte opplever det som skamfullt. Det er også viktig for respondentene at disse elevene ikke kan gjenkjennes. Dessuten uttaler flere respondenter seg svært kritisk om sine ledere og skoleiere. For å anonymisere dem har vi gitt respondentene fiktive navn, ikke oppgitt navn på skolene deres og heller ikke i hvilken kommune de jobber.

Utfordringer ved å bruke intervju som metode, kan være ens egen subjektivitet, idet man gjerne har med forutinntatte meninger, holdninger og erfaringer som kan påvirke både intervjuprosessen og resultatene. Vi hadde en relasjon til fire av våre seks respondenter, men vi var klar på at intervjusituasjonen skulle preges av profesjonalitet og ikke bli for personlig. Spennet mellom den profesjonelle distansen og personlige relasjoner kan være et usikkerhetsmoment.

Selve gjennomføringen er en sosial setting, men vi hadde klargjort med respondentene bakgrunnen for oppgaven og forklart hvordan intervjuet skulle gjennomføres, og håpet at de ville føle seg komfortable med å dele informasjon. Vi har forsøkt å ha en ærlig og åpen tilnærming, slik at rollen som forsker minst mulig påvirker studien.

3.6 Pålitelighet og gyldighet

Ifølge Jacobsen (2018, s. 17) skal innsamlet empiri være valid og reliabel. Valid betyr at empirien er gyldig og relevant, og at den faktisk gir svar på de spørsmålene vi har stilt. Reliabel betyr at innsamlet empiri må være pålitelig og troverdig, og at undersøkelsen må være til å stole på.

Gjennom utvelgelse av respondenter, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og behandling og analyse av data i etterkant, har vi som forskere i eget felt vært med på å styre resultatene i undersøkelsen. Ifølge Brinkmann og Kvale (2018, s. 276), behandles reliabilitet ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt det samme resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere, for eksempel om respondentene da ville gi den samme informasjonen, eller om de ville endre sine svar. Ettersom andre forskere ikke ville kunne gjennomføre en helt lik undersøkelse, med like resultater, er det vanskelig å vurdere reliabilitet i denne sammenhengen. For å styrke reliabiliteten har vi prøvd å være så åpne og transparente som mulig i fremgangsmåtene våre. Vi har likevel grunnlag for å anta at våre funn til en viss grad er overførbare til andre skoler i de utvalgte kommunene.

Validitet i en undersøkelse handler i kvalitativ forskning om hvorvidt den representerer virkeligheten til respondentene, og om funnene våre kan sies å reflektere formålet med studien på rett måte.

I enhver studie er det viktig å sette søkelyset på de metodiske begrensningene og anerkjenne disse. Ved å reflektere rundt disse begrensningene sikres en nøktern fremstilling av forskningsarbeidet. Det kan være et dilemma at vi har forsket på egen organisasjon i og med at vi selv er skoleledere. Det er en mulig risiko for at vi gjennom vår kunnskap om skole har stilt ledende spørsmål, og vår tolkning av resultatene kan være farget av egne erfaringer og holdninger.

Vi har vurdert at det å forske i eget felt på den ene siden har hjulpet oss til å stille relevante spørsmål om emnet. På den andre siden må vi problematisere at vi som forskere er skoleledere som har stilt andre skoleansatte – noen av dem rekruttert i eget nettverk, spørsmål om nettopp skoleledere. Dette kan ha bidratt til at de har prøvd å fremstille relasjonen til ledelsen på egen skole mer positivt enn den i virkeligheten er, men det motsatte kan også være tilfellet – de kan ha fremstilt utfordringene som større enn de er, for å sette

fokus på ressursmangel i skolen. Våre egne ledererfaringer, og eventuelle fordommer mot skoleansattes synspunkt på ledelse, kan også ha påvirket studien.

Denne oppgaven er en utforskning av hvordan skoleansatte beskriver ledelsens arbeid med vold og trusler fra elever. For oss er det grunn til å tro at vi har fått ærlige, oppriktige svar av respondentene, og det at de representerer fem ulike skoler, fra to ulike kommuner, gjør også kildene uavhengig av hverandre.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere de empiriske funnene. Vi har delt dem i fire kategorier. Dette er *hverdagen*, *forebygging*, *oppfølging* og *ledelsen*. Vi har samlet alle funnene fra hver skole som omtaler samme kategori i et underkapittel.

4.1 Hverdagen

Respondentene fra tre av skolene, Anne, Berit, Britt og David, forteller om en hverdag med mye vold og trusler, i tillegg til ekstrem språkbruk fra elevene. Celine forteller at elevene er stygge med hverandre, de bruker stygge ord «barn ikke burde kunne», og de har lite respekt for regler. Egil beskriver en hverdag der vold og trusler forekommer, men i mindre grad enn for noen år tilbake, og da var det ganske ille, påpeker han.

Anne har selv opplevd at det har blitt kastet pulter og stoler, lærere har blitt slått i ansiktet, vindu har blitt knust og en elev har hatt med kniv i sekken. Hun ble sparket i ryggen og fikk en pc kastet på seg av en elev. Skadene hun ble påført har hun siden fått godkjent som yrkesskade.

Berit og Britt forteller at elevene har kastet ulike gjenstander mot dem, og de har opplevd slag, drapstrusler og trusler med kniv. Nylig var det en elev som hadde med seg kniv på skolen. For en tid tilbake fikk Berit brudd i kragebeinet da en elev slo henne med en gjenstand. «Vi tror vi har mer vold og trusler om vold enn andre bydeler».

Celine sier hun har kolleger som har blitt truet med kjepper, kastet støvler på og blitt slått etter, men hun opplever at utfordringene for det meste er verbale. «Det er lite fysisk vold».

David har blitt utsatt for biting, kloring og sparking fra elever. Han har også opplevd spytting, sjikanering, grov språkbruk og kasting av gjenstander. «Jeg opplever det ikke tungt når det skjer, men jeg synes det er rart at det er sånn. Jeg klarer å stå i det, men tenker på elevene som ser at det skjer.»

Egil forteller at han blant annet har opplevd å knekke noen ribbein, og har blitt truet på livet av ungdommer som har kommet på besøk utenfra da han viste dem bort fra skolen. Han har flerret linsen på øyet, blitt utsatt for slag og spark flere ganger, vært uthengt i sosiale medier og vært ufrivillig Tik-Tok kjendis ved flere anledninger. I tillegg har han en mulig

hørselsskade etter en episode der elever fyrte opp fyrverkeri inne på skolen. «Det er som oftest trusler om direkte vold», sier Egil. Flere av skolene forteller at politiet har blitt tilkalt ved enkelte anledninger.

Ved fire av skolene beskriver respondentene en endring i elevgruppene. «Vi har fått mange flere elever i kategorien, ‘jeg vil bestemme selv’ og en ny generasjon foreldre som ‘gir opp’ for lett. Foreldrene skjuler seg bak barna sine og mener de lærer utagerende atferd på skolen, og ser ofte bare sitt eget barns behov», forteller Berit. «De er mer utagerende, klarer ikke å følge regler, har lavere konsentrasjon og utholdenhet», sier Celine. «Elevene reagerer kraftigere, og er mer voldelige enn tidligere», forteller David. Britt opplever at det ukentlig er ansatte som gråter på arbeidsrommene. «En kollega valgte å gå av med pensjon tidligere enn planlagt, på grunn av de tøffe arbeidsforholdene», sier hun.

Respondentene fra fire av skolene sier de ansatte opplever at grensene for hva som er ‘normalt’, forskyves. «Det er blitt en forventning om at lærerne skal håndtere det», sier Anne. To av respondentene forteller at de snakker sammen på trinnene om de verbale krenkelsene de blir utsatt for og de er enige om at noe av det er påregnelig.

Samtlige beskriver opplevelsen av et veldig godt miljø blant de voksne, med gode relasjoner og kolleger som støtter og deler erfaringer med hverandre. «Vi er flinke til å se og støtte hverandre i de vonde dagene», sier Britt. Hun sier lærerne hjelper hverandre mye på team og de er flinke til å avlaste hverandre. «Vi har funnet ut at det er det beste». David forteller at det er sykemeldinger på skolen som følge av elevatferd. Han mener likevel at personalet stort sett føler seg trygge på jobb, men de er slitne. Enkelte vegrer seg for å gripe inn dersom det smeller blant de største elevene, i frykt for egen helse. «Jeg er sikkerhetsnett til lærerne og vi speiler hverandre og står sammen», sier Egil.

Flertallet beskriver ledergrupper med en god del fravær, og dette sier de får konsekvenser for oppfølging av lærerne. To respondenter opplever at avdelingslederne har lite kjennskap til det som skjer på skolen, og de kjenner på lite støtte fra ledelsen. «Rektor er synlig og stiller opp i ‘felten’ om det er behov», sier Celine. Hun beskriver rektor som handlekraftig. Til tross for mye vold og uro i hverdagen, skryter Anne av nærmeste leder. «Avdelingsleder er fantastisk, hun er til stede og viser omsorg».

4.2 Forebygging

To av respondentene var svært misfornøyde med ledelsens arbeid med vold og trusler. «Det handler hele tiden om brannslukking», sier Anne. Berit og Britt forteller at det meste av arbeidet med forebygging foregår på trinnene.

Alle skolene, med unntak av én, bruker tiltaksprogram for utvikling av et trygt og godt læringsmiljø.

Fire av respondentene ga uttrykk for at det er for lite fokus på vold og trusler i felles utviklingstid. De ønsker mer systematisk arbeid og et system for å kartlegge triggere hos elever som utagerer. Anne forteller at Arbeidstilsynet ble koblet inn før sommerferien på grunn av mange avvik. De konkluderte i sin rapport med at forebygging av vold og trusler var for dårlig, og skolen fikk pålegg om å lage en handlingsplan for håndtering og oppfølging av vold og trusler. Det ble utarbeidet en handlingsplan, der kollegiet var med på å gjennomføre en ROS-analyse. «Vi ansatte var ikke enige i planen, men rektor har likevel sendt den til kommunen», sier Anne.

Berit, Britt og Celine husker bare at de en eller to ganger har hatt vold og trusler som tema i utviklingstiden. De ansatte ved Berit og Britt sin skole har bedt om å få bruke mer utviklingstid til dette arbeidet, men det avvises av ledelsen. De har også bedt om å få lov til å omorganisere seg på trinnet for bedre å kunne tilpasse undervisningen til elever som strever med å være i klasserommet, men også dette stiller ledelsen seg negativ til. Celine ønsker mer fokus på VÅRE elever. Et kollegium der alle ansatte vet hva som foregår på skolen, har samme elevsyn og håndterer alle elevene likt. «Vi burde bruke mer tid på systematisk forebyggingsarbeid, selv om vi ikke har så store utfordringer. Det kan plutselig komme og da må skolen være forberedt».

