

Universitetet i Stavanger

Masteroppgave i Samfunnssikkerhet

**Videregående skolars beredskap for
skoleskyting**

”Våg å tenke det verste!”

Hanne Vik Voster

Våren 2013

**MASTERGRADSSTUDIUM I
SAMFUNNSSIKKERHET**

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Vår 2013

FORFATTER:

Hanne Vik Voster

VEILEDER:

Bjørn Ivar Kruke

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

"Våg å tenke det verste!"

EMNEORD/STIKKORD:

Skoleskyting, videregående skoler, lærere, beredskapsplanlegging, beredskapsplaner, øvelser

SIDETALL: 96 + litteraturliste, vedlegg og tabell, diagram-og figurliste

STAVANGER: 14.06.2013

Forord

Mastergradsstudiet i Samfunnssikkerhet avsluttes for meg med denne oppgaven. Ved Universitetet i Stavanger har jeg fått blitt kjent med dyktige forelesere og positive medstudenter. Alle har bidratt til at dette studiet har vært lærerikt og spennende. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Bjørn Ivar Kruke, som både har engasjert og motivert meg gjennom forelesninger og veiledninger. Dine råd har vært uvurderlige.

Masteroppgaven ville ikke vært mulig uten alle de positive informantene som velvillig har delt sine kunnskaper og erfaringer. En stor takk rettes til *alle* som har deltatt.

Tusen takk til den snille familien min og de gode vennene mine, som har kommet med oppmuntringer fra begynnelse til slutt.

Sist, men absolutt ikke minst, en stor takk til Even. Du er bare best!

Stavanger, 14.06.13

Hanne Vik Voster

Sammendrag

Skoleskytinger i utlandet og terroren den 22. juli 2011 har aktualisert behovet for en sivil beredskap i Norge. 22.juli-kommisjonen ser likhetstrekk mellom utviklingen innenfor skoleskyting og den moderne terroren som Anders Behring Breivik utførte den 22/7. Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet arbeider nå med en veileder for alvorlige hendelser i skolen. Denne skal ut til alle barnehager og skoler i Norge, innen høsten 2013. Veilederen skal ha fokus på det forebyggende arbeidet, beredskapsplanene og øvelser.

Dette studiet har konsentrert seg om én av de alvorlige hendelser som kan skje i skolen, nemlig skoleskyting. Formålet har vært å sette fenomenet inn en norsk kontekst og undersøke hvordan beredskapsplanlegging ved et utvalg videregående skoler i Sør-Rogaland bidrar til at lærere føler seg i stand til å håndtere et skyte-scenario. For å bidra til å besvare dette har til sammen 19 informanter fra tre videregående skoler, Rogaland fylkeskommune og Politiet stilt opp på intervjuer og gruppeintervjuer. Metodiske verktøy har også vært dokumentstudier og observasjon.

Det teoretiske perspektivet i dette studiet anser lekfolk som en ressurs i en krise. Judith Innes anerkjenner lekfolk sine kunnskaper i planlegging generelt, og Russel R. Dynes mener at *beredskapsplanlegging* må bygges på sosiale strukturer fra krisens før-fase. Han mener at en adekvat beredskap bygger på prinsipper om kontinuitet, koordinering og samarbeid, og kaller denne modellen for *problemløsningsmodellen*. Ira Helsloot og Arnout Ruitenbergh forklarer at den manglende involveringen av lekfolk i beredskapsplanleggingen skyldes myter om menneskers reaksjoner i en krise, blant annet at de får panikk. Ronald W. Perry og Michael K. Lindell, som også er uenig i at mennesker får panikk i kriser, har utarbeidet råd til ledere og autoriteter, samt noen generelle retningslinjer for beredskap. I disse vektlegges henholdsvis en positiv forventning til menneskers reaksjoner og handlekraft i en krise, samt det gjensidige forholdet mellom planlegging, trening og skrevne planer.

Dette studiet konkluderer med at det nå arbeides mye med beredskap for skoleskyting, både sentralt og lokalt. Likevel virker det som at dagens beredskapsplanlegging i liten grad bidrar til at lærerne føler seg i stand til å håndtere et skyte-scenario. Konklusjonen baserer seg på at de formelle og uformelle beskrivelsene av skolens beredskap forteller at det kun er skoleledelsen som deltar i planleggingsprosessen og er i fokus i beredskapsplanen. Studiet finner også at de videregående skolene selv ikke har tatt initiativ til øvelser på et skyte-

scenario, men at noen lærere og elever har deltatt på øvelser i regi av andre. Samlet sett fører dagens beredskapsplanlegging til at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å håndtere et skyte-scenario. Studien konkluderer med at beredskap er et dynamisk arbeid som bør betraktes som en runddans mellom planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avgrensning.....	2
1.4 Tidligere forskning.....	3
1.5 Studiens oppbygning.....	4
2. TEORETISK PERSPEKTIV.....	5
2.1 Krisebegrepet og prinsipper for krisehåndtering i Norge.....	5
2.2 Lekfolk som ressurs.....	7
2.3 Beredskapsplanlegging og problemløsningsmodellen.....	8
2.4 Hvordan mennesker reagerer i kriser.....	12
2.5 Beredskap.....	15
2.6 Oppsummering av teori.....	20
3. METODE.....	21
3.1 Bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål.....	21
3.2 Utvalg.....	22
3.3 Forskningsdesign.....	26
3.4 Datainnsamling.....	28
3.5 Gyldighet og pålitelighet.....	31
3.6 Analyse og etiske betraktninger.....	33
4. PRESENTASJON AV EMPIRI.....	35
4.1 Trusselbildet internasjonalt og nasjonalt.....	35
4.2 Veiledende og styrende dokumenter.....	38
4.3 Intervjuer med politiet.....	50
4.4 Intervju med Rogaland fylkeskommune.....	55
4.5 Intervju med de videregående skolene.....	59
4.6 Oppsummering av empiri.....	74
5. DRØFTING.....	75
5.1 Hvordan organiseres beredskapsplanlegging i den videregående skolen?.....	75
5.2 Hvordan inkluderes lærerne i planleggingsprosessen?.....	80
5.3 Hvilke forventninger har Politiet, Fylkeskommunen og skolene til hverandre i beredskapsarbeidet?.....	84
5.4 Hvordan øves beredskapsplanen for skyte-scenarioer, i skolene?.....	88
6. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER.....	94
6.1 Konklusjoner.....	94
6.2 Anbefalinger og råd til de videregående skolene i beredskapsarbeidet.....	95
6.3 Videre forskning.....	96
LITTERATURLISTE.....	97
VEDLEGG.....	101
TABELL, DIAGRAM OG FIGURLISTE.....	113

1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning

Den 20. April 1999 møtte de to elevene Eric Harris (18) og Dylan Klebold (17) opp på skolen sin *Columbine High School* i Colorado, og tok livet av 12 elever og 1 lærer, før de begge begikk selvmord. Hendelsen skapte en massiv debatt i USA, rundt emner som våpenkultur, mobbing, voldelige videospill, goth-kultur og tenårings bruk av internett og anti-depressive midler (Elliott, 2009). Massakren på Columbine og skoleskytingene i USA og andre land i etterkant, har fått mye medieomtale, også i Norge. Vi har tatt dem innover oss først og fremst i form av medfølelse og støtteerklæringer, for helt fram til 22.juli 2011 har konteksten for skyting av ungdommer vært utenfor våre landegrenser. Drapene som Anders Behring Breivik utførte var riktignok politisk motiverte og i det henseende en terrorhandling. På den andre siden har hans utvelgelse av ungdommer som målgruppe likevel bidratt til at mange anser Utøya som ”vår skoleskyting”. I begge perspektivene aktualiseres imidlertid behovet for en sivil beredskap som kan håndtere slike alvorlige hendelser.

Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet arbeider nå med veileder om beredskap for alvorlige hendelser i skolen. Denne skal ut til alle barnehagene og skolene i landet innen høsten 2013. I oppdragsbrevet fra Kunnskapsdepartementet (2013) refereres det til skoleskytinger i utlandet og at dette viser at en må vurdere skyting på institusjoner der det befinner seg barn og unge, som en reell risiko. De skriver videre at hendelsene den 22.juli 2011 illustrerer behovet for at en har tenkt grundig gjennom hvordan antatte risikoer skal håndteres. Samarbeidet har som mål å gjøre norske utdanningsinstitusjoner bedre i stand til å forebygge og håndtere alvorlige hendelser (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samarbeidet mellom Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet er trolig det viktigste arbeidet som foregår innenfor dette emnet nå. Et raskt overblikk over de siste to årenes nyhetsoppslag viser imidlertid at det er mye som rører seg innenfor dette feltet, både fra politiet sin side, fylkene og kommunene. Dette har blitt et viktig tema, som mange er opptatt av. Formålet med *mitt* studie er det samme som mange av de andre som arbeider med dette nå, nemlig og sette skoleskyting inn i en norsk kontekst. Men der veilederen til Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet er opptatt av *alvorlige hendelser*, er jeg opptatt av én av de, skyting. Og der de involverer alle barnehager og skoler i Norge, har jeg avgrenset studiet til å gjelde for videregående skoler i Sør-Rogaland. Det at jeg som sosialarbeider har blitt kjent med både

egne og andres bekymringer for personer som kan utgjøre en trussel for samfunnet, har gjort at jeg har valgt å rette fokus på én spesiell gruppe i denne sammenhengen, nemlig lærerne. Denne studien undersøker derfor den eksisterende beredskapen på de videregående skolene, ved hjelp av intervjuer, gruppeintervjuer, observasjon og dokumentstudier. Politiet, Rogaland fylkeskommune og ikke minst de videregående skolene har alle bidratt til at jeg også har kunnet utforske hva som fremmer og hemmer den samlede beredskapen til de videregående skolene. Det er et mål at jeg ved hjelp av teori om kriser, planlegging og beredskap skal kunne formulere noen grunnleggende prinsipper innenfor dette emnet. Jeg er opptatt av det som skjer innenfor skolenes vegger og ikke minst av de som kommer til å stå midt i krisen når det smeller, nemlig lærerne.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for dette studiet lyder som følger:

Hvordan bidrar beredskapsplanlegging ved et utvalg videregående skoler i Sør-Rogaland til at lærerne føler seg i stand til å håndtere skyte-scenarier?

Ut i fra denne har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål

1. Hvordan organiseres beredskapsplanlegging i den videregående skolen?
2. Hvordan inkluderes lærerne i planleggingsprosessen?
3. Hva slags forventninger har politiet, fylkeskommunen og skolene til hverandre i beredskapsarbeidet?
4. Hvordan øves beredskapsplanen for skyte-scenarier, i skolene?

1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å fokusere på én av mange alvorlige hendelser som kan skje i skolen, nemlig skyting. Andre hendelser har likevel i noen grad blitt beskrevet og drøftet, for å kunne danne et sammenligningsgrunnlag. Jeg har valgt å fokusere på lærerne og toner dermed ned både leder- og elevperspektivet. For at jeg skal kunne beskrive og drøfte lærerne sin rolle så blir det likevel nødvendig å redegjøre for hvordan ledelsen utfører beredskapsarbeidet. Jeg vil også kort trekke inn elevmedvirkning. Jeg har avgrenset utvalget til offentlige videregående skoler

i Sør-Rogaland, noe som betyr at barne- og ungdomsskoler, utdanning ved høyere institusjoner og private skoler ikke inkluderes i dette studiet. Jeg har ikke inkludert risikovurderinger eller risiko-og sårbarhetsanalyser i oppgaven, men inkluderer ”risikobildet” i intervjuene med politiet. Det er fordi det vurderes at dette danner et viktig bakteppe i forhold til dette tema. Det kunne også vært naturlig å trekke inn risikobegrepet og drøftet de impliserte aktørene sin risikoforståelse, men jeg har valgt å utelukke dette. I tillegg til politiet representerer Rogaland fylkeskommune rammen rundt beredskap for skoleskyting. De vil representere en naturlig del av oppgaven, men vil bare bli trukket inn der det er hensiktsmessig for å forklare problemstillingen.

1.4 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning på terror, både internasjonalt og til dels også nasjonalt. Selv om jeg trekker paralleller til terror, så er likevel ikke denne forskningen den mest relevante i dette studiet. Jeg finner mye amerikansk (og delvis britisk) forskning i forhold til skoleskyting. Mangfoldet i denne forskningen har fokus på gjerningspersonene og sosialt arbeid (Ferguson, Coulson, og Barnett (2011), Mongang, Hatcher, og Machi (2009), og Pittaro (2007)) eller våpenbruk (Watkins (2008), Kleck, (2009) og Mawson, Lapsley, Hoffman, og Guignard, 2002)). Begge deler er interessant, men dessverre ikke så relevant for min problemstilling.

I en norsk sammenheng finner jeg lite forskning på skoleskyting. De mest relevante bøkene er skrevet av Erika Fatland. Den første heter ”*Englebyen – historier fra Beslan*” (2011) og handler om de etterlevende fra terroren på den russiske skolen i Beslan i 2004. Den andre heter ”*Året uten sommer*” (2012) og handler om terroren på Utøya. Selv om førstnevnte bok handler om både terror og skoleskyting, så har Fatland i begge bøkene fokus på selve terrorhandlingene og sorgen til de etterlatte. Bøkene har derfor ikke så stor relevans for min problemstilling. I kapittel 4.1 ”*Trusselbildet internasjonalt og nasjonalt*”, presenteres det tidligere og pågående arbeidet med beredskap for skoleskyting, i Norge. Samarbeidet mellom Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet (POD), gitt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet, blir ikke ferdigstilt før til høsten 2013, men utgjør trolig det mest sentrale arbeidet i denne sammenheng. Parallelt med mitt prosjekt jobbes det dessuten med en annen masteroppgave som har skoleskyting som tema. Prosjektgruppen består av politibetjentene Krister Sæther og Stig Brodahl. Problemstillingen deres er ”*Har norsk politi*

*den kompetansen som skal til for å håndtere hendelser som “skyting pågår”?*¹ De har altså et politiperspektiv, men som jeg vil komme inn på i dette prosjektet så kan politiets arbeid være til stor nytte for skolene, og visa versa. Denne masteroppgaven blir ikke ferdigstilt før november 2013.

1.5 Studiens oppbygning

Dette studiet blir presentert i 6 deler. I første del blir innledning og problemstilling presentert, i tillegg til avgrensning, tidligere forskning og studiens oppbygning. Hensikten med denne delen er å introdusere leseren for studiet og gi et bakteppe før teori, metode, empiri, drøfting og konklusjoner og anbefalinger kommer. I det teoretiske perspektivet (del 2) presenteres de helt sentrale teoriene som sammen med empirien skal besvare problemstillingen. Jeg har valgt flere forfattere som hver presenterer teorier innen kriser, krisehåndtering, hvordan mennesker reagerer i kriser, beredskap og planlegging. I metoddelen (del 3) redegjør jeg for de sentrale metodiske valgene jeg har tatt. I presentasjon av empiri (del 4) presenteres alle funnene, både fra intervjuer, gruppeintervjuer, dokumenter og observasjon. Disse drøftes opp mot teorien i del 5. Hvert kapittel i drøftedelen blir kort oppsummert i slutten. Til sist trekkes hovedfunnene sammen og danner del 6, som er konklusjoner og anbefalinger. Oppgaven blir avrundet med forslag til videre forskning.

¹ Krister Sæther i prosjektgruppen har informert meg om at det er mulig at ordlyden i problemstillingen endres noe.

2. TEORETISK PERSPEKTIV

På grunn av at jeg anser skyting på en skole som en krise, vil jeg starte med å definere en krise og faser for krisehåndtering. Jeg har valgt teori som deler krisehåndteringen inn i tre faser. Dette gjør at jeg senere kan forklare at en god jobb i før-fasen bidrar til at lærerne kan håndtere stressnivået under selve krisen. Deretter vil jeg presentere prinsipper for krisehåndtering. Lærernes sentrale rolle i min problemstilling har også lagt føringer for valg av teori. En viktig presisering i denne sammenhengen er at jeg har valgt teori som anser lekfolk som en ressurs i en krise. Judith Innes (1998) viser én vei å gå for å forklare dette, ved å framheve viktigheten av lekfolk sin deltakelse i planlegging. Russel R. Dynes (1994a) viser en annen. Jeg har valgt å bruke mest teori fra Dynes (1994a), men fordi Innes (1998) har noen interessante betraktninger så vil jeg også trekke fram noen av hennes hovedpoeng i forhold til *kommunikativ planlegging*. Deretter presenterer Ira Helsloot og Arnout Ruitenberg (2004) og Ronald W. Perry og Michael K. Lindell (2003b) myter om lekfolk sin respons i kriser. Perry og Lindell (2003a) avrunder også teorikapittelet med at det presenteres retningslinjer for beredskapsplanlegging.

2.1 Krisebegrepet og prinsipper for krisehåndtering i Norge

Jeg har valgt to definisjoner på kriser som jeg mener utfyller hverandre. Begge er organisatoriske og inkluderer beslutningstaking. Den første inkluderer stikkord som *trussel*, *grunnleggende strukturer*, *verdier* og *normer*, ord som jeg vil få bruk for når skoleskyting drøftes senere. Den får også fram krisens akutte karakter ved at den inkluderer *tidspress* og *usikre omstendigheter*. Den andre favner *sannsynlighet* og *konsekvens* på en måte som jeg har funnet er forenlig med hvordan skolene tenker omkring skoleskyting. Denne utgjør derfor et interessant supplement til den første definisjonen.

2.1.1 Definisjoner på en krise og faser i krisehåndteringen

Den første definisjonen forklarer en krise som:

”En alvorlig trussel mot de grunnleggende strukturene eller de fundamentale verdiene og normene i et system, som under tidspress og høyt usikre omstendigheter nødvendigvis gjør kritiske beslutninger” (Rosenthal, Boin, og Comfort, 2001).

Den andre lyder som følger:

”En organisatorisk krise er en lav-sannsynlighet, høy konsekvens hendelse som truer levedyktigheten til organisasjonen og er karakterisert av tvetydighet i forhold til årsak, virkning og når den vil ende, samtidig med en overbevisning om at beslutninger må tas raskt” (Pearson og Clair, 1998).

Begge de overnevnte definisjonene kan sies og ha henholdsvis en akutt og kritisk karakter. Og selv om en krise kan sies å være begge deler, så er det likevel ikke slik at en krise plutselig oppstår uavhengig av fortid. Hensgen, Desouza og Kraft (2003) hevder nemlig at tidlig oppdagelse av signaler er helt avgjørende for å forhindre kriser, og støtter seg til Fink (1986) som hevder at enhver tid en ikke er i en krise, så er en i en før-krise. De henviser til Roux-Dufort og Metias (1999) som viser til at forskere har foreslått å håndtere kriser i henhold til *forebygging*, *forberedelse* og *reaksjon*. I henhold til Kovoora-Misra (1995) innebærer *forebygging* å redusere til et minimum de ulike triggerne i en krise. Hensgens m.fl (2003) legger til at *forberedelse* innebærer å implementere prosedyrer og planer for å minimere konsekvensene av en krise, og *reaksjon* innebærer å minimere skaden av en krise.

2.1.2 Prinsipper for krisehåndtering

Til grunn for alt nasjonalt sikkerhets- og beredskapsarbeid i Norge ligger de overordnede prinsippene om ansvar, nærhet og likhet:

”Ansvarsprinsippet innebærer at den etat som har ansvar for et fagområde i en normalsituasjon, også har ansvaret for å håndtere ekstraordinære hendelser på området. Likhetsprinsippet betyr at den organisasjon man opererer med til daglig skal være mest mulig lik den organisasjon man har under kriser. Nærhetsprinsippet innebærer at kriser organisatorisk skal håndteres på lavest mulig nivå” (Meld.St.37 (2004-2005), s. 45).

Dersom det er behov for en samordnet og mer helhetlig krisehåndtering gjelder fortsatt prinsippene for krisehåndtering (Meld.St.37 (2004-2005), s. 45). I stortingsmelding nummerr 29 (2011-2012) står det at erfaringen viser at disse prinsippene i for liten grad kommuniserer

nødvendigheten av godt samvirke mellom de ulike ansvarlige aktører². Samvirkeprinsippet blir derfor introdusert som et fjerde prinsipp for det nasjonale sikkerhets- og beredskapsarbeidet: *Samvirkeprinsippet stiller krav til at myndighet, virksomhet eller etat har et selvstendig ansvar for å sikre et best mulig samvirke med relevante aktører og virksomheter i arbeidet med forebygging, beredskap og krisehåndtering* (Meld.St.29 (2011-2012), s.39).

De overnevnte definisjonene og prinsippene gir råd til hvordan en bør håndtere en unntakstilstand, en krise. Atferden til menneskene som berøres av krisen blir ikke lagt inn som et premiss for håndteringen. Som jeg vil komme inn på flere ganger i løpet av dette studiet, så får forventede og faktiske menneskelige reaksjoner konsekvenser både for beredskapsplanleggingen og krisehåndteringen. Ytterpunktene kan sies å være panikk og rasjonell atferd, og for å si noe om hvordan lærere kan føle seg i stand til å håndtere et skyte-scenario blir det helt nødvendig å plassere dem en plass mellom disse ytterpunktene.

2.2 Lekfolk som ressurs

Det er mye forskning som anser lekfolk som en ressurs i krisehåndtering, eksempelvis James Reason (1997) om sikkerhetskultur, Judith Innes (1998) om kommunikativ planlegging og Russel R. Dynes og problemløsningsmodellen. Jeg har valgt å gå for sistnevnte. Før jeg presenterer Dynes (1994a) sin *problemløsningsmodell* vil jeg likevel trekke inn følgende poeng fra Innes (1998):

1. Det kommunikative perspektivet representerer et alternativ til et syn som har hovedfokus på at planlegging handler om å levere fordomsfrie, profesjonelle råd og analyser til valgte tjenestemenn, som tar beslutninger.
2. Det vil bli ”intellektuell kapital”, eller delt kunnskap, kun dersom det er mye snakk om betydningen til informasjonen, dens nøyaktighet og dens implikasjoner. Informasjon påvirker ikke med mindre den representerer en sosialt konstruert og delt forståelse skapt i fellesskapet til politiske aktører. Dersom meningen oppstår gjennom slike prosesser, endrer informasjonen aktørene og deres handlinger, uten at de

² Stortingsmeldingen refererer til responsen den 22.juli og at det særlig var mangler i samordningen, koordineringen og informasjonsutvekslingen mellom politidistriktene Oslo og Nordre Buskerud (Meld.St.29 (2011-2012)) Dette betegnes som “ressursene som ikke fant hverandre” i NOU 2012:14.

anvender den uttrykkelig til en spesifikk beslutning (Innes, Gruber, Neuman og Thompson, 1994).

3. Innes (1998) sine studier av konsensusbygging har demonstrert at mange typer informasjon teller i kommunikativ planlegging, deriblant deltakernes erfaringer. Vitenskapelig kunnskap har sin plass, men er ikke privilegert. Med mindre den vitenskapelige informasjonen er relatert til praktisk handling eller til konteksten og den spesielle situasjonen beslutningstakerne og lederne står ovenfor, så avviser deltakerne den. Et eksempel er fra California i en studie av interessent-basert konsensusbygging rundt vekst og miljømessige spørsmål. Her ble teknisk informasjon lagt til grunn for å hjelpe deltakerne å komme til enighet. Ekspertene diskuterte og forhandlet med lekfolk om relevansen og hva de politiske implikasjonene var, og i noen tilfeller endret ekspertene syn i forhold til implikasjonene. I tillegg hendte det også at ekspertene vurderte at de burde gjennomføre andre typer analyser, for å respondere på gruppen sine innvendinger. Innenfor den konsensusbyggende prosessen ble dermed informasjon diskutert og validert. Kommunikativ handling rundt informasjonen endret deltakernes holdninger til problemet.

2.3 Beredskapsplanlegging og problemløsningsmodellen

Russel R. Dynes (1994a) presenterer problemløsningsmodellen som bygger på prinsippene om kontinuitet, koordinering og samarbeid. For dette studiet vil kontinuitetsaspektet være mest relevant, men da de to andre prinsippene både blir brukt i drøftingen og bidrar til å danne en helhetlig forståelse av problemløsningsmodellen, så redegjøres det for disse også.

Dynes (1994a) kritiserer det som til da har vært den dominerende modellen for beredskapsplanlegging i samfunnet; *den militære modellen*. Den militære modellen kan forstås ut i fra de 3 k-ene (the tripple c's) kaos, kommando og kontroll. Bakgrunnen til formuleringen kommer fra ideer fra andre verdenskrig og den kalde krigen da det var naturlig å overlate krisehåndtering til organisasjoner med autoritet og rangeringsstrukturer som planla i henhold til kommando-kontroll. Dynes er blant annet kritisk til at modellen foretar et skarpt skille mellom krisens før-fase og selve krisen. Modellen betrakter før-fasen som en tilstand av normalitet, mens krisen blir kjennetegnet av sosialt kaos med betydelig irrasjonell sosial atferd, hvor begrepet panikk blir ofte brukt for å beskrive atferden. En av flere uheldige konsekvenser er blant annet at spontan "u-planlagt" atferd blir evaluert som dysfunksjonell,

misledende og skadelig. Dynes (1994a) hevder videre at mer realistiske forventninger kan dannes, på grunnlag av et ganske annet perspektiv på kriser. Han kaller denne modellen for *problemløsningsmodellen* og forklarer at en slik modell vil anta at:

1. Kriser kan skape noen grad av forvirring og desorientering i forhold til organisatoriske rutinemønstre, men å beskrive det som sosialt kaos er ikke korrekt
2. Kriser reduserer ikke kapasiteten individer eller sosiale strukturer har til å håndtere krisen. De kan presentere nye og uventede problemer å løse
3. Den eksisterende sosiale strukturen er den mest effektive måten å løse disse problemene på. Å skape en kunstig krise-spesifikk autoritetsstruktur er verken mulig eller effektivt
4. Planlegging bør bygges rundt kapasiteten til sosiale enheter, for å kunne ta rasjonelle og informerte beslutninger. Disse sosiale enhetene må bli sett på som ressurser for problemløsning heller enn som problemet i seg selv
5. En krise er i sin natur karakterisert av desentralisert og pluralistisk beslutningstaking, slik at autonomi av beslutningstaking bør bli verdsatt, heller enn sentralisering av autoritet
6. Et åpent system kan skapes hvor fokuset er på fleksibiliteten og initiativet blant de ulike sosiale enhetene, og dette blir koordinert. Målet bør være orientert mot problemløsning, heller enn å unngå kaos.

Planlegging kan bli strukturert på måter som bygger opp under de styrkene som de sosiale enhetene har i forhold til å løse problemene som kriser skaper. En bør starte med den enkle erkjennelsen og observasjonen om at alle sosiale enheter, samfunn, verk, familier og lignende, er problemløsningsenheter i "normaltid". Disse enhetene har visse oppgaver og mål og de utvikler måter å tilegne seg ressurser på (Dynes, 1994a, s.149). Dynes (1994a) mener at i stedet for kaos, bør vekten ligge på *kontinuitet*, i stedet for kommando, bør vekten ligge på *koordinering* og i stedet for kontroll, bør vekten ligge på *samarbeid*.

Dynes (1994a) mener at det med *kontinuitet* menes at den beste indikatoren for atferd i kriser er den som en kan se i forkant. Uavhengig av hvor omfattende krisen er, så vil sosiale systemer fortsatt være rimelig intakte. Ettersom personer oppfører seg i henhold til visse rutiner før en krise, bør disse rutinene bli utnyttet når det planlegges for handlinger i en krise. Eksempelvis så bør varselmeldinger bli formulert på en måte som er forståelig for de som bor

i det aktuelle samfunnet. I enhver type krisehandling, bør eksisterende sosiale enheter bli utnyttet i så stor grad som mulig og kunstig skapte kriseenheter bør minimeres. Det forventes at befolkningen som er rammet av krisen ikke vil bli lamslått, passive eller uansvarlige, og at de vil være i veldig god stand til å ta beslutninger om egen velferd. Kommando-kontroll modellen har en tendens til å oppheve beslutningstaking for ”ofre”, mens problemløsningsmodellen antar at menneskene ikke har mistet sin beslutningstakingskapasitet og konsentrerer seg om å utvikle måter å styrke kollektiv beslutningstakingsprosesser (Dynes, 1994a).

Dynes (1994a) hevder at på samme måte som de overnevnte prinsippene for kontinuitet, vil ”før-krise autoritet” tjene som et grunnlag for krise-autoritet. Ved å bruke strukturen for før-krise samfunn som grunnlag, er det en rekke mekanismer som kan fremme **koordinering**. Koordinering kan styrkes gjennom felles planlegging og øvelsesaktiviteter, etableringen av personlige kontakter, utviklingen av liaison aktiviteter, og etableringen av delte fasiliteter for kriseoperasjoner, slik som utviklingen av operative sentre ved en krise. Kjernen av kriseplanlegging bør styres mot mekanismer, teknikker og fasiliteter som fremmer koordinering på tvers av organisasjoner og felles beslutningstaking, heller enn og hypotetisk etablere de ”riktige” autoritetsforholdene. Autoritetsforhold vil bli organisert i jakten på felles problemer. Grunnlaget for kriseautoritet vil være svært komplekst- noe vil være basert på ressurser, noe på kunnskaper, noe på kompetanse. Å spesifisere disse før en krise er bortkastet tid på grunn av at det er ikke sannsynlig at de eksakte mønstrene er mulig å forutse. Den beste måten å forutse kommer fra kontinuiteten av autoritet fra før-krisen. Autoriteter kan endres på ulike tidspunkt i løpet av en krise. Før-krise-mønster vil ikke bli fulgt med eksakthet, men koordinering kan inneholde fleksibilitet slik at nye elementer kan bli tilpasset når det er nødvendig (Dynes, 1994a). Perry og Lindell (2003a) bruker et eksempel fra en flyplass i en by sør-vest i USA for å forklare viktigheten av koordinering. Byen ønsket å oppgradere kapasiteten til å respondere på ulykker med farlig materiale som følge av flykrasj, da byen grenset til en flyplass. Politiet hadde planer for å respondere i tilfelle en flyulykke og brannetaten hadde en responsplan for farlig materiell, men planene var ikke samkjørte. Det da nyåpnede beredskapskontoret ble gitt i oppgave å utvikle en omfattende plan for krasj med farlig materiell. Planleggingsprosessen inkluderte en nøyaktig gjennomgang av alle ressursene som kunne bli brukt av hver organisasjon som responderte på en ulykke. I gjennomgangen av listene oppdaget beredskapslederen at politiet og brannetaten sitt radioutstyr var slik at etatene ikke kunne kommunisere med hverandre. Likevel var politiet tildelt ansvaret med beskyttende

respons for det offentlige, mens brannmannskapene skulle redusere skadene i den samme hendelsen. Denne diskrepansen ville trolig ikke blitt oppdaget før planen ble testet, eller i verste fall ved en virkelig ulykke. Selv om øvelser bør være stedet hvor problemer blir forventet og konflikter skal løses, så vil enkle gjennomganger av planer som er i bruk av responsorganisasjoner eliminerer vanskeligheter tidlig.

Dynes (1994a) mener at dersom planlegging er organisert rundt koordinering, er det viktig å identifisere klart hva som er fokuset for planleggingsaktivitetene. Denne veiledningen kan komme fra en distinksjon mellom *agent* produserte krav og *respons* produserte krav. Dersom et jordskjelv forårsaker x antall døde og x antall skadene, så kan de skadde og døde betraktes som agent-krav til krisesystemet. For å håndtere disse kravene, trenger krisesystemet rask og eksakt kommunikasjon; måter å mobilisere og utnytte menneskelige ressurser i søk og redning må bli koordinert med eksisterende medisinske fasiliteter, og så videre. Det er altså visse krav ovenfor krisesystemet, som er skapt av responsen i seg selv. Kriseplanlegging bør fokusere på responskrav heller enn agentkrav. Problemløsningsmodellen kan gi primært planleggingsfokus til prosessen det er å løse, heller enn mulige agentkrav. I forhold til eksempelet vil det bety å fokusere på kommunikasjon og koordinering, heller enn antall døde og skadede (Dynes, 1994a).

Dynes (1994a) mener at en viktig fordel med planlegging i henhold til problemløsningsmodellen er at den åpner for muligheten for improvisasjon av løsninger i responsperioden. Den beveger seg bort fra tanken om at kriseplanlegging er adekvat kun dersom den inneholder detaljerte beskrivelser av adekvat atferd for alle hypotetiske scenarioer. En bør ikke anta at improvisering indikerer en svikt i adekvat planlegging. Han viser til Kreps (1990) som sier at krisehåndtering bør inkludere både improvisering og forberedelses-aktiviteter. Uten improvisering vil krisehåndtering miste sin fleksibilitet i en situasjon med endrede omgivelser. På samme måte vil krisehåndtering miste noen grad av klarhet og presisjon, uten forberedelse. Forberedelse og improvisering går hånd i hånd. Forberedthet betyr å organisere en respons før en hendelse og improvisering betyr å organisere en respons under en hendelse. Begge må alltid være involvert og planlegging og forberedelse øker evnen til å improvisere (Kreps, 1990).

I problemløsningsmodellen til Dynes (1994a) blir kontroll byttet ut med **samarbeid**. Kommando-kontroll modellen er opptatt av de potensielle konsekvensene av anti-sosial

atferd, i tillegg til frykten for at kriserelevante organisasjoner ikke vil være i stand til å fungere på grunn av at deres ansatte vil være traumatiserte, eller at de vil bli ineffektive på grunn av rollekonflikter. Denne rollekonflikten var antatt å være basert på en konflikt i forhold til forpliktelser til jobb og familie, hvor ansatte er antatt å ”velge” å tilfredsstillte familiære forpliktelser. Det er helt klart empirisk at slike rollekonflikter ikke er eksisterende (Dynes, 1994a).

Dynes (1994a) mener at effektiv bruk av frivillige er avhengig av at det er tenkt gjennom hvordan de skal benyttes, i planleggingen. Kriserelaterte organisasjoner er kjerneelementet i kriseresponsen, men de opplever ikke store problemer med å skaffe folk, som tidligere antatt. I tillegg er frivillige en stor ressurs som kan utføre viktige oppgaver i en krise, slik som søk og redning. Kriseorganisasjoner kan i tillegg regne med at de ansatte øker sin innsats. En bør ikke bør ha fokus på kontroll, men på måter og effektivt omfordele mennesker og materielle ressurser i samfunnet. Denne tanken er også i tråd med hvordan Helsloot og Ruitenberg (2004) betrakter lekfolk, eller ”sivile” i en krise. Som en kan se i neste avsnitt så ønsker de å ”av-mytifisere” det de mener er myter uten rot i virkeligheten.