Egil forteller at skolen blant annet har samarbeidet tett med Læringsmiljøsenteret i Stavanger. Nå jobber de med kompetanseheving gjennom LUP, lærings- og utviklingsstøttende pedagogikk og IBSM, inkluderende barnehage og skolemiljø. Der har de fokus på forebygging av vold og trusler, §9a-saker og de ansattes elevsyn. Trinnene og teamene har jevnlig drøftinger, der de blant annet bruker case som metode. Skolen har laget en egen lokal plan for forebygging og oppfølging av vold og trusler i samarbeid med bedriftshelsetjenesten. To ganger i året har de gjennomgang av rutiner for håndtering av vold og trusler. Den er det noen lærere som gjennomfører, med god støtte fra ledelsen.

Skole A og C har også handlingsplan for oppfølging av vold og trusler. «Jeg burde sikkert lest og satt meg inn i planen, men så langt har jeg ikke kommet», sier Celine. Anne er ikke fornøyd med at det i planen står at de ansatte må sende elever for å gi beskjed til ledelsen ved alvorlige hendelser med vold. «Vi bruker telefonen som nødhjelp, uten å få betalt.» Det samme hevder David. Den tillitsvalgte ved hans skole arbeider opp mot kommunen for at skolene skal få hjelp til gode varslingsrutiner dersom det forekommer vold. De vil at alle ansatte skal få kompensasjon for bruk av privat mobil i skoletiden. «Slik det er nå, er dette tilfeldig hvordan det praktiseres på de ulike skolene i kommunen. Skoleledelsen forventer at de ansatte har med sin private mobil i undervisning, slik at de kan tilkalle hjelp ved behov, uten at de får kompensasjon for dette».

To av skolene har innført såkalt «trygge steder» eller «skjermingsrom», for enkeltelever som strever med sinnemestring. Her kan de trekke seg tilbake og være i fred dersom det koker i hodet eller kroppen.

Anne forteller at deler av kollegiet hennes har vært på kurs om hvordan man håndterer utagerende og voldelige elever, men vet ikke om de som var på kurset har brukt det de lærte.

Skole B og C har ikke fått opplæring i å håndtere utagerende elever. «I fjor var en del av de ansatte på kurs om hvordan man håndterer, de-eskalerer og ser tegn på psykiske lidelser hos barn. Dette ble fulgt opp av et nytt kurs for hele personalet på en av plandagene før skolestart i august», sier David.

To av skolene har ansatt miljøveiledere og vernepleiere til å jobbe med de tøffeste elevene, og er ment å være en støtte for lærerne. På skole E har hvert trinn et eget miljøteam som består av en miljøveileder, rådgiver på trinnet og avdelingsleder på trinnet. Disse jobber tett og har ukentlige møter med rektor.

På skole C samler de alle elevene i to klasser når de begynner i 1. trinn. Skolen gir beskjed til foreldrene før skolestart at klassene bare er midlertidige. Når de har blitt kjent med elevene, omgrupperer skolen dem til tre grupper, for å redusere sannsynligheten for utfordrende situasjoner med enkeltelever og klassemiljøet generelt. «Foreldrene stoler på oss, de vet vi vil det beste for barna deres», sier Celine.

4.3 Oppfølging

Flere av respondentene tilbakemelder at ansatte får tilbud om samtale etter en voldsepisode, men det er likevel ulikt hvordan det praktiseres. Anne forteller at det står i planen deres at dersom en ansatt har blitt utsatt for vold eller en alvorlig trusselepisode, skal vedkommende få tilbud om å frigjøres fra undervisning. Dette skjer i praksis ikke, fordi det aldri er nok folk til å gjennomføre det, og da ville elevene blitt alene i klasserommet. «Ledelsen kan ikke ta over klassen, for de skal jo ha samtalen», sier Anne. Ifølge planen skal det være en samtale med leder i etterkant av en hendelse, men dersom man har behov for noe mer oppfølging, må man selv etterspørre det. «Man kan ikke forvente at en som har det tungt og vanskelig klarer å ta kontakt med ledelsen. De bør kalle inn til oppfølgingssamtaler, og så får det være opp til den ansatte om vedkommende har behov eller ikke».

Berit sier de har ingen spesiell rutine for oppfølging etter at en ansatt har vært utsatt for en voldsepisode. Dersom den utsatte har samtale med leder i etterkant, sitter de igjen med en følelse av skam, og opplevelsen av at det er deres feil at de blir utsatt for vold. «Når du kommer inn og har blitt skamslått og bare gråter, og så blir du spurt: Men hva gjorde du? Du må forsvare deg, og det du egentlig har behov for er at noen bare skal gripe om deg fordi du er egentlig helt på bristepunktet. Opplevelsen av at ingen i ledelsen spør hvordan det går, og du får ikke tilbud om å fritas fra undervisningen, gjør at du føler deg verken sett, hørt eller ivaretatt», sier Berit.

Hos David er det rutine for at en i ledelsen snakker med den ansatte samme dag som hendelsen fant sted. Utover det blir det kanskje ikke flere samtaler, eventuelt dersom den ansatte har behov for det. «Dette har vi ikke system for», sier David.

Egil forteller at om noen av de ansatte har opplevd en volds- eller trusselepisode debriefes det alltid på arbeidsrommene sammen med de nærmeste kollegene. Det er lagt opp til at man skal ha en samtale med nærmeste leder i etterkant. Oppfølgingen etter dette varierer litt. Det kommer an på behovet den ansatte uttrykker i møtet. Det kan for eksempel være flere oppfølgingssamtaler med leder, henvisning til bedriftshelsetjenesten, personalalarm eller at vedkommende blir omdisponert til andre arbeidsoppgaver for en periode. «Handlingsplaner og rutiner er ikke en fasit, men noe å styre etter, en trygghet. Det er en form for kollektiv hukommelse, et sikkerhetsnett man kan veiledes gjennom.»

Flertallet av respondentene forteller om ansatte som har blitt utsatt for grove og gjentakende voldsepisoder før ledelsen har satt inn ekstra ressurser på enkeltelever eller i klasse. «Dette skjer først etter at en ansatt har truet med å gå ut i sykemelding eller allerede har gått ut i sykemelding», sier Anne. «Da jeg sto midt i en voldsepisode, måtte jeg ringe rektor. Hun kom og ble skamslått av den voldelige eleven», forteller Britt. Etter dette, og som et ønske fra de ansatte, kom bedriftshelsetjenesten og et kompetansesenter for læringsmiljø på banen.

Respondentene forteller om unge og ufaglærte som blir satt inn som ekstra ressurser. Disse blir i mange tilfeller en ekstra belastning for de faste ansatte, fordi de trenger mye veiledning. «Assistentene i skolen er kanskje de som har de tyngste, men viktigste oppgavene. Veldig ofte er de unge voksne som ikke har så mye kapasitet og kompetanse. En annen ting er at vi må på en måte drive opplæring av assistentene i tillegg til elevene», sier Anne. De ansatte synes det er en lettvinnt løsning at det settes inn en ekstra assistent på 20 år, uten erfaring. «Det er ikke alltid det hjelper å være flere, men vi opplever at dette er den billigste løsningen, og da kan ledelsen vise til at de har satt inn tiltak», sier Britt.

Ved tre av skolene sliter de med langtidssykemeldinger og fravær i ledelsen, noe som får konsekvenser for oppfølgingen av de ansatte. «Personalet er flinke til å følge opp hverandre. De trøster og legger sjokolade på hverandres pulter og tilbyr hjelp ved å ta undervisning for den som trenger en pause», sier Berit. Samtlige trekker frem kollegaer som de beste støttespillerne. Egil presiserer at lederstøtte er like viktig som kollegastøtte. «Det å ha en god kollega eller leder å snakke med i hverdagen når det er dritt og du har en dårlig dag. Det har betydd mye for meg!» «Vi får oppfølging om vi ber om det», sier David. «Jeg er fornøyd med ledelsens arbeid, vi er på linje».

4.4 Ledelsen

Respondentene forteller om varierende støtte og kommunikasjon med ledelsen. To av dem mener mye fravær i ledelsen får konsekvenser for både støtte og kommunikasjon. «De er støttende, men rådville, og får lite støtte fra sine ledere», sier Anne.

«Ledelsen er lite tydelig og kommuniserer dårlig. Når hele ledergruppen er borte er det uklart hvem som har ansvaret på skolen. Noen ganger er det tillitsvalgte, men det er ikke alltid denne blir informert om ansvaret i forkant. Ved flere anledninger har ikke rektors stedfortreder blitt frigjort fra undervisning», forteller Berit.

«Rektor er handlekraftig», sier Celine, men er ikke fornøyd med egen avdelingsleder på det området. Hun går vanligvis direkte til rektor dersom det er noe hun vil ha svar på eller hjelp til. Hun er tydelig på at flere i ledelsen burde vært flinkere til å lytte til de ansatte. «Når de ansatte kommer med innspill til saker som angår elevene og kollegiet, bør det settes av tid til å drøfte dette». Ledelsen må bli bedre på å imøtekomme behovene til de ansatte.

Egil er svært fornøyd med sin ledelse: «Skolen har en tydelig og synlig rektor som ser, anerkjenner og følger opp sine ansatte. Hele ledergruppen gir god støtte, og miljøveilederne er med på å støtte kontaktlærerne i deres arbeid». Han uttrykker det så sterkt at han ikke kunne tenke seg livet i skolen uten den ledelsen han har nå. «Selv om de aller fleste er fornøyd med ledelsen, er vi ulike, og hvordan man reagerer på en volds- eller trusselepisode varierer. Jeg er usikker på om alle er like fornøyd med oppfølgingen de får». Han ønsker mer tid til kontaktlærerne og deres relasjonsbygging med elevene. Det er kontaktlæreren som er den viktigste for eleven, hevder Egil.

Flertallet av respondentene synes ledelsen har for lite kunnskap om forebygging og oppfølging av vold og trusler. De mener også at skolene ikke har nok handlingsrom, kompetanse og ressurser til å håndtere noen av de mest voldelige elevene. De ansatte ønsker andre yrkesgrupper inn i skolen, som for eksempel miljøveileder som kan jobbe bredt med skolemiljøet. «Vi må gi elevene mestringsopplevelser», sier David.

Flere av dem opplever at ledelsen er mer opptatt av kurspakker fra kommunen enn av å ta tak i de store utfordringene skolen har med vold og trusler. «Ledelsen har vært på kurs om vold og trusler, men det hjelper ikke de ansatte dersom denne kunnskapen ikke bringes videre til dem som jobber tett med elevene. Det hjelper heller ikke de ansatte at ledelsen lager beredskapsplaner hvis de ansatte ikke kjenner til dem og får opplæring i å bruke dem», sier Anne. «Det virker som det er liten interesse hos ledelsen for å jobbe systematisk med vold og trusler», legger hun til. «Jeg tror kanskje det finnes en slags handlingsplan som ledelsen har laget, men den er det ingen som helt forstår, og vi har ikke medvirket til den», forteller Britt. Skolen mangler rutiner og prosedyrer på svært mange områder. «Dette er en skole som strever på flere måter», legger hun til.

Flere av respondentene ønsker en mer synlig ledelse. «Det hadde vært nyttig støtte fra ledelsen at de var mer til stede blant elevene», sier Anne. De ansatte ønsker en ledelse som anerkjenner forekomsten av vold og trusler på skolen og ser på det som et alvorlig problem.

De vil at ledelsen skal være mer til stede i klasserommet og skolegården, og erfare det som skjer når elever utagerer med vold og trusler om vold. «Da ville de nok forstått oss bedre», sier Berit. «Vi er ikke misfornøyde med ledelsen, men kommuneøkonomien er hardt presset og det merkes ute i skolene», sier David. «Ledelsen gjør så godt de kan med de ressursene de har til rådighet», avslutter han.

4.5 Oppstilling av beskrivelser per skole

I tabellen nedenfor har vi sammenfattet funnene og laget en skjematisk oppstilling av hvordan respondentene beskriver sin skole i henhold til kategoriene vi har brukt.

Skole	Hverdagen	Forebygging	Oppfølging	Ledelsen
Skole A Anne	Hyppige tilfeller av vold og trusler. Daglig/ukentlig.	Ingen eksempler på konkret arbeid med forebygging. Kritikk av Arbeidstilsynet for dette.	Rektor laget handlingsplan i etterkant av tilsyn, men denne følges ikke i praksis. Ikke faste rutiner for dette. Ved gjentatte, grove tilfeller settes det inn ekstra voksne. Som regel en ufaglært ungdom.	Rådville. Manglende kompetanse. Får lite støtte fra sine ledere i kommunen. Lager skrivebordsplaner som ikke settes ut i livet. Deltar lite ute blant elevene.
Skole B Berit og Britt	Hyppige tilfeller av vold og trusler. Daglig/ukentlig.	Ingen felles, konkret plan på skolen, men lærerne prøver å plukke fra ulike program.	Ingen spesiell oppfølging. Ingen rutiner. Det har forekommet at det i etterkant av grove tilfeller har blitt satt inn en ekstra voksen. Som regel en ufaglært ungdom.	Lukker i stor grad øynene for utfordringene. Er ofte fraværende. Deltar lite ute blant elevene. Bruker mer tid på det som kommer fra kommunen enn det personalet mener trengs internt på skolen.
Skole C Celine	Hyppig stygg språkbruk. Lite fysisk vold.	Skolen har to ulike program for forebygging. De har fast rutine for omrokking av elevene dersom det er behov for å endre sammensetning av klasser. Elever som strever med sinnemestring, har «trygge steder» de kan trekke seg tilbake for å unngå utagering.	Respondenten kjenner ikke til at det eksisterer faste rutiner for dette, men kjenner heller ikke til at det har vært behov. Utagerende elever trekkes ut av undervisning i full klasse for en periode der de følges opp enkeltvis, eller i mindre grupper.	Handlekraftig rektor, men ikke så godt samarbeid i ledergruppen. Savner fokus på mer systematisk bruk av utviklingstid til forebygging. Bruker mer tid på det som kommer fra kommunen enn det som personalet mener trengs internt på skolen.
Skole D David	Hyppig stygg språkbruk. Periodevis hyppig fysisk vold.	Skolen har to ulike program for forebygging. Elever som utagerer hyppig, har oppfølging av egen voksen.	Man får kun oppfølging dersom man ber om det, ofte i form av en samtale med leder. Man blir oppfordret til å skrive avvik, og til å debriefe med nærmeste kolleger. I etterkant av alvorlige hendelser hender det at det blir satt inn en ekstra voksen for en periode.	Ledelsen gjør så godt de kan med de ressursene de har til rådighet. Savner mer systematisk arbeid med handlingsplaner som kan brukes dersom vold- og trusselsituasjoner oppstår.
Skole E Egil	Tidligere hyppige tilfeller av vold og trusler, nå i mindre grad.	Egen lokal plan for det forebyggende arbeidet. Eget program for skolemiljøarbeid. Faste, ukentlige møter der vold og trusler er tema. Hvert trinn har eget miljøteam med egen miljøveileder. Miljøveiledere og ledergruppen er synlig blant elevene hver morgen. Alle klasser har to kontaktlærere.	Samtale med nærmeste leder for å avklare behovet videre. Kan henvises til bedriftshelsetjenesten, kan resultere i flere samtaler, kan få andre arbeidsoppgaver en periode, alt etter den ansattes behov. Debriefes alltid med nærmeste kolleger.	Synlig, tydelig rektor. Hele ledergruppen backer de ansatte.

Figur 4: Oppstilling av beskrivelser per skole.

5. Drøfting av funn i lys av teori

Denne studien skal besvare følgende problemstilling: Hvordan beskriver skoleansatte ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler fra elever?

I dette kapitlet skal vi drøfte funnene våre i lys av de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 2. Først drøfter vi funnene våre i lys av begrepene makt og tillit, deretter ser vi på hvordan ledergruppene kan utvikle tillit. Videre diskuterer vi tillit og mistillit, og hvordan tillit kan gjenopprettes, før vi avslutningsvis drøfter lederrollen i et relasjonelt perspektiv og ser på implikasjoner for praksis.

Arbeidsmiljølovens § 3.1 setter krav til systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid i alle virksomheter. Alle arbeidsgivere må derfor sørge for å ha gode rutiner og systemer for å kunne forebygge, følge opp og håndtere hendelser med vold og trusler. Det er arbeidsgivers ansvar å sørge for at arbeidstakerne så godt det er mulig blir beskyttet mot vold og trusler, og risikoen for vold og trusler skal forebygges på samme systematiske måte som forebygging av andre risikoforhold på arbeidsplassen. (arbeidstilsynet.no)

Funn i vår forskning har identifisert tydelige forskjeller i skolenes måte å jobbe med det forebyggende arbeidet. Det er store variasjoner i hvilke rutiner og systemer skolene har, og som et resultat av det, store forskjeller i hvordan de følger opp vold og trusler mot ansatte. Funnene våre gir også grunn til å anta at respondentene har ulike relasjoner til sine ledere, og de tillegger i ulik grad sine ledere reell makt. Av den grunn antar vi det eksisterer variasjoner av relasjonell tillit mellom partene i skolene.

5.1 Makt og tillit

Vi vil i det følgende drøfte relevante utvalgte funn knyttet til hvordan respondentene i studien beskriver ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler, og vise hvordan disse funnene beskriver makt- og tillitsforhold ved de ulike skolene.

5.1.1 Makt

Alle lederne i ledergruppene som respondentene omtaler, innehar makt i kraft av sine roller som ledere. De har det vi kaller legitim makt, eller autoritet (Strand, 2007). Selv om ingen av respondentene bruker selve begrepet makt i intervjuene, beskriver likevel flere av dem

indirekte en form for maktbruk fra ledelsen, og de beskriver personlige egenskaper som er forenlige med autoritet og makt.

«Rektor er handlekraftig», sier Celine. Hun beskriver en svært tydelig rektor som involverer seg i elevsaker og andre viktige avgjørelser som gjelder skolemiljøet. Vi får inntrykk av at denne rektoren er effektiv og får ting gjort. I tillegg er hun åpen og transparent om sine handlinger. Sjøvold (2016) beskriver makt som en naturlig del av organisasjonen, og hevder at maktbruk er en forutsetning for å få ting gjort. Det er en forventning om at en leder som har makt, bruker den til beste for organisasjonen.

Egil beskriver også en skoleledelse som er synlig blant elever og ansatte, og har oversikt over alt som skjer på skolen. «Skolen har en tydelig og synlig rektor som ser, anerkjenner og følger opp sine ansatte. Hele ledergruppen gir god støtte», sier Egil. Dette er positive forsterkere, og denne rektoren viser evne til å inspirere andre og samle de ansatte til et fellesskap.

Både Egils og Celines rektor tillegges betydelig *referansemakt* (Strand, 2007) i kraft av å ha personlige egenskaper som handlekraft, tydelighet, besluttsomhet og nærhet til elever og lærere. De beskrives også som ledere med *ekspertmakt* (Strand, 2007). Celines rektor er handlekraftig og tar viktige avgjørelser som angår skolen. Egil forteller at «Ledelsen har en verktøykasse som de plukker tiltak fra og iverksetter sammen med den ansatte ved behov.» Dersom en ansatt har behov for oppfølging i etterkant av en volds- eller trusselepisode, har både Egil og Celine tillit til at deres ledere bruker makten sin til å finne egnede tiltak som iverksettes.

Egil beskriver også en stor grad av *strukturmakt* (Jacobsen og Thorsvik, 2013) ved skolen sin. Ledelsen legger til rette for gode interne rutiner, prosedyrer og møtestrukturer når det gjelder arbeid med vold og trusler. «Møtestrukturer, fellestid, teamorganisering og timeplaner er viktig for å klare å puste. Elevsaker er på sakslisten hver uke», sier Egil. Strukturmakten utøves indirekte og er ofte vanskelig å identifisere, men den er ikke tilfeldig. Den er systematisk og vedvarende fordi den er basert på de grunnleggende strukturene i skolen. Den begrenser valgmulighetene til de ansatte, og det er som oftest ledelsen som setter spillereglene og definerer hva som er akseptabelt.

Strukturmakt, gjennom etablerte verdier og strukturer, kan også være til hinder for involvering og medbestemmelse. Britt uttrykker fortvilelse over måten utviklingsarbeidet er organisert ved skolen deres. Hun forteller:

Det er sånne kurspakker vi må ha, og når vi prøver å si at nå må vi komme i havn med arbeidet med forebygging av vold og trusler ... Det var noen som ønsket at vi laget en liten arbeidsgruppe som kunne frikjøpes i tirsdagstidene, men ledelsen vil at alle skal være med på kurspakkene, så vi kommer ikke gjennom med det forslaget. (Britt)

Britt er tydelig frustrert over rektors manglende prioritering av arbeid med planer for forebygging av vold og trusler. Vi ser at samarbeidstiden om tirsdagene er strukturert slik at det ikke er rom for endringer. Makten kan da enten ligge hos ledelsen ved Britt sin skole eller hos skoleeier som pålegger skolene å følge de planene som er bestemt av dem.

Anne, Berit, Britt, Celine og David forteller at det er lagt ned lite arbeid som de vet om, i å utarbeide gode rutiner og strukturer for samarbeid, gjennom team, trinn og andre faste møter mellom lærere, og mellom ledelse og lærere. Respondentene ved tre av skolene gir også inntrykk av å ha større utfordringer med vold og trusler om vold mot ansatte.