2.4 Hvordan mennesker reagerer i kriser

Helsloot og Ruitenberg (2004) hevder at i motsetning til hva folk flest tror, så får ikke mennesker panikk i kriser. Forskning i forhold til ulike aspekter av befolkningens respons viser faktisk at de fleste handler ganske rasjonelt. Perry og Lindell (2003b) mener at både lekfolk og dessverre også noen beredskapsledere tror at mennesker responderer på kriser/katastrofer på en sosialt desorganisert og til og med personlig desorganisert måte. Helsloot og Ruitenberg (2004) presenterer tre kjente myter om sivilens³ respons i en krise. De mener at til tross for at forskning så langt tilbake som på 1980-tallet viser at mytene kan avkreftes, så er de fortsatt grunnlaget for mange myndigheters forberedelse på katastrofer. Mytene er:

1. De sivile får panikk i kriser
2. De sivile er hjelpeløse og avhengige
3. Plyndring oppstår under og etter en katastrofe

³ I denne teksten har jeg oversatt ”citizen” til ”sivile” i stedet for ”lekfolk”, da førstnevnte er mest i samsvar med teksten sitt innhold.

Jeg vil ha fokus på den første myten, selv om den andre myten vurderes som relevant. Det vurderes imidlertid at Dynes (1994a) har innvendt mot hvorfor de sivile ikke bør betraktes som hjelpeløse og avhengige, i forrige kapittel. Det vurderes at myte nummer 3 ikke er aktuell for min problemstilling, så den vil ikke vil gjort rede for.

2.4.1 Myte 1: De sivile får panikk i katastrofer

Den første myten antar at sivile får panikk i kriser. Helsloot og Ruitenberg (2004) innvender mot dette og sier at forskning viser at sivile ofte er det mest effektive krisepersonellet i en katastrofe, og at flest liv da blir reddet av ”gjennomsnittsmannen”. Tierney (1989) mener at villigheten som mennesker har til å bistå under katastrofer og alvorlige ulykker er generelt veldig stor. Det gjelder ikke bare for de som er direkte involvert, men også for andre. Dynes (1994b) kaller denne massive hjelpen for **”situasjonell altruisme”**. Han hevder at det oppstår i situasjoner hvor det er ”nye” ofre og en tvil eksisterer i forhold til muligheten for at institusjonelle organisasjoner kan håndtere den. Dynes (1994b) mener at situasjonell altruisme motiverer mennesker til å hjelpe på måter som ikke er nevnt i eventualitetsplanene.

Kuipers og Meuleman (2003) sier at i den første timen etter en akutt katastrofe eller alvorlig ulykke vil brannvesen, politi, ambulansearbeidere og andre myndighetsorganisasjoner involvert, for det meste jobbe med å starte opp sin egen krisehåndteringsorganisasjon. Helsloot og Ruitenberg (2004) mener at det å motta hjelp i løpet av den første timen kan bety forskjellen mellom liv og død for de skadede i et katastrofeområde, og at nettopp for denne grunnen er denne tiden også kjent som **”den gyldne timen”**. Dette kommer godt til uttrykk under en akutt krise, eller det de kaller for *”the flash disaster”*. *”The flash disaster”* blir beskrevet som en uventet og umiddelbar ulykke hvor det er minst 10 ofre. De hevder at det i slike kriser nesten alltid er fravær av krisepersonell som kan hjelpe i den umiddelbare tiden etter. Dersom en ser realistisk på det så forstår en at krisepersonell i mange tilfeller kan trenge opp til en time før de kommer på stedet. Det gjør at ofrene fram til da er overlatt til seg selv og andre ofre. Helsloot og Ruitenberg (2004) mener at det bør planlegges for nettopp dette. De mener at en av de mest kritiske problemene under en akutt krise er den begrensede kapasiteten på medisinsk hjelp. De viser videre til at det er svært sannsynlig at det er mennesker som har førstehjelpskunnskaper dersom det er mye folk i et område. Dersom disse personene fikk tilført det riktige utstyret, så hadde hjelpen blitt forbedret dramatisk. Når det har blitt tatt en vurdering om at en slik respons fra sivile kan redde liv, så bør dette tas med i betraktning når krisepersonell blir utdannet eller øver.

Helsloot og Ruitenberg (2004) hevder at en moderne vestlig innbygger sannsynligvis ikke vil investere tid eller penger i å forberede seg på en risiko som anses som "akseptabel". Mennesker forbereder seg på de ulykkene som de oppfatter som en betydelig trussel. De henviser til Thomas og Thomas (1928) sitt postulat "*hvis mennesker definerer situasjoner som virkelige, så blir de virkelige i sine konsekvenser*". På denne måten blir innsikt i offentlig persepsjon av sikkerhetsrisiko det første nødvendige skrittet mot å forstå siviles katastrofeforberedelse (Helsloot og Ruitenberg, 2004).

Perry og Lindell (2003b) er også uenig i myten om at sivile får panikk i kriser og presenterer to forklaringer på hvorfor panikk-flukt myten har oppstått:

1. Når ofre beskriver sin egen reaksjon på katastrofen, så kaller de det ofte en "panikk reaksjon". Forskning viser at den faktiske atferden viser *en akutt reaksjon på frykt*, etterfulgt av rasjonelle og ofte altruistiske handlinger. Det er viktig at beredskapsledelsen er klar over av stressreaksjoner med kort varighet ikke virker til å legge betydelige begrensninger for ofres mulighet til å handle ansvarsfullt alene, eller å følge instruksjoner fra beredskapsledelsen
2. Forskere, journalister og tilskuere tolker handlingene til ofre som ikke vellykket, noe som er feil. Det at det noen ganger blir gjort en feil i en vurdering, som resulterer i døden, betyr ikke nødvendigvis at feilen skyldtes panikk. Det eksisterer ikke noe vitenskapelig konsensus om bruken av begrepet "panikk". Skolediskursen skiller grovt mellom to ulike perspektiv. Det eldste, som kommer fra den daglige bruken av ordet, likestiller panikk med en ekstrem og åpen frykt. Det andre ser panikk som en manifestering av en flykt-atferd hvor den vanlige sosiale normen blir åpenbart forlatt.

Perry og Lindell (2003b) mener at det selvsagt ikke er slik at alle beskrivelser av "panikk-flukt" kan forklares som en observatørfeil. Selv om panikk-flukt er sjelden, så indikerer forskning tilbake til 1950-tallet at det er flere forhold som må være tilstede, mest sannsynlig på samme tid, for å framkalle det. Disse fire er:

1. Opplevelsen av umiddelbar og alvorlig fare
2. Opplevelsen av at det bare er noen få rømningsveier tilgjengelig
3. Opplevelsen av at rømningsveiene lukker seg, noe som nødvendiggjør umiddelbar flukt
4. Mangelen på kommunikasjon om situasjonen

2.4.2 Råd til ledere og autoriteter

Tierney, Lindell og Perry (2001) mener at mytene påvirker effektiviteten til planleggingen ved at de fører til en feilaktig fordeling av ressurser. For eksempel så kan forventninger om panikk kan ofte rettferdiggjøre beslutningen om å gi begrenset informasjon eller holde tilbake informasjon. Dette blir spesielt problematisk fordi det gjentatte ganger har vist seg at mennesker er mer nølende til å følge råd dersom informasjonen er vag eller ufullstendig (Perry og Lindell, 2003b).

Perry og Lindell (2003b) har utarbeidet tre anbefalinger til ledere og autoriteter, for hvordan de skal forholde seg til innbyggere ved en krise:

1. Forvent frykt, ikke panikkflukt, utmattende sjokk eller tankeløs atferd. Frykt er en normal menneskelig reaksjon under ekstreme forhold. Det fører sjelden til at en blir handlingslammet, men det påvirker evnen til å resonere effektivt i forhold til komplekse problemer. Det er viktig med spesifikk relevant informasjon.
2. Forvent at mennesker handler. Autoriteter må forstå at mennesker som er informert om farer vil foreta grep som de vurderer vil redusere faren. Det er derfor viktig at offisielle meldinger anbefaler hvilke handlinger de skal ta.
3. Forvent lydighet, spesielt når det er et geografisk avgrenset område og krisen er plutselig. Mennesker forventer beskyttelse. Denne forventningen plasserer et spesielt ansvar på lokale autoriteter, som gjør at de må utarbeide responsplaner effektivt og presist. Dersom dette ikke gjøres så vil mennesker holde myndigheter ansvarlige gjennom politiske prosesser.

Perry og Lindell (2003a) har også utarbeidet flere råd til hva som bidrar til å danne en adekvat beredskap generelt. I neste kapittel presenteres Perry og Lindell (2003a) sine 10 retningslinjer for beredskap.

2.5 Beredskap

"Plans are nothing; planning is everything" skal tidligere president for USA, Dwight D. Eisenhower ha sagt. Med dette skal han ha ment at det er viktigere og ha fokus på planleggingsprosessen, enn selve planen. Gillespie og Colignon (1993) innehar det samme prosessorienterte perspektivet i sin definisjon av beredskap:

Beredskap refererer til hvor klart et samfunn er til å reagere konstruktivt på trusler fra miljøet og om det er på en måte som minimerer de negative konsekvensene av krisen i forhold til helse og sikkerhet til individer og integriteten og funksjonen til fysiske strukturer og systemer. Oppnåelsen av kriseberedskap skapes gjennom en prosess av planlegging, trening og øvelser, i tillegg til ervervelsen av utstyr til å støtte beredskapen (Gillespie og Colignon, 1993).

Perry og Lindell (2003a) forklarer at responssystemet og protokollene som blir produsert i planleggingsprosessen og som er øvd gjennom trening og øvelser er dokumentert i den skrevne planen. På denne måten blir skrevne planer levende dokumenter, som må revideres og endres ettersom trusselen og systemet for å oppdage og respondere på trusselen endrer seg. De mener at spesielt i etterkant av terrorhandlingene i USA den 11 september 2001, har myndigheter over hele verden investert en stor mengde ressurser i å skrive beredskapsplaner. Fokuset på den skrevne planen har en tendens til å ta fokuset bort fra planleggingsprosessen og den egentlige grunnen til å oppnå en kriseberedskap (Perry og Lindell, 2003a). Når en jobber med å utforme et responssystem er det viktig å huske at det er et konstant behov for å referere tilbake i tid og se på forhold som kan påvirke responsevnen, altså ta med seg tidligere erfaringer. Uformell kommunikasjon blant deltakere under en øvelse er ofte viktige bidrag (Peterson og Perry, 1999).

2.5.1 Retningslinjer for beredskap

Perry og Lindell (2003a) sier at det stort sett er sentrale myndigheter som gir informasjon og ekspertise som er ment til å sette standarden for hvordan beredskapen skal være. På denne måten sikrer en at beredskapen blir så lik som mulig. De presenterer 10 retningslinjer for planleggingsprosessen i forhold til kriser. De ønsker å gjøre forholdet mellom tre kritiske komponenter for beredskapen i et samfunn klarere. Disse er planlegging, trening og skrevne planer, med vekt på rollen til planleggingsprosessen. De retter spesielt fokus på terrorhandlinger, men viser til Alexander (2001 [*sic*]) som mener at konsekvenser og planleggingsmilepæler i forhold til terror har uunngåelige likheter med andre kriser og katastrofer.

Perry og Lindell (2003a) sier at selv om graden av formalitet i planleggingsprosessen ikke nødvendigvis er en adekvat indikasjon på beredskapsnivået, så er det mulig å identifisere andre aspekter av planlegging som virker til å være empirisk i samsvar med et høyt nivå av

beredskap. Mange forskere og kriseledere har tidligere kommet med retningslinjer i forhold til beredskap, men deres mål er å fokusere på prosessorienterte retningslinjer. De mener at det er høy grad av konsensus i forhold til disse, både historisk og nå, blant forskere og praktikere. All teori som presenteres under de følgende 10 retningslinjene er hentet fra Perry og Lindell (2003a), utenom der det refereres til andre.

10 retningslinjer for beredskap

1. Beredskap bør være basert på nøyaktig kunnskap om trusselen og om sannsynlig menneskelig respons

Nøyaktig kunnskap om trusselen kommer fra trusselvurderinger og sårbarhetsanalyser. Retningslinjen er en formaning om å finne den mest tilgjengelige kunnskapen, medviten om at det beste ikke nødvendigvis er det optimale .

2. Effektiv planlegging bør oppmuntre til adekvate handlinger av krisehåndterere

”Det er viktigere å oppdrive korrekt informasjon enn å foreta umiddelbar handling, i en krise ... planlegging bør faktisk forsinke impulsive reaksjoner, og adekvate handlinger som er nødvendig i situasjonen bør foretrekkes” (Quarantelli, 1977)

I forhold til den overnevnte påstanden er det to forhold som er av særlig betydning. Det første er at trusselvurdering er svært viktig og noe som bør gjøres kontinuerlig, også når en krise pågår. Beredskap har for ofte blitt likestilt med evakuering eller andre kriseresponsfunksjoner. Beredskapsplaner må beskrive både trusselvurdering og responssystemet. Det andre er at for raske handlinger, som er basert på antakelser som ikke er korrekte eller ufullstendig informasjon, kan føre til inadekvate beskyttende tiltak.

3. Planleggingsprosessen bør framheve responsfleksibilitet slik at de som er involvert i operasjoner kan regulere seg etter endrede krav fra krisen, både agent-genererte og respons-genererte⁴

⁴ Se kapittel 2.3 for Dynes (1994a) sin forklaring av agent-og responsgenererte krav

Planleggere bør gjenkjenne omgivelsene til en kriseoperasjon ved å fokusere på de grunnleggende prinsippene for respons, spesifisere klart prioriteringer og minimere mengden av operasjonelle detaljer som hindrer fleksibilitet.

4. Beredskapsplanlegging bør fokusere på tverrfaglig koordinering

Det har lenge vært kjent at suksessen til krisehåndtering i stor grad handler om oppnåelsen av tverrfaglig koordinering blant de responderende gruppene.

5. Prosessen i beredskapsplanlegging bør integrere planer for hvert enkel samfunnstrussel. Disse bør omgjøres til et omfattende styringssystem som kan håndtere multi-kriser

Ulike krise-agenter kan skape like agent-genererte og respons-genererte krav. Den samme responsen kan effektivt bli brukt i forhold til ulike fare-situasjoner (Quarantelli, 1992) Evakuerings-rutiner kan for eksempel bli brukt i forhold til både orkaner, flom, kjemisk utslipp, kjernekraftverk-ulykker, terrorangrep og vulkanutbrudd.

6. Planer bør ha en treningskomponent

De som er i risikozonen må også bli involvert i planleggingsprosessen, spesielt dersom det er forventet at de skal foreta beskyttende tiltak. Som et minimum må sivile og offentlige være klar over at planlegging for trusler mot samfunnet jobbes med og hva som blir forventet av dem i planen. De bør også vite hva som sannsynligvis vil skje i en krise og hva beredskapsorganisasjonen kan gjøre og ikke, for dem.

Innenfor treningskomponenten ligger risikokommunikasjon (deling av informasjon om planen) til valgte tjenestemenn og offentlig administrasjon, som ikke har en rolle i en krise. Ved spesielle tilfeller kan kommunikasjon til mennesker i risikogruppen inkludere spesielt utstyr og trening. I tillegg kan treningsprosessen bli en viktig kilde til feedback i forhold til potensielle problemer med planen.

7. Effektiv planlegging bør sørge for å teste foreslåtte responsoperasjoner

Testing av planen bidrar til at responderende organisasjoner kommer i kontakt med hverandre. Øvelser bidrar til samtidige og omfattende testing av beredskapsplanen, personellkapasitet, personaltrening, prosedyrer, muligheter, utstyr og materiell.

8. Effektiv beredskapsplanlegging er en pågående prosess. Ingen effektive planleggingsprosesser er statiske

Det forventes at etter hver uønsket hendelse, trening og øvelse, så vil planen forbedres. Selv om planlegging krever skrevne dokumenter, beskrivelser og sannsynlighet for trusselen, prosedyrer for sjekklister, lister over ressurser og register over avtaler, så er det dessverre er det mange som ser en beredskapsplan som et produkt og ikke en prosess. Effektiv planlegging er dessuten mer enn ”hardware” og det er ikke alt som er like enkelt å dokumentere på papir. Planen bør gjennomgås periodisk, helst årlig. Quarantelli (1977) mener at en ved å behandle skrevne planer som et endelig produkt risikerer å skape en illusjon om at en er forberedt på en krise, når en egentlig ikke er det.

9. Beredskapsplanlegging blir nesten alltid utarbeidet i en kontekst av konflikt og motstand (Quarantelli, 1982)

Vanlige mennesker liker ikke å tenke på negative konsekvenser av potensielle farer. Dette virker til å forhindre en mentalitet av forberedelse. Dette virker også til å gjelde for offentlige og valgte tjenestemenn. En vanlig innvending mot beredskapsplanlegging er at det krever ressurser og at de ressursene da ikke kan bli brukt på andre ting som er viktige for et samfunn. Administrative og lovgivende krav er alene ikke tilstrekkelig for å vinne over denne motstanden. Initieringen av planleggingsaktiviteter krever mye forsvar.

10. Beredskapsplanen bør gjenkjenne at planlegging og krisehåndtering er ulike funksjoner og at den egentlige testen av planen skjer når den implementeres i en krise (Quarantelli, 1985)

En analogi kan være at planlegging er byggetegningen til en bygning, mens krisehåndtering involverer saging av bord og slå spikrer. Ved å blande de to funksjonene fører det til dårlig prestasjon av begge.

Perry og Lindell (2003a) konkluderer med at opptrappingen av beredskap i etterkant av terroren den 11. September innehar en enorm mulighet for beredskapsplanleggingsfeltet og praksisen, fordi de samme ressursene som kreves i forhold til terrorplanlegging, også kan brukes i forhold til naturkatastrofer og tekniske katastrofer. På denne måten dekkes beredskapen bredt.

2.6 Oppsummering av teori

En skoleskyting er en krise som det må planlegges for. I følge Fink (1986) er en i en før-krise enhver tid en ikke er i en krise. Det betyr at en må planlegge for krisen før den kommer. Til grunn for alt nasjonalt sikkerhets- og beredskapsarbeid i Norge ligger de overordnede prinsippene om ansvar, nærhet og likhet (Meld.St.37 (2004-2005)). Atferden til menneskene som berøres av krisen blir ikke lagt inn som et premiss for håndteringen. Det er flere teorier om hvordan mennesker reagerer i kriser. Både Innes (1998) og Dynes (1994a) anser lekfolk som en ressurs i henholdsvis planlegging og beredskapssammenheng. Problemløsningsmodellen til Dynes (1994a) bygger blant annet på antakelsen om at de eksisterende sosiale strukturene er den mest effektive måten å løse problemene som krisen skaper og at det ikke er korrekt at kriser kjennetegnes av sosialt kaos. Både Helsloot og Ruitenbergh (2004) og Perry og Lindell (2003b) er enig i dette og hevder at det er en myte at mennesker får panikk i kriser og at de fleste handler ganske rasjonelt. De mener at myndigheter fortsatt planlegger for at mennesker får panikk i kriser og at dette får uheldige implikasjoner. Perry og Lindell (2003a) mener blant annet at beredskap bør være basert på nøyaktig kunnskap om menneskelig respons. De presenterer 10 retningslinjer for planleggingsprosessen i forhold til kriser. De ønsker å gjøre forholdet mellom tre kritiske komponenter for beredskapen i et samfunn klarere. Disse er planlegging, trening og skrevne planer, med vekt på rollen til planleggingsprosessen.

3. METODE

Norman Blaikie (2010) sier at metode er en teknikk for å samle inn og analysere data. Jacobsen (2005) legger til at metode derfor er et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten, og sier at hensikten med en *empirisk undersøkelse* er å framskaffe kunnskap. Til grunn for hele dette studiet ligger det utallige små og store valg, som alle har vært med på å forme det endelige produktet. Hva som skal beskrives i metodekapittelet har også innebåret flere valg. Jeg har valgt å bruke teori fra Jacobsen (2005) og Blaikie (2010) for å belyse valg jeg har tatt i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, utvalg, forskningsdesign, datainnsamling, gyldighet og pålitelighet og til sist analyse og etiske betraktninger.

3.1 Bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål

Min erfaring som sosialarbeider, samt faglige diskusjoner rundt både skoleskytinger i utlandet og terroren i Norge den 22.juli 2011, har satt startskuddet for denne studien lenge før semesteret begynte. Det ante meg tidlig i masterstudiet at samfunnssikkerhetsfaget kunne ha et viktig bidrag innenfor gruppen jeg har jobbet mye med de siste årene, nemlig barn og unge. Mitt faglige engasjementet, men også min frustrasjon har ofte dreid seg om hvordan en kan knytte disse fagfeltene tettere sammen. For cirka et halvt år siden ble likevel løse tråder om ungdommer, skoler, skyting, terror, beredskap, planlegging med mer, forent til ”beredskap for skyting på norske skoler” og valgt som tema for min masteroppgave. Jeg syntes dette var spesielt interessant fordi så få personer i Norge tidligere har viet temaet interesse, og fordi det på grunn av både terroren på Utøya og flere skoleskytinger i utlandet har vist seg veldig aktuelt. Etter mange runder med litteraturgjennomgang og runder med refleksjoner viste det seg også mulig å formulere en **problemstilling**, som favnet alle disse nøkkelbegrepene som jeg var interessert i å finne ut mer om. Problemstillingen er eksplorerende, da den har til hensikt å utdype noe jeg vet lite om (Jacobsen, 2005).

I følge Blaikie (2010) utgjør **forskningsspørsmålene** det viktigste elementet i ethvert forskningsdesign, og forskningsaktivitetene er rettet mot å besvare disse. Beslutninger om alle andre aspekter av forskningsdesignet er avhengig av i hvilken grad de bidrar til det. De fire forskningsspørsmålene etterspør hvordan beredskapen blir organisert, hvordan lærerne inkluderes i planleggingen, forventningene de involverte aktørene har til hverandre og hvordan beredskapsplanen øves. Det gjør dermed videre mulig å beskrive dagens

beredskapsarbeid ved de videregående skolene. Forskningsspørsmålene inneholder også viktige nøkkelord, som gjør det mulig å drøfte styrker og svakheter i den eksisterende beredskapen. Ikke minst er det de som bidrar til å forklare hvordan beredskapsplanlegging ved mitt utvalg videregående skoler bidrar til at lærerne føler seg i stand til å håndtere skyte-scenarioer. Dette skal gjøres ved at det redegjøres for hvem mitt utvalg består av.

3.2 Utvalg

For å få en oversikt over informantene har jeg laget en tabelloversikt. Nedenfor presenteres en kort karakteristikk av de 3 informantgruppene⁵. I resten av kapittelet vil de beskrives ytterligere.

Oversikt over informantene				
Politiet	1. Politioverbetjent ved Felles operativ enhet (FOE) seksjon sokkel, samfunnssikkerhet og beredskap i Rogaland politidistrikt. Ansvarlig for alt planverk innenfor skarpe hendelser	2. Politioverbetjent med 38 års erfaring fra politiet. Var tidligere leder for seksjon for sokkel, samfunnssikkerhet og beredskap i Rogaland politidistrikt	3. Politibetjent ved Hordaland politidistrikt	
Rogaland fylkeskommune	Beredskapskoordinator			
Videregående skoler	Videregående skole 1 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Intervju med beredskapsleder</i> • <i>Intervju med lærer 1</i> • <i>Intervju med lærer 2</i> 	Videregående skole 2 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Intervju med beredskapsleder</i> • <i>Intervju med lærer 1</i> • <i>Intervju med lærer 2</i> • <i>2 gruppeintervjuer med 3 + 3 elever</i> 	Videregående skole 3 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Intervju med beredskapsleder</i> • <i>Intervju med lærer 1</i> • <i>Intervju med lærer 2</i> 	= Totalt 19

Tabell 1: Oversikt over informantene

⁵ Ledelsen, lærerne og elevene blir plassert under én informantgruppe, nemlig de videregående skolene.

3.2.1 Utvalgskriterier

Informantene har blitt valgt ut i fra utvalgskriteriene ”informasjon” og ”det typiske”, som Jacobsen (2005) beskriver. Førstnevnte innebærer at en velger informanter som en mener kan gi mye og god informasjon. Det kan være personer som har mye kunnskap eller som er villige til å gi fra seg informasjon. Etter at jeg hadde valgt tema og problemstilling innenfor skolesektoren forstod jeg at det også var andre etater med relevant informasjon. **Politiet** ble valgt fordi jeg vurderte at det var de som hadde mest kunnskaper om risikobildet for skoleskyting. Jeg var også interessert i hvilke forventninger de har til skolene i et skoleskyting-scenario, i tillegg til at jeg antok at de hadde bred kompetanse innen planlegging og beredskap. Noen av de samme kriteriene lå til grunn for at jeg valgte å kontakte **Rogaland fylkeskommune**. Fylkeskommunen er helt opplagt de som kan si mest om kravene som foreligger til de videregående skolene. De ble også valgt fordi det ble vurdert at de var en viktig kilde til kunnskaper og kompetanse om beredskap. Selv om jeg visste at **de videregående skolene** både hadde mye informasjon og var villig til å dele, så hadde jeg ingen garantier for jeg skulle klare å framskaffe denne informasjonen. Jeg holdt derfor muligheten for å utvide antall informanter åpen, lignende hva Jacobsen (2005) kaller ”snøballmetoden”. Den innebærer at en i løpet av eller etter intervjuene blir tipset om andre som kan være interessante kilder til informasjon. Det var på en slik måte jeg ble tipset om at det skulle være en storøvelse på gamle *Stavanger Tekniske fagskole*. Både beredskapskoordinator i fylkeskommunen og en lærer fortalte meg om denne. Videre kom jeg i kontakt med 6 elever som deltok som markører og fikk foreta et gruppeintervju med 3 som hadde deltatt dagen før og 3 like etter deltakelsen. Navnet på beredskapskoordinator kom også opp under et intervju med en beredskapsleder. Beredskapslederen mente at beredskapskoordinator hadde mye kompetanse i forhold til skoler og beredskap. Da jeg kontaktet fylkeskommunen spurte jeg derfor etter vedkommende. Kanskje hadde fylkeskommunen henvist meg videre til henne i alle tilfeller, men anbefalingen fra beredskapslederen gjorde at jeg vurderte beredskapskoordinatoren som en nøkkelinformant, hvor jeg kunne få tilgang på mye informasjon.

Da jeg startet studien hadde jeg valgt mellom barneskole, ungdomsskole eller videregående skole. En stor fordel med å velge den offentlige videregående skolen er at kravene til beredskap er like, da de bare har en oppdragsgiver, Fylkeskommunen. Dette gav et godt utgangspunkt for både innsamling og analyse av empiri. Den avgjørende faktoren var likevel at gjerningsmennene historisk sett, oftest er ungdom i denne aldersgruppen eller eldre, noe jeg

syns var interessant. Jeg har valgt 3 videregående skoler i Sør-Rogaland. Alle har en elevmasse på cirka 1000 elever. Slik sett har jeg også valgt skolene ut fra ”det typiske”, et utvalg som gir et godt bilde av den typiske enheten (Jacobsen, 2005).

3.2.1.1 Framgangsmåten for utvelgelse

Alle politiinformantene og fylkeskommunen takker umiddelbart ja til deltakelse i studiet da de ble kontaktet per telefon. Tilsammen 5 skoler ble kontaktet per mail, med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Ingen svarte på mailhenvendelsen, så 4 ble kontaktet per telefon. Både VGS1 og VGS2 gav begge et positivt svar da jeg ringte. Den tredje skolen ba om betenkningstid, og da jeg ikke ble kontaktet som lovet tok jeg kontakt igjen og fikk beskjed om at de ikke hadde ferdigstilt planen enda. Jeg svarte at dette var ikke en forutsetning, men heller interessant. Da svarte de at de på grunn av omorganisering ikke hadde tid til å delta. På grunn av at ledelsen viste så stor motstand mot å delta, valgte jeg og ta nei for et svar. Uheldigvis for dette studiet er dette en skole som tidligere har frontet sitt beredskapsarbeid. Jeg sendte derfor forespørsel på mail til 2 andre videregående skoler, deriblant VGS3. Etersom jeg fikk positiv respons hos VGS3, tok jeg ikke kontakt med den andre skolen, men holdt muligheten åpen dersom det skulle bli behov for det. Etter at alle intervjuene var gjennomført vurderte jeg at jeg hadde nok empiri til å kunne svare på problemstillingen, så ”VGS4” ble derfor ikke en del av dette studiet. Det at en skole takket nei kan ses på som en svakhet, da jeg aldri vil finne ut hvordan empiri fra denne skolen kunne hatt påvirket resultatene. På den andre siden kan det også betraktes som et funn, da dette avslaget representerer en motstand. Dette har jeg dekning for å si på grunn av at jeg tar for gitt at enhver skole kan avse til sammen tre timer fra tre ansatte. Dette vil bli diskutert nærmere i avsnitt 5.1.2. En annen kritikk kan være at utvalget mitt på tre skoler er for lite til å kunne si noen tendenser. På den andre siden har jeg, som antydte tidligere, i svært liten grad vært opptatt av skolene som en enhet. Jeg har vært interessert i personene og prosessene innenfor skolen, samt det øvrige rammeverket som de forholder seg til. Den valgte *konteksten* er de videregående skolene, noe som betyr at mitt utvalg består av de til sammen 19 informantene, og i mindre grad de tre skolene.

3.2.2 Beskrivelse av informantene

3.2.2.1 Politiet

Jeg valgte derfor to informanter som jobber og har jobbet mye med beredskap i politiet. Den første er politioverbetjent ved Felles operativ enhet (FOE) seksjon sokkel, samfunnssikkerhet

og beredskap i Rogaland politidistrikt. Han er ansvarlig for alt planverk innenfor skarpe hendelser. Den andre er en politioverbetjent med 38 års erfaring fra politiet. Han var tidligere leder samme avdeling som førstnevnte politioverbetjent. På grunn av et ønske om informasjon fra et annet politidistrikt valgte jeg en politibetjent fra Hordaland i tillegg. Han har jobbet 6 år i politiet, både på lensmannskontor og nå i Bergen sentrum politistasjon.

3.2.2.2 Fylkeskommunen og de videregående skolene

Kravene jeg hadde i forhold til informanten fra **Rogaland fylkeskommune** var at de kunne gi meg mer informasjon om fylkeskommunen sin beredskapsplanmal og hvilke forventninger de har til skolene i beredskapsarbeidet. Beredskapskoordinator hos fylkeskommunen har flere års erfaring både som rektor og lærer. Hun har også tidligere vært fylkesrådmann. Jeg stilte noen krav til hvem jeg ville intervjuer på de videregående skolene. Det første var at jeg ville intervjuer én som jobbet med beredskap på hver av de tre skolene. Det andre var at jeg ville intervjuer to ”gjennomsnittslærere”. På alle skolene fikk jeg intervjuer **beredskapsleder**. Alle beredskapslederne jobber i administrasjonen. Da jeg ble forespeilet to **lærere** som underviser i sikkerhetsfaget ble jeg først skeptisk, da jeg ble usikker på hvorvidt de på grunn av sine kunnskaper kunne representere en gjennomsnittlig lærer. Jeg valgte likevel å takke ja og bestemte meg om å ta en kritisk refleksjonsrunde rundt dette, i etterkant av intervjuene. Jeg tenkte da gjennom hvorfor jeg ønsket intervjuer med en *gjennomsnittslærer*. Jeg kom fram til at det var fordi de er en svært viktig kilde til kunnskaper om problemstillingen min, da det er de studiet handler om. Jeg tenkte også over at de to lærerne hadde svært interessante refleksjoner og betraktninger i forhold til problemstillingen og i tillegg viste en særlig ydmykhet i forhold til sitt sikkerhetsfokus. Pålitelighet ble derfor et åpent tema under intervjuene, da de begge påpekte flere tilfeller der de trodde kollegaer hadde andre meninger eller kunnskaper. Den samlede konklusjonen fra refleksjonsrunden ble derfor at disse to intervjuene *også* var svært viktige for mitt studie. Det faktum at studien ikke stiller andre kriterier enn at du er en lærer på den valgte skolen, gjør alle informantene er typiske. De 3 første *elevene* ble plukket ut av en lærer etter et intervju på skolen. De hadde deltatt på den ene øvelsen. De 3 neste elevene ble plukket ut ved at jeg kontaktet læreren deres som også deltok på øvelsen. Hun gav meg et navn. Jeg bestemte meg likevel for å foreta en gruppesamtale med vedkommende og to elever etter øvelsen.

3.3 Forskningsdesign

Blaikie (2010) forklarer et forskningsdesign som et teknisk dokument, eller et privat arbeidsdokument, som blir brukt som en guide eller plan for å gjennomføre et forskningsprosjekt. Beslutninger som må bli tatt i starten, eller like etter at noe av undersøkelsesarbeidet har blitt ferdig, blir oppgitt, rettfærdiggjort, relatert og evaluert. Målet er å foreta disse beslutningene eksplisitt, uttale hvorfor de har blitt tatt, forsikre at de er konsistente med hverandre og åpne for kritisk evaluering (Blaikie, 2010, p. 13). I dette kapitlet skal jeg presentere og forklare de metodiske verktøyene jeg har brukt i mitt studie, men før jeg gjør dette skal jeg forklare hvorfor forskningsdesignet mitt kan defineres som *intensivt*. Jeg skal også forklare hvorfor det har likheter med det som kjennetegnes som *små N-studier*.

Jacobsen (2005) sier at det sentrale i en problemstilling med et *intensivt forskningsdesign* ofte er at en ønsker å få fram en så helhetlig beskrivelse av et fenomen som mulig. En ønsker gjerne å få fram både individuelle variasjoner og forskjeller og altså gå i *dybden*. Han sier videre at å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (Jacobsen, 2005 s. 90). Han sier videre at det innenfor intensive design er to typer, disse er *casestudier* i små *N-studier*. Etersom jeg ønsker å undersøke hvordan beredskapsplanlegging bidrar til at lærerne føler seg i stand til å håndtere skyte-scenarioer, og i den forbindelse også er interessert i individuelle vurderinger og betraktninger, så kan mitt studie best defineres som sistnevnte.

3.3.1 Metode-verktøy

I følge Blaikie (2010) så bør et forskningsdesign alltid inkludere en kort **litteraturgjennomgang**. Jeg har foretatt litteratursøk for å finne tidligere forskning om læreres respons ved skoleskytinger. I databasene fant jeg for eksempel flere artikler skrevet av amerikanske forfattere, om våpenbruk i tilknytning til skolemassakre. Disse var ikke relevante for min oppgave. Nyhetsartikler, publisert på Aftenposten eller CNN har derimot blitt brukt som kilde til opplysninger om en lærers respons under skytingen i Newtown og to læreres respons under Oklahoma-tornadoen. Mye informasjon fra litteraturgjennomgangen har ikke blitt presentert i dette studiet. Det har likevel gitt meg verdifull innsikt som jeg har brukt som bakgrunnsinformasjon i intervjuer og som samlet sett har gitt meg en økt forståelse.