At ledelsen har kontroll over ressursene kan karakteriseres som *byttemakt* (Jacobsen og Thorsvik, 2013) eller *belønningsmakt* (Strand, 2007). Anne, Berit, Britt og David refererer flere ganger til skolens dårlige økonomi og knappe ressurser. Dette er særlig knyttet til to ting: kompensasjon for bruk av egen mobiltelefon i arbeidstiden og voksentetthet i klasserommet. «Jeg og to andre på trinnet mitt har klart å krangle oss til telefongodtgjørelse etter syv år, men ingen andre har det», forteller Anne. Både David og Anne forteller at det er stort behov for å ha med seg mobiltelefon i undervisningen, blant annet på grunn av egen sikkerhet. Både ledelsen og kollegaer forventer det, men de sier det er store forskjeller på om man får kompensasjon for det. «Det er veldig ulikt om lærere får kompensert for bruk av egen mobiltelefon, og vi har ikke et fast system for det», sier David.

Det å ha med seg en ekstra voksen i klasserommet er et knapphetsgode, som ansees som en form for belønning enkelte kan få i perioder fordi de har elever som utagerer og bruker vold eller trusler om vold. «Du kan jo ikke sette inn en ekstra person i fem klasserom over tid, for da vil det ikke gå rundt», sier David. Han refererer her til at det ikke er økonomi til å sette inn ekstra voksne i alle klasserom der elever utagerer. Han selv aksepterer at det er slik, men

i og med at det betraktes som en form for belønning å være to i klasserommet, kan dette skape splid mellom kollegaer.

Sitatet under fra Anne kan også være et eksempel på byttemakt. Hun er fortvilet fordi hun har over tid vært utsatt for vold i klasserommet. «Jeg husker når jeg satt der og gråt på rektor sitt kontor og sa at hvis ikke jeg har en med meg i morgen ... jeg har stått i det så lenge, da kommer jeg meg faktisk ikke på jobb i morgen.» Etter lang tid satte rektor inn en assistent sammen med Anne. Byttemakt betyr kontroll over ressurser, og i dette tilfellet antar vi Annes tillit til sin leder ville vært bedre dersom rektor hadde håndtert situasjonen på en annen måte.

Overdrevent fokus på byttemakt og belønningsmakt kan på den ene siden føre til mistillit eller misnøye med ledelsen. Dersom lærerne føler seg kontrollert av ledelsen kan det blant annet medføre økt stress og angst, redusert motivasjon og økt turnover. Omvendt kan byttemakt bidra til å motivere lærere til å yte sitt beste. Når lærere vet at de blir belønnet for godt arbeid, er det mer sannsynlig at produktiviteten øker og de legger ned ekstra innsats for å oppnå gode resultater. De kan også bli mer kreative og engasjerte hvis de føler de blir verdsatt og belønnet.

Et siste funn vi gjorde som omhandler makt, kan knyttes til fravær av makt, eller maktesløshet. Ledere uten makt kan ikke fylle sine funksjoner. De kan ikke ta stilling til konflikter og de kan ikke hindre uønsket atferd (Strand, 2007). Når vi spør Anne om det forebyggende arbeidet på skolen, er hun rask med å vise til rektors leder og nivået over i kommunen. «Jeg føler fremdeles det er generelt lite forebygging på vold og trusler i (X) kommune. Det handler hele tiden om brannslukking. Jeg ønsker mer styring i form av planer og systemer fra kommunalt nivå», sier Anne. Annes uttalelse viser at hun ikke tillegger skoleledelsen reell makt til å endre situasjonen, og derfor etterlyser tiltak på høyere nivå.

Sjøvold (2016) hevder at dersom en person har makt uten at andre opplever at vedkommende har det, gjør det makten verdiløs. Ifølge Sørhaug (1996), er det avgjørende for ledere å ha en realistisk mulighet til bruk av makt ved å synliggjøre at lederen er i stand til å bruke makt dersom det er nødvendig. Sørhaug mener makt og tillit har et symbiotisk forhold, og det er derfor umulig å forestille seg skoleledelse som utelukkende baseres på tillit.

Paulsen (2021) hevder at utøvelse av skoleledelse der makt er fraværende, vil arte seg som anarki. Strand (2007, s. 403) fastholder at avmektige ledere står i fare for å bevege seg inn i

etikkens grenseland. Dersom ledelsen ikke setter inn tiltak for å hindre bruk av vold og trusler eller følger opp ansatte som utsettes for dette, balanserer de på kanten av juss og etikk. Det er altså fare for at ved skoler der ledelsen unnlater å lede, kan de ansatte oppleve kaos og lovbrudd. Både skoleansatte og elever har krav på et godt arbeidsmiljø, og det er rektors ansvar.

Makt er tett koblet sammen med tillit (Paulsen, 2021), og makt og tillit er sentralt i forholdet mellom ledelse og lærere. Makt og tillit er gjensidig avhengige av hverandre, og har en betydelig innflytelse på lærerens trivsel, elevenes læring og skolekulturen. Makt i organisasjoner er ikke statisk, men dynamisk – den kan endre seg over tid og i ulike situasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Vold og trusler mot ansatte kan føre til skift i maktrelasjoner mellom ledelse og ansatte. For eksempel kan ansatte bli mer kritiske til ledelsen hvis de føler at ledelsen ikke tar problemet på alvor, eller ikke gjør nok for å beskytte dem. Uformelle ledere kan, dersom de får mange med seg, utøve en betydelig sosial, eller normativ makt.

5.1.2 Tillit

Studien vår viser at tillit mellom de ansatte og ledelsen kan variere på de ulike skolene når det gjelder ledelsens fokus på forebygging og oppfølging av vold og trusler. Flere av respondentene oppleves som ambivalente i måten de beskriver sine ledere. Anne beskriver det på denne måten: «Jeg får kjempegod støtte fra rektor, og spesielt min avdelingsleder har virkelig vært støttende, men de er også rådvile.» Hun sier videre om avdelingsleder:

«Du føler på en måte omsorgen og føler deg veldig tett på, selv om det ikke er så mye hun kan gjøre, fordi det er jo på en måte på systemnivå. Det er rektor og de som sitter over han, som til syvende og sist bestemmer.»

Anne forteller at hun på den ene siden får støtte fra både rektor og avdelingsleder ved at de viser henne omsorg, hun blir ivaretatt og føler seg sett. Dette inngir tillit, sier Anne. På den andre siden har hun ikke tillit til at avdelingsleder faktisk kan gjøre så mye konkret for henne, fordi det er nivået over som faktisk bestemmer. Hun kritiserer avdelingsleder og rektor flere ganger i løpet av intervjuet. Hun er for eksempel misfornøyd med at ledelsen jobber med planer for vold og trusler, uten at de ansatte involveres i dette arbeidet. «(X) kommune har hatt fokus på vold og trusler. Det kan godt være at avdelingsleder og rektor

har vært på flere kurs med vold og trusler, men vi aner ikke hva de holder på med», sier Anne.

Det siste sitatet er et eksempel på dårlig kommunikasjon fra ledelsen. Det er mulig ledelsen ved Annes skole har kunnskap og ferdigheter om hvordan man håndterer vold og trusler, men Anne gir uttrykk for at hun har lite erfaringer med at ledelsen har delt sin kunnskap gjennom veiledning og vet faktisk ikke om de har denne kompetansen. Det at de ikke klarer å kommunisere til personalet hva de selv er blitt kurset i, kan føre til at de ansatte mister troen på ledelsens kompetanse og det kan utvikle seg manglende tillit til ledelsen.

McAllister (1985) hevder at kognitiv tillit utvikles ved at lederen er kompetent, pålitelig og troverdig. Ledergruppen oppleves ikke som kompetent og troverdig for Anne når hun og de andre ansatte står i svært utfordrende situasjoner med vold fra elever, og ikke vet hvordan de skal håndtere dette. De ansatte mister troen på ledelsen, og det kan utvikle seg en utrygghet i personalet på skolen. Ansatte har behov for kognitiv tillit til sin leder for å føle seg trygge på at de blir godt ledet og støttet i sitt arbeid. Egil uttrykker høy grad av tillit til ledelsen. Ved hans skole har ledelsen lagt til rette for systematisk arbeid med forebygging av vold og trusler over tid. Egil forteller:

Vi har en skoleledelse som setter retningen, og som lar oss på gulvet utfordre oss til å finne veien. Jeg tror at i skolen er det mange autonome grupper som finner gode løsninger i sine profesjonsfelleskap, og må bare ledes. Får man en detaljert oppskrift, så blir det ofte litt mer opposisjon. Vi er jo litt som vanskelige tenåringer iblant sant? Så jeg tenker at jeg ikke kunne sett for meg en hverdag uten den skoleledelsen jeg har akkurat nå. Det har mye å si, men det handler ikke bare om arbeidet, men det handler om backingen, den åpne dør-policyen. Kom inn og sett deg, og fortell hva som står på. (Egil)

Sitatet belyser et samspill der ulike former for makt og tillit spiller sammen i skolekonteksten. Beskrivelsen til Egil anerkjenner behovet for at skoleledelsen gir retning og rammer for arbeidet, samtidig som de har tillit til lærernes kompetanse og evne til å finne løsninger innenfor denne rammen. I kognitive tillitsrelasjoner avhenger tilliten av om det er gode grunner til å forutsette at en person kan mestre en oppgave. Vedkommende må ha ekspertise, kompetanse og troverdighet (McAllister, 1985, s. 30). Ledelsen oppfordrer til at lærerne utfordrer retningen og finner løsninger som passer for sin kontekst og sine elever. Dette fremmer kreativitet, eierskap til arbeidet og en følelse av å bli hørt hos lærerne – samtidig som det skaper en atmosfære av tillit.

I skolen dannes den kognitive tilliten blant annet ved at de ansatte erfarer at rektor er kompetent, pålitelig og troverdig. Når den kognitive tilliten er til stede, kan etter hvert den affektive tilliten, det følelsesmessige forholdet, utvikles – og til slutt dominere relasjonen.

Sitatet til Egil peker også på mulige styrker i autonome grupper og profesjonsfellesskap. Lærerne drar nytte av hverandres kunnskap og erfaringer for å finne gode løsninger. Profesjonell tillit innebærer å ha forventning til den andres kompetanse og profesjonalitet (Grimen, 2009, s. 35). Profesjonell tillit i relasjoner mellom ansatte i organisasjoner fokuserer altså på måloppnåelse utover relasjonene. Fokus er rettet mot oppgaven som skal løses og målet som skal nås (Lewicki og Bunker, 1995). Dette gir trygghet og felles forståelse av skolens mål.

Detaljstyring fra ledelsen kan føre til motstand og frustrasjon hos lærerne. Kristiansen (2017) hevder at maktbruk i form av begrensninger av ansattes profesjonelle handlingsrom, kan føre til svekket tillit og økt avstand mellom ledelse og ansatte. Paulsen (2021) viser til organisasjonsteoretikeren Nonaka (1994) som understreket, at autonomi generelt kan forstås som stor grad av frihet, uavhengighet og rom for utøvelse av skjønn i den aktuelle arbeidskonteksten. Relatert til Egil sitt sitat, «får man en detaljert oppskrift, blir det ofte litt mer opposisjon», ligger derfor nøkkelen i å finne en balanse mellom styring og autonomi. Ledelsen kan gi retning og rammer, men også gi lærerne frihet til å finne løsninger som passer for deres elever og kontekst.