Jacobsen (2005) sier at en ved **dokumentundersøkelser** får tak i hva mennesker faktisk har sagt og gjort. Ved å gå gjennom de tre beredskapsplanene til skolene og fylkeskommunen sin beredskapsplanmal fikk jeg blant annet et inntrykk av den formelle ansvarsfordelingen, prioriteringer og ressursbruk hos ledelsen på skolen. Ikke minst fikk jeg et godt intervjugrunnlag før jeg møtte lærerne. I teorien jeg har valgt involveres dessuten skrevne planer som en av de kritiske komponentene innen beredskap, noe som også bidro til at dokumentene ble en helt sentral del av dette studiet.

Ifølge Jacobsen (2005) egner det **åpne individuelle intervjuet** seg når det er relativt få enheter som undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og/eller når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. Grunnen til at et slikt intervju var helt nødvendig for min oppgave, kunne ikke blitt oppsummert bedre. Jeg valgte å utforme en intervjuguide i forkant av hvert intervju, men det varierte hvor strengt jeg forholdt meg til denne. Intervjuene varierte i henhold til hva Jacobsen (2005) definerer som svært lav, middels og høy strukturingsgrad. I første intervju med politiet opplevde jeg at jeg måtte legge til side intervjuguiden og heller ha en mer eller mindre helt åpen samtale, basert på grovinndelingen av emnene. Grunnen til dette var trolig at jeg på daværende tidspunkt ikke hadde kunnskapene jeg etter hvert tilegnet meg, nok ”i ryggmargen”. Dette gjorde at jeg fikk litt problemer med å styre intervjuet i henhold til en *sterkere grad av strukturering*, noe det *kan* ha vært behov for. Vi kom likevel innom alle de temaene jeg ønsket, til tross for at intervjuet ikke hadde den samme strukturen som jeg etter hvert la opp til. Som en kan se i vedlegg 5, 6 og 7, så er alle de tre intervjuguidene til politiene ulike. Det vurderes at vedlegg 6, intervjuguiden til leder for SSSB, i størst grad etterspør relevant informasjon i henhold til problemstillingen. Det skal også legges til at det har vært noen variasjoner i informasjonen fra politiet, noe som også har bidratt til at intervjuguidene har blitt endret underveis. I intervjuene med leder for SSSB og politibetjenten fra Hordaland, fikk jeg derfor god anledning til å utfordre dem i forhold til påstander og betraktninger fra tidligere intervjuer. Dette vurderes som en styrke i studiet.

I intervjuet med beredskapskoordinator i fylkeskommunen forholdt jeg meg i stor grad til intervjuguiden, selv om intervjuet også var preget av en dialog-form til tider. I intervjuene med beredskapslederne måtte jeg justere intervjuguiden litt underveis, da jeg hadde lagt opp til flere spørsmål rundt lærerne sin deltakelse i planleggingsprosessen. Da det viste seg at de ikke deltok kunne jeg derfor fjerne disse. Jeg holdt meg likevel i mye større grad til de

strukturerte emnene. Alle intervjuene med lærerne begynte med at de besvarte spørreskjema jeg hadde utformet. Spørreskjema hadde to formål. Det ene var at jeg var interessert i spontane svar i forhold til skolens beredskap. Dette ønsket jeg fordi jeg hadde planer om å be dem utdype flere av svarene i etterkant. Som en kan se i diagram 2, så svarte fire av seks at de var bevisste på sitt ansvar i en beredskapssituasjon. Men som det kommer fram i empirien, så er det variasjoner innenfor de enkelte skoler som viser at de har ulike oppfatninger i forhold til ansvar og roller i en krise. I diagram 1 ser en at fem av seks lærere svarte at de i en reell beredskapssituasjon har en viktig rolle. Også dette ble utforsket i løpet av intervjuet. Det andre formålet med spørreskjema var for å danne en oversikt over hva lærerne mente om viktige områder innen beredskap for skoleskyting.

Alle intervjuene utenom tre ble gjennomført ansikt-til-ansikt. De resterende tre ble gjennomført per telefon, det ene på grunn av geografisk avstand, og de to andre var improvisasjon som følge av sykdom.

Observasjon som innsamling av informasjon innebærer at den som undersøker ser på det mennesker gjør i forskjellige situasjoner. Observasjon egner seg når vi er interessert i å registrere hva mennesker faktisk gjør, ikke hva de sier at de gjør, og når en ønsker å registrere en atferd i en kontekst (Jacobsen, 2005). Alle skolene svarte nei da jeg spurte om de hadde planer om øvelse i nær framtid. Jeg fikk likevel anledning til å delta på en øvelse. Da jeg fikk høre om øvelsen ved gamle *Stavanger Tekniske fagskole* (se avsnitt 3.4.4), meldte jeg min interesse av flere grunner. Ved å observere en fullskalaøvelse som denne fikk jeg et inntrykk av hvordan en ”skyting-pågå” situasjon kan utarte seg i virkeligheten. Jeg fikk også god anledning til å observere alle de ulike aktørene under øvelsen (da jeg fikk bevege meg mer eller mindre fritt rundt i lokalene) Sist, men ikke minst fikk jeg snakke med elevene som hadde deltatt på øvelsen.

3.4 Datainnsamling

Jacobsen (2005) sier at datainnsamlingsmetodene i kvalitative metoder tar lang tid og dataene en får inn er så rike på detaljer og opplysninger at det gjør det vanskelig å analysere det på en fornuftig måte. En øvre ramme på 20 personer er derfor ofte mer enn nok. Kvalitative metoder har ikke som hensikt å si noe om det generelle og typiske, men motsatt, av det unike og spesielle, ofte med hensikt å avdekke fenomener. I følge Jacobsen (2005) har jeg et antall

informanter tett opp mot den øvre grense når jeg har valgt 19 personer. Det må derfor presiseres at intervjuene med de til sammen 6 elevene tok kort tid, inkluderte få spørsmål og gav samlet sett en liten informasjonsmengde i forhold til de øvrige intervjuene.

3.4.1 Dokumentundersøkelse

Jeg valgte å gjennomgå skolenes beredskapsplaner og fylkeskommunens beredskapsplanmal fordi jeg var på jakt etter data som kunne fortelle meg om den *formelle* organiseringen av beredskap på skolene. Planene blir derfor ansett som de styrende og veiledende dokumentene til skolene. Som nevnt sier Jacobsen (2005) at en da tak i hva mennesker faktisk har sagt og gjort. For eksempel så ønsket jeg og sammenligne hvordan ansvar, roller og oppgaver ble beskrevet i planen med hvordan informantene betraktet sitt ansvar, roller og oppgaver.

For å få data om arbeid med skoleskyting i en norsk kontekst valgte jeg å inkludere undersøkelsen som Utdanningsdirektoratet gjennomførte i 2012. Denne undersøkelsen var aller viktigst som bakgrunnsinformasjon i intervjuene med politiene, da den ikke kunne sammenlignes direkte med de skolene jeg har valgt. Årsaken er at undersøkelsen også inkluderte barne- og ungdomsskoler og at det da ville vært for mange variabler til å foreta en hensiktsmessig sammenligning av resultatene. En andre årsak til denne har blitt brukt er at jeg presenterer funn i forhold til øvelser. Til tross for at dette som sagt også gjelder for barne- og ungdomsskoler så viser det en interessant tendens, som jeg skal utdype i drøftingen.

3.4.2 Intervjuer

Som nevnt ovenfor så kunne de styrende og veiledende dokumentene fortelle meg om den formelle organiseringen av beredskapen på skolene. Intervjuene ble på den andre siden vurdert til å kunne gi meg informasjon om den *uformelle* organiseringen. Jeg vurderte at alle intervjuene ville gi meg individuelle betraktninger og vurderinger, i henhold til hva Jacobsen (2005) betrakter som det unike og spesielle. Mine informanter har blitt valgt ut på bakgrunn av at deres posisjoner, roller eller kunnskaper har relevans for min problemstilling. Beredskapslederne ble valgt fordi jeg ønsket å intervju vedkommende som hadde størst oversikt over skolens beredskap og fordi jeg ville ha informasjon fra en som hadde deltatt i beredskapsplanleggingen og utarbeidelse av beredskapsplanen. Jeg tok direkte kontakt med beredskapslederne selv og fikk gitt dem informasjon om tema, problemstilling, hvorfor jeg ønsket og intervju informanter på skolen og i korte trekk hva jeg kom til å spørre om. Jeg fikk tildelt lærere av beredskapsleder. Etterpå hadde jeg åpen kommunikasjonskanal til dem.

Det vil si at jeg fikk tillatelse til å kontakte alle igjen per mail, og gav dem kontaktinformasjon til meg dersom det var noe de lurte på. Lærerne ble vurdert som den viktigste kilden til data om hva som kunne bidra til at de følte seg i stand til å håndtere et skyte-scenario. I tillegg var de en viktig kilde til kunnskap om hvordan de styrende og veiledende dokumentene og beredskapsledelsen sitt arbeid foregikk i praksis.

3.4.3 Gruppesamtale

Til tross for at det er lærerne som er i fokus i min problemstilling, har jeg ikke glemt at det er elevene som ofte er de egentlige ”hovedpersonene” i en skoleskyting. Jeg har i liten grad hatt fokus på elevene, men valgt og i noen grad utforske hvorvidt det kan være hensiktsmessig for dem å delta på en slik øvelse. Elevene som deltok på øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske fagskole* kunne derfor gi meg data om opplevelsen av å delta, samt andre innspill. Jeg vurderte at det var tilstrekkelig med gruppeintervju, fordi jeg var ute etter tendenser i denne forbindelse. Jeg ønsket et supplement til politiet og lærernes vurderinger av elevdeltakelse i skoleskyting-øvelse.

3.4.4 Observasjon av øvelse

Jeg ønsket å delta på observasjon av øvelse fordi jeg ønsket informasjon om hvordan politiet organiserte sine øvelser på skoleskyting og hvordan en storøvelse foregikk i praksis. En storøvelse kan sies å representere et ytterpunktet til skrivebords-øvelser i skalaen av ulike typer øvelser. Selv om jeg ikke har hatt fokus på ressursbruk i en slik øvelse fikk jeg likevel et inntrykk av hvilken informasjon en kan trekke ut av en slik øvelse, kontra en skrivebords-øvelse. Dette var svært viktig da øvelser, og ulike typer øvelser har vært en stor del av dette studiet. Ettersom jeg fikk bevege meg mer eller mindre fritt rundt i lokalene ble det mulig for meg å skifte perspektiver gjennom hele øvelsen, noe som gjorde det mulig å se situasjonen både fra ambulanse, brann, politi, lærer og elev-perspektiv. De tre sistnevnte har vært av størst interesse i forhold til mitt tema. Jeg kunne valgt og intervjuet informantene om alle disse områdene, men ved å delta fikk jeg en større forståelse for hvilke krav som stilles til samarbeid og koordinering mellom de ulike etatene. Dette er verdifulle data for studiet mitt, da et av forskningsspørsmålene har fokus på samarbeidet mellom politiet og skolene. Jeg dermed verdifulle observasjoner av disse samhandlingene fra et ”fugleperspektiv”, i motsetning til hva jeg ville fått ved et personlig intervju.

3.5 Gyldighet og pålitelighet

Det er to krav som alltid må tilfredsstilles når en samler inn empiri til en undersøkelse. Empirien må være gyldig og relevant (valid) og pålitelig og troverdig (reliabel). Førstnevnte handler om at vi måler det vi ønsker å måle, at det oppfattes som relevant og at det vi måler hos noen få også kan gjelde for andre. En snakker gjerne om *begrepsgyldighet*, *intern gyldighet* og *ekstern gyldighet*. Med pålitelighet og troverdighet menes at undersøkelsen må være til å stole på. En spør seg gjerne om en ville fått samme resultat om en hadde gjennomført samme undersøkelse mer enn én gang (Jacobsen, 2005, s.19).

Jacobsen (2005) mener at i motsetning til kvantitativ metode, så er *åpenhet* et stikkord i kvalitativ metode. Det er mindre definert på forhånd hva undersøkeren skal lete etter. De som blir intervjuet bestemmer i stor grad hvilken informasjon som gis. På grunn av at en ikke påtvinger de som undersøkes faste spørsmål og faste svar kan en påstå at kvalitative tilnærminger ofte vil ha høy **begrepsgyldighet** (Jacobsen, 2005). Som jeg har indikert tidligere så har jeg vært svært interessert i lærerne sine betraktninger, da de er disse som til sammen kan svare på forskningsspørsmål 2 (jf. kap 1.2). Med unntak av tre graderingsspørsmål under første kategori i intervjuguiden til lærerne (se vedlegg 4) så er de resterende spørsmålene mer eller mindre åpne. I forhold til forskningsspørsmål 1, hvor ledelsen i hovedsak er kilde til kunnskap, så kan en i vedlegg 3 se fem graderingsspørsmål. Til tross for at disse graderingene la noen føringer for svarene, fungerte de aller best som et utgangspunkt for en dialog.

Intern gyldighet handler om hvorvidt vi har dekning i dataene, før vi trekker konklusjoner. Test av gyldighet (validering) handler om test av resultater ovenfor andre mennesker. Intern gyldighet kan enten testes ved at undersøkelse og konklusjoner kontrolleres av andre, eller kritisk gjennomgang av resultatene selv (Jacobsen, 2005). Jeg har valgt informantvalidering, som innebærer at jeg har konfrontert informantene med noen funn, der jeg har vært usikker på om jeg har forstått utsagnene riktig. I de tilfellene har jeg brukt mail og fått respons fra alle jeg har skrevet til. Jeg har sendt mailer til, til sammen 6 informanter. Én tilbakemelding var en skrivefeil, en annen mente at hans tidligere uttrykk var litt sterkt og modifiserte dette, mens resten gav tilbakemelding om at informasjonen stemte. Under to intervjuer opplevde jeg at den interne validiteten stod i fare. To informanter uttrykte i starten av intervjuet at de var svært fornøyd med skolens beredskap. Mot slutten endret de på noen av svarene de hadde gitt

innledningsvis, begge ved å innvende mot den manglende involveringen av lærerne. I det ene tilfellet brukte jeg spørreskjema for å avdekke det manglende samsvaret, i det andre tilfellet spurte jeg direkte hva vedkommende mente, og fikk et endelig svar. Ved å grave i materien fikk jeg derfor fram hva informantene egentlig mente.

Ekstern gyldighet handler om hvorvidt funnene kan generaliseres. Jacobsen (2005) understreker under at kvalitative metoder sjelden har til hensikt å generalisere utvalget enheter til en større gruppe enheter (populasjonen). I tillegg at den i liten grad som formål å slå fast omfanget eller hyppigheten av et fenomen. Det har ikke vært et mål at studien min skal generaliseres. Likevel kan jeg se flere tendenser, som kan si noe om en sammenheng også utover de tre skolene som jeg har valgt. Som jeg skal komme nærmere inn på i senere kapitler, så har samstemmighet på flere områder gjort det mulig å danne seg et bilde av dagens beredskapssituasjon på de videregående skolene. Dette kan tyde på at funnene har en større relevans, utover de skolene som jeg har studert. Dette kunne vært aktuelt å studert videre i et større forskningsprosjekt, som jeg kommer inn på under videre forskning i slutten av konklusjonen.

I tillegg til å spørre seg om en ville fått de samme resultatene ved å repetere undersøkelsen kan en for å vurdere **pålitelighet** spørre seg om det er trekk ved selve undersøkelsen som har påvirket resultatet, en såkalt *undersøkelseeffekt* (Jacobsen, 2005). I forhold til pålitelighet er likevel i stor grad baser på vurderinger. To av mine informanter tok intervjuet på sparket, noe som kan vurderes som både positivt og negativt for påliteligheten. En positiv effekt kan være at svarene ble spontane og dermed kan tenkes å være ærlige. På den andre siden kan en også tenke at det var en større usikkerhet hos disse informantene på grunn av mindre tid til å bearbeide informasjon om studiet. De mistet i tillegg sjansen til å diskutere deltakelsen med kollegaer, som kunne gitt positive eller negative tilbakemeldinger i forhold til deltakelsen. Dette kan videre ha ført til at de velvillig gav informasjon eller holdt tilbake. Jacobsen (2005) kaller forskjellen mellom planlagt og overraskende intervju for en *konteksteffekt*. Han problematiserer også vurderingen av hva som er best og verst av disse, og sier at det ikke er gitt hva som er ”riktig”. Alle informantene har uansett hatt anledning til å trekke seg, uten å oppgi grunn (jf. vedlegg 1, samtykkeerklæringen).

3.6 Analyse og etiske betraktninger

Jacobsen (2005) oppsummerer analyse av kvalitative data som tre ting: beskrive, systematisere-og kategorisere og sammenbinde. Som nevnt, mener han at datainnsamlingsmetodene i kvalitative metoder tar lang tid og dataene en får inn er så rike på detaljer og opplysninger at det gjør det vanskelig å analysere det på en fornuftig måte. Både før og etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, lest dokumentene og deltatt på observasjon av øvelse hadde jeg laget flere forslag til hvordan jeg kunne strukturere dataene, slik at de gjorde analysen enklere. Jeg valgte imidlertid å bruke den strukturen som gjorde analysen enklest for meg, da jeg var redd for å gape over for mye dersom jeg fulgte en anbefalt standard eller forhåndsdefinerte strukturer.

3.6.1 Analyse

Et av de første valgene jeg tok etter at **intervjuene** var ferdig, var å bruke god tid på transkriberingen. Dette bidro til at jeg fikk informasjonen ”under huden”, noe som igjen bidro til å styrke analysen. Da jeg skulle presentere empirien valgte jeg å beholde strukturen med informantgruppene som hovedkategorier og bruke kategoriene under intervjuguidene som underkategorier. Dette er i tråd med hva Blaikie (2010) kaller for *åpen koding*, som handler om å dele dataene inn i kategorier og sub-kategorier. En medvirkende årsak til at jeg valgte å presentere empirien slik var også at jeg vurderte at det økte leservennligheten. Det vill krevd for mange kategorier og samlet likheter og ulikheter mellom de tre informantgruppene. Ikke minst bidrar en slik inndeling til at funnene mine lettere blir etterprøvbare for andre. I ettertid har jeg endret noe på overskriftene fra intervjuguiden og i selve presentasjonen av empirien. I forhold til **dokumentene** så valgte jeg å sammenligne innholdet i de tre planene med utgangspunkt i fylkeskommunen sin mal. Grunnen til det var at dette dokumentet er veiledende og til en viss grad styrende. En annen grunn var at beredskapsplanmalen og to av beredskapsplanene var veldig like, noe som gjorde presentasjonen av de i empirikapittelet, oversiktlig. Når det gjaldt **observasjon**, så brukte jeg ikke en avansert struktur, da denne informasjonsmengden som nevnt var såpass begrenset. I drøftedelen har jeg brukt forskningsspørsmålene som struktur for å binde sammen dataene fra de ulike informantgruppene, dokumentene og observasjonene. I forbindelse med hvert forskningsspørsmål har jeg derfor hatt flere gjennomganger av empiri og teori, slik at jeg har kunnet skrive forløpende.

3.6.2 Etske betraktninger

Før jeg fikk kontakt med lærerne hadde jeg liten kontroll på hvilken informasjon de fikk om studiet, fra beredskapslederne. Da jeg fikk tildelt navn tok jeg kontakt med alle per telefon eller sms (dersom de ikke svarte). Som nevnt så deltok to spontant. Jeg gav muntlig informasjon til alle i forkant av intervjuene (jf. hva som står i samtykkeskjema). Samtykkeskjema ble enten tildelt like etter intervjuet eller sendt i posten i etterkant. I ettertid ser jeg at det kan ha vært mer betryggende for informantene å få all informasjon i forkant av deltakelsen, spesielt gjelder dette for de som deltok på sparket. Dersom jeg hadde lagt det opp slik hadde informantene som sagt fått anledning til å diskutere dette med kollegaer, og sånn sett i større grad gitt et informert samtykke. På den andre siden formidlet jeg en lav terskel for både å kontakte meg og trekke seg fra studiet. Jeg opplevde heller ikke at noen uttrykte direkte, betenkeligheter med å delta, noe som gjør at det totalt sett vurderes at deltakelsen i stor grad har vært basert på frivillighet.

4. PRESENTASJON AV EMPIRI

Presentasjonen av empiri er bygget opp av seks kapitler. I det første kapitlet (4.1) blir det internasjonale og det nasjonale trusselbildet presentert. Hensikten med dette kapitlet er å beskrive skoleskyting som fenomen basert på hendelser i inn- og utland. Beskrivelsene vil bidra til å danne et bakteppe for skoleskyting på videregående skoler i *Sør-Rogaland*. Presentasjonene av det pågående arbeidet er ment til å sette fenomenet inn i en samfunnsmessig kontekst. I kapittel 4.2 presenteres de veiledende og styrende dokumentene til de videregående skolene. Hensikten med dette kapitlet er å ramme skoleskyting-fenomenet inn i en *lokal* kontekst. I kapittel 4.3, 4.4 og 4.5 presenteres henholdsvis intervjuer med politiet, Rogaland fylkeskommune og de videregående skolene. I hver del redegjøres det innledningsvis hva som har vært i fokus under intervjuene. Til sist oppsummeres empirien kort.

4.1 Trusselbildet internasjonalt og nasjonalt

Torsdag 23.05.13 ble 17 år gamle Grant Acord, fra Albany i Oregon, USA, arrestert av politiet før han i følge distrikts-advokat i Benton County, John Haroldson, klarte å nå målet sitt om å oppnå større suksess enn *Columbine-skytingene*⁶. Politiet i Albany mottok informasjon i forkant som indikerte at Acord hadde laget en destruktiv enhet, som han planlagt å detonere på skolen. Det ble funnet 6 eksplosiver, sjekklister og diagrammer på soverommet hans i morens hjem (Brumfield, Carpenter, og Stapleton, 2013). Denne hendelsen kan ikke defineres som en skoleskyting, da gjerningsmannen hadde planer om å bruke eksplosiver for å ta livet av mennesker. Like fullt representerer hendelsen et ferskt eksempel på at det forekommer alvorlige trusler mot skoler. USA har dessverre opplevd flere ganger at truslene blir reelle og at gjerningspersonene ikke blir tatt før de klarer å iverksette planene sine.

4.1.1 Skoleskytinger i utlandet

Det er mange eksempler på skoleskytinger i utlandet, og det skjer jevnlig. Bare i år har det vært flere hendelser i USA. Eksempler er ved *University of Central Florida* (Couwels og Dana Ford, 2013), *Massachusetts Institute of Technology* (Somaiya, 2013) og *Price Middle School* (Kavanagh, 2013). Den mest omfattende skolemassakren skjedde den 01.09.04 på en skole i Beslan i Russland. 1100 personer ble holdt som gisler i tre dager av separatister. Da russiske

⁶ Se kapittel 4.1

myndigheter stormet skolen endte det med at 186 barn og 148 voksne ble drept (NOU 2012:14). I Finland skjedde den første skoleskytingen i byen Jokela den 07.11.07. Den 18 år gamle gjerningsmannen drepte 8 personer, før han tok livet av seg selv. Året etter, den 23.09.08, skjedde en ny skyte-episode i Finland. På *Seinäjoki University of Applied Science* i byen Kauhajoki drepte en 22 år gammel gjerningsmann ti personer, før også han tok livet av seg selv (NOU 2012:14). Noen av de mest kjente skoleskytingene i USA, utenom Columbine er Virginia Tech Universitetet i 2007, hvor en student tok livet av 32 personer og seg selv (NOU 2012:14) og i 2012 på *Sandy Hook Elementary School* (i Newtown), hvor en 20 år gammel mann tok livet av selv etter at han hadde skutt 26 personer, deriblant 20 barn (Bakke, 2013). Kaitlin Roig (29) var, og er fortsatt lærer ved Sandy Hook. Hun var på jobb den 14 desember 2012 da skoleskytingen foregikk. Hun tok med seg sine 15 førsteklasinger på et lite bad, for å gjemme seg. Hun skrudde av lyset, slik at gjerningsmannen ikke kunne se dem. I etterkant har hun fortalt at hun ba dem om å være helt rolige og sa at det var slemme folk utenfor nå, men at de måtte vente på de snille. Hun sa også at hun var glad i de. I etterkant forteller hun at det var fordi hun ville at det var det de skulle høre og ikke skuddene i gangen⁷ (Sawyer, Scott og Clarck, 2013).

4.1.2 I en norsk kontekst

I Norge har vi til nå ikke opplevd skole-skyting, men som nevnt har blant annet 22.juli kommisjonen trukket paralleller mellom skoleskyting i utlandet og terror. Kommisjonen skriver i sin rapport at de:

”Observerer en mulig konvergens mellom soloterrorisme og andre former for voldsbruk utført av marginaliserte aktører med stort oppmerksomhetsbehov. I sin studie av al- Qaidas kjernetropper påpeker Hoffman at disse alltid har bestått av ubemidlet, desillusjonert og marginalisert ungdom. Her har terrorister tilsynelatende noe til felles med «skoleskyterne». Kommisjonen oppfatter at det er likhetstrekk mellom utviklingen innenfor skoleskyting og den formen for moderne terror som materialiserte seg 22/7 (...)” (NOU 2012:14, s.64).

⁷ Det samme reaksjonsmønsteret som hos Riog, kunne en også observere like etter at Oklahoma-tornaden herjet byen Moore i USA, mandag 20.05.13. Barneskolen Briarwood Elementary School ble jevnet med jorden, like før lokalavis-fotograf Paul Hellstern ankom stedet. Hellstern kom før politi og redningsmannskaper og beskrev et kaos av blodige lærere og barn som gråt over alt. Han beskrev at skadede lærere bar og eskorterte barna ut av ruinene. Fotografen uttalte at han var fascinert av responsen til lærerne, spesielt de som beholdt fatningen for å få barna ut av skolen, før de returnerte og søkte etter flere (McLaughlin, 2013).

Kommisjonen skriver også at det kan være fruktbart å se på tvers av kriminalitetsformer når man utvikler strategier for å forebygge, avdekke og beskytte seg mot og håndtere konsekvensene av angrep utført av enkeltpersoner eller små grupper som det er vanskelig å oppdage (NOU 2012:14).

Nasjonal sikkerhetsmyndighet (NSM), Politidirektoratet (POD) og Politiets sikkerhetstjeneste (PST) (2010) sier at ekstreme islamistiske organisasjoner som blant annet al-Quaida, har representert den største trusselen i Europa de siste tiårene. Det er grunn til å tro at al-Quaida og organisasjoner, grupper og personer som er inspirert av al-Quaida fortsatt vil representere den største trusselen mot både Europa og Norge de neste årene. I 2010 ble det nasjonale trusselbildet ansett som lavt. Likevel vil terrortrusselen være uforutsigbar og en kan ikke regne med noen varslingsstid før et eventuel angrep (NSM, POD og PST, 2010).

4.1.3 Arbeidet med skoleskyting i Norge

Utdanningsdirektoratet gjennomførte våren 2012 en undersøkelse om forebygging av alvorlige skolehendelser. I rapporten refererer de til at POD høsten 2009 gav politidistriktene og lensmannskontorene i landet beskjed om at det var ungdomsskoler og videregående skoler som skulle ha førsteprioritet ved gjennomføringene av aktivitetene, og deretter barneskolene (Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning [NIFU], 2012). Samme år startet et samarbeidsprosjekt mellom Utdanningsdirektoratet og POD, som foregår enda. Målsettingen for samarbeidet er å gjøre norske utdanningsinstitusjoner bedre i stand til å forebygge og håndtere alvorlige hendelser (Kunnskapsdepartementet, 2013). I undersøkelsen til Utdanningsdirektoratet sammenlignet de resultatene fra en undersøkelse de gjennomførte i 2010, med de resultatene de fikk i 2012 (NIFU, 2012). Til tross for at denne undersøkelsen også har inkludert barne- og ungdomsskoler har jeg valgt å presentere funnene i forhold til øvelser. Som nevnt i metoddelen, så gir dette et interessant sammenligningsgrunnlag ovenfor de videregående skolene som jeg har valgt.

4.1.3.1 Øvelser

Alle skolene ble spurt om de hadde hatt beredskapsøvelse i løpet av de siste tre årene. Undersøkelsen fant at det her var en reduksjon fra 42 til 31%. Denne reduksjonen er statistisk signifikant, og det var andelen som hadde gjennomført øvelse med både lærere og elever, som var redusert. Svarene fra skolene tilsa at det var mindre fokus på slike tiltak nå enn ved den forrige undersøkelsen. Også i forhold til beredskapsøvelser fant undersøkelsen at det i Oslo og

Akershus ikke hadde sunket nevneverdig, slik som i resten av landet. Undersøkelsen fant at skolene var svært fornøyde med kontakten med Politiet, spesielt de som hadde en fast kontaktperson. Skolene ønsket imidlertid et mer strukturert samarbeid, med faste rutiner og hyppigere møter (NIFU, 2012).

4.1.4 Det pågående arbeidet til Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har besluttet at det skal utarbeides veiledere til skolene for alvorlige hendelser, slik som skoleskytinger. Jeg har fått tilsendt Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev i forbindelse med dette arbeidet. Der står det at bakgrunnen for oppdraget blant annet er erfaringer fra utlandet som viser at skyting på institusjoner med barn og unge faktisk skjer og at det derfor må vurderes som en reell risiko. I tillegg illustrerer 22.juli hendelsene et behov for en gjennomtenkning av hvordan risikoer skal håndteres. Departementet mener at det er sannsynlig at praksisen i norske barnehager, skoler og høyere utdanningsinstitusjoner er varierende. De legger til at det også kan stilles spørsmålsteget ved om de i stor nok grad har oppmerksomhet på risikoen og om de har forsvarlige rutiner og kompetanse for å håndtere mulige hendelser (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Utdanningsdirektoratet skal i samarbeid med POD utforme to veiledere. Den ene for barnehager og skoler og den andre for institusjoner innen høyere utdanning. Målgruppene for veilederne er ansatte og ledelse og eiere av institusjoner, slik som kommune og fylkeskommune. Målsettingen med veilederne er å sikre at institusjonene har rutiner, kompetanse og er forberedt på å håndtere alvorlige hendelser. Det forebyggende arbeidet, beredskapsplanene og øvelser skal være i hovedfokus (Kunnskapsdepartementet, 2013).

4.2 Veiledende og styrende dokumenter

Dette kapittelet er delt inn i tre deler. Først har jeg valgt å presentere noen utdrag fra veilederen for terror som NSM, POD og PST utarbeidet i 2010. Som det kommer fram både i empirien og teorien jeg har valgt, så gjør ikke alle et lite skarpt skille mellom terror og skoleskyting, noe som gjør at råd i forhold til beredskap for terror, i mange tilfeller kan brukes i forhold til skoleskyting også. Veilederen har dessuten en svært nyttig inndeling av typer øvelser. Deretter har jeg valgt å presentere malen for beredskap som fylkeskommunen har utarbeidet, den heter *”Veileder for utarbeidelse av beredskapsplaner i Rogaland*

fylkeskommune” (Fredriksen, 2013) Til sist presenteres skolenes egne beredskapsplaner. Samlet sett danner disse tre delene et bilde av de videregående skolenes veiledende og styrende dokumenter.

4.2.1 Veileder om beredskapsplanlegging i forhold til terror

NSM, POD og PST utarbeidet i 2010 en veileder for sikkerhets- og beredskapstiltak mot terrorhandlinger, for offentlige og private virksomheter. I veilederen står det at planene som virksomhetene utarbeider kan være sensitive og at det derfor kan være nødvendig å sikkerhetsgradere de. Planene vil beskrive de ulike tiltakene som virksomheten har bestemt seg for å implementere ved forskjellige hendelser og trusselnivå. Dette kan være av interesse for noen som ønsker å gjennomføre en uønsket handling. Det vil videre være vanskelig eller kanskje umulig for virksomheten å planlegge for nye tiltak, dersom de opprinnelige blir kjent av en uvedkommende. Det er derfor viktig at de ansatte blir informert og motivert om dette når det er øvelser og trening (NSM m.fl., 2010).

4.2.1.1 - Øvelser

Veilederen sier at det er virksomhetens struktur, risikobilde eller resultatet av tidligere øvelser bestemmer hyppigheten av øvelser. Det finnes flere måter å gjennomføre en øvelse på og det finnes ulike ting å øve på. En omfattende øvelse vil involvere alle aspekter av planverket og alt personell, mens en mindre øvelse kan være å øve et begrenset område av planen, begrenset personell eller utstyr. En øvelse bør ha en overordnet målsetning. Det bør også være en beskrivelse av hva man forventer å få ut av øvelsen. Det kan være hensiktsmessig og ha fokus på svakheter som har blitt avdekket i tidligere øvelser. Øvelsene bør sikre at de ansatte som har et spesielt ansvar kjenner til hvilke tiltak de skal treffe og hvilken rolle de skal ha i det aktuelle scenariet, og i tillegg at planlagte tiltak er godt kjent og innøvd. Øvelsene bør gjerne også sikre at ansatte er godt kjent med de tiltakene som skal treffes under en uønsket hendelse. Eksempler på dette er evakueringsplaner, tiltak for å sikre områder ved bombealarm, samlingsplasser eller lignende. Øvelsene bør også innebære testing og kontroll av nødvendig utstyr, slik som for eksempel varslingsanlegg, kommunikasjons- og høyttaleranlegg. Det er også relevant å teste rutiner for å kontakte nødetater og eventuell rapportering til sentralt hold (NSM m.fl., 2010, s.20).

Evalueringen av øvelsen etterpå er like viktig som selve øvelsen. Denne bør innebære en systematisk gjennomgang av øvelsen, slik at en kan identifisere forbedringspunkter. Dersom

svakheter i prosedyrer og tiltak avdekkes, så må planverket justeres. Deretter bør den neste øvelsen ha fokus på tidligere svakheter. Øvelser kan ha ulik form og være beregnet på ulike nivåer i virksomheten. En må ha klart for seg hvilke nivåer som skal øves, for å spille inn de relevante problemstillingene til de riktige nivåene. Nedenfor vises en oversikt over de vanligste typer øvelser, med forklaring.

Ulike typer øvelser	
→ Bordøvelser (tabletop)	En øvelsesform hvor tiltak ikke iverksettes reelt. Deltakerne samles rundt et bord. Problemstillinger blir spilt inn, og de enkelte deltakerne legger frem sine bidrag til løsning. Hver problemstilling blir behandlet helt ut før neste blir lagt frem
→ Spilløvelser	En egen spillstab styrer øvelsens gang. Øvingsdeltakerne jobber ut i fra de posisjonene de ville hatt i et reelt tilfelle. Spillstaben gir innspill i tilnærmet sanntid etter en planlagt hendelsesoversikt (dreiebok). Øvelsen begrenser seg til at beslutninger blir tatt og tiltak blir beordret, men tiltakene blir ikke iverksatt. Avgjørelser må tas mens et scenario utspiller seg på samme måte som det ville gjort i en virkelig situasjon. Slike øvelser gir en høy grad av realisme uten å involvere store ressurser, samtidig som beslutningstakere får samarbeide slik de vil måtte gjøre i en reell situasjon
→ Feltøvelser	En feltøvelse er en praktisk innsatsøvelse. Øvelsen styres av en spillstab på lik linje med spilløvelse, men i tillegg blir tiltakene, eller enkelte av tiltakene, satt ut i livet. Dette er en ressurs- og personellkrevende måte å øve på, men vil på en god måte verifisere at tiltak fungerer hensiktsmessig og at personellet kjenner sine roller og innholdet i beredskapsplanen. En slik øvelse kan også være lærerik når det gjelder å koordinere innsats med eksterne aktører, eksempelvis politi og andre nødetater

Tabell 2: Ulike typer øvelser (NSM m.fl., 2010)

Terrorveilederen oppsummerer mange tommelfingerregler som trolig er helt nødvendige innen for enhver sektor som driver med beredskap. I denne sammenheng er det imidlertid mulig og bli enda mer konkret i rådgivningen. Det nærmeste en kommer formelle retningslinjer for skolens beredskap er fylkeskommunen sin mal for beredskap. Før jeg presenterer skolens planer, skal altså et sammendrag av denne presenteres.