Stensaker og Haueng (2016) skiller mellom vertikal og horisontal tillit. «Personalet er flinke til å følge opp hverandre. De trøster og legger sjokolade på hverandres pulter og tilbyr hjelp ved å ta undervisning for den som trenger en pause», sier Berit. Horisontal tillit handler om relasjoner mellom personer eller grupper av ansatte på samme nivå (Stensaker og Haueng, 2016). Denne relasjonen kan være avgjørende for et positivt og vellykket arbeidsmiljø i skolen, og bygger på gjensidig respekt, tillit og samarbeid mellom kolleger på samme nivå. Lærere som føler seg støttet av sine kolleger er mer motiverte og engasjerte i sitt arbeid. Vertikal tillit handler om relasjonen mellom en person eller gruppe, og noen som befinner seg på et annet nivå i organisasjonen. Den har en annen dynamikk enn horisontale forhold og kan fremmes ved blant annet å gi god kommunikasjon, støtte og veiledning til de ansatte når de trenger det.

5.2 Hvordan kan ledelsen utvikle tillit i personalet?

Studien vår viser at det å føle seg sett, hørt og at ledelsen viser omsorg, er viktig for respondentene våre. Sitatet fra Egil på s. 47 gir et innblikk i hvordan ledelsen har lyktes med å skape tillit hos de ansatte. Ledelsen viser medarbeiderne tillit ved å utfordre dem til å finne løsningene selv. Ledelsen har tillit til at de er motiverte og kompetente til å finne gode løsninger i fellesskap, og dette viser også tillit til lærernes evner og profesjonelle dømmekraft. Tillit utvikles på bakgrunn av erfaringer, og ved at ledelsen har positive forventninger til personalet, kan det medføre at de presterer enda bedre.

Stensaker og Haueng (2016) viser at én måte ledelsen kan utvikle tillit på, er gjennom *rettferdighetsteori*. Da etableres tydelige spilleregler som presenteres for de ansatte.

Vi ser av sitatet at ledelsen ved Egil sin skole bruker det Stensaker og Haueng (2016) kaller *prosedyrerettferdighet*, som kjennetegnes ved blant annet involvering. De ansatte er involvert i prosessene med å utvikle planer for å håndtere vold og trusler.

Videre får vi inntrykk av at de fem typene lederatferd Stensaker og Haueng (2016) beskriver, som kan bidra til å utvikle tillit, kommer til uttrykk gjennom denne ledergruppens atferd. De viser *konsistent oppførsel* ved at atferden er lik over tid og at ledelsen opptrer forutsigbart. De viser *integritet* der ord og handling henger sammen, og de *deler og delegerer kontroll* til medarbeiderne, slik at de kan medvirke og delta i beslutninger. *Kommunikasjonen* med personalet er åpen, og de forstår personalets behov og viser dem *omtanke*. (Stensaker og Haueng, 2021)

God kommunikasjon er som nevnt en type lederatferd som kan bidra til å utvikle tillit (Stensaker og Haueng, 2016). Vi opplever at flere av ledergruppene ikke har klart å utvikle tillit og respekt gjennom kommunikasjon med de ansatte. Berit forteller:

Jeg husker når jeg satt der og gråt på rektor sitt kontor og sa at hvis ikke jeg har en med meg i morgen ..., jeg har stått i det så lenge, så kommer jeg meg faktisk ikke på jobb i morgen. Det går ut over familielivet og vennskap og det går ut over jobb. Jeg kommer meg ikke på jobb, hvis jeg ikke vet at jeg har en som kan hjelpe meg. (Berit)

I etterkant fikk Berit med seg en ekstra voksen i klasserommet, men hun syntes det gikk altfor langt før tiltaket ble iverksatt. Berits sitat kan kobles til en av Stensaker og Hauengs (2016) dimensjoner i rettferdighetsteorien, interaksjonsrettferdighet. Den er basert på

følelsesmessige reaksjoner og handler om hvordan man behandler hverandre. Dersom personer føler seg krenket, vil de som oftest stille spørsmål om fordelinger og beslutningsprosesser har vært rettferdige. Vi kan anta at Berit følte seg krenket og behandlet med lite respekt og verdighet i situasjonen hun var i. Hadde hun blitt sett og hørt av ledelsen på et tidligere tidspunkt, ville det trolig vært lettere å utvikle tillit til dem.

Britt og Berit opplever at de ikke har reell medvirkning på skolen. Britt sier: «Ledelsen har på en måte bestemt seg litt før vi møter dem, og når vi kommer med innspill fra de ansatte på det vi mener er gode tiltak, så møter vi på en måte motstand.» Berit fortsetter: «Vi har lærere som er villig til å sette seg ned og jobbe som en arbeidsgruppe, men vi kommer ikke gjennom med det heller.»

Manglende involvering av personalet i prosesser som er viktige for dem, kan sees som et eksempel på manglende *prosedyrerettferdighet*. Prosedyrerettferdighet er en av rettferdighetsdimensjonene Stensaker og Haueng (2016) beskriver som viktig for å opprettholde og utvikle tillit. Ledelsen ved denne skolen beskrives av Berit og Britt som en ledergruppe som ikke lytter til de ansattes behov, og ikke klarer å ta beslutninger som er til skolens beste. De er styrt av kommunens kurspakke for utviklingsarbeid, og i denne pakken mener Berit og Britt det ikke er avsatt tid til å jobbe med forebygging av vold og trusler. Det at de ansatte ikke blir hørt, og heller ikke får medvirke, får konsekvenser for tillitsforholdet mellom partene. En av de fem lederatferdene som kan bidra til å utvikle tillit ifølge Whitener *et al.* (1998) er *deling og delegering av kontroll*. Dette innebærer at de ansatte får delta i viktige avgjørelser, og at ledelsen delegerer ansvar i organisasjonen. Berit og Britt opplever ikke at de blir lyttet til.

Når ledelsen ikke viser de ansatte tillit, får de ingen tillit tilbake. Ansatte som har tillit til ledelsen vil være mer innstilt på å yte mer for organisasjonen, og et nettverk av tillit i skolen vil også gi bedre læring for elevene (Paulsen, 2021). Når tillit ikke eksisterer, må en av partene ta initiativet for å endre dette. En mulig fremgangsmåte kan være *de små skrittets metode* (Grimen, 2009), der en av partene innleder ved å ta et lite skritt, for så å vente på den andres reaksjon. Her er det naturlig at rektor som overordnet leder tar initiativet og signaliserer et behov for lærere som lykkes med skolens mål (Paulsen, 2021).

«Får man en detaljert oppskrift, så blir det ofte litt mer opposisjon. Vi er jo litt som vanskelige tenåringer iblant sant», sier Egil. Sitatet er også et eksempel på en situasjon der

ledelsen har behov for en metode for å utvikle tillit på nytt. Dersom de ansatte føler seg kontrollert og opplever at de ikke har tillit fra ledelsen, kan de selv miste tillit, og da må tillit utvikles på nytt. Avhengig av relasjonen kan tilliten utvikles slik Grimen (2009) beskriver, ved at den ene parten tar et initiativ. Man kan benytte «de små skritts metode» eller «tit-for-tat», dersom man ønsker en forsiktig tilnærming. Er man villig til å ta større risiko, kan «et dramatisk første skritts metode» benyttes, der initiativtaker tar en betydelig risiko dersom den andre ikke gjengjelder. Står man svært langt fra hverandre kan man benytte metoden «mellomperson».

5.3 Tillit og mistillit

Berit og Britt gir tydelig uttrykk for liten tillit til ledelsen. Vi lar sitatet fra Berit illustrere dette:

«Når du kommer inn og har blitt skamslått og bare gråter, og så blir du spurt: Men hva gjorde du? Du må forsvare deg, og det du egentlig har behov for er at noen bare skal gripe om deg fordi du er egentlig helt på bristepunktet» (Berit).

Det å ikke bli møtt med omsorg og omtanke når du er i en krisesituasjon, kan føre til mistillit. Lewicki *et al.* (2016) presenterer to typer mistillit, «calculus-based distrust» (CBD) og «identification-based distrust» (IBD). På samme måte definerer de to typer tillit, «calculus-based trust» (CBT) og «identification-based trust» (IBT). Som vi ser av figuren på s. 22 kan tillit og mistillit eksistere side om side i en og samme relasjon. Relasjonen Berit og Britt har til sin skoleledelse, kan best beskrives som en relasjon som inneholder lav tillit og høy mistillit. Det er en lite gunstig relasjon, og den kjennetegnes blant annet av skepsis, manglende trygghet og håp, og den er skadelig for den ansattes selvtillit.

Funnene våre gir også flere eksempler på relasjoner der tillit og mistillit sameksisterer. Anne og David kommer med utsagn som beskriver relasjoner der det er høy tillit, samtidig som det er høy mistillit til ledelsen. På begge skolene er det misnøye med at lærerne ikke får kompensert for bruk av privat mobiltelefon i skoletiden og misnøye med mangel på gode varslingsrutiner dersom det forekommer vold. «Jeg er ikke fornøyd med at det forventes at vi skal bruke private telefoner som varslingsystem. Ledelsen bør kompensere de ansatte for dette, ellers burde ledelsen fokusere enda mer på å prioritere arbeidet med å lage gode

handlingsplaner og systemer, som kan brukes dersom vold- og trusselsituasjoner oppstår», sier David.

Anne og David gir inntrykk av at de har tro på at ledelsen har som intensjon å kompensere de ansatte for bruk av egen mobil i skoletiden (høy tillit), men de uttrykker samtidig at de ikke har tillit til at rektorene er villige til å gjennomføre den prioriteringen av økonomiske hensyn (høy mistillit). «Vi er ikke misfornøyde med ledelsen, men kommuneøkonomien er hardt presset og det merkes ute i skolene», forteller David.

Som vi har referert til tidligere, uttrykker Anne ambivalens når det gjelder tillit til ledelsen. «Jeg får kjempegod støtte fra rektor, og spesielt min avdelingsleder har virkelig vært støttende, men de er også rådville.» På den ene siden får hun støtte (høy tillit), og på den andre siden er de rådville (høy mistillit). Da vi spør henne hvordan hun ser på det forebyggende arbeidet ved skolen, uttaler Anne:

Det er jo det som på en måte har vært veldig svakt da. Jeg føler fremdeles det er generelt lite forebygging på vold og trusler i (X) kommune. Det handler hele tiden om brannslukking. Det er akkurat som alle bagatelliserer det og det virker som om man ikke helt vet hva man skal gjøre. Så forebygging har det vært veldig lite av (Anne).

Anne uttrykker her stor frustrasjon over at ingen i skoleledelsen eller andre på kommunalt nivå kan hjelpe dem med utfordringene de har med vold og trusler om vold. Det at ledelsen ikke håndterer utfordringene på en tilfredsstillende måte, kan forsterke mistilliten til dem. «De bare sitter på kontoret og lager planer, og da blir jeg sur. De aner ikke hva jeg står i. De burde kommet inn i klasserommet og kjent det på kroppen, slagene og sparkene», sier Anne.

Sitatet viser at hun opplever ledelsen som fraværende. Vold mot en ansatt fra en elev kan få store konsekvenser for den ansatte, eleven og skolemiljøet i sin helhet. Anne har rett til å føle seg trygg på arbeidsplassen og få den nødvendige støtten hun trenger. Ledelsen må vise at de tar de ansattes sikkerhet på alvor og iverksette tiltak for å forbedre arbeidsmiljøet, og for å vinne tilbake de ansattes tillit.

Dersom en ansatt blir utsatt for vold eller trusler, trenger de en person de har tillit til som kan lytte, og gi dem støtte (Skåland og Kleiveland, 2020).

5.4 Tap av tillit og hvordan tillit kan gjenopprettes

Flere av respondentene forteller om opplevelser som kan føre til tap av tillit til skoleledelsen, først og fremst ved *krenkelse av kontroll*, (Stensaker og Haueng, 2016). «De bare sitter på kontoret og lager planer, og da blir jeg sur. De aner ikke hva jeg står i. De burde kommet inn i klasserommet og kjent det på kroppen, slagene og sparkene», sier Anne.

Vold og trusler er i seg selv krenkende. Når en ansatt føler at ledelsen krenker deres kontroll over arbeidet eller arbeidsmiljøet, kan det være en svært frustrerende og vanskelig opplevelse. Dersom den ansatte ikke får den støtten de trenger for å håndtere disse krenkelsene, utsettes de for nye krenkelser av sin egen ledelse.

I tillegg opplever flere respondenter at deres kompetanse og erfaring ikke verdsettes. «Vi ansatte var ikke enige i planen, men rektor har likevel sendt den til kommunen.», sier Anne. «Vi har lærere som er villig til å sette seg ned og jobbe som en arbeidsgruppe, men vi kommer ikke gjennom med det», sier Berit. Disse opplevelsene samsvarer med Stensaker og Hauengs (2016) begrep *krenkelse av identitet*, som er en annen grunn til tap av tillit.

«Får man en detaljert oppskrift, så blir det ofte litt mer opposisjon. Vi er jo litt som vanskelige tenåringer iblant sant?», sier Egil. Dette sitatet kan også illustrere de to grunnene til tillitstap, *krenkelse av kontroll* og *krenkelse av identitet* (Stensaker og Haueng, 2016).

Når en ansatt føler at ledelsen fratrar dem autonomien eller autoriteten de trenger for å utføre jobben sin på en effektiv måte, kan det oppleves som om fagkompetansen og erfaringen deres ikke verdsettes. For mange lærere er faglig frihet en viktig del av identiteten, og denne kan krenkes dersom den overstyres av ledelsens beslutninger. Stensaker og Haueng (2016) beskriver *krenkelse av kontroll* ved at et individ eller en gruppe trues av en annens handlinger gjennom å frata dem muligheten til å ha innflytelse over sine mål og forventede resultater.

Ved flere av skolene som er representert i studien, ser vi at respondentenes tillit til ledelsen blir påvirket negativt av måten ledelsen håndterer de ansattes utfordringer med vold og trusler om vold. Grunnen til at tilliten ikke er helt tapt, kan kanskje forklares ved at respondentene til tider oppfatter skoleledelsen som maktesløs. I forhold til gjenoppretting av tillit, kan dette være en lang og krevende prosess, og det er viktig at ledelsen tar tak i

problemet på en seriøs og effektiv måte for å vinne tilbake de ansattes tillit og skape et trygt og støttende arbeidsmiljø for alle.

Lewicki og Bunkers (1995) fire fasers-prosess for å gjenopprette tillit (referert i Lewicki *et al.* 2016) omfatter både «innrømmelse av skyld» og «ansvar for konsekvensene», noe som viser seg å være vanskelig for en ledelse som verken innrømmer skyld eller tar ansvar for sine handlinger. Hvis tilliten skal gjenopprettes, må skolens ledelse først og fremst forstå årsaken til tillitsbruddet, erkjenne sine feil og ta ansvar for handlingene. Dette kan de gjøre blant annet ved å være åpen og ærlige med de ansatte, og vise vilje til endring. De kan lytte aktivt og ta de ansattes bekymringer på alvor, iverksette nødvendige tiltak og sørge for at ansatte får den hjelpen de trenger. Ved å investere tid i å bygge relasjoner, kan ledelsen vise at de bryr seg og verdsetter de ansatte.

Har det utviklet seg alvorlig mistillit som har fått vokse frem over tid, kan det være nødvendig med mer inngripende tiltak og systematiske tiltak, for eksempel å involvere en nøytral tredjepart som kan bistå (Lewicki *et al.*, 2016).

5.5 Lederrollen i et relasjonelt perspektiv

Sitatet fra intervjuet med Egil på s. 47 illustrerer også viktige aspekter ved lederrollen i skolen, blant annet balansen mellom retningsgivende ledelse og autonomi for de ansatte.

Egil belyser en interessant dynamikk i skoleledelsens rolle mellom et relasjonelt perspektiv der ledelsen setter retningen, og det å gi rom for autonomi og samarbeid blant de ansatte. Det er viktig at ledelsen har en klar visjon for skolens retning og mål. Dette gir de ansatte en felles ramme å arbeide innenfor. En god skoleleder er klar over retningen de ønsker å ta, men er åpen for innspill fra de ansatte.

Tschannen-Moran og Gareis (2017) som har forsket på tillit i skoleorganisasjoner, har blant annet funnet at medarbeidere som har tillit til sin leder gjerne yter mer enn forventet. En god leder må ha gode intensjoner overfor sine ansatte, og være velvillig innstilt.

Paulsen (2021) sin definisjon av distribuert ledelse, kommer fra ideen om at de særegne egenskapene ved skolen som organisasjon, best håndteres av rektor ved å spre beslutningsmyndigheten blant formelle ledere, men også blant uformelle ledere i personalet. Ansatte verdsetter å ha frihet til å finne gode løsninger i sine profesjonsfelleskap. Dette

fremmer kreativitet og eierskap til arbeidet, og er en viktig del av et relasjonelt perspektiv på ledelse. Det gjenspeiler også en forståelse av skolen som et læringsfellesskap der alle bidrar med sin kompetanse og erfaring. Ved å gi de ansatte autonomi, skaper man et mer motiverende og engasjerende arbeidsmiljø. Denne tilnærmingen til praktisk skoleledelse står sterkt i norsk kultur, og vi ser et eksempel på dette i rektors lederstil ved Egils skole.

Den nevnte 'åpen dør-policyen', fra sitatet til Egil på s. 47, beskriver skoleledelsen som en støttende og tilgjengelig ressurs for de ansatte. En leder med åpen dør er villig til å lytte til de ansattes bekymringer og gi dem veiledning når de trenger det. Tschannen-Moran og Gareis (2017) beskriver at relasjonell tillit innebærer en leder som må være pålitelig, kompetent, ærlig og åpen i kommunikasjonen, og ville det beste for sine ansatte. Dette skaper trygge og inkluderende arbeidsmiljø.

Invitasjonen til å «komme inn og sette seg og fortelle hva som står på» fra sitatet til Egil, signaliserer en lydhør og omsorgsfull ledelse. Det fremmer samarbeid og legger til rette for en åpen kommunikasjon mellom de involverte. Aviolo *et al.* (2004) definerer det de kaller «den autentiske leder» gjennom fem dimensjoner (Paulsen, 2012, s. 134). Sitatet fra Egil kan sees i sammenheng med dimensjonen 'kapasitet til å bygge relasjoner og nettverk', og dimensjonen 'engasjement for å hjelpe medarbeidere gjennom omsorg', og beskriver en ledelse som bygger relasjonell tillit gjennom støtte og gjensidig respekt.

«Avdelingsleder er fantastisk, hun er til stede og viser omsorg.» Sitatet fra Anne er et eksempel på autentisk ledelse gjennom dimensjonen 'engasjement for å hjelpe medarbeidere gjennom omsorg'. Omsorg fra skoleledere skaper relasjonell tillit som fungerer konstruktivt i skolens organisasjon. (Louis *et al.*, 2016)

«Rektor er synlig og stiller opp i 'felten' om det er behov», sier Celine. Rektor er åpen og transparent om sine handlinger og Celine beskriver henne som handlekraftig og en leder hun kan snakke med det meste om. Gjennom dimensjonen 'korrespondanse mellom kommuniserte verdier og egen atferd, ser vi sammenheng mellom Celine sin beskrivelse av rektor som tillitsbyggende leder i relasjonen til sine ansatte. Celine forteller at de ansatte er trygge på rektor, hun står på skolens verdier og visjoner, og forsvarer elevenes rett til et godt læringsmiljø.

5.6 Oppsummering av drøfting

I dette kapitlet har vi drøftet relevante funn knyttet til hvordan respondentene i studien beskriver ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler, og vi har prøvd å synliggjøre hvordan disse funnene beskriver makt- og tillitsforhold ved de ulike skolene. Oppsummert viser funnene våre at det er klare forskjeller i respondentenes beskrivelser av ledelsens arbeid med vold og trusler på skolene.

Celine beskriver for eksempel en rektor som er handlekraftig, tydelig og synlig, og bruker makten sin for å få utrettet ting til det beste for skolen. Dette fører til høy tillit. Det er lite vold og trusler ved denne skolen.

På Egils skole er det også lite vold og trusler. Her legger skoleledelsen til rette for gode møtестrukturer, og har et tydelig fokus på det forebyggende arbeidet. Samtidig involveres de ansatte, og den distribuerte ledelsesformen fører til tillit i personalet.

Anne beskriver en hverdag med mye vold og trusler. Hun er ambivalent i sin relasjon til skoleledelsen. Hun kritiserer ledelsen for å ikke involvere personalet i arbeidet med vold og trusler. Hun setter tilsynelatende pris på at ledelsen viser henne omsorg, men påpeker at ledelsen fremstår maktesløs når det kommer til konkrete tiltak. Hun er frustrert over at hun ikke får nok hjelp og støtte, men hun retter fortvilelsen mest mot nivået over hennes skoleledelse, kommunen. Annes relasjon til ledelsen preges av både tillit og mistillit.

Berit og Britt opplever også mye vold og trusler. De forteller om ledere som ikke gir de ansatte reell medvirkning, og som i liten grad evner å møte personalet med omsorg i krisesituasjoner. De beskriver en ledelse som er fraværende og maktesløs, som nedprioriterer arbeidet med vold og trusler. De føler seg krenket av ledelsen, og har derfor liten tillit.