4.2.2 Veileder for utarbeidelse av beredskapsplaner i Rogaland fylkeskommune

Veilederen til Rogaland fylkeskommune sin plan ble sist oppdatert i februar 2013. Den deler planen inn i 3 deler; operativ del, administrativ del og vedlegg, og er på til sammen 9 sider. Planen har en egen innledning som forteller at dokumentet er veiledende og at den er laget for å få en helhetlig tenkning omkring beredskapsarbeidet i fylkeskommunen. I tillegg opplyses det om ansvarsfordeling. Innledningsvis vises det til at rektorer har ansvar for utarbeidelse og revisjon av sine lokale beredskapsplaner. I innledningen som er rettet mot skolene anbefales det at oppbygning av planen presenteres, at det opplyses hvor den finnes, at den forankres, krav til revisjon og at det opplyses om hvilke lokaler som kan brukes i en beredskapssituasjon.

I del 1, **den operative delen** har veilederen et eget avsnitt med varsling. Der står det at det skal utarbeides en varslingsplan som viser hvordan varslingen skal skje, gjerne i flytdiagram. Videre står det at det må utarbeides en liste med navn og telefonnummer over personer som skal varsles og at denne alltid må være oppdatert. Veilederen presenterer hovedprinsippet for varsling, som er ”det er bedre å varsle én gang for mye enn én gang for lite”. Under *krisekommunikasjon* presiseres viktigheten av god informasjonshåndtering. Det presiseres også hvilke informasjonsoppgaver som tilfaller politiet, fylkeskommunen og de lokale planene. Det anbefales at beredskapsansvarlig er talsperson og har informasjonsansvar ovenfor media. Den operative delen inneholder også en mal for definerte fare- og ulykkeshendelser (DFU), men det står opp til at skolene kan velge å bruke disse eller foreta egne ROS-analyse som bestemmer hendelser. Det forklares at hendelsene representerer et utvalg, og at de skal ha konkrete planer for håndtering. I tabell 3 på neste side kan en se denne malen.

DFU#	Tittel
Beskrivelse	Beskrivelse av hendelsen og spesielle forhold og situasjoner som man bør være oppmerksom på. Beskrivelse av eventuelle spesielle forhold som ikke dekkes av den generelle planen.
Skadeomfang, konsekvens	Hvilke konsekvenser mener man hendelsen vil kunne føre til
Ressurser/Samarbeidspartnere	Hvilke ressurser har fylkeskommunen tilgjengelig i en akutt situasjon? Hva vil det være behov for – eventuelle spesielle behov? Spesielle aktører eller samarbeidspartnere som må trekkes inn?
Informasjon og samfunnskontakt	Vil det kunne være spesielle forhold ved hendelsen som vil trigge informasjonsberedskapen, eller sette særlige krav? Hvem har informasjonsansvaret? Spesielle situasjoner som vil føre til at denne rollen overføres til sentraladministrasjonen? Hvem er samfunnskontakt?
Varsling	Beskriv hvem varsling kan komme fra og hvordan vi tar imot denne
Beredskapsplan	Beskriv hvordan beredskapsledelsen vil håndtere hendelsen
Normalisering	Prinsippene for normalisering skal følges for enhver hendelse. Spesielle forhold som gjelder for DFUen beskrives under hver DFU.

Tabell 3: Definerte ulykkeshendelser (Fredriksen, 2013)

Del 2, **den administrative delen** har 4 kapitler; ansvar og oppgavefordeling i det løpende beredskapsarbeidet, opplæring og kompetansekrav, øvelser og normalisering-og evaluering. Innledningsvis til *ansvar og oppgavefordeling i det løpende beredskapsarbeidet* står det at kapitlet skal beskrive målet for beredskapsplanen og at dette må være kort og handlingsorientert. Det er også et eksempel på hvordan det kan gjøres. Det vises videre til funksjoner og oppgaver på overordnet nivå, funksjoner og oppgaver på lokalt nivå og organisering av beredskapen. Funksjoner og oppgaver til beredskapsansvarlig på lokalt nivå blir presisert og det skilles mellom oppgavene til beredskapsansvarlig, beredskapsleder og beredskapsstab. Det vises til at beredskapsansvarlig alltid er rektor, men at vedkommende ikke nødvendigvis trenger å være beredskapsleder. Det vises til likhetsprinsippet, før det presiseres at beredskapsplanen skal beskrive hvilke oppgaver de forskjellige funksjonene har når krisen har oppstått.

Under *opplæring og kompetansekrav* graderes oppgavene til den enkelte ansatte, ansatte med spesielle roller i beredskapsarbeidet og ansatte som har en ledelsesfunksjon i en krise/ulykkessituasjon. Under førstnevnte står det at den enkelte ansatte skal kjenne sine egne oppgaver i en krise-/ulykkessituasjon, kjenne virksomhetens oppgaver i en krise-/ulykkessituasjon og kjenne varslingsrutiner internt i virksomheten, og ved behov de overordnede varslingsrutinene for fylkeskommunen. Det er ikke andre oppgaver tilknyttet lærerne. Under *øvelser* står det blant annet at en øvelse skal gi deltakerne mestringsfølelse og skal øke evnen til improvisasjon og problemløsning. Det står at ”*øvelser kan avdekke mangler, at det er et viktig bidrag i en læringsprosess og at en gjennom øvelser får en bedre kontroll over om kompetansen, ressursene, utstyret med mer, er tilstrekkelig for at virksomheten takler en kritisk situasjon*”. Krav til øvelser er minimum én gang i året, i tillegg til en større øvelse hvert 3. år. Til sist står det at de øvelsene som er gjennomført skal evalueres og ”skal” dokumenteres i en evalueringsrapport. I det siste kapittelet, *normalisering og evaluering* står det blant annet at det er ledere som er ansvarlig for oppfølging av egne ansatte. Det står også at det skal framgå i beredskapsplanen hvordan en internt og i samarbeid med andre skal gjennomføre en evaluering.

I del 3, **vedlegg** står det at det er opp til den ansvarlige for planen å bestemme hvilke vedlegg som skal være med. Det er 9 forslag til vedlegg og i tillegg en punktliste over nødetatenes ansvar og funksjoner og forslag til andre samarbeidspartnere.

4.2.3 Beredskapsplanene til de tre videregående skolene

Jeg har valgt å presentere de tre beredskapsplanene i en tabell for å danne en oversikt over tre viktige kjennetegn i de. To beredskapsledere sier at de har gått systematisk gjennom de uønskede hendelsene i fylkeskommunen sin mal og lagt til dødsfall. Den tredje skolen opplyser om at de har brukt malen, og oppfordret ledelse og lærere til å lese den.

VGS1	Antall sider	3 (har ikke vedlegg)
	Uønskede hendelser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brann 2. Ulykker på skolen eller ekskursjoner 3. Smitte/epidemiutbrudd 4. Naturkatastrofer 5. Terrorlignende tilfeller
	Deltakere i beredskapsgruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rektor 2. Assisterende rektor 3. Rådgiver 4. Driftsleder 5. Kontorleder
VGS2	Antall sider	24 (inkludert vedlegg)
	Uønskede hendelser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kriminelle handlinger 2. Tjenestesvikt 3. Ulykker 4. Brann, eksplosjon, svikt i bygningskonstruksjon/ventilasjon/avløpsanlegg 5. Terror 6. Pandemier 7. Arbeidsmiljøkonflikter 8. Dødsfall
	Deltakere i beredskapsgruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rektor 2. Rektors stedfortreder 3. Administrasjonsleder + Ressursgruppe: <ol style="list-style-type: none"> 4. Avdelingsleder fra avdeling som er involvert i hendelsen 5. Driftsleder 6. Verneombud 7. Elevtjenesten 8. Sentralbord 9. Helsesøster
VGS3	Antall sider	23 (inkludert vedlegg)
	Uønskede hendelser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dødsfall <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Dødsfall blant skolens elever 1.2 Dødsfall/krise i en elevs nærmeste familie 1.3 Dødsfall blant ansatte 2. Ulykker på skolen 3. Voldsberedskap 4. Terrorberedskap 5. Brann
	Deltakere i beredskapsgruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rektor 2. Rektors stedfortreder 3. Avdelingsleder for administrasjon og drift 4. Driftsleder 5. Sosialrådgiver

Tabell 4: Oversikt over de tre beredskapsplanene

Jeg har valgt å utdype innholdet i de tre beredskapsplanene under fem overskrifter. De 5 områdene er: Presentasjon, ansvar og roller (1), lærerne og uønskede hendelser (2), Terror/skyting (2.1), varsling og evakuering (3), organisering og pårørende-og mediekontakt (4) og øvelser, evaluering og revidering (5).

1. Presentasjon, ansvar og roller

Alle de tre skolene gav beskjed om at planen var under revidering eller nylig ferdig. Ingen av skolene har brukt eksterne veiledere/rådgivere. To av skolene refererer til ansvar, nærhet og likhets-prinsippene i planen. VGS1 sin plan er så kort at det er trolig derfor at den ikke har innholdsliste. Den har en 4-punktsliste med hva planen inneholder. Dette er: plan for arbeidet i kriseledelsen, plan for etablering av kriseledelse ved skolen, rutiner for arbeidet og henvisning til referansedokumenter. Planen har en innledning på 4 setninger, der det blant annet står *"en beredskapsplan skal minimalisere behovet for improvisasjoner ved krisesituasjoner"*. De har satt opp en tabell hvor beredskapsgruppen presenteres. Den er på til sammen 5 personer og inneholder tittel, navn, telefonnummer og mobilnummer. Oversikten er datert til 2008. Planen inneholder 7 punkter for hvilke oppgaver beredskapsgruppen har. Disse er:

1. Innhente/motta opplysninger om hendelsen
2. Gjøre en risikovurdering ut fra tilgjengelig informasjon
3. Ta beslutning om å iverksette tiltak for å hindre skader og materielle verdier
4. Definere seg selv som kriseledelse eller bistå ekstern kriseledelse med nødvendig informasjon
5. Prioritere egen ressursbruk
6. Utarbeide og sende ut informasjon til tilsatte, lokalbefolkning og media
7. Rapportere til overordnet myndighet ved Fylkesrådmannen

VGS1 har i tillegg laget en 9-punktstabell med oversikt over samarbeidspartnere i en krise. VGS2 har innholdsliste med sidetall. De har delt planen inn i 3 deler: operativ del (de uønskede hendelsene og håndtering), administrativ del og vedlegg. De har i tillegg en innledning med en introduksjon til planen, avsnitt om forankring, gyldighet og revisjon og lokalisering i beredskapssituasjonen. I den innledende delen til de uønskede hendelsene står det at alternativ respons må vurderes i tilfelle andre hendelser og andre behov. I den administrative delen blir formålet med planen, ansvar og oppgavefordeling, beredskapsprinsippene, definisjoner, funksjoner og oppgaver presentert. VGS2 har spesifisert oppgavene til beredskapsledelsen, nødetatene, fylkesrådmann og fylkesdirektør for opplæring. Det finnes kontaktinformasjon til alle foruten om de to sistnevnte. I tillegg er det kontaktinformasjon til ressursgruppen. VGS2 har også laget en 14 punkts liste over hovedoppgavene til beredskapsledelsen. I denne listen er oppgavene konkretisert. For eksempel blir det skissert hva som kan kreve ekstraressurser: *"vurdere ekstra bemanning av*

telefon/resepsjon” og ”vurdere ekstra vakthold/organisere adgangskontroll” og hvordan eksisterende ressurser kan bli brukt: ”avklare hvem som er nærmest til å forflytte seg til et krisested (...) og ”utpeke loggfører som registrerer inn- og utgående meldinger”. VGS3 sin plan har innholdsliste og sidetall. Planen har ikke en innledende del, men krav, funksjoner, oppgaver, lokaliteter med mer blir beskrevet innledningsvis til ulike deler av planen. De har laget punktliste med oppgaver for rektor, loggfører og sentralbord. Oppgavene er enten konkretisert i punktlisten eller ved at det henvises til vedlegg. Det finnes kontaktinformasjon til alle i beredskapsgruppen.

2. Lærerne og uønskede hendelser

VGS1 skriver at beredskapsplanen inneholder planer for kriseledelsen. De samme instruksene til kriseledelsen gjelder for alle de 5 uønskede hendelsene i planen. Lærerne blir ikke nevnt. VGS2 omtaler heller ikke lærerne isolert sett, men viser for eksempel til at ”alle ansatte har et ansvar for å vise årvåkenhet i forhold til signaler de mottar om forhold som kan utvikle seg til en hendelse som må håndteres beredskapsmessig (...)”. VGS3 skiller for eksempel mellom beredskapsgruppen, sentralbord, ”den av personalet som får først beskjed”, fagavdelingsleder, sosiallærer, kontaktlærer osv. Lærerne/den som kommer først til stedet, tildeles oppgaver i to av underpunktene til dødsfall/krise, ulykker på skolen, voldsberedskap og terrorberedskap.

VGS2 har under hver uønsket hendelse en 7-punkts tabell med:

1. Beskrivelse
2. Mulig skadeomfang, konsekvens
3. Resurser/samarbeidspartnere
4. Informasjon og samfunnskontakt
5. Varsling
6. Lokal beredskapsplan
7. Normalisering

Alle punktene blir konkretisert og det vises til vedlegg for utfyllende informasjon.

VGS3 har laget en tabell for hver uønsket hendelse med 3 faste punkter. Den første raden (hvem) tildeler ansvar. Det kan være til rektor, alle, politiet osv. Den andre raden (gjør hva) konkretiserer oppgaven til den enkelte. Under rad 3 (støttespillere) blir de listet opp.

2.1 Terror og/eller skyting

Som nevnt skal VGS1 ifølge planen bruke den samme taktikken ved alle de 5 hendelsene. VGS2 har skyting og bombeeksplosjon under den uønskede hendelsen terror. I tillegg har de under ”kriminelle handlinger” blant annet vold, trusler, trakassering og bombetrussel. Under varsling står politi, og i forhold til evakuering står det ”sørg for sikkerheten til deg selv og andre”. Utover dette er ikke andre handlingsmønstre anbefalt. VGS3 skiller mellom ”rykte om trussel” og ”konkret trussel”. I forhold til sistnevnte står en prioriteringsliste for varsling, hvor politiet er øverst. Rektor står ansvarlig for varsling av ansatte, elever og eventuelt pårørende. Evakueringsrutiner skal være de samme som med brann, med unntak av at elevene ikke skal samles i skolegården. Det står videre at møtested for evakuering skal varsles per sms, telefon eller annet. I tillegg er det andre instruksjoner, slik som at ingen skal ta kontakt med vedkommende, alle eller de som beordres skal hindre uvedkommende adgang til bygg/område. Det står at rektor skal sørge for at politiet blir møtt med en person som har nøkkel og plantegninger over skolen. Det er også instruksjoner til rektor i forhold til mediehandtering i forhold til denne konkrete uønskede hendelsen.

3. Varsling og evakuering

VGS1 har beskrevet en varslingsprosedyre hvor beredskapsgruppen først organiseres, før nødetatene, elever og ansatte blir varslet. Hvordan varslingen skal foregå er ikke spesifisert. VGS2 har et flytdiagram med varsling. Den inneholder blant annet at nødetatene varsles først både ved akutt (fare/trussel) og der det er tvil. I tillegg har hver uønskede hendelse spesifikke rutiner for å motta en varsel utenfra. Det står for eksempel hvem en varsel kan komme fra, hva som skal noteres og ønsket atferd når en mottar varsel. VGS3 har to sider om varsling i planen. Innledningsvis presenteres hovedprinsippet for varsling fra fylkeskommunen sin mal, som er at ”det er bedre å varsle en gang for mye enn en gang for lite”. Deretter står huskeliste og instruksjoner for varsling. Til sist er en varslingsplan i flytdiagram som blant annet illustrerer varslingsansvaret til den enkelte ansatte, ledere, rektor og fylkesrådmann. Ingen av skolene beskriver evakuering.

4. Organisering, pårørende-og mediekontakt

VGS1 og VGS2 har beskrevet ansvaret til mellomledere i planen. VG1 har forhåndspesifisert lokaler for kriseledelsen, publikum, media og pårørende. Det samme har VGS2. Alle skolene har skrevet hvem som er informasjonsansvarlig ovenfor media, elever og ansatte. VGS1 og VGS2 har også skrevet hvem som skal ha pårørendekontakt. Både VGS2 og VGS3 har en

egen del med krisekommunikasjon. VGS2 har to avsnitt om krisekommunikasjon, ansvar og oppgaver. Her beskrives hensikten med god mediehandtering, samt hvem som er ansvarlig og hva det innebærer. Planen skiller også mellom når det er skolen som er ansvarlig, når det er politiet og når det skal samarbeides tverrfaglig. I tillegg blir kommunikasjonsoppgavene konkretisert under et av 14-punktslisten til beredskapsledelsen. Her står for eksempel utforming av budskap, oppdatering av nettsider (inkludert sosiale medier), håndtering av media med mer. VGS3 har også to avsnitt i forhold til krisekommunikasjon. Det første er en fire-punktsliste under overskriften ”*organisering av krisekommunikasjon og oppgaver*” (her er det tre underpunkter). Det andre er en tabelloversikt med varsling- og informasjonsressurser.

5. *Øvelser, evaluering og revidering*

VGS1 har ikke nevnt øvelser i planen. De har et eget avsnitt for dokumentasjon for en hendelse. Det står for eksempel at melding om hendelsen skal skrives ned og leveres til beredskapsgruppen og at all skriftlig materiale skal være en del av evalueringsarbeidet etter en krise. Planen har også et eget avsnitt med etterarbeid og vedlikehold av planen. Her står det at beredskapsgruppen alltid skal vurdere det arbeidet som har blitt gjort. Det står også at krav til evaluering/revidering av planen, interne instruksjoner og prosedyrer, sjekking av objektplaner og vedlegg er én gang i året. Det er ikke spesifisert hvordan. Dato på planen er 2009, og det står at neste revisjon skal være i november 2010. VGS2 har, som fylkeskommunen, en egen tabell for *opplæring og kompetansekrav* og gradering av ansatte. Her står det beskrevet hva den enkelte ansatte har plikt til å gjøre seg kjent med og at det skal være en årlig gjennomgang/informasjon om planen på fellesmøte. I tillegg skal alle nyansatte få opplæring når de får HMS-opplæring. Krav til øvelser for beredskapsteamet er at de skal øve minst én gang i året og hvert tredje år skal det gjennomføres en større øvelse med markører og ressursinnsats. Det står videre at de øvelsene som blir gjennomført skal evalueres og dokumenteres i en evalueringsrapport. De har også et eget kapittel for normalisering og evaluering. Dette inneholder blant annet oppfølging av personer etter hendelsen, krav til justering av planen og rapportering til fylkesrådmann. Planen skal revideres ved avdekking av feil eller annenhver år. VGS3 har en veldig lik VGS2 sin overnevnte tabell, med den samme graderingen i forhold til ansvar. Bolken heter *opplæring og øvelser*. Krav til øvelser er de samme som VGS2; og det kreves altså ikke at lærerne inkluderes i øvelser. VGS3 har krav til revidering hvert år og oftere ved behov.

4.2.3.2 Oppsummering

De veiledende og styrende dokumentene har til nå presentert det formelle rammeverket til de videregående skolene. Veilederen i forhold til terror er et eksempel på hvordan skolene kan innhente skriftlig veiledning, fylkeskommunen sin beredskapsplanmal er en annen. Sistnevnte er trolig mer styrende for skolene enn veilederen som er utarbeidet av NSM, POD og PST (2010). Det er mange likheter mellom planene til VGS1 og VGS2 og beredskapsplanmalen. I teorien er derfor mange krav innfridd. Det er likevel ikke før det skriftlige materialet suppleres med informasjon om planen i praksis at det blir mulig å snakke om *den samlede beredskapen*. I neste kapittel presenteres intervjuene med politiet, fylkeskommunen og de videregående skolene. I presentasjonen av intervjuene legges det vekt på individuelle betraktninger og vurderinger, som i sammenheng med beredskapsplanene kan si noe om skolenes samlede beredskap. Mange uttalelser vil derfor bli gjengitt, slik at de kan brukes i drøftingen.

4.3 Intervjuer med politiet

I dette kapitlet vil intervjuene med de tre politiene bli presentert samlet. Intervjuene med politiet vil bli innledet med vurderinger i forhold til risikobildet, for som nevnt tidligere så utgjør risikobildet er viktig bakteppe for problemstillingen til dette studiet. Det har dessuten betydning både for hvordan både skolene og politiet selv planlegger sin beredskap. På grunn av at politiet har et stort ansvar og en helt sentral rolle i en eventuell skoleskyting, presenteres forventningene de har til hvordan mennesker reagerer i kriser. Deretter presenteres vurderinger og anbefalinger i forhold til planleggingsprosessen og planen. Til sist presenteres deres betraktninger i forhold til samarbeid med skolene og samt øvelser.

4.3.1 Risikobildet

Politioverbetjent ved seksjon for sokkel, samfunnssikkerhet og beredskap (SSSB), mener at hendelsen i Newtown til en viss grad bekrefter at skyting kan skje overalt. Han sier at erfaringsmessig så ser en at videregående skole kanskje skiller seg litt ut i forhold til antall hendelser. Han legger til at det er svært vanskelig å kalkulere denne risikoen, da en er avhengig av informasjon og etterretning om elever. Han mener at dette taler for at en heller skal tenke ”alvorlig hendelse med dødsfall og store skader involvert” og lage en plan ut i fra det. Han sier at media i stor grad styrer folks oppfatning av risiko og at dette kan skape et inntrykk av at risikoen for skoleskyting er høyere nå enn tidligere. Han vurderer at risikoen har vært sann noenlunde den samme i løpet av de siste årene og sier at skoleskyting bør tones ned. Politibetjent i Hordaland politidistrikt, tolker det økende fokuset på trening i tilfelle skyting som at risikoen i noen grad har blitt høyere. Han legger til at en hendelse kan være en katalysator for andre og sammenligner med for eksempel voldtekts-bølger. Han refererer også til at PST-sjefen har uttalt at det er mange som er inspirert av Breivik, både nasjonalt og internasjonalt.

Politioverbetjent i SSSB mener at vi ikke kan sammenligne Behring Breivik med en skoleskyter fordi motivasjonen er vidt forskjellig. Han sier at til tross for at det er likhetstrekk så er gjerningsmannen er en annen profil enn en skoleskyter. Han mener videre at skoleskyting som fenomen bør tones ned og heller kalles for ”akutte hendelser med vold” da det høres så forferdelig ut og er så lav risiko. Han legger til at på grunn av fatale konsekvenser kan en likevel ikke la helt være å forholde seg til det.

Tidligere leder for SSSB, heretter ”leder for SSSB”, er litt uenig i at en ikke kan sammenligne en skoleskyter med Anders Behring Breivik. Han mener at det bare ses fra ulike perspektiver, nasjonalt og lokalt. Han viser til at handlingsmønsteret, hatet og viljen til å skade veldig lik, og det samme er uforutsigbarheten og trenden med å meddele tanker på nettet. Han kaller begge tilfeller for terror, slik som skolene gjør i sine planer og mener at en nesten kan argumentere for at Anders Behring Breivik like mye er en skoleskyter. Han legger til at det i terrorsammenheng nok fortsatt er Al-Quaida som utgjør den største trusselen.

Leder for SSSB sier at skoleskyting bør tones på, på en fornuftig måte og at det er viktig at skoleskyting ikke legges lokk over. Han viser til en rektorsamling i Haugesund i 2008 som han deltok på, hvor de diskuterte ”hvor langt de kunne gå” når de snakket om skoleskyting, uten å skape frykt blant elever og lærere. De kom til slutt fram til at en ikke bare kan sitte å tenke at det er så vondt at en ikke kan gjøre noe med det. De ble også enig om at det ikke ville vært negativt om Fylkeskommunen frontet arbeidet, stilte krav, tok initiativ til skrivebordsøvelser og hadde fokus på dette. Leder for SSSB mener at det er mest kritisk hvordan en kommuniserer skoleskyting med elevene, men at det til og med ovenfor dem kan være viktig og ha som tema. Han sier at målsettingen må være at en viser elevene at skoleskyting er noe skolen tenker på og har en beredskap for. Han legger til at det er viktig å snakke om fordi gjerningsmannen ofte er en elev. Elevene kan bli spurt om de tror det kunne skjedd på deres skole og om de i så fall hadde greid å fange det opp. Han legger til at en for all del ikke må instruere de og be dem lete etter ting.

Alle politimennene vurderer at risikoen fortsatt er lav, men både leder for SSSB og politibetjenten fra Hordaland mener at det er særlig fokus på beredskap nå. Leder for SSSB legger til at det er et godt grunnlag for å gjennomgå noe nå, da 22.juli har vekket opp folk fra høyere hold.

4.3.2 Forventninger til hvordan mennesker reagerer i en krise

Politioverbetjent ved SSSB sier at det blir det komplette kaos dersom det skjer en skoleskyting. Han mener at særs få er i stand til å dra fram en plan og at en nesten bare må stole på at lærerne tar de riktige beslutningene. Selv ikke når en har øvd mye tror politioverbetjent ved SSSB at en kan forvente seg rasjonell handling. Han sier at ganske mange sannsynligvis bare vil legge seg ned å grine og være i sin egen boble. Mange vil nok gjøre det alle andre gjør sier han. Han legger til at en lærer først og fremst er opptatt av

undervisningen. Politibetjenten i Hordaland er enig i at det blir kaos og at folk blir hysteriske, men sier at lærere *kan* være en ressurs derom de har trent på samarbeid med politiet. Leder ved SSSB er enig i at lærere kan være en ressurs og sier at det er viktig å identifisere de ressursene skolen har og finne ut hvilke situasjoner de kan bruke de i. Han sier at de som ikke driver med beredskap vil ha klare beskjeder om hva de skal gjøre i en krise, og legger til at det enkle ofte er det beste. Han sier at ”søk trygghet” er et eksempel. Han legger til at han har stor tro på folks overlevelsessevne, men at en ikke kan si på forhånd hvordan folk kommer til å reagere.

Leder for SSSB mener at det bør være et mål for skolene og bli *litt* bedre, og sier at det er bra å ta tak i noe som er og bruke det i en annen sammenheng, med andre ord overføre noe av det de gjør til daglig til en krisesituasjon. Han sier at det er viktig at det i alle tilfeller er viktig at nødetatene blir møtt med personer som vet om bygninger, hva som kan skje, hvor det er farlige ting, vet hvilke ressurser bedriften har (for eksempel slukningsressurser), hvor kan de gå inn og lignende. Han sier at han tror at politiet vil bli møtt med noen som har peiling på hvilket planverk skolen har for en hendelse. Er det en pågående situasjon er det viktig å høre hva skolen vurderer. For eksempel om de har blokkert seg en plass eller prøvd å evakuere, sier han. Politibetjent ved Hordaland politidistrikt sier at skolene i tillegg bør være klar over at den første patruljen som kommer først og fremst er interessert i å få informasjon om profilen til gjerningsmannen. Leder for SSSB mener, som politioverbetjenten, at det kan være farlig å gi råd og legger til at det derfor kan være svært hensiktsmessig med for eksempel et samarbeidsmøte mellom politiet og skolene.

4.3.3 Prosessen og planen

I forhold til **planleggingsprosessen**, sier leder for SSSB sier at det nå er fokus hos de som driver med profesjonell beredskap at hele organisasjonen skal være representert, men understreker at dette er vanskelig å få til. Han sier at når det gjelder beredskap i skolesammenheng, så er det svært viktig hvordan en kommuniserer det til lærerne. Det må ikke presenteres som en byrde. Han sier at involvering er en nøkkelfaktor til suksess og det er viktig at alle eier produktet. Dette gjør at han i noen grad er kritisk til å bruke eksterne rådgivere, da en kan ødelegge eierforholdet. Han sier at skolene bør være bevisste på dette. Han mener at samarbeid er en annen sak og at lærerne i beste fall også inkluderes. Han legger til at dersom en har lite på papiret, bør en ha mye i ryggmargen.

Politioverbetjent i SSB sier at det er fornuftig å beskrive hvem som har ansvar for hva i **planen**, da det er tydelig at skolen har et spesielt ansvar for å sikre et minimum under og i etterkant av krise. Skolen må per i dag innfri disse kravene og dermed planlegge for hvordan en krise skal håndteres. Han sier at det likevel er viktig å være klar over at en lærer først og fremst har fokus på undervisning. Stikkord bør derfor være at planen er enkel, lett forståelig og lik. Han legger til at det er fornuftig med en mal som er lik for alle videregående skoler i et fylke. I denne bør det legges opp til minst mulig navn og telefonnummer, da disse skiftes raskt. Varslingsliste kan være et vedlegg. Leder for SSSB er enig i at beredskapsplanen ikke bør inneholde detaljer og være for lang. Han sier at ansvarsområder og hendelser bør beskrives kort og at rolleavklaringer er viktig.

Politioverbetjent ved SSSB sier at en står i fare for å ta bort den kreative løsningen i en krise, dersom en forhånds-definerer hva en skal gjøre. Det kan være svært farlig å følge en plan for evakuering for eksempel. Han legger til at den nye utformingen av skolene, med store åpne landskap stiller store krav til evakueringsplaner. Han sier at en ikke har anledning til å yte motstand for eksempel ved å låse etasjedører og at skoler gjerne har flere bygninger. I noen tilfeller kan det være best å lukke døren og være der du er, i andre tilfeller ikke. Leder for SSSB er enig i dette og viser til 22.juli hvor noen overlevde ved å svømme, andre ikke. Noen overlevde ved å lukke seg inne på et rom, andre ikke. Han sier at evakuering til samme plass kan være farlig dersom vedkommende vil ta ut flest mulig, og at det kan være en ide å tenke klassevis evakuering og spredning. Leder for SSSB sier at hans hypotese, basert på egen erfaring er at barn og ungdom oftest ringer til foreldrene eller kjæresten i en krise, men at det samme ikke er tilfelle for lærere. Han mener at det derfor er viktig at varsling til politiet blir beskrevet i planen. Politioverbetjent ved SSSB sier at det er mange som vil at politiet skal se på planen deres, inkludert private bedrifter og at de vokter seg for å være en fasit. Han sier at de godt kan kommentere oppmøteplass for eksempel, men gir generelt tilbakemelding om at det er deres planverk og at de kjenner seg selv best. *”Dersom vi blander oss og sier at noe er bra eller dårlig kan de raskt få en forestilling om at politiet har godkjent det”* sier han.

4.3.4 Samarbeid med skolene

Leder for SSSB sier at hensikten med samarbeid med skolene kan være at skolene få innblikk i hvordan politiet tenker, at de kan komme med innspill og kanskje også ha arbeidsgrupper hvor de drøfter skolens håndtering i forhold til skoleskyting. Han sier at det er hensiktsmessig at skolene vet hva politiet forventer og at politiet gis anledning til å si hva som vil lette

arbeidet for dem når de kommer. Han sier at det i tilfelle bombetrussel kan være aktuelt å spørre for eksempel en vaktmester om å være med i søket, fordi han/hun kjenner bygget. Han legger til at det da vil være viktig at vedkommende er bevisst hva den kunnskapen kan brukes til og blir kjent med at han/hun kan bli spurt av politiet om å delta. Er det snakk om skyting og gjerningsmannen ikke har blitt tatt, blir skolen spurt ut i forhold til aktuelle gjerningspersoner. Politibetjent ved Hordaland politidistrikt sier også at den første patruljen først og fremst er interessert i å vite om profilen til gjerningsmannen. Han mener at responsen blir bedre dess mer samtrente politiet og skolene er.

Politioverbetjent ved SSSB sier at det først og fremst er fylkeskommunen som er kompetansen til de videregående skolene, da de er det overordnede organet. Han legger til at politiet kan komme med råd og veiledning i forhold til utarbeidelse av planverk, men at det ikke er noe de er pålagt. Han sier at fordelene med å samle alle skolene, er at det er effektivt ved at en får én type informasjon ut til alle på en gang, sier han. Han legger til at det er krevende at politiet i Rogaland må forholde seg til 19 kommuner, store og små. Politioverbetjente legger likevel til at politiet samarbeider mye med skoler i forhold til kriminalitet for eksempel. I en årrekke har de reist rundt med ”ikke tøft å være død”, som handler om trafikksikkerhet. *”Totalt sett er det mange i politiet som samarbeider med skolene. Noen skoler vil derfor kunne si at de har et svært godt samarbeid med politiet, selv om de kanskje ikke har noe på plansiden”*, sier han.

4.3.5 Øvelser

Politioverbetjent ved SSSB vil ikke anbefale at skolen arrangerer øvelser med skyte-scenario, da det kan være svært belastende å øve. Han sier at det ikke betyr at en ikke kan låne en skole, tømme den for elever og benytte seg av markører. Forskjellen er at du får elever som er fullstendig klar over hva de er med på. Han legger til at skolen likevel kan øve noe i en setting som kan overføres til en annen, mer alvorlig setting, eksempelvis varsling eller evakuering. Politioverbetjente mener at det også kan være viktig å tenke gjennom mediehandtering og pårørendekontakt på grunn av at de kommer så raskt på banen i en krise. Politibetjent i Hordaland politidistrikt sier at det er viktig at skolene øver på varsling, effektiv evakuering og det å ta i mot politiet når de kommer. Han mener at det i tilfelle varsling for skyting eller andre skarpe hendelser kanskje bør være en annen lyd enn brannalarmen, slik at lærere og ansatte skjønner at de må lengst mulig bort. Leder for SSSB sier at lyden av et skudd er veldig gjennomtrengende, men at nye bygg er tette og at det derfor ikke er sikkert at lyden blir

oppfattet som veldig skummel for noen i andre enden av bygget. Han legger til at systemet for varsling må være enkelt og viser til at administrasjonen, som ofte er de som har varslingsansvar, gjerne kan bli rammet. ”En bør gjerne tenke gjennom hva som skal formidles på forhånd slik at en ikke bruker tid på dette i krisen”, sier han.

Når det gjelder evakuering i tilfelle skyting, bør skolene komme seg lengst mulig bort og ikke bruke vanlige evakueringsruter, sier politibetjent i Hordaland. Politioverbetjent ved SSSB sier at det kan være lurt å tenke gjennom den praktiske siden ved evakuering. For eksempel hva en gjør dersom de vanlige evakuerings-stedene ikke kan brukes, eller dersom skolen må stenges på grunn av bombetrussel. Han legger til at evakuering kan være vanskelig fordi det ofte finnes flere alternativer. Han sier at en derfor gjerne kan ha fokus på utstyr, slik som for eksempel evakueringsstige/tau, da det er det som er *forberedelse*. Leder for SSSB sier videre at et nøkkelområde i forhold til øvelser er evalueringer. Han sier at det er svært viktig å ta med seg videre det essensielle fra hver øvelse.

4.4 Intervju med Rogaland fylkeskommune

Jeg tok kontakt med Rogaland Fylkeskommune for å få en enda klarere bilde av hvilke krav og forventninger de har til de videregående skolene. Der politiet ble vurdert til og ha *generelle* kunnskaper om beredskap ble fylkeskommunen vurdert til å ha *spesielle* kunnskaper om den videregående skolen og beredskap. Beredskapskoordinator, som jeg har intervjuet, forklarer at hennes jobb er å få til en helhetstenkning rundt beredskap i alle sektorer i fylket. Hun sier at fylkeskommunen ikke er direkte berørt av krisehåndteringen til de videregående skolene, men at de har utarbeidet en mal for at det skal være likhet rundt beredskapstenkningen og praksisen, også på de videregående skolene.

4.4.1 Krav og forventninger til skolene

Beredskapskoordinator sier at hun vurderer at beredskap blir tatt på alvor og at en av de tingene som bekrefter det er at de har fått beredskapsledere på plass skolene. Hun legger til at det er fornuftig å skille mellom beredskapsansvarlig og beredskapsleder og at hun har sagt til skolene at hun ikke syns at rektor bør være leder, selv om ansvaret skal ligge der. Rektor må for eksempel sørge for øvelser og lignende. Hun mener at det bør gis opplæring kontinuerlig og har foreslått at skolene tar fram planene hver høst, viser den til de ansatte og sier hvor den er. Hun sier at hun har sagt til alle rektorene at:

”Vi driver ikke den videregående skolen for å ha en beredskap, men dere må ha beredskapen på plass for å kunne drive en videregående skole”.

Beredskapskoordinator mener at utfordringen er å få til et system som ivaretar det og som ikke krever for mye tid. Hun legger til at det krever mye tid når det startes opp, da det må inn under huden på folk. Hun sier at de ikke skal gå å være redde på hver dag, men være trygge på at de reagerer litt fornuftig når de kommer ut for en situasjon.

4.4.2 Planen og prosessen

Fylkeskommunen i Rogaland gjennomførte en risiko- og sårbarhetsanalyse⁸ (ROS-analyse), før de utarbeidet beredskapsplanmalen. Beredskapskoordinator sier at de diskuterte om ROS-analysen burde startet med lærerne, men at de valgte å hente inn folk fra skolene som ikke var lærere. Hun sier at skolene selv bør lære seg å gjennomføre ROS-analyser, da det ikke sikkert de trenger å være så omfattende. Hun legger til at dette gjelder i tilfeller hvor de ønsker å ta med hendelser som den overordnede ROS-analysen ikke har tatt med. Malen til fylkeskommunen vil alltid inkludere terror og skoleskyting så derfor blir det aldri nødvendig for skolene å vurdere dette selv. Beredskapskoordinator understreker at det er skolene som er ansvarlig for sine planer og at det i dette ligger at de selv må finne ut hva som er en god plan for de. Beredskapskoordinator sier at det er hensiktsmessig at lærerne er representert i gruppen som arbeider med beredskap. Hun sier at lærerne sitter med kunnskap som er viktig.

På spørsmål om beredskapskoordinator vurderer at det er klare og konsise krav i forhold til hvordan skolene skal jobbe med beredskap, svarer hun at hun i alle fall vil påstå at de har blitt langt bedre den siste tiden. Hun mener at episoder andre steder har vært drahjelp for Norge og at skolene og sentraladministrasjonen har løftet seg et hakk fram. Hun innrømmer likevel at det fortsatt er godt forbedringspotensial og at skolene ikke er der de skal være.

⁸ Risiko- og sårbarhetsanalyser omfatter en systematisk identifisering og kategorisering av risiko, og skal være til hjelp for å klarlegge behovet for sikkerhetsstyring, iverksetting av tiltak og hvordan forskjellige virkemidler og løsningsforslag kan føre mot definerte mål (Aven, Boyesen, Njå, Olsen og Sandve, 2004).

4.4.3 I en krise

Beredskapskoordinator tror at skolene er mindre rustet til å være i krisetilstand. Hun sier at

”Jeg er opptatt av at vi må øve på å være i den vonde situasjonen, og våge å tenke det verste. Da skal vi i alle fall klare det som er mindre vondt”.

Hun sier at det fortsatt er skoler som tenker at det ikke skjer, og anser beredskap som et kontinuerlig arbeid. Hun legger til at alle skolene har en beredskapsansvarlig og en plan og at i og med at de har årlige møter, så har alle har gått tilbake og sett på hvordan er deres situasjon er. Beredskapskoordinator sier at varsling i liten grad har blitt diskutert med politiet, men at det fra fylket sin side arbeides mye med dette. Hun sier at de har valgt og ikke vente på resultatet fra samarbeidet mellom POD og Udir, men at de har gjort sine vurderinger om hva de mener er best. Hun sier at de har kjøpt et sms-varslingssystem som de prøver ut på tre skoler. Hun legger til at sms-varsling har fordeler og ulemper og at de har diskutert andre varslingsmuligheter, slik som høyttaler-anlegg, ringeklokke og annet. Hun sier at det er vanskelig å vite hva som skal stå i selve meldingen og viser til Utøya hvor noen låste seg inne, døde som følger av det, mens andre overlevde. Beredskapskoordinator sier at det også diskuteres hvem som skal ha ansvaret for å sende ut meldingene og at alle er enig om at varsling er vanskelig, men at de må ha det. Hun legger til at det verste ville vært om en i etterkant av en skyting fant at skolen ikke hadde varslingssystem.

Beredskapskoordinator sier at hun tror at skolene er flinke på brann og håndtering av dødsulykker. I forbindelse med dødsfall er skolene flinke til å ta seg av elever og ansatte, de har gode planer og er trente på det. Hun påpeker at dødsfall på mange måter handler om krisens etter-fase, og at hun tror at skolene er mindre forberedt på å være i krisetilstand, altså når det ”brenner”. Øvelser i forhold til dødsfall kan likevel bli brukt i forhold til andre scenarioer. I tilfeller hvor skolene er mindre rustet kan de ta kontakt med fylkesrådmannen, som er deres øverste ledelsesnivå. Hun sier at selv om en skole både er ansvarlig og kompetent til å håndtere en krise, så kan de be om hjelp for eksempel i forhold til kommunikasjon. Beredskapskoordinator sier at det er viktig at politiet har objektplaner for skolene som de kan slå opp i når noe skjer. Hun sier at hun likevel tror at politiet er opptatt av seg og sine roller, og ikke bryr seg om skolenes beredskapsplaner. Hun sier at de har diskutert varsling med politiet én gang men at de ikke har fått de med etterpå. Hun legger til at hun tror

at det er viktig at skolen lykkes på sin kant, med sin beredskap, på samme måte som politiet lykkes med sin.

4.4.3.1 Øvelser

Beredskapskoordinator sier at bør være opp til skolene å kjenne på hva de har behov for å øve på. *"Føler ikke skolen seg bekvem med fylkets utvalgte hendelser, basert på deres ROS-analyse, så må de foreta egne og skrive andre hendelser i planen"*, sier hun. Hun viser en avisartikkel om øvelsen ved gamle *Stavanger Tekniske fagskole*, og sier at hun skulle ønske at fylket var orientert om øvelsen, da de kunne tenke seg og blitt med⁹. Beredskapskoordinator sier at de har fått kjeft fra opplæringsutvalget fordi de ikke har tatt initiativ til en øvelse fra rådmannen sin side. Hun sier at de nå planlegger det og at den første øvelsen skal være skyting på skole med 2-3 skoler involvert, rådmannens beredskapsstab og forhåpentligvis politiet. De skal da øve varsling, men starter med en skrivebords-øvelse. Hun håper at øvelsen kommer i gang i vår eller tidlig høst og sier at de skal diskutere hvordan dette skal organiseres. De skal hente inn et firma for å hjelpe seg. Beredskapskoordinator legger til at selv om fylket ikke har tatt initiativ til øvelse så er nok ikke skolene like øvelsesløse.

På spørsmål om øvelse i forhold til for eksempel evakuering eller mediehandtering, svarer beredskapskoordinator at en storskala-øvelse vil være aktuelt på et eller annet tidspunkt, men at de nå starter med en skrivebords-øvelse, da det er det de har fått anbefalt. Hun forklarer at det er et stort apparat som skal øves og at det er mange involverte, noe som gjør at det er hensiktsmessig å starte slik.

Beredskapskoordinator mener at en bør tar for seg øvelsesområder bolkvis, og at brann bør være som den er. En gang i året bør være minimum for øvelse av beredskap og krise. Hun sier at evalueringer i etterkant av øvelser er svært viktige det er slik en får teste om planen holder mål.

4.4.4 Arbeidet framover

Beredskapskoordinator sier at de skal følge intensjonen i den overordnede planen og revidere planene, foreta ROS-analyser hver 2 eller 3 år, møter med skolen én gang i året, samt ha opplæring på de forskjellige nivåene. Hvert tredje år skal rådmannen ta initiativ til øvelse hvor

⁹ En av de ansvarlige for øvelsen fra Politiet sa til prosjektleder at svært få visste om øvelsen fordi politiet som skulle trenes ikke skulle være forberedt

han involverer skolene. Hun sier at det hjulet som nå er satt i gang bør være nok til å holde liv i beredskapsarbeidet. Det er mye arbeid nå, som alt skal på plass. Hun sier at slik de har laget det nå så vil det ikke være mulig å bare legge planen på hylla, fordi de har de årlige møtene hvor skolene blir innkalt og ingen vet hvem som blir valgt ut til å snakke om hva de har jobbet med siden sist. Hun sier at det ikke skal være et mareritt, men de må godta at de skal bruke de timene i året. Rådmannen legger opp til at det arbeidet som blir gjort nå ikke bare skal "forsvinne", avslutter hun.

4.5 Intervju med de videregående skolene

Intervjuene med skolene utgjør en stor del av empirien. I dette kapittelet har det derfor blitt laget mange delkapitler, slik at det skal være lettere å få en oversikt over all den informasjonen som ledelsen, lærerne og elevene på skolen har gitt. Noen avsnitt er i tråd med spørsmålene i intervjuguiden, andre avsnitt har blitt sammenfattet i etterkant av intervjuene, enten fordi informantene selv har tatt initiativ til å snakke om det eller fordi intervjuene har dreid seg inn på tema. Et eksempel på tema som informantene ikke har blitt spurt om, men som likevel presenteres i dette kapittelet er hvordan skolene forholder seg til risikoen for skoleskyting. Studiet har fortsatt ikke fokus på risikovurderinger, men fordi flere av uttalelsene er svært interessante i forhold til forskningsspørsmål 1, så blir de presentert under denne overskriften. Etterpå presenteres skolesystemet og forholdet mellom skolene og fylkeskommunen, planleggingsprosessen, involvering av lærerne og deres følelse av forberedthet, håndtering av avvik, varsling og evakuering, øvelser og til sist presenteres øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske fagskole*.

4.5.1 Hvordan skolene forholder seg til risikoen for skoleskyting

Under den første henvendelsen til en av skolene svarer beredskapsleder at *"det er så lav sannsynlighet for skoleskyting at det forholder vi oss ikke til"*. Under intervjuet legger han til at det er viktig at en ikke blir forført at medias dagsorden når en vurderer risiko og sier at de er vant med risikovurderinger også når det gjelder terror. Han sier at deres risikovurderinger forteller at risiko *"ikke foreligger"* eller *"kan beregnes"*, men at de forholder seg til at storsamfunnet sier at de må være forberedt og tenke det verste. Han sier at til grunn for en vurdering om at det ikke er en risiko for terror på den skolen ligger elevundersøkelser og diskusjoner rundt elever som har særlige avvik. En lærer ved samme skole sier at de knapt har

hørt snakk om skoleskyting og terror og vurderte som beredskapslederen at det var svært lav sannsynlighet for det. En lærer fra en annen skole sier at hun tror det bare er et tidsspørsmål før det skjer noe i Norge, slik som andre land. Hun sier at hun opplever en holdning om at ”det skjer ikke her” og at det er bekymringsfullt. En lærer fra en tredje skole at han vurderer at det er liten sannsynlighet for at skoleskyting skjer, men at det å tenke at det er usannsynlig er en farlig sovepute.

En av beredskapslederne sier at de både har opplevd brann, trusler mot skolen hvor politiet ble tilkalt for å gjennomføre bygningen og ”*en person med afghanske klær og kalott på hodet som gikk og tok bilder av skolen*”. Han sier at de prøvde å få kontakt med vedkommende, men at han da forsvant. En lærer fra samme skole sier at de ikke kan kjenne seg igjen i hendelser med skoleskyting fra utlandet. Vedkommende sier at de på avdelingsmøter likevel snakker om ”risikoelever” i forhold til mobbing og vold, men at det blir mer om de enkelte elevene, enn fenomenene. Hovedfokuset er det sosiale og hvordan alle elever kan bli inkluderte, sier hun. Lærere fra de andre to skolene viser også til at team-eller avdelingsmøter er særlig positive i en forebyggende forstand. En lærer sier at de er veldig raske med å varsle hverandre dersom en elev er ustabil. Hun sier at de i avdelingsmøtene diskuterer elever som både er faglig sterke og svake.

Informantene på alle skolene sier at det stort sett er rolig rundt elevene, selv om alle også kan vise til episoder med knuffing, tilfeller av rusbruk eller lignende. Både beredskapsleder og en lærer ved samme skole trekker det fram som svært positivt at de har fått en miljøkoordinator. Læreren sier at det virker som at vedkommende har hatt en svært god innvirkning på elevene. Beredskapsleder på samme skole sier at miljøkoordinator kun jobber i miljøet og at han fanger opp alle mulige ting som skjer. Beredskapslederen forteller at skolen har felles frokost på morgenene, og at han synes dette er positivt både fordi alle da får mat i magen før undervisning, men også for det sosiale.

Kun én informant sier at alvorlige hendelser som skyting på skole blir snakket om blant lærerne. Hun legger til at hennes spesielle engasjement for sikkerhet trolig spiller en rolle i forhold til hvorfor hun erfarer dette, da hun gjerne tar initiativ selv til å snakke om det. De andre sier at hendelser som *Newtown-massakren* for eksempel, sjelden blir snakket om og at det enda sjeldnere blir trukket paralleller til Norge.

4.5.2 Skolesystemet og forholdet mellom den videregående skolen og Fylkeskommunen

4.5.2.1 Skolesystemet

På alle skolene beskriver informantene en tydelig hierarkisk struktur hvor ledelsen har størst ansvar i forhold til beredskap, før mellomledere¹⁰ og til sist lærere. Lærere på alle skolene trekker fram team-eller avdelingsmøtene som et forum hvor de kan diskutere både faglige og sosiale utfordringer hos elever. Én beredskapsleder sier at beredskapsarbeidet ikke er særlig lystbetont fra skoleledelsen sin side (inkludert rektor), men at de ser behovet. På alle skolene beskriver informantene et system med lite mulighet for å endre på planer og rutiner som er bestemt. En lærer sier at det på grunn av hektiske dager er vanskelig å få folk til å bry seg om HMS, og at dette er et kjent problem. Hun tror ikke lærerne selv tar ansvar for å oppdatere seg i forhold til skolens beredskap, og at ledelsen derfor må stille krav.

4.5.2.2 Forholdet mellom skolene og Fylkeskommunen

En av beredskapslederne sier at det foreligger en slags interessekonflikt mellom fylket og skolene. Han sier at han er usikker på om de skjønner hva det dreier seg om og refererer til at fokuset endrer seg så ofte. Han sier at for mye er delegert nedover, spesielt med tanke på hvordan en skal vurdere risikoen for uønskede hendelser med alvorlig utfall. Skolen savner også en mer helhetlig tenkning når det gjelder øvelser. Han sammenligner Rogaland fylke med Oslo hvor de øver på terror og dette er planlagt og gjennomført av sentral myndighet. Han kjenner til at flere skoler har deltatt på disse øvelsene og sier at det *”i Rogaland er opp til skolene, men det er ikke bare å sette i gang. Vi må vite om vi har et hensiktsmessig opplegg. Skal vi ha skrivebordøvelser eller store øvelser med markører”*, spør han seg selv. Han legger til at slike initiativ stjeler undervisningstid og at han tror at det må komme ønsker fra andre for at dette skal prioriteres, da han selv er skeptisk til slike storøvelser. Han ønsker at fylkeskommunen for eksempel må planlegge og gjennomføre øvelser og sier at det ikke er nok at skolen blir bedt om å vurdere behovet selv. En lærer sier også at hun savner en sterkere kobling mellom skolen og fylkeskommunen, da de både er arbeidsgiver og HMS-ansvarlig for skolene. Hun sier at fylkeskommunen bør involveres når elever fra skolen deltar på store øvelser som markører. *”De bør si noe om hva vi kan bruke det til og gjøre med det. I tillegg bør de jobbe for at den samme treningen skjer på alle skolene. I vårt tilfelle var det bare tilfeldig at vi fikk være med”*, sier hun.

¹⁰Jeg bruker ”mellomledere” for teamledere, miljøkoordinatorer, rådgivere, verneombud eller lignende. (Informantene kaller de ikke for det)

Alle beredskapslederne svarer at de er bevisste på det overordnede ansvaret de har i forhold til skolens beredskap og alle lærerne sier at deres oppgave er å beskytte elevene i en krise. Ingen av lærerne viser til at ”beskyttelse av elever” står i beredskapsplanen. En beredskapsleder sier at de har prøvd å få fram at alle ansatte som kommer først til et skadested eller en episode, har et ansvar for å håndtere det (dette står også i skolens beredskapsplan).

4.5.3 Planleggingsprosessen

På alle skolene er det en ledergruppe som har jobbet med og utarbeidet beredskapsplanen. De begrunner det med at det er deres ansvar. Alle beredskapslederne fikk oppfølgingsspørsmål på mail, med anmodning om å utdype hvorfor beredskapsarbeid anses som en oppgave først og fremst for ledelsen. To gjentok sitt tidligere svar, nemlig, *”det er bare slik ansvarsfordelingen er”*, mens den tredje sier at det er et mål at hele organisasjonen skal være med, men at beredskapsarbeid må starte med en forankring og et engasjement hos ledelsen. Alle skolene hadde runder med refleksjoner og diskusjoner omkring planen i ledergruppen. En av beredskapslederne sier at rammeverket til fylket var et greit utgangspunkt, men at ikke alt fungerte for den skolen. Hun sier at de selv har tilpasset det til sin skole og vurderer at de har gjort det grundig. Vedkommende legger til at håpet er at planen skal være et levende dokument som brukes aktivt. Hun begrunner beslutningen om og ikke bruke eksterne veiledere med at det først og fremst er veldig lærerikt å gjøre det selv. Hun legger til at det er viktig å jobbe med planen og eie den selv, og tror at skolen lett havner på utsiden om de bruker eksterne veiledere. Hun sier at du kan få en god plan, men på bekostning av eierforhold. To av beredskapslederne sier tydelig at utarbeidelse av planen er et administrativt lederarbeid, mens den tredje er mer usikker om prosessen kun skal inkludere ledelsen. Alle er likevel enig om at det er ledelsen som er mest sentral i dette arbeidet.

Alle beredskapslederne har valgt å sette av tid til å presentere planen for de ansatte, gi informasjon om skolens beredskap og ta i mot spørsmål (én skole har ikke gjort dette enda, men sier at de skal). Alle skolene har også gitt uttrykk for at det er svært viktig at lærerne har kjennskap til hvor planen er tilgjengelig og har lest gjennom denne. En beredskapsleder sier at en ikke har tid til å kikke i planen ved skarpe hendelser, og at det derfor er viktig at alle vet hva som står. Ingen av skolene har et system som ivaretar innspill fra lærerne, men alle beredskapslederne sier at de er positive til innspill og at de vil notere slike ned.

En beredskapsleder sier at det som ligger til grunn for planen er noe samarbeid med politiet, møter på fylkesnivå og møter internt i ledelsen. Han sier at det har vært fire personer fra ledelsen som har jobbet med den nye planen og at den snart skal opp for hele ledergruppen, før den skal legges fram for lærerne. *”Det skal da formidles at denne er vedtatt og eventuelle innspill vil vurderes”*, sier han.

En av beredskapslederne beskriver planprosessen fra ledelsen sin side:

”Vi tok utgangspunkt i rammene fra fylket, i forhold til struktur for planen. Vi hadde i tillegg den gamle planen. Første steget i prosessen var å bestemme hvordan vi ville oppdatere beredskapsplanen. Jeg tok ansvar for å formulere dette. Da 80% av planen var ferdig sendte vi en mail til ledergruppen og presenterte den. I ledergruppen sitter jeg, rektor, koordineringsansvarlig for elevene og 9 avdelingsledere som alle har ansvar for eget programområde. Vi ba alle lese den til det planlagte møtet. På møtet diskuterte vi nødvendige avklaringer og korrigerende ting som kunne bli oppfattet feil. Dette gjorde vi i to runder i ledergruppen. Etter siste runde var vi tilfreds. Vi inkluderte representanter fra arbeidsmiljøutvalget (AMU) og tillitsvalgte for å få innspill, så vi justerte noen småting i etterkant av dette møtet. Til slutt gjensto endelig formell godkjenning i ledergruppen, før vi publiserte den på intranettet og gikk gjennom planen med alle ansatte. I forkant hadde alle fått beskjed om hvor den lå og at de måtte lese den”.

Beredskapslederen forteller at hun hadde en presentasjon med hovedelementene i planen hvor hun blant annet informerte om hvem som er i kriseteamet, det utvidede kriseteamet og hvem som er ansvarlig for hva. Hun sier at hun informerte om hva man gjør i forhold til varsling og for at de for å konkretisere det for de ansatte presenterte to case. Hun forteller at det ene var en tenkt situasjon hvor en elev ble knivstukket og en lærer ble tatt som gissel. Lærerne fikk i oppdrag å drøfte med sidemannen hva de ville gjort i forhold til elever og foreldre, før de gav innspill i plenum på dette. Beredskapsleder forteller at caset utviklet seg med at media plutselig stod på skolen. *”Vi var veldig bevisste da vi sa at planen er vedtatt og ligger ute, men at den skal justeres undervegs når det dukker opp nye ting”*, sier hun. Hun legger til at de oppfordret folk til å ta kontakt om de hadde innspill i forhold til ting som burde forbedres eller ting som ikke var riktig og at beredskapsledelsen følte selv at prosessen var ganske vellykket.

En lærer som deltok på dette møtet sier også at det var vellykket. Hun sier at de fikk presentert på en god måte hvordan de burde tenke. Overnevnte beredskapsleder sier at de bevisst har valgt og ikke detaljplanlegge, da de vurderer at det ikke er hensiktsmessig på grunn av at ingen kriser er like. Hun legger til at planen er veldig relevant for deres skole på grunn av at de er i en lanseringsfase og at utfordringen blir å ”holde det varmt”. En lærer fra samme skolen kommenterer at planen er veldig generell, men vurderer at den likevel er god, da hendelsene er kjennbare i forhold til den jobben du gjør.

4.5.4 Involvering av lærerne og deres følelse av forberedthet

Alle lærerne sier at de ikke har blitt spurt om å delta i beredskapsplanleggingen. En lærer sier at hun kom med innspill til planen, men at dette var på eget initiativ. Vedkommende har spesielle kunnskaper om dette og sier at hun på bakgrunn av sin tidligere jobb, hvor hun jobbet med sikkerhet, har erfart at en handler mer rasjonelt dersom en har tenkt gjennom et scenario. Hun sier at det er lærere som vet hvor skoen trykker og at de derfor bør involveres i for eksempel planlegging av øvelser. Den samme informanten og en annen fra samme skole sier at de tror at beredskapsfokus i stor grad vil avhenge av interesse. Den ene sier at hun har store forventninger til øvelser framover fordi beredskapslederen på skolen ser verdien av dette.

Tre av lærerne har jobbet med beredskapsplanen sammen med elever. En forteller at elevene har gitt innspill til ledelsen, og at disse har blitt godt mottatt. Et av innspillene fra klassen var at de savnet informasjon om seg selv og lærerne, da kun ledelsen med tilhørende ansvar og oppgaver ble nevnt. Den samme informanten sier at hun aldri har fått en formell forespørsel om å delta i beredskapsplanleggingen selv, men at det ligger i skolens ”*usynlige struktur*” at ledelsen tar godt i mot innspill. Hun sier at det er mye som ”*ligger mellom veggene*” som går på rutiner og at lærerne kjenner hverandre. En informant fra samme skole sier at han ikke opplever at det er uformelle uskrevne regler og rutiner blant de ansatte. Begge opplever likevel at det er lav terskel for å komme med innspill. Det samme gjør to informanter fra en annen skole. På den tredje skolen beskriver de et litt tydeligere skille mellom lærere og ledelse i beredskapssammenheng. Flere lærere sier at den kunnskapen de har om elevene er svært viktig i en beredskapssituasjon. To trekker fram at de for eksempel vet hvem som får panikk, handler irrasjonelt og må skjermes og hvem de kan delegere ansvar til i en krise.

På alle skolene er det utdanningsprogrammer som pålegger et minimum i forhold til sikkerhet og førstehjelp. I tillegg er det personer som er engasjert i frivillige organisasjoner på fritiden, og av den grunn har spesielle kunnskaper. På alle skolene er det én eller flere informanter som viser til disse ressursene. To informanter fra samme skole sier at skolen har fått hjertestarter. Den ene sier at det er mange som ikke vet hva det innebærer og er usikker på hvilken informasjon som har blitt gitt. Hun sier at det er viktig med informasjon når skolen setter i gang tiltak, at kommunikasjonen må ut til alle og at en blir ikke like oppdatert av å lese en mail. Den andre sier at det kanskje kunne vært en idé og lært opp flere enn to personer og tror at det er store muligheter for at folk på huset har den nødvendige kompetanse. Læreren sier at det er rart at ledelsen aldri har spurt henne om råd eller inkludert henne og viser til mange dyktige kollegaer, som heller ikke har blitt spurt. Beredskapsleder ved samme skole sier at ledelsen er klar over at det nok er mange som har det ”i seg” uten at de tenker at det er en del av en beredskapspakke.

På spørsmål om hva som er forskjellen mellom og ta en beslutning basert på subjektive vurderinger kontra følge instruksjoner satt av ledelsen i et worst-case tilfelle, svarer en informant at det helt klart kan få store personlige konsekvenser om det går veldig galt. Vedkommende sier at en dersom en følger en plan nok ikke vil kjenne på den samme skyldfølelsen. Hun forteller om en positiv erfaring i forhold til hvordan skolen håndterte en uønsket hendelse hvor de måtte tilkalle ambulanse for en elev. I etterkant ble de tilbudt debriefing. Først vurderte hun at dette var unødvendig, ettersom det gikk så bra. Etter briefingen tenkte hun at det var svært bra. Alle fikk si hva de hadde følt og opplevd og så fikk de skape en felles forståelse av hendelsen. For eksempel var det en som sa at hun følte at det tok en time før ambulansen kom, mens i virkeligheten var det snakk om minutter. *”Det var veldig positivt for oss som var med på den lille, men dramatiske hendelsen”,* sier hun.

Alle informantene på skolene svarer at det er brann de føler seg mest forberedt på. De som kan førstehjelp sier at de også føler seg forberedt på det. Begge informantene fra VGS1 sa at det ikke har noen beredskap for terror eller skyting og at det heller ikke er fokus på dette fra ledelsen. Begge kunne tenkt seg det. De sier at det også ville vært hensiktsmessig med retningslinjer for hvordan lærerne skal håndtere en ulykke mens elevene er på tur og at rutiner for varsling, førstehjelp og pårørende kontakt er stikkord i den sammenheng. Begge sier at det er klarere hva som er ledelsen sine oppgaver. En lærer ved VGS3 sier at lærere i tilfelle skyting skal gjøre det som står i planen. Han sier at han kjenner til sine instruksjoner på grunn av

at han har lest planen og fordi de har gjennomgått det på fellesmøter. Her fikk de beskjed om at de skal låse klasserommet og være stille, etter at de har tilkalt hjelp og informert om hvor nære de er. Han er den eneste av lærerne som viser til planen. En lærer fra samme skole sier at hun kjenner til rutiner i forhold til uønskede hendelser fordi hun har opplevd situasjoner der hun har trengt hjelp. Hun husker ikke hva som står beskrevet i planen. Hun sier at ”det er et problem å sitte å lete etter den på PC. Det er vanskelig å finne planen”. Begge sier at mindre alvorlige hendelser alltid blir taklet godt. Begge beskriver også gode rutiner for mindre uønskede hendelser og viser til samarbeid med både ledelse og miljøkoordinator.

En lærer ved en av skolene som har inkludert terror sier at planen er mangelfull i forhold til de mest alvorlige hendelsene. Hun sier at ”*I et worst-case-scenario er det ingen av de ansatte som har peiling på hva de skal gjøre, overhodet!*”. Hun tror dette ville blitt endret ved en øvelse. Alle lærerne svarer at terror/skyting er en av de hendelsene de føler seg minst forberedt på. I *diagram 1* nedenfor, kan en også se at fem av seks har svart at de vurderer at de har en viktig rolle i en beredskapssituasjon. En beredskapsleder sier at de på grunn av usikkerhet i forhold til håndteringen av terror/skyting har valgt og bare skrive at de må sørge for sikkerheten til seg selv og andre.

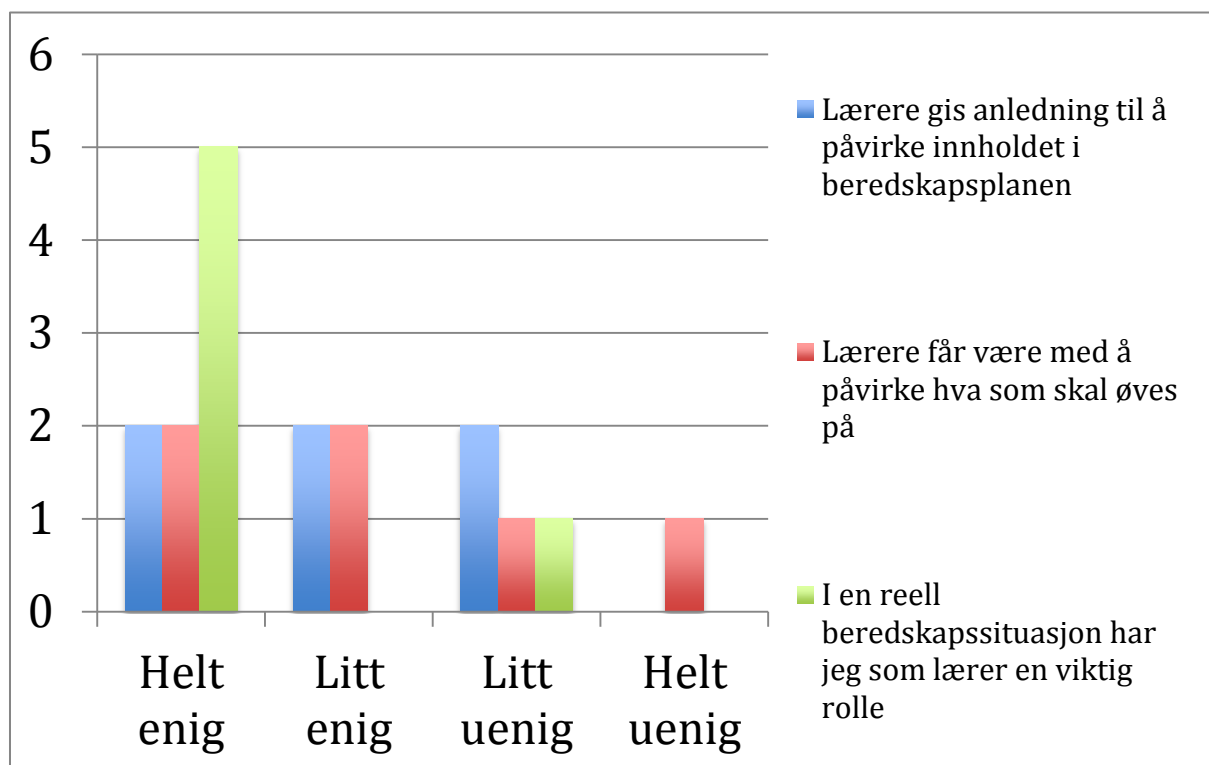


Diagram 1: Lærernes deltakelse i prosessen

4.5.5 Håndtering av avvik

Som sagt så sier lærerne på alle skolene at team- og avdelingsmøter kan være et forum for å drøfte elever med avvikende atferd. En informant nevner også at klasseråd kan benyttes for å håndtere konflikter innad i klassen. To skoler trekker fram rådgivere og/eller miljøterapeuter som særlig betydningsfulle i det forebyggende arbeidet og når det skjer små eller store uønskede hendelser. Alle skolene har enten startet med avvikssystemet QM+¹¹ eller skal begynne. Informantene forteller at QM+ kan brukes til å registrere alle avvik, skademeldinger eller lignende. En beredskapsleder sier at de kommer til å bruke QM+ aktivt i forhold til dokumenthåndtering. Beredskapsleder ved VGS2 sier at det ikke er noe kultur for å melde avvik ved deres skole. Informant fra samme skole bekrefter dette og sier at hun tror hun var den første til å spørre etter skademeldingsskjema da hun hadde en liten ulykke på jobb.

4.5.6 Varsling og evakuering

En lærer sier at ”i en situasjon med skyting ville jeg brukt mine instinkter og pedagogiske kunnskaper og gjort valg i forhold til situasjonen”. Vedkommende sier at de aldri har kontroll på elevene, og at det ikke er noe system for telling av de. Elevene kan ha fritime, være i kantina eller skulke. I slike tilfeller er elevene selv ansvarlig for å komme seg ut, og lærerne har ikke fått beskjed om noe annet. Dersom det er brann er det brannvaktene som er ansvarlig for de som er innenfor sitt område. Regelen er derfor at når du er i time med noen, så er det ditt ansvar å få de ut (anm: dette står ikke i planen). Vedkommende sier at øvelser har stor betydning, for du da får det inn i blodet. *”Ting vil da skje raskere og uten humper i veien. En vil ha knagger å henge ting på og det vil ikke være opp til deg selv”*, sier hun. Hun sier at en ved en eventuell evakuering nå, må ta beslutninger på stående fot, men at skolebygningen legger opp til en del valg. En lærer fra samme skole sier at det ville vært umulig å evakuere slik situasjonen er i dag. En informant fra en annen skole sier at hun tror at beslutningene i et worst-case scenario ville vært intuitive og at det ikke er noen link til beredskapsplanen i hennes hode.

To lærere fra en annen skole gir helt ulike svar i forhold til evakueringsmuligheter. Den ene sier at det er svært gode evakueringsmuligheter, og sier at det vil være relativt enkelt å

¹¹ Quality Manager Plus AS (QmPlus) har spisskompetanse på internkontroll, kvalitetsstyring og HMS. Det kan brukes til å registrere meldinger, avvik, uønskede hendelser, forslag med mer, sjekklister, risikoanalyse, spørreundersøkelser, dokumenthåndtering, revisjon og ekstramoduler (Qualitymanager+, 2012).

evakuere, mens den andre sier motsatt, at det er avlukkede klasserom med små vinduer som ikke kan åpnes. Sistnevnte sier at en fort kan føle seg fanget.

En beredskapsleder sier at det har vært heftige diskusjoner omkring evakuering i tilfelle terror/skyting og at de (som nevnt tidligere) helt bevisst har latt være å skrive det i planen. Hun sier at det har vært kjempevanskelig å tenke gjennom og lage planer for det, og at en bussulykke er mer håndterlig. *”Vi føler ikke at vi er i mål, og at det er ikke sikkert vi noen gang vil føle at vi har en plan som dekker det godt nok. Kanskje er det ikke meningen at vi skal komme i mål heller”*, sier hun.

En beredskapsleder fra en annen skole sier at det kan bli problematisk om lærere bruker samme evakueringsrute for brann i en skarp situasjon, da det ikke er sikkert at det er hensiktsmessig. Alle skolene skal ta i bruk sms-varsling i løpet av året, mens en skole jobber nå med oppgradering av høytaleanlegget og har planer om å bruke begge for varsling. En annen skole har allerede investert i et sms-varslingsystem. Beredskapsleder sier at dette er litt mer tungvint enn det som fylket anbefaler og at de derfor skal bruke det nye. Beredskapsleder tenker allerede på hva som eventuelt skal stå i en varsel-sms, men sier at de skal legge inn noen maler. Han legger til at de ikke kommer til å være avhengig av PC ved det nye systemet, og at det er bra, ettersom det neppe vil være tid til det. Beredskapsleder sier at de har planlagt å øve dette varslingsystemet og at det er noe som prioriteres høyt i øvelsessammenheng. De er ikke sikre på om de bare skal teste systemet teknisk, eller om de også skal øve evakuering. Han sier at de må få det inn i fingrene. Både lærere og elever skal uansett få informasjon om det.

Overnevnte beredskapsleder sier at det egentlig er opp til politiet å håndtere en skoleskyting. Når han ble spurt om han trodde det spilte noe rolle hva skolen gjorde før politiet kom, svarte han ja og at det ville være viktig med evakuering og varsling. Han sier at han på bakgrunn av at han har jobbet på skolen i en årrekke, kjenner bygningen ut og inn. Han vet hvor folk kan gå og ikke bør gå og har kontroll over alle rom og nøkler. Han sier at han er bevisst på at denne kunnskapen kan være av stor betydning for politiet i en beredskapssituasjon.

Ingen av skolene har gjennomført eller planlagt øvelse på varsling før de har fått på plass et adekvat varslingsystem. En beredskapsleder sier at de ikke kan øve uten at dette er på plass.

En annen stiller spørsmålsteget ved egen beslutning om å vente på sms-varslingssystemet, kontra å øve på eksisterende varslingsmuligheter.

4.5.7 Øvelser

Alle beredskapslederne svarer at de vurderer at skolen er gode på brannøvelser. Alle skolene gjennomfører brannøvelser minst en gang i året og alle sier at det som regel er flere, på grunn av falske brannvarsler. En av beredskapslederne sier at det første brannvesenet spør om når de kommer er hvordan evakueringen gikk og om de har øvd. Alle skolene har forhåndsutpekte ansatte med spesielt ansvar i tilfelle brannøvelse eller i en reell situasjon. En beredskapsleder sier at deres gode beredskap for brann trolig har en spillover-effekt i tilfelle andre hendelser.

En av informantene blir spurt om hvordan hun kjenner til hvilket ansvar hun har i tilfelle brann, når det ikke står i planen. Hun forteller at de får informasjon om dette når de blir ansatt på skolen og at de blir bevisst det ved brannøvelser. Hun sier at de har ganske klare beskjeder på hvem som skal gå hvor. En ansatt fra samme skole sier at elever og lærere hvert skoleår får informasjon om evakueringsplan og slukking og at de i etterkant av alle brannøvelser har en kort gjennomgang av hvordan det gikk. Eventuelle merknader skriver i avviksskjema. En beredskapsleder sier at fylkeskommunen har arrangert beredskapssamlinger hvor beredskapsledere/ansvarlige har deltatt. Hun sier at det har vært spesielt nyttig å utveksle erfaringer med andre skoler, og kaller det en slags konsulenthjelp.

To skoler har hatt øvelser med andre scenario enn brann. Én av skole tok selv initiativ og den andre deltok på to øvelser i regi av andre. Førstnevnte gjennomførte en skrivebords-øvelse med buss-ulykke scenario. Sistnevnte deltok først på en øvelse i regi av Kolumbus og Fylkeskommunen og den andre i regi av Avinor. I sistnevnte øvelse deltok elever som markører, og i begge hadde ledelsen på skolen skrivebords-øvelser tilknyttet dem. Beredskapsleder på denne skolen sier at det til nå har vært litt tilfeldig hva de har vært med på, men at de ønsker å bli mer strukturerte i forhold til øvelser (som ikke er brann). *”Det bør ikke være tilfeldig. Min erfaring er at øvelser er kjempenyttige, da du avdekker ting som du kanskje ikke har tenkt på før, og som gjør at du oppdaterer planen”*, sier hun. En lærer fra denne skolen legger til at hun har deltatt på en halv HMS-dag, med både brannslukking og førstehjelp, men at dette ikke har blitt fulgt opp i etterkant. Den tredje skolen har ikke gjennomført andre øvelser enn brann, men beredskapsleder sier at det foreligger risikovurdering til grunn for det. Alle beredskapslederne blir spurt om ”topp 3” for øvelser. To svarer at brann er viktigst, en svarer varsling. Beredskapsansvarlig fra den skolen som ikke

har hatt øvelse svarte at skyting og terror er i alle fall ikke blir prioritert på topp 3. De to andre beredskapslederne er veldig tydelige på at de ønsker å få i gang en årlig øvelse med varierende scenarioer og at skyting kan være aktuelt.

Ingen av lærerne har deltatt på andre øvelser enn brann. En sier at han har øvd på førstehjelp to ganger, men er usikker på om dette er systematisert eller tilfeldig. Alle lærerne sier at de vil føle seg bedre rustet ved en øvelse. En sier at *”det er lite vits med en beredskapsplan om du ikke har testet at den fungerer”* og legger til at hun har en klar forventning om en årlig øvelse, som ikke er brann. Hun sier også at hun forventer at planen jevnlig justeres, og at det er liten hensikt med en beredskapsplan om en ikke tester at den fungerer. Ingen av informantene, verken fra politiet eller skolen sier at de vet hvordan de vil reagere i en krise. En lærer sier at *”jeg vet såpass mye sikkerhet at jeg vet at jeg ikke vet hvordan jeg kommer til å reagere”*.

En beredskapsleder trekker fram skolestrukturen som en utfordring i forhold til å legge til rette for øvelser og sier at det er svært mye som ligger fast i et skoleår, som elevene må gjennom. *”Det å finne tid er en utfordring som krever planlegging”*, sier hun og legger til at den største utfordringen likevel er å få øvelser integrert og som en del av kulturen. En annen beredskapsleder sier at alle øvelser krever tid og går på bekostning av noe. Vedkommende sier at dersom en storøvelse skal være aktuelt, så må overordnet myndighet ta ansvar for dette, og legger til at dette bidrar til en kvalitetssikring av hele planverket.

De to skolene som har vært med på hver sine store øvelser påpeker manglende evaluering i etterkant. Beredskapsleder ved en av skolene går så langt som å si at en stor øvelse de var med på, nærmest var meningsløs på grunn av at de verken fikk være med på evaluering i etterkant, eller mottok noe referat. Hun sier at dette var litt flåsete sagt, men sier at den viktigste erfaringen de har gjort seg når små og store ting har skjedd er at det er viktig å evaluere i etterkant. Beredskapslederen sier at hun savner en helhetlig vurdering, da skolen på sin side har evaluert når de har deltatt på øvelser i regi av andre. *”Evaluering bidrar til å lære av feil, i tillegg til at det kommer opp ting en ikke har tenkt på før. Da er det viktig at planer og prosedyrer blir justert og ikke minst at det diskuteres på avdelingene”*, sier hun. En lærer fra samme skole sier at hun skulle ønske at de fikk tilbakemeldinger fra politiet i etterkant av øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske Fagskole*, som de nylig var med på. Hun viser til de samme øvelsene som beredskapsansvarlig på skolen og sier at det har vært variasjon i

informasjon og evalueringer i de ulike øvelsene de har blitt invitert til og deltatt på. Hun sier at lærerne ikke blir involvert i evaluering av brannøvelser.

To lærere som begge har særlige kunnskaper om sikkerhet og/eller kriser, sier at det kan vært hensiktsmessig å involvere elever i øvelser. Den ene informanten er veldig tydelig på at en for å kunne gi elevene god utdannelse må få dem til å kjenne livets realiteter.

I diagram 2 nedenfor kan en se at alle lærerne svarer at beredskapsøvelser er viktig, og fem av seks svarer at de ville følt seg bedre rustet ved en eventuell beredskapssituasjon, om de hadde en øvd plan.

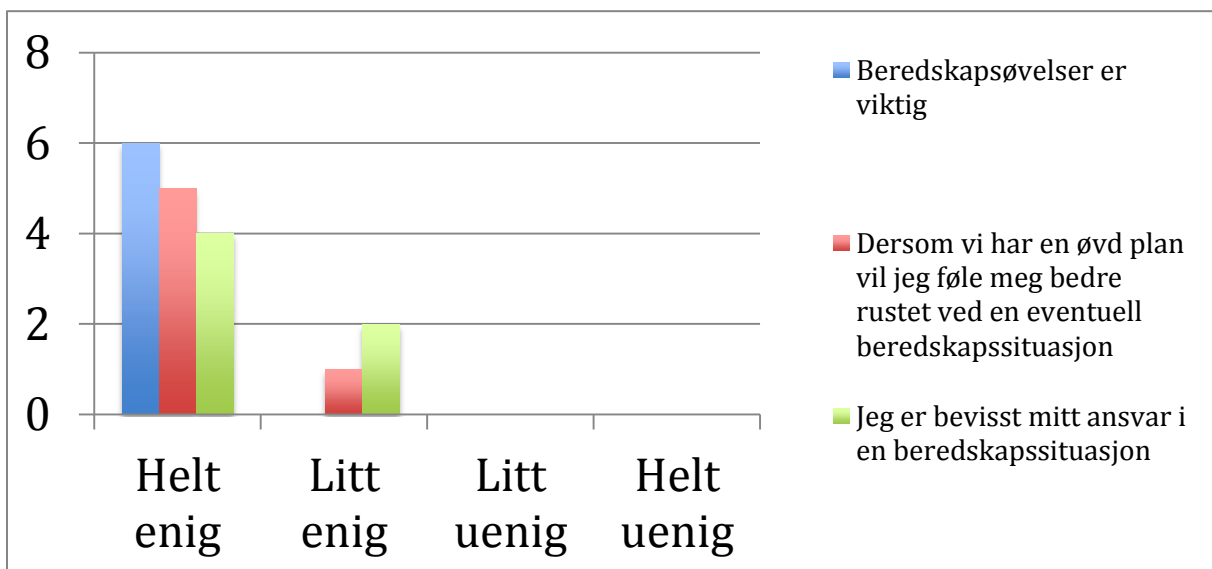


Diagram 2: Øvelser, "rustethet" og ansvarsbevissthet i beredskapssituasjon

4.5.8 Stor øvelse på gamle Stavanger Tekniske fagskole

Rogaland politidistrikt hadde i april og mai i år, en periode på seks uker hvor de øvde på samhandling med de andre nødetatene i et skoleskyting-scenarior. Rundt 25 polititjenestemenn, 20 personer fra brannvesenet og 15 fra ambulansetjenesten deltok på øvelsen ved gamle *Stavanger Tekniske fagskole* på Våland (Waage, 2013). Forsvaret, politistudenter og elever fra to videregående skoler og en folkehøgskole ble invitert til å være markører. Jeg ble først tipset om denne øvelsen fra beredskapskoordinator i fylkeskommunen. Samme dag fikk jeg tips om samme øvelse fra en lærer som jeg intervjuet.

Dagen startet klokken 11:30 med en kort briefing til markørene og observatørene. Politiet gav informasjon om at scenarioriet var en mann som skyter på en skole og instruerte markørene hva

de skulle si til politiet når de ringte inn (beskrive gjerningsmannen og si at de var i kjelleren). De ble også forberedt på at politiet kom til å bære ekte våpen, men viste bilder av sikringen og forklarte at disse ikke kunne skade noen. De forklarte kort at øvelsen var lagt opp slik for at politiet skulle få best trening på pre-definerte mål. Markørene ble også forberedt på at politiet kom til å gi klare kommandoer. Til sist ble alle markørene fordelt rundt i skolebygningen og fikk instruksjoner om hvordan de skulle reagere når politiet kom. Tre av de elevene jeg snakket med ble sendt opp i tredje etasje. Én skulle være på et klasserom, sammen med fire andre markører, deriblant læreren sin, mens to skulle oppholde seg på gangen og bli ”hysteriske” når politiet kom. I trappene og gangen var det til sammen 3-4 ”blodige” Anne-dukker, samt våpen og kuler.

Selve øvelsen startet med at brannvesenet kom til skolen på grunn av utløst brannalarm. Brannvesenet evakuerte først personene i hovedetasjen, før politiet kom og gjennomførte søk etter gjerningsmannen gjennom hele bygningen. I løpet av øvelsen avfyrte politiet flere skudd. Disse hørtes trolig over hele skolebygningen. Elevene hadde fått beskjed om å oppholde seg på de stedene de fikk beskjed om i forkant. På det ene rommet, i tredje etasje kunne vi etter hvert observere at nødetatene samlet seg utenfor på parkeringsplassen. Det var for langt til at en i en reell situasjon kunne hoppe ned uten å risikere døden, og samtidig for langt borte fra nødetatene til at en eventuelt kunne kontaktet dem uten at en risikerte og tiltrekke seg oppmerksomhet fra en eventuell gjerningsmann. Varslingsmuligheter ville vært mobil. Evakueringsmuligheter ville uansett involvert en risiko for å treffe gjerningsmannen, da en måtte gått ut i gangen (og skuddene hørtes nede i gangen). Hadde en vært heldig og ikke møtt gjerningsmannen her, kunne en evakuert ut en slags ”terrasse”, men også her var det like høyt ned. En kunne valgt å løpe til høyre eller venstre og så ned og ut, men som sagt så kunne en risikert og truffet gjerningsmannen begge steder. Det tok cirka 40 minutter fra øvelsen startet til politiet hadde kom til klasserommet hvor elevene jeg intervjuet oppholdt seg. Etter den praktiske øvelsen fulgte en kort samling hvor politiet takket for innsatsen og sa at det var en vellykket øvelse. Markørene fikk ros for innsatsen sin. En av markørene spurte om dette var et reelt scenario, noe politiet svarte ja på. Politiet gjennomførte til sist en evaluering av øvelsen med kun politiet til stede. På neste side kan en se flere bilder fra øvelsen.



Figur 1: Felles informasjon og instruksjer (Foto: Hanne Vik Voster)



Figur 2: Politiet ankommer og "gjerningsmannen" (Foto: Hanne Vik Voster)

Jeg hadde to samtaler med til sammen seks elever, som alle deltok på øvelsen ved gamle *Stavanger Tekniske Fagskole*. Jeg snakket med tre og tre samtidig og hadde 5-6 spørsmål i forbindelse med deres syn på elev-deltakelse i øvelse med skoleskyting scenario.

Elevene forteller at det ble bestemt fra skolen sin side at de måtte delta på øvelsen. Første informantgruppe svarer samstemt ja når de blir spurt om de tror at noen kunne taklet deltakelse i en slik øvelse dårlig. Elevgruppe 2 er enig. En av elevene i denne gruppen sier at det kommer an på hvilke oppgaver en får tildelt. De sier videre at ungdommer med skremmende erfaringer fra tidligere nok er ekstra sårbare, og legger til at andre som følge av 22.juli, kan oppleve en slik øvelse som skremmende. De sier at lærerne må ta hensyn i utvelgelsesprosessen til hvem som ikke bør være med. En elev sier at lærerne bør spørre én og én i forkant av øvelsen, i stedet for å melde alle på. Alle er likevel enige om at elever som av ulike årsaker ikke ønsker å delta vil bli møtt med forståelse. Alle sier at de ser på øvelsen som en del av sin utdanning, og vurderer at denne har direkte relevans til et av fagene deres. En av elevene sier at *”dette er faglig for oss, vi ser hva de gjør og hva de kunne gjort bedre. Til og med vi legger merke til ting”*. Alle elevene i informantgruppe To synes det tok lang tid før politiet kom og at det er skremmende å tenke på at det ville vært slik i virkeligheten også. 2 av elevene sier at de hadde en idé i forkant av studiet at de kunne få praktiske utfordringer, da bedriftsbesøk og lignende er en del av faget. Første informantgruppe er enig om at erfaringen var kjekk, spennende og lærerik.

4.6 Oppsummering av empiri

Det arbeides med beredskap for skoleskyting både internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Terroren den 22.juli og hyppige skoleskytinger i utlandet har aktualisert behovet, men mye av det norske arbeidet er enda ikke ferdigstilt. Blant politiet er det enighet om at sannsynligheten for skoleskyting er lav, de tre informantene er ikke helt samstemte i forhold til hvordan de mener skolene og samfunnet for øvrig bør forholde seg til denne trusselen.

Skoleskytingene har kun de seneste årene fått oppmerksomhet, noe som også gjenspeiles i de videregående skolene sin beredskap. Alle de tre videregående skolene i dette studiet har beredskapsplaner som de nylig har ferdigstilt. Ingen av skolene har systematisert andre øvelser enn brann, men alle sier at de planlegger for varslings-øvelser. Én skole ønsker å inkludere lærerne i beredskapsplanleggingen, men de to andre ser på dette som en oppgave først og fremst for ledelsen.

5. DRØFTING

I presentasjonen av empirien har jeg presentert informantgruppene og dokumentene hver for seg. Jeg har også foretatt et skille mellom planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser i beredskapsarbeidet. Teorien jeg har valgt vektlegger det dynamiske og prosessorienterte aspektet av beredskap, noe som innebærer at planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser i liten grad skilles fra hverandre. Jeg har derfor valgt og la forskningsspørsmålene bestemme strukturen for drøftingen. Drøftedelen har derfor fire kapitler som hver presenterer hovedfunn ved at empiri og teori knyttes sammen. Denne strukturen bidrar samtidig til å framheve tendenser på tvers av informantgruppene. Hvert kapittel vil bli kort oppsummert mot slutten.

5.1 Hvordan organiseres beredskapsplanlegging i den videregående skolen?

En beredskapsleder på en av skolene uttalte at *”det er så lav sannsynlighet for skoleskyting at det forholder vi oss ikke til”*, men la senere til at skolen likevel gjør det på grunn av at storsamfunnet sier at de må. Med dette viser han til at skolene ikke står som en uavhengig virksomhet i organiseringen av beredskapsarbeidet. Hva eller hvem beredskapslederen refererte til da han snakket om storsamfunnet er ikke opplagt, men Fylkeskommunen kan utvilsomt betraktes som en representant for storsamfunnet. Til grunn for deres beredskapsplanmal utførte de for eksempel en ROS-analyse, noe som innebar en systematisk identifisering og kategorisering av risiko (Aven m.fl., 2004). Beredskapskoordinator henviste også til veilederen til Utdanningsdirektoratet og POD, noe som indikerer at heller ikke fylkeskommunen står som uavhengige i dette arbeidet. Når beredskapskoordinator i tillegg sier hun skulle ønske at fylkeskommunen ble orientert om øvelsen på *gamle Stavanger Tekniske Fagskole* viser hun til at beredskapsarbeidet i noen grad også knyttes til politiet. Det er ingen av mine informanter for øvrig, som stiller spørsmålsteget ved om politiet har et oppdrag i et skoleskyting-scenario. Det blir derfor riktig og hevde at det på tvers av nivåene innenfor skolesektoren, jobbes med beredskap for skoleskyting, og at det også er andre etater som er opptatt av tema. Noen flere eksempler fra empirien skal tydeliggjøre hvorfor en ikke kan snakke om de videregående skolenes beredskap isolert sett.

5.1.1 Beredskap og planlegging krever forsvar og engasjement

Uttalelsen til den overnevnte beredskapslederen viser at det kan være individuelle vurderinger i forhold til sannsynligheten for skoleskyting og hvor mye ressurser det er fornuftig å bruke på

beredskap. I henhold til Helsloot og Ruitenbergh (2004) kan det tenkes at risikoen oppleves som "akseptabel" og at de derfor ikke vil investere tid og penger i beredskapen. Alle mine informanter i politiet, samt beredskapskoordinator har vært enig med beredskapslederen om at sannsynligheten for skoleskyting er lav. De har likevel lagt til at konsekvensene er så store, at en av den grunn ikke kan la være å forholde seg til det. Beredskapskoordinator sier at de på grunn av dette alltid kommer til å inkludere terror og skoleskyting i sine risikovurderinger. Det betyr at fylkeskommunen legger inn en forsikring om at skolene også forholder seg til en *lav-sannsynlighet, høy konsekvens hendelse* (Pearson og Clair, 1998). Ut i fra dette så kan det derfor virke som at fylkeskommunen sine føringer sikrer et minimum av beredskap for skoleskyting, da de i alle fall sikrer at alle skolene inkluderer dette som én av de uønskede hendelsene i planen. Et annet eksempel som viser at involvering av fylkeskommunen kan være hensiktsmessig pekes på av beredskapslederen som sier at initiativ til øvelser stjeler undervisningstid. Han mener at det må komme ønsker fra andre for at det skal prioriteres. Quarantelli (1982) gir en forklaring på denne uttalelsen når han hevder at beredskapsplanlegging nesten alltid blir utarbeidet i en kontekst av konflikt og motstand. Perry og Lindell (2003a) mener at en vanlig innvending mot beredskapsplanlegging er at det krever ressurser og at de ressursene da ikke kan bli brukt på andre viktige ting. Leder for SSSB vurderer også at Fylkeskommunen bør involvere seg i beredskapsarbeidet til skolene. Han viser til rektorsamlingen i Haugesund, hvor det ble diskutert "hvor langt de kunne gå" når de snakket om skoleskyting, uten å skape frykt blant elever og lærere. De kom til slutt fram til at en ikke bare kan sitte å tenke at det er så vondt at en ikke kan gjøre noe med det. De ble også enig om at det ikke ville vært negativt om Fylkeskommunen frontet arbeidet, stilte krav, tok initiativ til skrivebords-øvelser og hadde fokus på dette.

To lærere kan sies å innvende mot argumentet om at strengere krav sentralt vil endre på prioriteringer av ressursbruk i forhold til beredskap. De påstår nemlig at beredskapsfokus i stor grad avhenger av interesse. Den ene legger til at hun har store forventninger til øvelser framover fordi hun vurderer at beredskapslederen på skolen ser verdien av dette. Lærerne får støtte i dette argumentet hos Perry og Lindell (2003a) som også innvender mot denne "garantien". De hevder at administrative og lovgivende krav alene er tilstrekkelig for å vinne over motstanden. De mener at initieringen av planleggingsaktiviteter krever mye forsvar. Sammen med de to lærerne blir de derfor uenig med beredskapslederen som sier at kun strengere krav sentralt kan endre på skolens prioriteringer. Undersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet i 2012 viste dessuten en reduksjon i øvelser fra 2009 til 2012 blant de

skolene som de inkluderte i sin undersøkelse. Svarene fra skolene tilsa at det var mindre fokus på slike tiltak nå enn ved den forrige undersøkelse (Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning [NIFU], 2012). En skulle kanskje trodd at det etter 22.juli og alle de nylige skoleskytingene i utlandet var enda større fokus på øvelser nå. Funnene er derimot i samsvar med Perry og Lindell (2003a) sin påstand om at planleggingsaktiviteter krever mye forsvar. Ansvarsprinsippet, som handler om at den etat som har ansvar for et fagområde i en normalsituasjon også har ansvaret for ekstraordinære hendelser, og nærhetsprinsippet, som innebærer at kriser organisatorisk skal håndteres på lavest mulig nivå (Meld.St.37 (2004-2005)) peker også i retning av at drivkraften må ligge innenfor skolens vegger. Samlet sett blir det derfor riktig og si at fylkeskommunen bidrar til å sikre et minimum av beredskap på den videregående skolen, men at skoleledelsen også må ta et sterkt initiativ for å sikre et godt beredskapsarbeid.

5.1.2 En plan skal være et levende dokument

Perry og Lindell (2003a) sier under retningslinje 8, at selv om planlegging har krav til dokumentasjon, så er det dessverre mange som ser på en beredskapsplan som et produkt og ikke en prosess. De viser til Quarantelli (1977) som sier at:

”Ved å behandle skrevne planer som et endelig produkt, så risikerer en å skape en illusjon om at en er forberedt på en krise, når en egentlig ikke er det”.

Ledelsen på alle de tre videregående skolene viser til en prosess i utarbeidelsen av beredskapsplanen. To av skolene hadde flere runder i ledergruppen og alle beredskapslederne presenterte planen til de ansatte etter at den var ferdig. Én beredskapsleder sa at hun håpte at planen skulle være ”levende” og brukes aktivt, og sa at skolen bevisst har valgt og utarbeide planen selv for å få et eierforhold til den. På den andre siden, så takket én skole nei til deltakelse, blant annet fordi beredskapsplanen ikke var ferdig, og to beredskapsledere har brukt ordet ”vedtatt” i forhold til den. Dette kan tyde på at planen *blir* behandlet som et produkt. Quarantelli (1977) sier videre at en ved å gjøre det risikerer å skape en illusjon om at en er forberedt på en krise, når en egentlig ikke er det. Denne ”illusjons-hypotesen” støttes til dels av Dynes (1994a). Han vektlegger nemlig i sin *problemløsningsmodell* at en i enhver type krisehandling bør utnytte sosiale enheter i så stor grad som mulig, mens kunstig skapte kriseenheter bør minimeres. Han sier at en bør starte med den enkle erkjennelsen og observasjonen om at alle sosiale enheter er problemløsningsenheter i normaltid. Han kritiserer

militærmodellen, hvor autoriteter tar seg av krisehåndteringen. I dette tilfellet vil lærerne være de sosiale enhetene. En kan derfor si at i henhold til problemløsningsmodellen så vil ikke ledelsen sin prosess være tilstrekkelig i beredskapsarbeidet, da den kun involverer ledelsen. Dagens beredskap organiseres altså *av* og *for* ledelsen, da lærerne ikke står beskrevet i beredskapsplanen heller. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved hvorfor ledelsen på alle skolene gir uttrykk for at det er så viktig at lærerne har kjennskap til planen og hvorfor de bruker tid på å introdusere denne for de. Viktigheten av inkludering av lærerne i beredskapen skal utdypes mer i kapittel 5.2. Før det skal det vises til noen implikasjoner av dagens organisering.

Perry og Lindell (2003a) vektlegger inkludering av mennesker i *risikozonen* i planleggingsprosessen, spesielt dersom det er forventet at de skal foreta beskyttende tiltak. De legger dessuten til at risikokommunikasjon (deling av informasjon om planen) er viktig også ovenfor mennesker som ikke har en rolle i en krise. De gjennomførte og planlagte årlige informasjonsmøtene på de videregående skolene virker til å være i tråd med dette. Noen andre eksempler fra empirien indikerer likevel at planen og møtene ikke er tilstrekkelig: På en skole svarte for eksempel én lærer at det var gode evakueringsmuligheter, mens en annen svarte motsatt, på en annen skole henviste én lærer til planen og en annen til erfaring, når de ble spurt om hvordan de visste hvordan de skulle håndtere en hendelse. På den tredje skolen viste én til en "usynlig struktur", mens den andre hevdet at en slik ikke fantes. Det er altså store sprik på områder som kan sies og være helt sentrale innen beredskap. Det er nærliggende å anta at dette handler om to ting. Det ene er som nevnt, at lærerne sitt ansvar og rolle innen beredskap ikke står beskrevet i planen, og det andre er at risikokommunikasjonen ikke har oppfylt sin tiltenkte hensikt. Variasjonen på svarene til lærerne vitner om en usikkerhet fra lærerne sin side, og konsekvensene blir at de fleste vurderinger og handlinger i en krise, blir opp til den enkelte lærer. Det er likevel ikke dermed sagt at beredskapen er organisert med *bare* fordeler, for ledelsen. Perry og Lindell (2003b) påstår at mennesker forventer beskyttelse, spesielt av lokale autoriteter og at de vil holde myndigheter ansvarlige gjennom politiske prosesser om de ikke utarbeider responsplaner effektivt og presist. Denne påstanden må utdypes noe i forhold til tema i denne oppgaven. Per i dag er det slik at det er lystbetont når lærerne snakker om den hierarkiske strukturen på skolen. Det konkrete innholdet i svarene (at de for eksempel opplever lav terskel for å si fra om kritikkverdige forhold) tilsier at de har tillit til både mellomledere og ledelse. Ingen av lærerne utviser altså en *generell* kritikk. Når vi snakker om skolens beredskap, og ikke minst den manglende involveringen av lærerne

kommer det likevel fram noen kritiske tanker. Flere lærerne sier at de ønsker og bli spurt om deltakelse i beredskapsprosessen, en lærer synes det er vanskelig å finne planen, mens en annen går så langt som og si at i et worst-case scenario, har ingen av lærerne peiling på hva de skulle gjøre, overhodet. En av lærerne beskriver dessuten en stor forskjell i å følge instruksjoner fra andre kontra og ta beslutninger basert på subjektive vurderinger. Hun vurderer at den personlige belastningen ville vært mye mindre dersom hun i et slikt tilfelle hadde fulgt en plan. I henhold til Perry og Lindell (2003a) blir det derfor riktig og si at selv om noen lærere holder ledelsen ansvarlige for den manglende involveringen, så indikerer ikke empirien at noen innvender åpenbart mot dette nå. Det vil likevel være sannsynlig at de (og andre) vil gjøre det *etter* en krise. Det vil da bli vanskelig for ledelsen og forsvare at de ikke har involvert de som mest sannsynlig vil rammes av krisen, i planleggingsprosessen, beredskapsplanen eller i forhold til øvelser, som jeg kommer inn på i kapittel 5.4. I denne diskusjonen må det likevel understrekes at situasjonen virker helt annerledes i forhold til brannberedskap. Her legger alle skolene opp til at noen lærere har spesialoppgaver (soneledere og observatører), alle ansatte og elever deltar på øvelser og det er evalueringer i etterkant. Både beredskapslederne og lærerne sier dessuten at det er brann de føler seg mest forberedt på.

Oppsummert kan en si at skolene legger opp til en organisering av beredskap som inkluderer ledelsen, ekskluderer lærerne og i noen grad er prosessorientert. Det virker som at ledelsen i noen grad behandler beredskapsplanen som et produkt når de sier at den er ”vedtatt” eller ”ferdig”. Det at lærerne ikke blir involvert i planleggingsprosessen eller står beskrevet i planen, fører til at de blir usikre på sentrale områder innen beredskap. Organiseringen har likhetstrekk med militærmodellen som Dynes (1994a) kritiserer. Videre virker det som at ledelsen sin risikokommunikasjon ikke har oppnådd sin tiltenkte hensikt, og at de til tross for at lærerne ikke har en generell kritikk mot de, står i fare for å kritiseres i forhold til flere kritiske områder i beredskapen i etterkant av en krise.

5.2 Hvordan inkluderes lærerne i planleggingsprosessen?

Helsloot og Ruitenberg (2004) mener at forventningen om panikk fortsatt er grunnlaget for mange myndigheters forberedelse på katastrofer. De sier at forskning viser at sivile ofte er det mest effektive krisepersonellet og at flest liv blir reddet av "gjennomsnittsmannen" etter en katastrofe. Lærernes respons både under skytingene i Newtown og orkanen i Oklahoma, er eksempler på både rasjonell atferd og at lærerne er krisehåndterere. Beslutningene og handlekraften til de til sammen tre personene reddet trolig mange liv. Det har allerede blitt sagt at lærerne ikke involveres i beredskapsplanleggingen ved de tre videregående skolene. De blir presentert for beredskapsplanen etter at den har blitt "vedtatt". Alle beredskapslederne viser til ansvarsfordelingen når de blir spurt om årsaken til at lærerne ikke blir involvert. To skoler har vært tydelig på at det er en lederoppgave, mens den tredje har et mål om å inkludere hele virksomheten etterhvert. Dette studiet har ikke dekning for å konkludere med at ledelsen på de tre skolene planlegger beredskapen i henhold til at lærerne får panikk. På den andre siden så tyder den manglende involveringen i beredskapsplanleggingen på at lærerne ikke anerkjennes som krisehåndterere. I denne delen velger jeg i noen grad å sidestille forventning om panikk og en manglende anerkjennelse av lærere som krisehåndterere. Grunnen til dette er at begge deler fører til at ressurser og kompetanse ikke blir benyttet i beredskapsplanleggingen.

5.2.1 Avdelingsmøtene er forebyggende

For å utdype hvorfor det er viktig at lærerne involveres i beredskapsplanleggingen kan vi ta i bruk krisehåndteringsinndelingen *forebygging, forberedelse og reaksjon* (Roux-Dufort og Metias, 1999). I forhold til forebygging, så mener Hensgen m.fl (2003) at tidlig oppdagelse av signaler er helt avgjørende for å forhindre kriser. Fink (1986) mener at enhver tid en ikke er i en krise, så er en i en før-krise. Kovoov-Misra (1995) mener at *forebygging* innebærer å redusere til et minimum de ulike triggerne i en krise. De viktige stikkordene her blir *signaler, før-krise* og *triggere*. *Tidlige signaler* i forhold til en skoleskyting-krise kan for eksempel være atferd hos elever, for som utenlandske hendelser viser, så hender det ofte at skoleskyteren selv er elev på skolen. Lærere fra alle de tre videregående skolene sier at elever med avvikende atferd eller sosiale problemer blir diskutert i avdelingsmøtene. Dersom en tenker seg at denne atferden eskalerer, kan en gjerne definere det som en *før-krise*. Men som en av lærerne sier, så er de de raske med å varsle hverandre dersom en elev er ustabil. Når det gjelder *triggere*, så kan en videre tenke seg at mobbing, lærevansker eller andre sosiale eller

faglige problemer, kan være triggere som er med på å bygge opp en aggresjon, som til slutt fører til en skoleskyting-krise. Når en lærer sier at de har fokus på hvordan alle elevene kan bli inkludert viser det derfor at de reduserer sosiale triggere. Og som en annen lærer sa, så diskuterer de selvfølgelig også elever med faglige utfordringer. To av skolene mener at rådgivere og miljøkoordinatorer har en svært positiv betydning for det sosiale miljøet. En av disse skolene har også felles frokost, noe som trolig bidrar til å fremme det sosiale miljøet på skolen. To lærere kaller avdelingsmøtene for forebyggende, noe den overnevnte teorien altså støtter med tanke på at det arbeides med signaler, før-kriser og triggere. Ikke minst refererer to lærere til samarbeid med rådgivere og koordinatorene, noe som gjør bidrar til at den kunnskapen som erverves, deles dem i mellom.

I henhold til avdelingsmøtene sin forebyggende effekt er det likevel én ting som må presiseres. Til tross for at møtene per i dag trolig har en forebyggende effekt, som vist i det overnevnte avsnittet, så utgjør dette ingen garantier for at uønskede hendelser blir avverget. En kan nok aldri gi en garanti for dette, men dersom informasjonen fra avdelingsmøtene settes inn i en beredskapskontekst, så er det trolig større sannsynlighet for at hendelsene avverges. Dette kan utdypes ved hjelp av Perry og Lindell (2003a) sin første retningslinje, samt et tenkt eksempel. I retningslinjen står det at beredskap bør være basert på nøyaktig kunnskap om trusselen og om sannsynlig menneskelig respons. De legger til at kunnskapen kommer fra trusselvurderinger og sårbarhetsanalyser og at retningslinjen er en formaning om å finne den mest tilgjengelige kunnskapen, medviten om at det beste ikke nødvendigvis er det optimale. Det tenkte eksempelet går som følger:

”En elev på en skole planlegger en aksjon med våpen. Han har begynt å trekke seg unna de få vennene som han engang hadde. Lærerne registrerer dette og behandler det som en sosialsak i avdelingsmøtet. De sammenligner eleven med andre i klassen som har tilpasningsvansker og beslutter og implementere noen tiltak som tar sikte på å fremme klassemiljøet”.

Dersom denne informasjonen hadde nådd ledelsen kunne det hende at de hadde sett dette i en større sammenheng. På bakgrunn av at de for eksempel nylig hadde deltatt på en samling med politiet og andre videregående skoler kunne de informert om en nettside som oppfordrer unge mennesker til vold mot offentlige etater. De bekymrede lærerne kunne derfor sett saken i en annen kontekst. Og på samme måte kunne ledelsen, på bakgrunn av de *generelle* kunnskapene om risikobildet, som de har ervervet fra fylkeskommunen og politiet, fanget opp eleven på

grunn av *konkrete* bekymringer. De planlagte tiltakene kunne da oppnådd sin tiltenkte effekt, nemlig minimert konsekvensene av en krise, i henhold til hva Hengsen m.fl (2003) definerer som del 2 i krisehåndteringsinndelingen, nemlig *forberedelse*. Kunnskapen fra avdelingsmøtene og beredskapsplanleggingen til skolene må altså knyttes sammen for å få den ønskede forebyggende effekten, og for at vi skal anse det som forberedelse. Det virker altså ikke tilstrekkelig som den ene beredskapslederen sa, at mange har det ”i seg” uten at de tenker at det er en del av en beredskapspakke.

5.2.2 Manglende involvering av lærere i planleggingsprosessen får uheldig implikasjoner

Den siste delen i krisehåndteringsinndelingen er *reaksjon*, som innebærer å minimere skaden av en krise (Hengsen m.fl., 2003). Ettersom lærerne ikke har blitt involvert i planleggingsprosessen eller i noen særlig grad blir beskrevet i planene, kan en tenke at det gir lite mening og drøfte deres krisehåndtering, *under krisen*. På den andre siden så er det mer enn én lærer, som sier at de har ansvar for å beskytte elevene i en krise. Dette indikerer derfor en diskrepans mellom formell og uformell ansvarsfordeling i beredskapen. Lærerne kunne nemlig valgt å ”hvile” på tanken om at det er ledelsen som tar seg av en krise. I stedet viser noen av de til at ansvaret deres også strekker seg inn i krisen. Denne tanken er i tråd med Dynes (1994a) sin problemløsningsmodell, som nevnt i kapittel 5.1. Dynes (1994a) mener at den eksisterende sosiale strukturen er den mest effektive måten å løse problemene som krisen representerer på. Å skape en kunstig krise-spesifikk autoritetsstruktur er verken mulig eller effektivt, sier han. Dette er også i tråd med hva leder for SSSB mener, når han sier at det er bra å ta tak i noe som er og bruke det i en annen sammenheng, med andre ord overføre noe av det de gjør til daglig til en krisesituasjon.

Perry og Lindell (2003b) mener at en uheldig implikasjon av en forventning om panikk er at det ofte kan rettferdiggjøre en beslutning om å gi begrenset informasjon eller holde tilbake informasjon. Dette kan bli spesielt problematisk fordi det gjentatte ganger har vist seg at mennesker er mer nølende til å følge råd dersom informasjonen er vag eller ufullstendig, sier de. Leder for SSSB deler noe av det samme synet når han sier at mennesker som ikke driver med beredskap vil ha klare beskjeder om hva de skal gjøre. Det var som nevnt sprik i svarene til to av lærerne da de ble spurt om evakueringsmuligheter. Dette virket videre til og ha sammenheng med manglende beskrivelse av deres roller i beredskapsplanen, samt svakheter i risikokommunikasjonen. Evakuering har blitt trukket fram som kritisk av både beredskapskoordinator og politiet, som begge har vist til Utøya, hvor noen overlevde ved å

svømme eller stenge seg inne og andre ikke. Ingen av beredskapsplanene, inkludert fylkeskommunen sin beredskapsplanmal, har likevel nevnt evakuering i sine planer. Dette innebærer at det blir opp til den enkelte lærer å vurdere evakuering på forhånd eller i verste fall under en krise. En sentral del av beredskapen er altså *vag eller ufullstendig*, noe som kan føre til at lærerne blir nølende til å følge de rådene som ledelsen gir for øvrig, både når det gjelder evakuering og i forhold til andre områder.

Læreren som forteller at skolen har fått hjertestarter sier at det er viktig at skolen informerer når de setter i gang tiltak, at kommunikasjonen må ut til alle og at en ikke blir like oppdatert av å lese en mail. Læreren etterspør altså indirekte en mer *praktisk involvering*, i tråd med et eksempel fra Innes (1998) sine studier. Innes (1998) refererer til en case hvor deltakerne avviste den vitenskapelige informasjonen med mindre den var relatert til praktisk handling eller til konteksten eller situasjonen som beslutningstakerne og lederne stod ovenfor. Den andre læreren som snakker om at skolen har fått seg hjertestarter, sier at det kunne vært en idé at skolene lærte opp flere enn to personer. Hun sier at hun tror at muligheten er stor for at folk på huset har den nødvendige kompetansen. Hun viser til mange dyktige kollegaer som har både førstehjelpskurs eller annen spesiell kompetanse. De har heller ikke har blitt involvert, noe hun synes er rart. Helsloot og Ruitenbergh (2004) bruker også eksempelet med involvering av sivile personer som har førstehjelpskurs. De mener at disse bør tas i betraktning når det planlegges for en akutt krise ("*the flash disaster*"). De to lærerne som snakker om hjertestarter peker på to viktige grunner til at lærere bør inkluderes i planleggingsprosessen: For det første så bidrar praktisk involvering til at beredskapskunnskapene huskes og kan brukes. Som Innes (1998) forklarer, så blir det "intellektuell kapital", eller delt kunnskap, kun dersom det er mye snakk om betydningen til informasjonen, dens nøyaktighet og dens implikasjoner. For det andre så kan ledelsen ta i bruk til nå *uutnyttede ressursene* som finnes hos lærerne, slik som for eksempel førstehjelpskurs. Det pekes også på et tredje forhold i forrige avsnitt, hvor det snakkes om evakuering. Sprikene i svarene til lærerne peker på en mangel i den eksisterende beredskapen, nemlig at det ikke finnes noen retningslinjer for evakuering. Hvem av de som har rett blir sånn sett mindre interessant. Dette tyder på at lærerne har viktige *kunnskaper* om de lokale forholdene på skolen.

Oppsummert kan en si at lærerne *ikke* blir inkludert i planleggingsprosessen. Ledelsen på de videregående skolene i dag planlegger sin beredskap i henhold til at lærerne ikke er krisehåndterere. Denne antakelsen virker til og ha fellestrekk med en forventning om panikk i

kriser, noe Helsloot og Ruitenbergh (2004) hevder er en myte, som får uheldige implikasjoner for krisehåndteringen. Konsekvensene for de videregående skolene blir at de ikke får benyttet seg av de ressursene og den kompetansen som mange lærere har. Noen lærere stiller spørsmålsteget ved dette. Ledelsen får heller ikke benyttet seg av informasjon fra avdelingsmøtene. Denne informasjon kan være svært relevant i en beredskapssammenheng.

5.3 Hvilke forventninger har politiet, fylkeskommunen og skolene til hverandre i beredskapsarbeidet?

Som det tidligere har blitt slått fast, så må beredskapsarbeidet til de videregående skolene ses i sammenheng med både politiet og fylkeskommunen sitt arbeid på dette området. I alle de tre informantgruppene er det full enighet om at de øvrige to gruppene har en rolle når det gjelder beredskap for skoleskyting. Dette kan betraktes som godt utgangspunkt for samarbeid. Samtidig må det presiseres at vi snakker om tre relativt ulike etater, hvor spesielt én, politiet, i vesentlig grad skiller seg ut fra de to øvrige, både organisasjonsmessig og med tanke på arbeidsoppgaver og arbeidsforhold. Flere ulikheter kan listes opp, men poenget er at deres faglige ståsted trolig spiller en rolle for hvilke forventninger de har til hverandre og hva samarbeidet skal bestå i. Det er altså ikke selvsagt at skolens forventninger til politiet i en krise samsvarer med politiets egne forestillinger og omvendt. Hovedfokus på denne delen vil være forholdet mellom politiet og skolen, fordi det er de som i praksis står i krisen når det smeller. Jeg vil også i noen grad trekke inn Fylkeskommunen sine forventninger, da de ikke bare er skolens oppdragsgivere, men også er en kilde til både ressurser og kompetanse i beredskapssammenheng. I denne delen skal jeg prøve å forklare hvorfor forventningene de tre etatene har til hverandre og hvilket syn de har på samarbeid får betydning for den *samlede beredskapen* for skoleskyting.

5.3.1 Politiet sine forventninger til lærernes atferd i en krise

Når politiene blir spurt om hvilke forventninger de har til læreres atferd i et skoleskyting-scenario, svarer leder for SSSB at en ikke kan si noe om det i forkant av en krise. Politioverbetjent ved SSSB sier at det blir det komplette kaos og at mange sannsynligvis bare vil legge seg ned å grine. Selv ikke når en har øvd mye tror politioverbetjent ved SSSB at en kan forvente seg rasjonell handling. Politibetjenten fra Hordaland er enig i at det blir kaos og at folk blir hysteriske, men sier at lærere *kan* være en ressurs derom de har trent på samarbeid

med politiet. Både Dynes (1994a) og Perry og Lindell (2003b) innvender mot forventninger om kaos. Dynes (1994a) sier at kriser kan skape noen grad av forvirring og desorientering i forhold til organisatoriske rutinemønstre, men å beskrive det som sosialt kaos er ikke korrekt. Perry og Lindell (2003b) er enig og hevder at mennesker ofte kaller det for panikk når de beskriver egen reaksjon, men at det egentlig er ”en akutt reaksjon på frykt” etterfulgt av rasjonelle og ofte altruistiske handlinger. I et av sine råd til ledere og autoriteter sier de tydelig at de må forvente frykt, men ikke panikkflukt, utmattende sjokk eller tankeløs atferd. Men hvilken betydning spiller det om politiene forventer panikk og sosialt kaos eller en ”akutt reaksjon på frykt”? For det første så har førstnevnte forventning en svært negativ karakter, som kan tenkes å nedgradere iboende ressurser hos mennesker. Som nevnt, så mener Helsloot og Ruitenberg (2004) at en uheldig implikasjon av en forventning om panikk er at det ofte rettferdiggjør beslutningen om å gi begrenset informasjon eller holde tilbake informasjon. En slik negativ forventning vil derfor tale for at elevene blir hjemsendt slik de gjorde etter øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske Fagskole*, framfor å delta i en evaluering sammen med politiet. Øvelsen var riktignok organisert for at nødetatene skulle øve på samhandling, noe som fremmer koordinering i henhold til problemløsningsmodellen til Dynes (1994a). Han mener at koordinering styrkes gjennom blant annet felles planlegging og øvelsesaktiviteter, etableringen av personlige kontakter med mer. Trekker en på den andre siden inn Perry og Lindell (2003a) sitt eksempel fra byen nær flyplassen i USA, kan en likevel se at politiet har noe å hente på å koordinere sin innsats også med *skolene*. Eksempelet forteller at kriseplanene til politiet og brannvesenet ikke var samkjørte. I planleggingsprosessen, som inkluderte en nøyaktig gjennomgang av alle ressursene oppdaget beredskapslederen at politiet og brannetaten sitt radioutstyr var slik at etatene ikke kunne kommunisere med hverandre. Denne diskrepansen ville trolig ikke blitt oppdaget før planen ble testet, eller i verste fall ved en virkelig ulykke. Dersom politiet og skolene hadde hatt et samarbeid ved siden av det at de av og til låner elever som markører, så ville det nok ikke vært så stor grunn til bekymring. Noen jevnlig samarbeidsmøter kunne både modifisert politiet sin forventning om panikk og i tillegg kanskje avdekket mulige diskrepanser mellom planene. Perry og Lindell (2003a) legger nemlig til at selv om det er øvelser som bør være stedet hvor problemer blir forventet og konflikter løses, så kan enkle gjennomganger av planer som er i bruk av responsorganisasjoner eliminere vanskeligheter tidlig. I noen tilfeller kan det med andre ord være hensiktsmessig med skrivebords-øvelser, i andre tilfeller spilløvelser eller feltøvelser. Leder for SSSB er enig i dette når han sier at det er hensiktsmessig at skolene vet hva politiet forventer og at politiet gis anledning til å si hva som vil lette arbeidet for dem når de kommer.

Selv om han har innspill i forhold til dette, sier han at det kan være farlig å gi råd og legger til at det derfor kan være svært hensiktsmessig med for eksempel et samarbeidsmøte mellom politiet og skolene. Dagens situasjon gjenspeiler mye av det samme bildet som det overnevnte eksempelet fra USA, før gjennomgangen. Det er stort rom for at både skolene og politiet kan bygge opp forventninger i tråd med egne overbevisninger, framfor å korrigere disse med den andre parten. Dette fører til at de først møtes i krisen.

5.3.2 Politiet, skolene og fylkeskommunen sitt syn på samarbeid

Det at ingen av informantene på skolene eller politiet beskriver rutiner i forhold til samarbeid dem i mellom kan tyde på at de eksisterende treffpunktene er mer tilfeldige enn systematisert. Skolene virker likevel ikke til å være misfornøyd med det nåværende samarbeidet med politiet, men som politioverbetjent ved SSSB sier, så kan det jevnlig samarbeidet i forhold til andre områder enn skoleskyting forklare hvorfor mange skoler er tilfreds. Han forteller at politiet samarbeider mye med skoler, både i forhold til trafikksikkerhet og kriminalitet. De samme funnene kan en se i undersøkelsen om forebygging av alvorlige skolehendelser, som Utdanningsdirektoratet gjennomførte våren 2012. Også i denne undersøkelsen var skolene svært fornøyd med kontakten med Politiet, spesielt de som hadde en fast kontaktperson. Skolene ønsket imidlertid et mer strukturert samarbeid, med faste rutiner og hyppigere møter (NIFU, 2012). *Den eksisterende strukturen* (Dynes,1994a) kunne derfor blitt brukt også i forhold til arbeidet med beredskap for skoleskyting.

Perry og Lindell (2003a) sier i retningslinje 4 at det lenge har vært kjent at suksessen til krisehåndtering i stor grad handler om oppnåelsen av tverrfaglig koordinering blant de responderende gruppene. Som jeg allerede har slått fast så kan lærerne kalles for krisehåndterere, noe som også gjør at de også kan betraktes som en av de responderende gruppene. Under øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske Fagskole* observerte jeg samhandlingen mellom politiet, lærerne og elevene. Den ene parten sitt handlingsmønster var i mange tilfeller helt avgjørende for hvordan den andre parten handlet. Ventetiden var for eksempel en lang periode med rom for mange handlingsalternativer. Hvem skal varsles først og hva skal det opplyses om? Hvor skal jeg gå og hvor skal jeg eventuelt vente? Hvem skal gjøre hva? Slik kunne en fortsatt i lang tid, for alternativene er nærmest uendelige, og i det virkelige liv ville handlingsmønstrene vært mer uforutsigbare. Poenget er at uansett hva lærere eller elever ville valgt, så ville dette i noen grad påvirket politiet sin respons. Med fare for å berøre politiet sin respons, skal det bare kort repeteres at Perry og Lindells (2003a)

retningslinje nummer 1 sier at beredskap bør være basert på nøyaktig kunnskap om trusselen og om sannsynlig menneskelig respons. Uten å være i dialog med skolene, mister politiet altså mye kunnskaper om sannsynlig menneskelig respons. Som en elev sa: ”til og med vi legger merke til ting”. Andre elevgruppe klagde også over den lange ventetiden. Kanskje kunne det fra politiet sin side vært interessant og drøftet dette med elevene? I så fall hadde en gått mer i retning av å tenke to gjensidig avhengige prosesser, framfor to avhengige etater som gjerne møtes for første gang under et slikt scenario.

5.3.3 Fylkeskommunen sin rolle

Politioverbetjent ved SSSB sier at det først og fremst er fylkeskommunen som er kompetansen til de videregående skolene, men at politiet *kan* komme med råd og veiledning. Beredskapskoordinator hos Fylkeskommunen skulle ønske at de var orientert om øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske Fagskole*. Hun sier at fylkeskommunen og politiet har hatt ét møte hvor de diskuterte varsling, men at de ikke har fått politiet med seg i etterkant. Hun sier at hun tror at politiet er opptatt av seg og sine roller, og ikke bryr seg om skolenes beredskapsplaner, men legger til at det er viktig at politiet har objektplaner for skolene som de kan slå opp i når noe skjer. Når det gjelder forventninger mellom skolene og fylkeskommunen, så er det først og fremst i forhold til øvelser at disse ikke er gjensidige. Fylkeskommunen stiller i sin beredskapsplanmal krav til øvelser minimum én gang i året, i tillegg til en større øvelse hvert tredje år. Det står at øvelsene som er gjennomført skal evalueres og ”skal” dokumenteres i en evalueringsrapport. Som nevnt er det én skole som innvender mot at skolene selv må ta initiativ til øvelser. Det er altså noen variasjoner i forventningene til hvordan samarbeid og ansvarsfordeling bør være mellom fylkeskommunen, skolen og politiet. Dagens ordning virker derfor ikke til å være i tråd med samvirkeprinsippet, som stiller krav til at myndigheter, virksomheter eller etat har et selvstendig ansvar for å sikre et best mulig samvirke med relevante aktører og virksomheter i arbeidet med forebygging, beredskap og krisehåndtering (Meld.St.29 (2011-2012), s. 39). Igjen kan øvelsen på gamle *Stavanger Tekniske Fagskole* brukes som eksempel. På den ene siden er det svært bra at nødetatene nå øver koordinering, for at ”ressursene skal finne hverandre” (NOU 2012:14). På den andre siden er det vanskelig å se hvordan øvelsene kan oppnå sitt fulle potensial, uten å involvere de som kommer til å være i krisen når det smeller. Fylkeskommunen, mener som leder for SSSB og én beredskapsleder, at det bør være et mål at hele organisasjonen er representert i beredskapsprosessen.

Oppsummert kan en si at det er noe sprik i forventningene som politiet har til lærerne i en krise. Én forventer panikk og de to andre tror at lærere *kan* være en ressurs i en krise. Skolene er ikke misfornøyde med dagens samarbeid, men dette kan skyldes at de samarbeider i forhold til andre områder enn beredskap. Fylkeskommunen etterspør tettere samarbeid med politiet. Empirien peker videre i retning av at samarbeidet mellom skolene og politiet i forhold til beredskap for skoleskyting er tilfeldig og ikke systematisert. Dette skiller seg fra samarbeidsstrukturen som skolene og politiet har i forhold til for eksempel trafikksikkerhet og kriminalitet. I følge Dynes (1994a) er den eksisterende sosiale strukturen den mest effektive måten å løse problemene som krisen skaper, noe som tyder på at skolene kunne brukt denne strukturen i forhold til samarbeid på beredskaps-siden. Det at verken politiet eller skolene innvender mot dagens ordning, gjør at det ligger rette for at etatene først møtes i krisen, noe som i følge Perry og Lindell (2003a) er kritisk. Dette virker heller ikke til å være i tråd med samvirkeprinsippet (Meld.St.29 (2011-2012)) og det blir vanskelig å se hvordan øvelsene oppnår sin tiltenkte hensikt, når nødetatene går glipp av den kompetanse og kunnskap som de berørte i krisen har.

5.4 Hvordan øves beredskapsplanen for skyte-scenarier, i skolene?

5.4.1 ”Våg å tenke det verste og øv på å være i den vonde situasjonen!”

Ingen av beredskapslederne kan gi et entydig svar på hvordan de har tenkt å legge opp andre øvelser enn brann framover. På to av skolene tas det helt klart rundt hvor øvelser diskuteres, og beredskapslederne sier at de i tillegg til brannøvelser, ønsker henholdsvis varslingsøvelse og én øvelse i året med varierende case. Oppfordringen fra beredskapskoordinatoren i fylkeskommunen er likevel klar: ”Våg å tenke det verste og øv på å være i den vonde situasjonen!” Hun får støtte hos leder for SSSB som viser til rektormøtet i Haugesund hvor de konkluderte med at de ikke bare kunne tenke at det var så vondt at de ikke kunne gjøre noe med det. Perry og Lindell (2003a) mener at beredskap bør være basert på nøyaktig kunnskap om trusselen og om sannsynlig menneskelig respons (retningslinje 1). Det blir umulig uten å tillate seg tanker om *det verste*. Å våge å tenke det verste vil først og fremst bety at en tar innover seg hvilket scenario som faktisk ligger bak ”den lave sannsynligheten”. Det betyr å tenke at en massakre kan skje på *min skole*. Det vil være nødvendig å spille scenarioene helt ut, noe en kan gjøre ved hjelp av den første krisedefinisjonen: ”En krise kan defineres som en alvorlig trussel mot de grunnleggende strukturene eller de fundamentale verdiene og normene

i et system, som under tidspress og høyt usikre omstendigheter nødvendiggjør kritiske beslutninger” (Rosenthal m.fl., 2001). Å våge å tenke at administrasjonen blir satt ut av spill, både i forhold til personer og utstyr, berører trussel mot *grunnleggende strukturer*. Å våge å tenke at skader og død kan hende, som følge av motstand mot for eksempel demokratiske prosesser eller ytringsfrihet, vil berøre *fundamentale verdier og normer i et system*. Å våge å tenke et hendelsesforløp i et skyte-scenario vil være å utfordre hva som kan menes med *usikre omstendigheter*. Å våge å tenke at en i en slik krise må vurdere brannevakuering-rutiner opp mot å beordre elever ut et vindu i 3. etasje, vil være å reflektere over *kritiske beslutninger*. Hvem skal så øve på å være i den vonde situasjonen? Dynes (1994a) har en klar forventning om at lekfolk er i stand til å ta gode beslutninger om egen velferd. Når en i tillegg har fastslått at en lærer er en krishåndterer, så taler dette for at lærerne bør være med på øvelsene. Innes (1998) ville kanskje ansett elever som lekfolk på lik linje med lærerne, men i løpet av intervjuene har det vært noen varierende vurderinger i forhold til akkurat dette. Alle elevene som ble intervjuet mente at det fantes elever som hadde taklet dårlig å delta på en øvelse med skoleskyting. Noen mente at personlige skremmende erfaringer eller terroren på Utøya kunne være årsaker til at noen kunne oppleve det som vanskelig. Elevene anbefalte derfor at det i utvelgelsesprosessen ble tatt individuelle hensyn. Elevene får støtte fra leder for SSSB i forhold til dette. Han mener at en bør være kritisk til hvordan en kommuniserer et slikt tema ovenfor elevene, men at en kan involvere dem i en diskusjon dersom en utøver forsiktighet. Poenget i denne sammenheng, er at det hjelper lite at kun ledelsen øver på å være i den vonde situasjonen, når det er lærerne og elevene som må håndtere situasjonen. På samme måte som at det er viktig at lærerne deltar i planleggingsprosessen og står beskrevet i planene, er det nødvendig at de deltar på øvelser.

5.4.2 Gode øvelser = forberedelse og improvisering

5.4.2.1 Øvelser på varsling og evakuering må sees i sammenheng

Alle de fire planene beskriver rutiner for varsling, og ingen av de beskriver evakuering. Beredskapslederne, beredskapskoordinator og politiet har vært samstemt om at øvelser på varsling må prioriteres. Dersom en utforsker hva varsling egentlig innebærer, så kan en se at dette også bør ses i sammenheng med evakuering. Informantene snakker om både varsling til nødetater og til de berørte i krisen. Varsling til nødetater virker lite problematisk i forhold til varsling av elever og ansatte på skolen. Når sistnevnte diskuteres med beredskapskoordinator og leder for SSSB, sier begge at varsling er vanskelig. Når vi drøfter et mulig innhold i en varselmelding viser begge til Utøya hvor noen overlevde ved å låse seg inne, mens andre

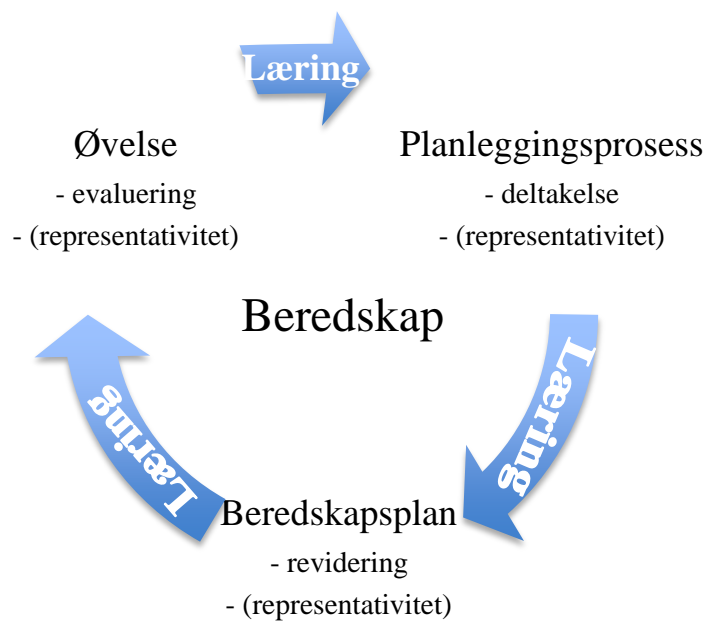
døde. Med dette viser de at varsling også kan innebære forslag til handlingsmønstre for nettopp evakuering. Dette betyr at det planlagte sms-varslingssystemet innehar muligheten til både varsling om fare og forslag til evakuering, i motsetning til for eksempel varsling via brannalarmen. Dette bidrar videre til at ledelsen får anledning til å gi tydelig informasjon til ansatte og elever. Dette ble framhevet i avsnitt 5.2.2, da det ble referert til Perry og Lindell (2003b) som mener at mennesker er nølende til å følge råd dersom informasjonen er vag. Sånn sett kan en si at sms-varsling innehar muligheten til å gi konkret informasjon, og brannalarm representerer vag eller ufullstendig informasjon. Varsling og evakuering er nok likevel ikke enkelt, og som jeg skal komme inn på, så finnes det mange muligheter for hvordan en kan planlegge og øve i forhold til dette.

Det er bred enighet blant mine informanter om at det kan være risikofylt å bestemme på forhånd hvilke beskjeder en skal gi til mennesker i et skyte-scenario, da det i henhold til Rosenthal m.fl. (2001) er svært usikre omstendigheter i en krise. Det vil dessuten være umulig å øve gjennom alle tenkelige scenarioer og handlingsmønstre. Perry og Lindell (2003b) mener likevel at autoriteter må forstå at mennesker som er informert om farer (har blitt varslet) vil foreta grep som de vurderer vil redusere faren, og at det derfor er viktig at offisielle meldinger anbefaler hvilke handlinger de skal ta. Autoriteter må også forvente lydighet, mener de. Vurderingen handler derfor i stor grad om balansen mellom å være generell og konkret. Leder for SSSB eksemplifiserer på stående fot at ”søk trygghet” kan være en varslingsbeskjed i tilfelle skyting. Det er flere grunner til at det kanskje kan være en god idé. For det første så er dette en beskjed som varsler om at det er en faresituasjon. For det andre så gir det en klar beskjed om å handle, uten at handlingsmønsteret blir låst. For det tredje så kan det brukes både på høytaleranlegg og på sms uten at det er kritisk om gjerningsmannen får se eller høre denne beskjeden. NSM m.fl (2010) skiller mellom skrivebords-øvelser, spilløvelser og feltøvelser. I forhold til innholdet i en varselmelding, så ville trolig en skrivebord-øvelse vært hensiktsmessig. Her kunne fordeler, ulemper og praktiske implikasjoner åpent blitt drøftet, gjerne med deltakelse fra både lærere og elever. For det kan selvsagt diskuteres om instruksjonen ”søk trygghet” er for generell, og at den overlater for mye til den enkelte ansatte eller elev. Dynes (1994a) er på den andre siden kritisk til detaljer i beredskapsplanleggingen og mener at en stor fordel med problemløsningsmodellen er at den åpner for at en kan improvisere løsninger i en responsperiode. Politioverbetjent ved SSSB deler dette synet når han sier at en står i fare for å ta bort den kreative løsningen der og da, dersom en forhånds-definerer hva en skal gjøre.

5.4.2.2 Forberedelse og improvisering

Som både to av mine informanter (beredskapsleder og leder for SSSB) og Alexander (2001 [sic]) mener, så kan øvelse på ét område ha overføringsverdi til et annet. I henhold til dette kan det derfor være fornuftig å snakke om en *grunnleggende og generell kunnskap* i bunn, som åpner for at en kan ta hensyn til den situasjonen en står ovenfor. Spesielt viktig vurderes dette ettersom ingen av skolene beskriver noe i forhold til evakuering. Kreps (1990) mener at forberedthet betyr å organisere en respons før en hendelse og improvisering betyr å organisere en respons under en hendelse. Han sier at begge må alltid være involvert og planlegging og forberedelse øker evnen til å improvisere. Dette sammenfaller med innholdet i planen til fylkeskommunen, da det står at øvelse skal gi deltakerne mestringsfølelse og skal øke evnen til improvisasjon og problemløsning. Det står derfor i motsetning til VGS1 sin beredskapsplan, som er den eneste hvor det står at en beredskapsplan skal minimalisere behovet for improvisasjoner ved krisesituasjoner. Ut i fra dette kan en derfor tenke at det ikke er for generelt med en melding hvor det står ”søk trygghet”, dersom en har øvd, for eksempel ved en skrivebords-øvelse. I malen til fylkeskommunen står det videre at ”*øvelser kan avdekke mangler, at det er et viktig bidrag i en læringsprosess og at en gjennom øvelser får en bedre kontroll over om kompetansen, ressursene, utstyret med mer, er tilstrekkelig for at virksomheten takler en kritisk situasjon*”. Fylkeskommunen peker her på noe helt essensielt i beredskapssammenheng. For det første så kan øvelser avdekke mangler, slik som eksempelet med evakueringsmuligheter. For det andre er det et viktig bidrag i en læringsprosess, noe som kan jammføres med Peterson og Perry (1999) sine betraktninger. De mener nemlig at det er viktig å huske at det er et konstant behov for å referere tilbake i tid og ta med seg tidligere erfaringer når en jobber med å utforme et responssystem. For det tredje så pekes det på at en får bedre kontroll over om kompetansen, ressursene og utstyret er tilstrekkelig for at virksomheten skal takle en kritisk situasjon. Her kan det refereres både til førstehjelp og sikkerhetskunnskaper- og kompetanse hos lærere. Men som Peterson og Perry (1999) også peker på så er uformell kommunikasjon blant deltakere under en øvelse også viktige bidrag. Her kan det refereres til involvering av elever i øvelser. Ved øvelsen på *gamle Stavanger Tekniske fagskole*, så hadde de innspill både i forhold til ventetiden og hvordan politiet utøvde sin respons generelt. Øvelser blir sånn sett helt sentralt for at den samlede beredskapen skal bli tilfredsstillende, men som både leder for SSSB, en beredskapsleder og beredskapskoordinator hos Fylkeskommunen understreker, så *må* øvelser stå i sammenheng med evalueringer, for at de skal ha en verdi.

Viktigheten av øvelser kan best oppsummeres ved å vise til hensikten med Perry og Lindell (2003a) sine retningslinjer for beredskap. Hensikten var nemlig å gjøre forholdet mellom planlegging, trening og skrevne planer klarere, da dette er tre kritiske komponenter for beredskap i et samfunn. Med dette menes det at en for å snakke om adekvat beredskap, er avhengig av *alle* komponentene. Empirien har også et viktig bidrag i denne sammenheng: Lærerne som har blitt intervjuet har vist at de både har kunnskaper og kompetanse innen beredskap og at de sånn sett representerer noen *uutnyttede ressurser* i beredskapssammenheng. Fylkeskommunen har pekt på at øvelser er viktige for å lære. Jeg har knyttet disse bidragene sammen og laget en modell som foreslår at beredskap betraktes som en runddans, heller enn enkeltstående komponenter.



Figur 3: Beredskap som en runddans. (Hanne Vik Voster, 2013, med referanse til Perry og Lindell, 2003a)

Denne modellen antar at resultatene fra de ulike delkomponentene blir til læring dersom det essensielle tas med videre til neste delkomponent. I *planleggingsprosessen* legges det vekt på deltakelse av representanter fra hele organisasjonen. I *planen* legges det vekt på at den skal revideres jevnlig etter at den er ferdigstilt. I forbindelse med *øvelser* legges det vekt på at de alltid skal følges opp med en evaluering hvor både det som var vellykket og det som var mindre vellykket blir behandlet. Representativitet står i parentes under alle komponentene

fordi det forventes at lærerne blir inkludert i alle leddene av beredskapsarbeidet. Fordelen med modellen er at den betrakter beredskap som et dynamisk arbeid, som aldri kan ferdigstilles. Den angir noen prinsipper for beredskap, men overlater altså opp til den enkelte virksomhet å vurdere det konkrete innholdet i dette arbeidet.

6. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

Formålet med dette studiet har vært å sette skoleskyting inn i en norsk kontekst og undersøke *hvordan beredskapsplanlegging ved et utvalg videregående skoler i Sør-Rogaland bidrar til at lærere føler seg i stand til å håndtere et skyte-scenario*. For å bidra til å besvare problemstillingen har til sammen 19 informanter fra tre videregående skoler, Rogaland fylkeskommune og Politiet stilt opp på intervjuer og gruppeintervjuer. Metodiske verktøy har også vært dokumentstudier og observasjon.

6.1 Konklusjoner

Det virker som at skoleskyting har fått et økt fokus i Norge i etterkant av terroren den 22.juli og de mange skoleskytingene som har vært i utlandet de siste årene. Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet jobber for tiden med en veileder for alvorlige hendelser i skolen. Denne ferdigstilles til høsten 2013. Rogaland fylkeskommune utarbeidet i 2012 en beredskapsplanmal til sine virksomheter, deriblant de videregående skolene. De tre videregående skolene i denne studien har nettopp ferdigstilt sine beredskapsplaner, og i alle planene står terror og/eller skyting som én av de uønskede hendelsene. De videregående skolene har ikke gjennomført øvelser på andre scenarier enn brann, men alle sier at de planlegger slike fra høsten og utover. Alle skolene har planlagt å innføre et sms-varslingsystem som skal brukes ovenfor elever og lærere i tilfelle en krise. Et slikt system muliggjør varsling om fare, samt at det kan gi forslag til handlinger i en krise.

Lærerne på de tre videregående skolene i dette studiet blir ikke involvert i beredskapsplanleggingen. De deltar ikke i planleggingsprosessen, står i svært liten grad beskrevet i beredskapsplanen og deltar heller ikke på andre øvelser enn brann. Den manglende inkluderingen av lærerne tyder i følge Innes (1998) og Dynes (1994a) på at lærerne ikke blir ansett som en ressurs i en krise. De blir ikke anerkjent som krisehåndterere, noe som fører til at skolens beredskap går glipp av kunnskaper, kompetanse og ressurser som mange lærere har.

Samarbeidet mellom de videregående skolene og politiet i forhold til beredskap virker tilfeldig, i motsetning til hva det er i forhold til trafikksikkerhet og kriminalitet. Forholdene ligger nå til rette for at skolene og politiet først møtes i en krise. Perry og Lindell (2003a) er

kritisk til dette, da det er for sent å avdekke feil og mangler i beredskapen når krisen har kommet så langt. Dagens ordning virker ikke til å være i tråd med samvirkeprinsippet, som viser til at både skolene og politiet har et ansvar for å sikre et godt samvirke i forhold til forebygging, beredskap og krisehåndtering (Meld.St.29 (2011-2012)). Det er bra at nødetatene øver på skoleskyting sammen, men i en øvelse med et skoleskyting-scenario bør hovedpersonene være representert i hele prosessen rundt øvelsen.

Dagens beredskapsplanlegging bidrar i så måte *ikke* til at lærerne ved de utvalgte videregående skolene føler seg i stand til å håndtere skyte-scenarioer.

6.2 Anbefalinger og råd til de videregående skolene i beredskapsarbeidet

Modellen (figur 3 i kapittel 5.4), som har blitt utviklet etter inspirasjon fra Perry og Lindell (2003a) og sentrale funn i dette studiet, kan utdypes. Nedenfor står noen anbefalinger til hvordan de videregående skolene bør betrakte beredskapsarbeidet, i tillegg til noen praktiske råd:

1. Beredskapsarbeid er et dynamisk arbeid som bør betraktes som en runddans mellom planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser. Arbeidet vil aldri kunne ferdigstilles, bare forbedres.
2. I *planleggingsprosessen* må det være fokus på delaktighet og at hele virksomheten er representert. Spesielt viktig er det at lærere deltar, da det er de som mest sannsynlig står i krisen når det smeller, samtidig som de er kilde til kunnskaper og kompetanse. Avdelingsmøtene er allerede i dag forebyggende, men på grunn av dagens struktur, med manglende involvering av lærerne i beredskapsplanleggingen, så blir ikke denne informasjonen videreformidlet i tilstrekkelig grad. Dette gjør at møtene og informasjonen mister noe av sin forebyggende effekt. Dersom kunnskapene blir satt i en beredskapskontekst vil det i henhold til Perry og Lindell (2003a) bidra til at det ligger mest mulig nøyaktige kunnskaper om trusselen til grunn.
3. *Beredskapsplanen* må jevnlig revideres.
4. *Øvelser* må alltid følges opp med en evaluering. *Alle* som har deltatt kan ha gjort seg verdifulle observasjoner og erfaringer.

- a. Involver gjerne elever i øvelser, men utøv forsiktighet i utvelgelsesprosessen. Sørg for at de involverte ikke har traumer eller andre skremmende erfaringer, at de blir godt informert og at de deltar i evalueringen i etterkant.
5. For at en virksomhet skal kunne *lære*, så må det essensielle fra hver komponent i modellen bli tatt med til den neste.
6. Politiet og Fylkeskommunen er kilde til kunnskaper, kompetanse og ressurser. Alle etater er selv ansvarlig for å ta initiativ som fremmer samarbeid og bidrar til at en står bedre rustet i en krise.
7. Beredskapsarbeid krever forsvar og engasjement. Velg derfor en beredskapsleder med interesse for faget.
8. Våg å tenk det verste!

6.3 Videre forskning

Dette studie har hatt fokus på personer og prosesser *innenfor* skolen og i liten grad søkt å sammenligne de utvalgte videregående skolene. Hver enkelt skole har likevel bidratt til at det er mulig å se styrker og svakheter i beredskapen hos de andre. Det kunne vært interessant og sammenlignet skolene i et større perspektiv, med flere skoler. I den sammenheng kunne det vært spennende og utforsket hva som ligger til grunn for eventuelle forskjeller og ikke minst hva som er bestemmende for forskjellene. Det kunne vært spesielt interessant med en målsetning om å generalisere funnene.

Det stilles fortsatt spørsmålsteget ved hvorfor politiet kun benytter seg av lærere og elever som markører og ikke inkluderer dem i hele øvelsesprosessen. Det kan være en prioriteringssak fra politiet sin side at de ønsker å øve på den skarpe biten av et slikt oppdrag. En annen forklaring er som jeg har vært inne på i løpet av oppgaven, at de forventer panikk og dermed ikke ser nytten av å trene sammen med dem. Dette kunne blitt utforsket i mye større grad og utgjør absolutt en svært spennende problemstilling for et annet studie.

LITTERATURLISTE

Bøker og artikler

- Alexander, David E. (2002). Nature's impartiality, man's inhumanity: reflections on terrorism and world crisis in a context of historical disaster. *Disasters*, 26(1), 1-9.
- Aven, Terje, Boyesen, Marit, Njå, Ove, Olsen, Kjell H., og Sandve, Kjell. (2004). *Samfunnssikkerhet* (3. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, Andreas Foss. (2013). Nye strakstiltak mot skyteepisoder, *Aftenposten*.
- Blaikie, Norman. (2010). *Designing social research* Cambridge Polity Press.
- Brumfield, Ben, Carpenter, Jake, og Stapleton, AnneClaire. (2013). Prosecutor: Oregon teen planned Columbine-style attack at his school. Hentet fra: <http://edition.cnn.com/2013/05/26/justice/oregon-teen-bomb-plot>
- Couwels, John og Ford, Dana. (2013). Former university student found dead in dorm planned larger attack. Hentet fra: <http://edition.cnn.com/2013/03/18/us/florida-ucf-body-found>
- Dynes, Russel R. (1994a). Community Emergency Planning: False Assumptions and Inappropriate Analogies*. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 12(No.2), 141-158.
- Dynes, Russel R. (1994b). *Situational Altruism: Toward an Explanation Of Pathologies in Disaster Assistance*. Paper presented at the World Congress of Sociology, Bielefeld.
- Elliott, Delbert S. (2009). Lessons from Columbine: effective school-based violence prevention strategies and programmes. 4(4), 53-62.
- Ferguson, Christopher, J., Coulson, Mark, og Barnett, Jane. (2011). Psychological Profiles of School Shooters: Positive Directions and One Big Wrong Turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*. doi: 10.1080/15332586.2011.581583
- Fink, Steven. (1986). *Crisis Management: Planning for the Inevitable*. Lincoln: iUniverse, inc.
- Fredriksen, Liv. (2013). *Veileder for utarbeidelse av beredskapsplaner i Rogaland fylkeskommune*.
- Gillespie, David F., og Colignon, Richard. (1993). Structural Change in Disaster Preparedness Networks. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 11(2), 143-162.
- Helsloot, Ira og Ruitenberg, Arnout. (2004). Citizen response to disasters: a survey of literature and some practical implications. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, Vol.12(No.3), 98-111.

- Hensgen, Tobin, Desouza, Kevin C., og Kraft, George D. (2003). Games, Signal Detection, and Processing in the Context of Crisis Management. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, Vol.11, 67-77.
- Innes, Judith E. (1998). Information in Communicative Planning. *Journal of the American Planning Association*, Vol. 64(No. 1), 52-61.
- Innes, Judith E, Gruber, Judith, Neuman, Michael og Thompson, Robert. (1994). Coordinating Growth and Environmental Management through Consensus Building. California: University of California at Berkley.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (2. utg.).
- Kavanagh, Jim. (2013). Student shot, wounded at Atlanta middle school. Hentet fra: <http://edition.cnn.com/2013/01/31/us/georgia-student-shot>
- Kleck, Gary. (2009). Mass Shootings in Schools: The Worst Possible Case for Gun Control. *American Behavioral Scientist*, 52(10). doi: 10.1177/0002764209332557
- Kovoor-Misra, Sarah. (1995). A Multidimensional Approach to Crisis Preparation for Technical Organizations : Some Critical Factors. *Technological Forecasting and Social Change*, 48, 143-160.
- Kreps, Gary. (1990). Organizing for Emergency Management. In T. E. D. o. G. J. Hoetmer (Ed.), *The Principles and Practices of Emergency Management* (s. 86-99). Washington, DC: The International City Management Association.
- Kuipers, W. og Meuleman, H. (2003). Opperbevel en bestuurlijke coördinatie. *NIBRA Publicatierneeks*, 17.
- Mawson, Anthony R, Lapsley, Peter M, Hoffman, Allan M, og Guignard, John C. (2002). Preventing Lethal Violence in Schools: The Case for Entry-Based Weapons Screening. *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 27(2), 243-260.
- McLaughlin, Elliott C. (2013). Photographer captures snapshot of courage after tornado levels OKC school. Hentet fra: http://edition.cnn.com/2013/05/21/us/oklahoma-tornado-school-photo/index.html?hpt=hp_c2
- Mongang, Phillip, Hatcher, Schnavia, Smith, og Machi, Tina. (2009). Etiology of School Shootings: Utilizing a Purposive, Non-Impulsive Model for Social Work Practice. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19. doi: 10.1080/10911350902910583
- Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning [NIFU]. (2012). Spørsmål til Skole-Norge våren 2012 (Utdanningsdirektoratet, Trans.) *Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. udir.no NIFU.

- Pearson, Christine, M., og Clair, Judith A. (1998). Reframing Crisis Management. *Academy of Management Review*, 23, 59-76.
- Perry, Ronald W, og Lindell, Michael K. (2003a). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process *Disasters* (s. 336-350). Oxford, USA: Blackwell Publishing.
- Perry, Ronald W, og Lindell, Michael K. (2003b). Understanding Citizen Response to Disasters with Implications for Terrorism *Journal of Contingencies and Crisis Management* (Vol. Volume 11, s. 49-59). Oxford, UK and Malden, USA: Blackwell Publishing
- Peterson, Danny, og Perry, Ronald W. (1999). The Impacts of Disaster Exercises upon Participants. . *International Journal of Disaster Prevention and Management*, 8, s.241-254.
- Pittaro, Michael L. (2007). School Violence and Social Control Theory: An Evaluation of the Columbine Massacre. *International Journal of Criminal Justice Sciences, Volume 2*.
- Quarantelli, Enrico L. (1977). Social Aspects of Disaster and Their Relevance to Pre-disaster Planning. *Disasters*, 1(1), 98-107.
- Quarantelli, Enrico L. (1982). Ten Research-derived Principles of Disaster Planning. *Disaster Management*, 2, 23-25.
- Quarantelli, Enrico L. (1985). Emergent Citizens Groups in Disaster Preparedness and Recovery Activities. Newark: University of Delaware Disaster Research Center.
- Quarantelli, Enrico L. (1992). The Case for a Generic rather than Agent Specific Approach to Disasters. *Disaster Management*, 2, 191-196.
- Rosenthal, Uriel, Boin, Arjen R. og Comfort, Louise K. (2001). *Managing Crisis Threats, Dilemmas, Opportunities*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Roux-Dufort, Christophe , og Metias, Emmanuel (1999). Building Core Competencies in Crisis Management Through Organisational Learning. *Technological Forecasting and Social Change*, 52, 113-127.
- Sawyer, Diane , Scott, Tess, og Clarck, Daniel. (2013). New Mission for Sandy Hook Teacher Kaitlin Roig [Nyhetsvideo]. <http://abcnews.go.com/>: ABC News.
- Somaiya, Ravi. (2013). Officer Shot and Killed on M.I.T. Campus. Hentet fra: <http://thelede.blogs.nytimes.com/2013/04/19/officer-shot-and-killed-on-m-i-t-campus/>
- Thomas, Wiliam I., og Thomas, Dorothy, S. (1928). *The child in America*. New York.
- Tierney, Kathleen J. (1989). The Social and Community Contexts of Disaster. In R. G. o. B. Lubin (Ed.), *Psychosocial Aspects of Disaster*.

Tierney, Kathleen J., Lindell, Michael K, og Perry, Ronald W. (2001). *Facing the Unexpected: Disaster Preparedness and Response in the United States*. Washington DC.: Joseph Henry Press.

Waage, Thor E. (2013). Stor øvelse ved Teknikken.

Watkins, Adam M. (2008). Effects of Community, School, and Student Factors on School-Based Weapon Carrying. *Youth Violence and Juvenile Justice, Volume 6(4)*, 386-409.

Rapporter, brev og dokumenter

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Oppdragsbrev*. (03-13).

Meld.St.29 (2011-2012). *Samfunnssikkerhet*. (Oslo): Det kongelige justis- og beredskapsdepartement.

Meld.St.37 (2004-2005). *Flodbølgekatastrofen i Sør-Asia og sentral krisehåndtering*. Oslo.

NOU 2012:14. *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*.

NSM, POD, og PST. (2010). *En veiledning; Sikkerhets- og beredskapstiltak mot terrorhandlinger* Oslo Nasjonal sikkerhetsmyndighet, Politidirektoratet og Politiets sikkerhetstjeneste Hentet fra:
https://http://www.politi.no/vedlegg/rapport/Vedlegg_882.pdf.

Nettsider:

Qualitymanager+. (2012). Qualitymanager+. Hentet fra:
<http://www.qmplus.net/index.php?id=48>

VEDLEGG

Vedlegg 1

Informasjon i forbindelse med din deltakelse i forskningsprosjektet om videregående skolars beredskap

Prosjektets formål

Jeg ønsker å beskrive hvilken beredskap de videregående skolene har og prosessen bak utarbeidelsen av beredskapsplanen. Det vil videre være ønskelig at oppgaven resulterer i noen råd om hvordan skolene kan balansere det å være forberedt på ulike typer uønskede hendelser og det å leve i noen grad av usikkerhet og ikke la krisetenkning få ufordelaktig stort fokus eller ressurser.

For å kunne drøfte hva som er adekvat beredskap, ser jeg på det som nødvendig med informasjon fra skolene, politiet og Fylkeskommunen. Denne informasjonen vil i hovedsak innhentes ved bruk av intervjuer.

Hva opplysningene vil bli brukt til

Det vil kun være prosjektleder som har tilgang til rådata. Opplysningene vil bli brukt til å kartlegge og beskrive beredskapen til et utvalg videregående skoler i Sør-Rogaland. Den vil videre bli brukt i drøftingen av hva som kjennetegner adekvat beredskap. Intervjuene vil derfor blir referert til og kanskje også sitert, men navnene til informantene vil ikke bli brukt.

Ved sensurfrist, som er den 14.06.13, vil opptakene og transkriberingene slettes.

Min veileder på Universitetet er førsteamanuensis Bjørn Ivar Kruke og kan kontaktes dersom du har behov for det.

Prosjektleder er Hanne Vik Voster, telefonnummer: 971 42 530, mail: vikvosterhanne@gmail.com

Veileder: Førsteamanuensis Bjørn Ivar Kruke, telefonnummer: 51 83 15 48, mail: bjorn.ikruke@uis.no

Med vennlig hilsen

Hanne Vik Voster

Vedlegg: Samtykkeerklæring

Du har nå deltatt i et intervju til min masteroppgave i Samfunnssikkerhet. Du har deltatt på frivillig grunnlag og så lenge studien pågår kan du trekke ditt samtykke, uten å oppgi grunn til det.

Jeg bekrefter herved at jeg

- har fått tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet
- har deltatt i forskningsprosjektet

og

jeg samtykker herved

- at mine svar blir brukt som datagrunnlag
- at data som er tatt opp blir lagret på opptaker fram til sensurfrist
- at transkribert data blir lagret på PC med fullt navn fram til sensurfrist
- at intervjueren kan bruke navnet på min institusjon i oppgaven (gjelder ikke for lærere)

Dersom du er uenig i noen av de overnevnte punktene, bes det om at du stryker over den/de, før du signerer samtykkeerklæringen

(navn, sted, dato)

Samtykkeerklæringen returneres til:

Hanne Vik Voster
Grønevollbakken 11
4100 Jørpeland

i vedlagt frankert konvolutt

Spørreskjema til lærere

Score de påstandene nedenfor.....

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1. Jeg kan innholdet i skolens beredskapsplan				
2. Jeg vurderer at min skole har en adekvat beredskapsplan				
3. Jeg er selv ansvarlig for å gjøre meg kjent med innholdet i beredskapsplanen				
4. Det er viktig at <i>alle</i> de ansatte på skolen kjenner til og har lest beredskapsplanen				
5. Lærere gis anledning til å påvirke innholdet i beredskapsplanen				
6. Det er viktig at andre enn de beredskapsansvarlig(e) får være med å påvirke innholdet beredskapsplanen				
7. Beredskapsøvelser er viktig				
8. Lærere får være med å påvirke hva som skal øves på				
9. Det er viktig at andre enn de beredskapsansvarlig(e) får være med å påvirke hva som skal øves på				
10. I en reell beredskapssituasjon har jeg som lærer en viktig rolle				
11. Dersom vi har en øvd plan vil jeg føle meg bedre rustet ved en eventuell beredskapssituasjon				
12. Det er viktig at det framgår tydelig i beredskapsplanen hvilket ansvar den enkelte har i en beredskapssituasjon				
13. Jeg er bevisst mitt ansvar i en beredskapssituasjon				

Intervjuguide til beredskapsleder

Personalia

Antall år du har jobbet på denne skolen:

Antall år du har jobbet som beredskapsleder:

Utarbeidelse av beredskapsplanen

1. Hvor godt kjent er du med skolens beredskapsplan?
 - a. Vet hvor den er tilgjengelig...
 - b. Har lest gjennom.. (når?)
 - c. Kan gjengi hovedelementer...
 - d. Var med på utformingen...
2. Kan du forklare bakgrunnen for at de uønskede hendelsene i beredskapsplanen ble valgt?
3. I hvilken grad vurderer du at innholdet i beredskapsplanverket er relevant/hensiktsmessig: *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
4. Hvor ofte revideres beredskapsplanen og hva er årsaken til at det revideres?
5. Hvor er beredskapsplanen tilgjengelig, og for hvem?
6. I hvilken grad vurderer du at det er samsvar mellom planen og de ressursene som ledelsen har satt av (ressurs= tid til møtevirksomhet, førstehjelpskurs, varslingssystemer, avvikssystemer, etc.): *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
7. I hvilken grad vurderer du at det er samsvar mellom de oppgavene lærerne har fått tildelt i planen og deres kapasitet i henhold til tildelte ressurser og øvelser? *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
8. Det er viktig med et adekvat beredskapsplan: *Helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenig?* – Begrunn svaret
9. Foreligger det spesielle planer for beredskap i forhold til rullestolbrukere og/eller multihandikappede? Har det for eksempel blitt tatt ekstra hensyn til hvordan disse skal evakuere?

Involvering av lærere i planleggingsprosessen

10. Hvordan ble beredskapsplanleggingen gjennomført?
 - a. Rammeverket, ressursbruk og deltakelse...
 - b. Antall møter...
 - c. Antall eksterne deltakere...
 - d. Hvilke dokumenter har blitt brukt i utarbeidelsen av beredskapsplanen til skolen?
11. Hva vurderes som ledelsens viktigste rolle i beredskapsplanleggingen?
12. Hvem vurderer du at det er hensiktsmessig å samarbeide med i forhold til utarbeidelse av beredskapsplan og beredskap generelt? (interne og eksterne)
13. På hvilken måte gis lærere anledning til å være med å utforme, evaluere og/eller revidere beredskapsplanen?
14. Hvilket system har dere for avviksmeldinger i forhold til sikkerhet?
15. I hvilken grad prioriteres beredskapsplanlegging på lærermøter/fellesmøter? *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*

16. Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor anses beredskapsarbeid som en oppgave for først og fremst ledelsen?
17. I hvilken grad anses lærerne som en ressurs i beredskapssammenheng (i forkant av – under krisen og etterpå)?

Øvelser

18. Hvor ofte vurderer du at det er hensiktsmessig at skolen har øvelser?
19. Hva vurderer du at det er hensiktsmessig at det øves på?
20. Hvordan organiseres skoleøvelser?
 - a. Hvem er ansvarlig for initiativ og gjennomføring?
 - b. På hvilken måte blir elevene involvert (forberedt)?
21. Hvordan evalueres øvelsene?
 - a. Hvem deltar?
 - b. Hvordan bearbeides innspill?
22. Hva har kommet fram på evaluering som vurderes som særlig vellykket/negativt i forhold til øvelser?
23. I hvilken grad vurderer du deg som forberedt ved en eventuell krise: *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
 - a. På hvilke områder føler du deg forberedt/mindre forberedt?

Intervjuguide til lærere

Personalia

Stilling:

Antall år du har jobbet på denne skolen:

Beredskapsplanen - kjennskap til og innholdet

1. På hvilken måte er du kjent med skolens beredskapsplan?
 - a. Vet hvor den er tilgjengelig ...
 - b. Har lest gjennom det ... (når?)
 - c. Kan gjengi hovedelementer ...
2. På hvilken måte er beredskapsplanen deres relevant eller ikke relevant for deres skole?
3. I hvilken grad vurderer du at det er reelle problemstillinger? *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
4. I hvilken grad vurderer du at tema for øvelsene er relevant/hensiktsmessig? *I liten grad, i noen grad, en del eller i stor grad?*
5. Hva forventes av deres lærere i en beredskapssituasjon (hvilket ansvar)?
 - a. Hvordan ble du kjent med dette?
6. I hvilken grad vurderer du at det er samsvar mellom de oppgavene dere har fått tildelt og egne kunnskaper?
7. I hvilken grad vurderer du at det er samsvar mellom planen og de ressursene som ledelsen har satt av? (ressurs= tid til møtevirksomhet, førstehjelpskurs, varslingssystemer, avvikssystemer, etc.)
8. Hvilke uønskede hendelser vurderer du er aktuelle i en beredskapsplan?

Involvering av lærere i planleggingsprosessen

9. Når og hvordan ble du gjort kjent med beredskapsplanen?
10. Er du kjent med hva det arbeides med på beredskaps-siden på skolen nå?
11. Har du deltatt på noen former for utarbeidelse eller evaluering av beredskapsplanen?
 - a. Dersom ja; på hvilken måte?
 - b. Dersom nei; kunne du tenke deg å være med?
12. På hvilken måte gis lærere anledning til å komme med innspill, utforme og/eller revidere beredskapsplanen?
13. Hvilket system har dere for avviksmeldinger i forhold til HMS?
14. I hvilken grad er beredskapsplan og beredskap et tema på lærermøter/fellesmøter?

Øvelser

15. På hvilken måte blir lærerne involvert i forkant og etterkant?
16. På hvilken måte blir elevene involvert i forkant og etterkant?
17. Hvor ofte vurderer du at det er hensiktsmessig med øvelser?
18. Hva er det hensiktsmessig å øve på?
19. Hva er din rolle/dine oppgaver i en beredskapssituasjon?
 - a. Hvordan ble du kjent med det?
 - b. Har du ulike roller under ulike øvelser?
 - c. Skal du samarbeide med andre under øvelser/kriser?
20. Hvordan evalueres øvelsene?
 - a. Hvor mye tid settes av?

- b. Hvem deltar?
 - c. Hvordan bearbejdes innspill?
21. Hva har kommet fram på evaluering som vurderes som særlig vellykket/negativt?
22. I hvilken grad vurderer du deg som forberedt ved en eventuell krise?
- a. På hvilke områder føler du deg forberedt?
 - b. Og mindre forberedt?

Intervjuguide til politioverbetjent ved SSSB

Risikobildet

1. Hvilke vurderinger er gjort i forhold til risikoen for skoleskyting i Norge ...
 - a. I et 5 års perspektiv?
 - b. Etter 22.juli?
 - c. Det siste året?
2. Hvilken kjennskap har politiet til skolenes beredskap i forhold til skoleskyting? Hvem formidler i så fall denne informasjonen til politiet?
3. I hvilken grad vil du si/tro at 22.juli har påvirket politiets risikopersepsjon i forhold til skoleskyting?
4. Hvilke faktorer påvirker risikobildet?
5. Vurderes det at det at risikoen for skoleskyting er vesentlig mindre/større
 - a. I ulike deler av landet?
 - b. I bygd eller by?
 - c. Mellom ulike alderstrinn (barne,-ungdoms-og videregående)?
 - d. Er det andre avhengige variabler?
6. På hvilken måte har skoleskyting i andre land (kanskje spesielt i Finland og USA) påvirket risikovurderingen til norsk politi? / Blir disse hendelsene brukt som erfaringsdata?
7. Hvilke vesentlige likheter og ulikheter vurderer politiet at det er, mellom Norge og Finland og Norge og USA, i forhold til skoleskyting?
8. Hvilke vurderinger gjøres i forhold til (bakenforliggende) årsaker til skoleskyting? (Sees dette innenfor en spesiell kontekst, slik som *politisk, mobbing, terror etc.*)
9. På hvilken måte blir skoleskyting inkludert i politiets planverk?
10. Kan du beskrive det risikobildet skolene bør forholde seg til?

Forventninger til hvordan mennesker reagerer i kriser

11. Hvordan forventer du at lærerne vil reagere dersom de blir utsatt for en skoleskyting?
12. Hvordan bør ledelse, lærere og elever være omtalt i en slik beredskapsplan? (Hvilke roller skal de ha?)

Synspunkter i forhold til skolenes beredskap – planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser

13. Hvilke forventninger har politiet til skolens arbeid med beredskapsplaner? Hvor sentral skal denne være?
14. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan generelt?
15. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan i forhold til skoleskyting?
16. Hvilke forventninger har politiet til omfang av øvelser generelt, og spesielt i forhold til skoleskyting?
17. Hvilke anbefalinger vil politiet gi til skolene i forhold til øvelser?
18. I hvilken grad samarbeides det med skolene i forhold til kriser som krever politibistand? (Eks: samarbeidsmøter, felles øvelser etc.)

Samarbeid

19. I hvilken grad samarbeides det med skolene i forhold til kriser som krever politibistand? (Eks: samarbeidsmøter, felles øvelser etc.)
20. I hvilken grad anses samarbeid med skolen i forkant av en krise som viktig for politiet? Hvilken grad av samarbeid er ønskelig/adekvat? (med tanke på de vurderingene som gjøres i forhold til hvor mye tid og ressurser som skal brukes)
21. Hvilke forhold forventes det at skolene orienterer politiet om? Eks: uønskede hendelser, bekymringer om svært avvikende atferd hos elever eller andre, dårlige rømningsmuligheter etc.
22. Ser politiet på noen som samarbeidspartnere under krisen (skoleskyting)?

Intervjuguide til leder ved SSSB

Risikobildet

23. Hvilke vurderinger er gjort i forhold til risikoen for skoleskyting i Norge ...
 - a. I et 5 års perspektiv?
 - b. Etter 22.juli?
 - c. Det siste året?
24. På hvilken måte kan en trekke paralleller mellom 22/7 og skoleskyting?
 - a. Hvilke vurderinger gjøres i forhold til (bakenforliggende) årsaker til skoleskyting? (Sees dette innenfor en spesiell kontekst, slik som *politisk, mobbing, terror etc.*)
25. Bør skoleskyting ”tones ned”?
 - a. Kan du beskrive det risikobildet skolene bør forholde seg til?
26. Hva er de største nasjonale truslene nå?
27. På hvilken måte blir skoleskyting inkludert i politiets planverk?

Forventninger til hvordan mennesker reagerer i kriser

28. Hvordan kan en skole forberede seg på ”det verste”?
29. Hvordan forventer du at lærerne vil reagere dersom de blir utsatt for en skoleskyting?
30. Hvordan bør ledelse, lærere og elever være omtalt i en slik beredskapsplan? (Hvilke roller skal de ha?)
31. Kan du utdype rollen til lærerne?

Synspunkter i forhold til skolenes beredskap – planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser

32. Hva bør grunnberedskapen til skolene inneholde?
 - a. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan generelt?
 - b. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan i forhold til skoleskyting?
33. Hvilke forventninger har politiet til omfang av øvelser generelt, og spesielt i forhold til skoleskyting?
 - a. Hvilke anbefalinger vil politiet gi til skolene i forhold til øvelser?
 - b. Er det mulig og gi noen råd i forhold til øvelser på varsling og evakuering?

Samarbeid

34. I hvilken grad samarbeides det med skolene i forhold til kriser som krever politibistand? (Eks: samarbeidsmøter, felles øvelser etc.)
35. I hvilken grad anses samarbeid med skolen i forkant av en krise som viktig for politiet? Hvilken grad av samarbeid er ønskelig/adekvat? (med tanke på de vurderingene som gjøres i forhold til hvor mye tid og ressurser som skal brukes)
36. Hvem er politiets viktigste samarbeidspartnere når beredskapen i forhold til skoleskyting planlegges?
37. På hvilken måte har skolenes beredskap en betydning for dere?

Intervjuguide til politibetjent i Hordaland politidistrikt

Risikobildet

38. Hvilket risikobildet forholder politiet i Bergen seg til når det er snakk om skoleskyting?
39. Hvilke vurderinger er gjort i forhold til risikoen for skoleskyting i Norge ...
 - a. I et 5 års perspektiv?
 - b. Etter 22.juli?
 - c. Det siste året?
40. På hvilken måte kan en trekke paralleller mellom 22/7 og skoleskyting?
 - a. Hvilke vurderinger gjøres i forhold til (bakenforliggende) årsaker til skoleskyting? (Sees dette innenfor en spesiell kontekst, slik som *politisk, mobbing, terror etc.*)
41. Hva er de største nasjonale truslene nå?
42. På hvilken måte blir skoleskyting inkludert i politiets planverk?

Forventninger til hvordan mennesker reagerer i kriser

43. Hvordan kan en skole forberede seg på ”det verste”?
44. Hvordan forventer du at lærerne vil reagere dersom de blir utsatt for en skoleskyting?
45. Hvordan bør ledelse, lærere og elever være omtalt i en slik beredskapsplan? (Hvilke roller skal de ha?)

Synspunkter i forhold til skolenes beredskap – planleggingsprosessen, beredskapsplanen og øvelser

46. Hva bør grunnberedskapen til skolene inneholde?
 - a. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan generelt?
 - b. Kan du nevne noen hovedelementer som utgjør en god beredskapsplan i forhold til skoleskyting?
47. Hvilke forventninger har politiet til omfang av øvelser generelt, og spesielt i forhold til skoleskyting?
 - a. Hvilke anbefalinger vil politiet gi til skolene i forhold til øvelser?
 - b. Er det mulig og gi noen råd i forhold til øvelser på varsling og evakuering?
48. I hvilken grad samarbeides det med skolene i forhold til kriser som krever politibistand? (Eks: samarbeidsmøter, felles øvelser etc.)
49. I hvilken grad anses samarbeid med skolen i forkant av en krise som viktig for politiet? Hvilken grad av samarbeid er ønskelig/adekvat? (med tanke på de vurderingene som gjøres i forhold til hvor mye tid og ressurser som skal brukes)
50. Hvilke forventninger har politiet til skoleledelsen i forhold til øvelser?

Samarbeid

51. Hvordan jobber politiet i Bergen med skoleskyting?
 - a. Samarbeid med skolene?
 - b. Samarbeid med andre?
52. Hvem er politiets viktigste samarbeidspartnere når beredskapen i forhold til skoleskyting planlegges?
 - a. Ser politiet på noen som samarbeidspartnere under krisen (skoleskyting)?
53. På hvilken måte har skolenes beredskap en betydning for dere?

Intervjuguide til beredskapskoordinator hos Rogaland Fylkeskommune

Personalia

Stilling (og beskrivelse av stilling):

Erfaring:

Bakgrunn:

Krav og forventninger til de videregående skolene

1. Hvilke forventninger har dere til samarbeidet mellom fylkeskommunen, skole og politi?
2. Hvilke forventninger har du til veilederen det nå jobbes med i Politidirektoratet og Utdanningsdirektoratet?
3. Hva forventer dere i forhold til innholdet i beredskapsplanene til skolene?

Beredskapsplanen og planleggingsprosessen

4. Hvordan bør lærerne inkluderes i planprosessen?
5. Hvilket ansvar bør lærerne ha?

Øvelser

6. Hvordan vurderer du viktigheten av øvelser?
7. Hvor ofte vurderer du at det er hensiktsmessig med øvelser på andre scenarier enn brann?
8. Hvordan bør skolene vurdere hva som er hensiktsmessig å øve på?
9. Kan du fortelle om sms-varslingssystemet som nå skal innføres på alle videregående skoler?

Arbeidet framover

10. Hvordan har fylkeskommunen planlagt å jobbe med beredskap for skoleskyting i framtiden, og hvordan skal dere møte utfordringen med å ”holde liv” i dette arbeidet?

TABELL, DIAGRAM OG FIGURLISTE

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informantene

Tabell 2: Tabell 2: Ulike typer øvelser (NSM m.fl., 2010)

Tabell 3: Tabell 3: Definerte ulykkeshendelser (Fredriksen, 2013)

Diagrammer

Diagram 1: Lærernes deltakelse i prosessen

Diagram 2: Øvelser, ”rustethet” og ansvarsbevissthet i beredskapssituasjon

Figurer

Figur 1: Felles informasjon og instruksjoner (Foto: Hanne Vik Voster)

Figur 2: Politiet ankommer og ”gjerningsmannen” (Foto: Hanne Vik Voster)

Figur 3: Beredskap som en runddans (Hanne Vik Voster, 2013, med referanse til Perry og Lindell, 2003a)