David har tillit til sin ledelse. Han retter i stedet frustrasjonen mot kommunens dårlige økonomi og det han opplever som urettferdig fordeling av ressurser til arbeid med vold og trusler.

De teoretiske perspektivene har på denne måten bidratt til å belyse problemstillingen på ulike måter, og dette fører også til en oppsummerende konklusjon på vår studie.

6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med studien var å undersøke hvordan et utvalg skoleansatte beskriver skoleledelsens arbeid med forebygging av vold og trusler fra elever, og hvilken oppfølging ansatte som opplever dette får av skoleledelsen i etterkant. Funnene våre viser at alle respondentene har opplevd vold og trusler fra elever i større eller mindre grad. Noen har opplevd hyppig vold over tid som har medført alvorlige skader og sykemeldinger. Flere av respondentene forteller også om manglende risikokartlegging, manglende handlingsplaner og manglende prosedyrer og rutiner. Dette gjelder både forebygging av vold og trusler og oppfølging fra ledelsen i etterkant. Forskningen vår har avdekket at flere opplever liten støtte og omsorg fra nærmeste leder når de har vært utsatt for vold og trusler fra elever. Støtten oppleves som tilfeldig, og de føler ikke at de blir tatt på alvor.

Av datamaterialet kommer det fram at respondentene peker på dårlig skole- og kommuneøkonomi som årsaken til få, eller for dårlige tiltak i etterkant av voldshendelser. Respondentene etterlyser opplæring i håndtering av vold og trusler, og ønsker at dette i større grad settes på agendaen i skolenes utviklingsarbeid. Særlig ser vi at beskrivelsene gir oss et bilde av at flere sitter med en opplevelse av at volden og truslene de har vært utsatt for ikke tas på alvor. Noen trekker frem eksempler på at skoleledelsens maktesløshet når det gjelder vold og trusler fra elever, kan gi seg utslag i det respondentene beskriver som feile prioriteringer. Skoleledelsen oppleves som lojale til utviklingsarbeidet bestemt av kommuneledelsen, fremfor å ha fokus på arbeid med vold og trusler på egen skole. Denne prioriteringen føles som et svik mot dem som har vært utsatt for vold. I lys av disse funnene kan vi konkludere med at manglende prioritering av arbeidet med vold og trusler, raskt kan føre til manglende tillit til skolens ledelse. Enkelte respondenter mister tillit til sin nærmeste leder på bakgrunn av for lite omsorg og støtte, mens andre i hovedsak kanalisierer sin misnøye og manglende tillit til kommuneledelsen.

Dersom vi ser på funnene våre i lys av relevante teoretiske perspektiver, ser vi noen sammenhenger som kan være hensiktsmessig å løfte frem som viktige faktorer for å lykkes i arbeidet med vold og trusler. Basert på vår drøfting er det grunn til å stille spørsmål om bruk av tillitsskapende lederpraksiser for det første kan føre til høyere tillit til ledelsen og i neste omgang styrke beredskapen for vold og trusler i skolen.

7. Videre forskning

På bakgrunn av våre funn hadde det vært interessant å forske videre på samme tema, men å benytte seg av andre eller flere ulike metoder for datainnhenting. Å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med et representativt utvalg av skoler, vil gi større bredde og flere perspektiver og kan i sin tur legge grunnlaget for flere kvalitative studier. For eksempel kunne man kombinere en casestudie og en utvalgsstudie, der man først fikk frem beskrivelser i tekstform fra respondentene, og deretter kunne teste ut om sammenhengene fantes i en større populasjon.

En annen innfallsvinkel kan være å få frem lederne sine perspektiv. I vår problemstilling undersøker vi skoleansatte sine beskrivelser av ledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler. Men hvordan vil skoleledere selv beskrive sitt arbeid med dette, hvilke utfordringer støter de på, og hvilken lederstøtte har de behov for fra skoleeier?

Å håndtere vold og trusler er et felles ansvar. Med utgangspunkt i at skoleledelse og ulike lederstiler har betydning for elevenes læring og utvikling (Robinson, 2014), vil det også være interessant å forske på hvordan skoleledere beskriver skoleeiers arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler i skolen. Slik forskning vil nok også være kompleks, men kunne kanskje vist oss noen årsakssammenhenger. For å skape tryggere og mer fredelige skoler kreves det at vi styrker «laget rundt barnet». Da må skoleeier, skoleledelse og ansatte jobbe sammen med foreldre, og andre eksterne støttetjenester som skal bidra i arbeidet.

Vi har valgt å bruke et sitat fra Anne som tittel på studien vår: «I skolen blir ting bare dysset ned.» Avslutningsvis vil vi spørre skoleeiere og skoleledere om dette stemmer. Er det slik i skolene våre at vanskelige ting i for stor grad skyves under teppet, og at vi heller har en tendens til å prioritere arbeid med det som ikke oppleves som vanskelig? Vi håper denne studien kan være et bidrag til det motsatte av 'å dysse ned'. Vi har tvert imot prøvd å rette søkelyset mot et komplekst og vanskelig fenomen, prøvd å problematisere det, beskrive det og forklare det, i håp om at studien kan være et bidrag til å utvikle mer kunnskap om hvordan vi bedre kan arbeide med vold og trusler i skolen.

Litteraturliste

Arbeidsmiljøloven. *Lov 17. juni 1962 nr. 62 om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.*

Arbeidstilsynet (2016). *Dødsfall og personskader som følge av vold og trusler i norsk landbasert arbeidsliv – En oversikt basert på hendelser meldt til Arbeidstilsynet*. Kompass Tema 1. Trondheim: Direktoratet for arbeidstilsynet.

Barneombudet (2023) *Hvordan styrke laget rundt barnet*. Innsiktsnotat og anbefalinger fra Barneombudet. Tilgjengelig fra: <https://www.barneombudet.no> (hentet 19. mai 2024)

Bjurstrøm, R. (2023), *Utdanningsnytt*, 26. oktober 2023. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/vold-mot-larere-og-elever-skoleeierne-svikter-viser-ny-undersokelse/> (hentet 13. februar 2024)

Ellingsen, P., Hafting T. og Ranglund O.J (2019) Vold og trusler om vold i førstelinjen. Om lederskap og et trygt arbeidsmiljø. *Fagbladet samfunn og økonomi*, 1(2), s. 25-40. Tilgjengelig fra: <https://www.samfunnogokonomi.no/2019/12/vold-og-trusler-om-vold-i-forstelinjen/>

Folkehelseinstituttet (2023) *Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: andre oppdatering av en hurtigoversikt*. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/publ/2023/konsekvenser-av-covid-19-pandemien-for-barn-og-unges-liv-og-psykiske-helse/> (Hentet: 1. mai 2024)

Folkehelseinstituttet (2024) *Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge*. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten> (Hentet: 1. mai 2024)

Forskrift til lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. Forskrift om utførelse av arbeid. *Forskrift 18. november 2016 nr. 1089 om endring i forskrift om utførelse av arbeid, bruk av arbeidsutstyr og tilhørende tekniske krav* (forskrift om utførelse av arbeid).

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

Haugsgjerd, A. og Nadim, M. (2023) Et mer polarisert samfunn? *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 64 (3), s. 249-251. <https://doi.org/10.18261/tfs.64.3.4>

Hilland, L. og Westergaard K. (2023), Kraftig økning i voldsmeldinger i bergensskolen. *Bergens Tidende*, 23. desember. Tilgjengelig fra: <https://www.bt.no/familieogoppvekst/i/eJVwal/vold-paa-skoler-i-bergen-kraftig-oekning-i-rapporterte-hendelser> (hentet 13. februar 2024).

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

Jacobsen, D.I. (2018), *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm.

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2013), *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Jansen, K. (2024), Bergen er på landstoppen i meldinger om vold og trusler i skolen, *Bergens Tidende*, 11. mars. Tilgjengelig fra: <https://www.bt.no/familieogoppvekst/i/pQorMG/psykologer-skal-hjelpe-voldsutsatte-laerere-i-bergen> (hentet 19. mai 2024)

Kristiansen, A. (2017) *Om makt og tillit*. Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/makt-og-tillit> (Hentet: 1. mai 2024)

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Legood, A, van der Werff, L, Lee, A og Den Hartog, D (2021) A meta-analysis of the role of trust in the leadership-performance relationship. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 30(1), s. 1–22. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1819241>

Lewicki, R, Elgoibar, P og Euwema, M. (2016) The tree of trust: Building and Repairing Trust in Organizations, i Elgoibar, P, Euwema, M og Munduate, L (red), *Building Trust and Constructive and Constructive Conflict Management in Organizations*, s. 93–117. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31475-4_6

Lewicki, R.J. og Bunker, B.B. (1995). Developing and maintaining trust in work relationships, I R. M. Kramer og T. Tyler (red.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. California: SAGE Publications, s. 114–139). <https://doi.org/10.4135/9781452243610>

Louis, K.S. *et al.* (2016) Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), s. 310–348. DOI:[10.1177/0013161X15627678](https://doi.org/10.1177/0013161X15627678)

McAllister, D.J. (1995) Affect- and Cognition-based Trust Formations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), s. 24–59. DOI:[10.2307/256727](https://doi.org/10.2307/256727)

McMahon S.D *et al.* (2017) The Ecology of Teachers' Experiences with Violence and Lack of Administrative Support. *Am J Community Psychol.*, 60(3–4), s. 502–515. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12202>

McMahon, S.D *et al.* (2020) Addressing violence against teachers: A social-ecological analysis of teachers' perspectives. *Psychology in the Schools*, 57(1), s. 1040–1056. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22382> /

Mjelde, I.S (2023) *Ungdom som voldsutøvere*. Masteroppgave. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Meyerson, D., Weick, K. E. og Kramer, R.M. (1996). Swift Trust and Temporary Groups. I R. M. Kramer og T. Tyler (red.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research* California: SAGE Publications, s. 166–195.

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Nipen, K. *et al.* (2024) Volden i skolen er mer omfattende enn hittil kjent. *nrk.no*, 12. april Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/ostfold/volden-i-skolen-er-mer-omfattende-enn-hittil-kjent.-sterk-okning-siste-seks-ar.-1.16838254> (hentet 12. mai, 2024)

Nordahl, T. og Nordahl, S. Ø. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *Paideia*, nr. 25.

Opplæringslova. *Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Ottesen, S. S. (2023), *Vold og trusler i skolen er et arbeidsmiljøproblem*. Tilgjengelig fra: <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/vold-og-trusler-i-skolen-er-et-arbeidsmiljoproblem/> (hentet 13. februar 2024)

Paulsen, J. M. (2019) *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Paulsen, J. M. (2021) *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Paulsen, J. M, Hjertø, K. B., og Thiveräinen, S (2016). Exploring the Moral and Distributive Levers for Teacher Empowerment in the Finnish Policy Culture. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0015>

Robinson, V. (2014) *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rundskriv Q-16/2013 Forebyggende innsats for barn og unge.

Sjøvold, E. (2016) *Makt og maktbruk i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skåland, B. (2016), Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *An International Journal of Research and Studies*, 2016 (59), s. 309–317. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>

Skåland, B. (2018), Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold, *Psykologi i kommunen*, 2018 (6) s. 17–27. <https://hdl.handle.net/10642/6733>

Skåland, B. og Kleiveland, J. (2020). Skolens evne til å ivareta krenkede lærere, *Psykologi i kommunen*, 2020 (6). <https://hdl.handle.net/11250/2775227>

Stensaker, I. G. og Haueng, A. C. (2016) *Omstilling: den uforutsigbare gjennomføringsfasen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stette, Ø. red (2021) *Utagerende elever. Jussen ved bruk av sanksjoner, makt eller tvang*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strand, T. (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Sundby, J.K. (2024) 100 meldinger om vold og trusler mot lærere hver dag: – Preger meg psykisk. *nrk.no*, 18. april Tilgjengelig fra: https://www.nrk.no/stor-oslo/vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen-_100-meldinger-hver-dag-1.16815589 (Hentet 12. mai, 2024)

Sørhaug, T. (1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørhaug, T. (2004) *Managementalitet og autoritetens forvandling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Taranger, S. T. (2022), Barneskole hadde møte om vold – over 200 foreldre møtte opp. *Nrk.no*, 13. desember. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/rogaland/kalte-inn-til-foreldremote-pa-barneskole-i-stavanger-om-kriminell-utvikling-blant-unge-1.16217905> (Hentet 12. mai 2024)

Tschannen-Moran, M. og Gareis, C. R. (2017), Principals, Trust and Cultivating Vibrant Schools. I Leithwood, I.K, Sun, J. og Pollock, K. (red.) *How School Leaders Contribute to Students Success. The Fous Paths of Framework*. Dordrecht: Springer, s. 153–174

Vedvik, K.O. (2024) Flere meldinger om vold om trusler, *Utdanningsnytt*, (3), s. 4–5.

Whitener, W.M. *et al.* (1998) Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behaviour. *Academy of Management Review*, 23(3), s. 513–530.

Erklæring om bruk av KI-verktøy

Erklæring om bruk av KI-verktøy i arbeidet med denne masteroppgaven

Navn (og versjon) av KI-verktøyet: Gemini

Formålet med bruken av verktøyet: Ide-generering

[Jeg/vi] er klar over at [jeg/vi] er ansvarlig for alt innhold i denne masteroppgaven, inkludert de deler der KI-verktøy er benyttet. [Jeg/vi] har ansvar for at oppgaven følger etiske regler for personvern og publisering.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide hovedspørsmål

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan beskriver lærere skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever?

- Kan du fortelle litt om deg selv og din stilling i skolen?
- Kan du fortelle litt om dine erfaringer med vold og trusler fra elever i skolen?
- Kan du fortelle litt om ledelses arbeid med forebygging av vold og trusler fra elever?
- Kan du fortelle litt om ledelsens arbeid med oppfølging av vold og trusler fra elever i skolen?

Til hvert av kulepunktene har vi flere støttespørsmål som vi har valgt å ikke ta med her.

Vedlegg 2: Intervjuguide med støttespørsmål

Intervjuguide m/støttespørsmål

Problemstilling: Hvordan beskriver lærere skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever?

Innledning: Vi presenterer oss selv og prosjektet vårt og takker informanten for hans/hennes velvilje og bidrag til prosjektet.

KAN DU FORTELLE LITT OM DEG SELV OG DIN STILLING I SKOLEN?

Om intervjuobjektet:

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet her på denne skolen?
- Hva er din høyeste utdanning?

Om skolen:

- Hva slags skole jobber du i (barneskole, ungdomsskole, kombinert skole, forsterket skole)
- Hvor mange elever er det her?
- Hvor mange tilsatte er det?
- Hvordan er ledelsen organisert? (hvor mange, antall årsverk til ledelse)
- Er det andre (rådgivere) med ansvar for arbeid med skolemiljø?

KAN DU FORTELLE LITT OM DINE ERFARINGER MED VOLD OG TRUSLER FRA ELEVER I SKOLEN?

Om vold og trusler:

- Har du blitt utsatt for vold fra elever? (eventuelt om det er fra ulike elever, hvor mange ganger, hva volden besto i)
- Har du blitt utsatt for trusler fra elever? (eventuelt hvilke trusler)
- Hvordan opplevde du dette?
- Kjenner du til at andre ved skolen har blitt utsatt for vold og trusler?

KAN DU FORTELLE LITT OM LEDELSENS ARBEID MED FOREBYGGING AV VOLD OG TRUSLER FRA ELEVER?

- Hvordan jobber dere med forebygging? Eksempelvis hvor mye utviklingstid bruker dere på temaet?
- Hva kan ledelsen gjøre for å øke oppmerksomheten på problemet?
- Hvordan kan ledelsen bidra til å skape et trygt og godt arbeidsmiljø for lærere(deg)?
- Hvilke tiltak fra ledelsen ville vært nyttige (for deg/lærere)?
- Har skoleledelsen informert om hvordan elever som bruker vold eller kommer med trusler skal håndteres? (Har dere øvd i praksis?)
- Har skoleledelsen gitt eller lagt til rette for opplæring i håndtering av utagerende elever? Evt hva slags opplæring?
- Har skoleledelsen informert om hvilke hendelser som skal rapporteres som avvik og hvordan?
- Har du fått tilstrekkelig opplæring i dette?

- Vet du hva du skal gjøre dersom en konkret situasjon skulle oppstå?
- Hvordan jobber ledelsen med å forebygge vold og trusler mot ansatte?
- Hva synes du om ledelsens arbeid på dette området?
- Er du fornøyd med ledelsens arbeid med forebygging?
- Hva mener du ledelsen kan gjøre for å forbedre sitt arbeid med forebygging?
- Hvilke tiltak har ledelsen iverksatt?
- Kjenner du til om dere har en beredskapsplan dersom vold eller trusler fra elever skulle forekomme?
- Har dere rutiner for risikovurdering når det gjelder spesielle elever eller situasjoner?
- Har ledelsen en plan(strategi) for å forebygge vold og trusler mot ansatte?
- Er planen(strategien) kjent for ansatte?
- Er planen(strategien) tilpasset de spesifikke utfordringene ved den aktuelle skolen?
- Er planen realistisk og gjennomførbar?

KAN DU FORTELLE LITT OM LEDELSENS ARBEID MED OPPFØLGING AV VOLD OG TRUSLER FRA ELEVER?

- Hva trenger du (lærere) av ledelsen for å håndtere vold og trusler i skolen? (veiledning, ressurser)
- Hvordan følger ledelsen opp dersom noen er utsatt for vold og trusler? Blir hendelsen gjennomgått? Tilbud om hjelp? Tilbud om å bli tatt ut av arbeidssituasjonen?
- Hvilke tiltak iverksatte ledelsen i etterkant av en episode? Kan du komme med eksempler?
- Fikk du det du trengte for å bli trygg? Medvirket du til tiltakene?
- Hvordan har du følt det i etterkant av hendelsene?
- Er du fornøyd med ledelsens arbeid med oppfølging?
- Hva mener du ledelsen kan gjøre for å forbedre sitt arbeid med oppfølging?
- Hvordan følger ledelsen opp hendelser med vold og trusler mot ansatte?
- Er det en klar prosess for oppfølging?
- Får ansatte den støtten de trenger etter en hendelse?
- Hvordan sikrer ledelsen at ansatte som har blitt utsatt for vold eller trusler får den støtten de trenger for å føle seg trygg på jobb
- Hva kan ledelsen gjøre for å øke oppmerksomheten på problemet?
- Hva synes du om ledelsens arbeid på dette området?
- Er det noe du mener ledelsen kunne gjort bedre?

Omfang og typer vold og trusler:

- Hva slags vold eller trusler har du blitt utsatt for?
- Hvor ofte har du blitt utsatt for dette?

Årsaker til vold eller trusler:

- Hva tror du er årsaken til at du er blitt utsatt for vold eller trusler?
- Har du opplevd noen endringer i skolemiljøet som kan ha bidratt til dette?

Konsekvenser av vold eller trusler:

- Hvordan har vold eller trusler påvirket deg?
- Har det påvirket ditt arbeid i skolen?
- Har det påvirket ditt arbeidsmiljø?

Tiltak mot vold og trusler:

- Hvilke tiltak tror du kan bidra til å redusere vold og trusler i skolen?

Kan du fortelle om...

Kan du gi eksempel på...

Interessant, kan du si litt mer om...

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Masteravhandling om vold og trusler i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvordan lærere opplever skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan lærere opplever skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever, både når det gjelder forebygging og oppfølging av personer som utsettes for dette. Problemstillingen vår er «Hvordan beskriver lærere skoleledelsens arbeid med vold og trusler fra elever?». Masteravhandlingen inngår i vår Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole (NHH).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Handelshøyskole, NHH Executive er ansvarlig for prosjektet. Vår veileder er Roald Valle.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har vært i kontakt med Etat for skole i våre respektive kommuner for å få hjelp til å velge informanter, og vi har blitt rådet til å bruke skolene i nettverket vårt. Vi sender derfor skjemaet til ledere i våre nettverk, og ber dem distribuere videre til aktuelle lærere på deres skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du samtykker til å delta i forskningsprosjektet vårt, innebærer det å delta i et semistrukturert intervju hvor vi tar lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil ta ca en time. I intervjuet vil vi be deg fortelle om din personlige erfaring med vold og trusler fra elever, og om å beskrive skoleledelsens arbeid med forebygging og oppfølging av vold og trusler fra elever.

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. Du kan trekke samtykket tilbake muntlig eller skriftlig. 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. Om du deltar vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiveren din.

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 bare vi og vår veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. All deltagelse vil bli anonymisert. Ingen deltagere skal kunne identifiseres hverken direkte eller indirekte.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes primo juli 2024. Masteravhandlingen skal leveres 23.mai, og sensur vil falle ca. 6 uker etter dette. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Handelshøgskole (NHH) ved Roald Valle har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Institusjon: Norges handelshøgskole, NHH ved prosjektansvarlig: Roald Valle, p.hd og seksjonsleder studier og kvalitet, telefon: 55 95 99 49/455 01 624, e-post: roald.valle@nhh.no

Personvernombud NHH e-post: personvernombud@nhh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Roald Valle

(Forsker/veileder)

Cecilie Ellinor Sørli og Hege Svanevik

Masterstudenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteravhandling om vold og trusler i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning av behandling av personopplysninger fra Sikt

21.05.2024, 18:43

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
444503

Vurderingstype
Automatisk ●

Dato
06.12.2023

Tittel

Masteravhandling om vold og trusler i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges Handelshøyskole / Institutt for strategi og ledelse

Prosjektansvarlig

Roald Valle

Student

Cecilie Sørli

Prosjektperiode

02.01.2024 - 23.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter